



**FACULTAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES Y EDUCACIÓN  
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN**

**TESIS:**

**CAPACITACIÓN DOCENTE Y LOS LOGROS DE APRENDIZAJE  
EN LOS ESTUDIANTES DEL NIVEL INICIAL DE LA UNIDAD DE  
GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL SAN ANTONIO DE PUTINA- 2016**

**PRESENTADO POR LA BACHILLER:  
CARIAPAZA MAMANI MARISOL**

**PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN  
EDUCACIÓN INICIAL**

**PUNO – PERÚ**

**2017**

## **DEDICATORIA**

A Dios por el regalo de la vida, por mis padres y familiares, quienes son los que me acompañan en el proceso de superación y preparación profesional.

A los niños del Perú por su inocencia y deseos de aprender, por su vigor y alegría de vivir

## **AGRADECIMIENTO**

A mis maestros por su tiempo, paciencia, conocimientos y experiencias compartidas, por ser ejemplo a seguir por enseñarnos con desprendimiento y dedicación.

A cada persona que hizo posible la culminación del presente trabajo de investigación.

## RESUMEN

El presente estudio tuvo como propósito de establecer la relación existente entre la capacitación docente y los logros de aprendizaje en los estudiantes del nivel inicial de la Unidad de Gestión Educativa Local San Antonio de Putina año 2016. La hipótesis de investigación a probar es; existe una relación directa entre la capacitación docente y los logros de aprendizaje de los estudiantes del nivel de educación inicial de la Unidad de Gestión Educativa Local San Antonio de Putina. El tipo de investigación es de carácter cuantitativo, su nivel de investigación es correlacional por relación de sus variables, el método que corresponde al estudio es sintético, deductivo, analítico e inductivo y su diseño de investigación corresponde es el explicativo correlacional. La población y muestra está conformada por 338 docentes; Para dicho propósito se ha utilizado como técnica comprobación, observación y la investigación documental y los instrumentos son los cuadernillos de evaluación, validación y fichas de monitoreo. Se concluye: : La capacitación docente promovida por entes estatales, basada en cursos presenciales en los que se promueven aprendizajes en los docentes en las áreas de comunicación, matemática, currículo y especialidad y basada a la vez en procesos de monitoreo en el aula a los docentes participantes, ejerce una relación positiva media de +0,50 en los logros de aprendizaje de los estudiantes del III ciclo de Educación Inicial de las Instituciones Educativas de la Unidad de Gestión Educativa Local San Antonio de Putina, lo que indica que mientras más procesos de capacitación se den mejoran los niveles de logro de aprendizaje de los estudiantes en las áreas de comunicación y matemática.

**Palabras Claves:** Capacitación docente y logros de aprendizaje.

## ÍNDICE

DEDICATORIA.....	ii
AGRADECIMIENTO.....	iii
RESUMEN.....	iii
ÍNDICE.....	v
INTRODUCCIÓN.....	vii
CAPÍTULO I.....	9
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	9
1.1. Descripción de la realidad problemática.....	9
1.2. Delimitación de la investigación.....	11
1.2.1. Delimitación espacial.....	11
1.2.3. Delimitación social.....	12
1.2.4. Delimitación conceptual.....	12
1.3. Problema de investigación.....	12
1.3.1. Problema general.....	12
1.3.2. Problemas específicos.....	12
1.4. Objetivo de investigación.....	13
1.4.1. Objetivo general.....	13
1.4.2. Objetivos específicos.....	13
1.5. Hipótesis de la investigación solo.....	14
1.5.1. Hipótesis general.....	14
1.5.2. Hipótesis específicos.....	14
1.5.3. Identificación y clasificación de variables e indicadores.....	14
1.6. Metodología de la investigación.....	18
1.6.1. Tipo y nivel de investigación.....	18
1.6.1.1. Tipo de investigación.....	18
1.6.1.2. Nivel de investigación.....	18
1.6.2. Método y diseño de la investigación.....	18
1.6.2.1. método de la investigación.....	18
1.6.2.2. Diseño de investigación.....	19
1.6.3. Población y muestra de la investigación.....	20
1.6.3.1. Población.....	20
1.6.3.2. Muestra.....	20

1.6.4 técnicas e instrumentos para la recolección de datos. ....	21
1.6.4.1. Técnica. ....	21
1.6.4.2 instrumentos.....	22
1.6.5. Justificación, importancia y limitaciones de la investigación.....	24
CAPÍTULO II .....	26
MARCO TEÓRICO .....	26
2.1. Antecedentes de investigación .....	26
2.2. Marco teorico .....	30
CAPÍTULO III .....	62
PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS. ....	62
CONCLUSIONES.....	65
SUGERENCIAS .....	123
BIBLIOGRAFÍA .....	124
ANEXOS .....	132
Ficha de evaluacion del desempeño docente	
Capacidades y actitudes desempeño docente	
Matriz de consistencia	

## INTRODUCCIÓN

El Estado peruano invierte en educación a través de procesos de capacitación a los docentes, pero muy pocas veces evalúa los resultados de los mismos, en los beneficiarios como son los estudiantes. Por lo que la presente investigación muestra la relación entre los procesos de capacitación que reciben los docentes del nivel de Educación Inicial de la Unidad de Gestión Educativa Local San Antonio de Putina y el logro de aprendizajes de los estudiantes de III ciclo de Educación Básica Regular. Todo ello responde a una problemática vigente y de interés para las autoridades educativas tanto locales, regionales y nacionales, debido a que los docentes de la ciudad de Puno se capacitaban en forma permanente, cuyos resultados de evaluación de los docentes se conocieron, dejando de lado la repercusión que éstos resultados tiene en el logro de aprendizajes de los estudiantes.

Para el desarrollo de aplicación y ejecución del presente trabajo de investigación, el informe está estructurado en tres capítulos, como sigue:

**Capítulo I: Planteamiento del Problema;** se ubica la descripción del problema, es la observación que motivaron el estudio en sí a nivel empírico y científico, exigencia para todos los que tenemos la responsabilidad de diseñar y conducir un determinado proceso educativo. Delimitación de la investigación, para una buena ubicación respecto al estudio. Problema de investigación, que proviene de la descripción del problema. Objetivo de investigación. Hipótesis de la investigación. Identificación y clasificación de variables. Metodología de la investigación; tipo y nivel de investigación; método y diseño de la investigación; población y muestra. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos y justificación importancia, y limitaciones de investigación.

**Capítulo II: Marco Teórico;** como primera instancia se presentan algunos antecedentes que guardan relación y orienta el trabajo de investigación; en el sustento teórico, se presentan algunas teorías básicas de los diferentes autores involucrados en el quehacer educativo, principalmente en lo referente la

capacitación docente, para su uso teórico, organizativo y práctico que se deben tener presente en la labor del docente; se considera la definición conceptual.

**Capítulo III: Presentación, análisis e interpretación de resultados;** se considera el cuadros que contiene las variables en estudio con sus respectivas dimensiones, tabla de frecuencia y gráficos estadísticos para realizar la interpretación de los resultados obtenidos en el presente trabajo de investigación y probar la hipótesis que se plantea, para llegar a las conclusiones y recomendaciones. Referencias Bibliográficas; se considera una relación de textos en orden alfabético de los autores en consulta del presente trabajo de investigación sobre las variables en estudio. Los anexos forman parte integrante de la investigación, en lo que se procesa según los resultados o reportes logrados según los objetivos propuestos.

## **CAPÍTULO I**

### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

#### **1.1. DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD PROBLEMÁTICA**

En el último decenio los sistemas educativos latinoamericanos han privilegiado los esfuerzos encaminados al mejoramiento de la calidad de la educación y en este empeño se ha identificado a la variable “desempeño profesional del maestro” como muy influyente y determinante, para el logro del salto cualitativo de la gestión escolar. Hoy se aprecia un cierto consenso en la idea de que el fracaso o el éxito de todo sistema educativo dependen fundamentalmente de la calidad del desempeño de sus docentes.

Al respecto en el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe se plantean cinco focos estratégicos para la acción conjunta de los países de la región. Estos focos son las áreas donde los países y la región han de canalizar sus esfuerzos para el logro de la finalidad del proyecto y de las metas establecidas en el Marco de Acción de Educación para Todos. Entre esos focos está: Los docentes y el fortalecimiento de su protagonismo en el cambio educativo para que respondan a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Podrán perfeccionarse los planes de estudio, programas, textos escolares; construirse magníficas instalaciones; obtenerse excelentes medios de enseñanza,

pero sin docentes eficientes no podrá tener lugar el perfeccionamiento real de la educación.

Entre las múltiples acciones que pueden realizarse para ello, la evaluación y la capacitación del maestro juegan un papel de primer orden, pues permite caracterizar su desempeño y por lo tanto propicia su desarrollo futuro al propio tiempo que constituye una vía fundamental para su atención y estimulación.

Frente a estos resultados en el marco del Perú, el Proyecto Educativo Nacional (PEN), plantea también objetivos a alcanzar al 2021, dentro de los cuales se encuentra el objetivo estratégico N° 3, denominado “maestros y maestras bien preparados que ejercen profesionalmente la docencia”, considerando, que uno de los criterios para alcanzar calidad educativa, están en estrecha relación con la formación y preparación de los maestros. PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL AL 2021 (RS 001-2007-ED).

Por lo cual para alcanzar el mencionado objetivo, el Ministerio de Educación del Perú propuso evaluaciones constantes y diversos programas de capacitación a los maestros del Perú. Lamentablemente no se realizaron estudios mayores para reconocer la influencia de las capacitaciones de los maestros y su repercusión de éstas en los logros de aprendizaje de los niños. Es así que el 2007 se implementó la evaluación censal, lo cual ha permitido precisar necesidades de capacitación para los docentes a nivel nacional. Considerando que anteriormente éstos procesos de capacitación ya se habían dado. La evaluación censal utilizó una prueba que se encontraba dividida en dos partes, la primera parte denominada general, en la que se encontraban rubros referidos a: la comprensión de textos, el razonamiento lógico matemático y los conocimientos generales de currículo. La segunda parte denominada específica, contenía aspectos referidos a los conocimientos curriculares del nivel, es decir a conocimiento de las características de los estudiantes en lo relacionado a su desarrollo evolutivo, y el consecuente manejo de estrategias para el logro de aprendizajes significativos, los recursos y la evaluación de aprendizajes.

Desde el 2007 se viene desarrollando el Programa Nacional de Formación y

Capacitación Permanente (PRONAFCAP), que tiene por finalidad organizar y desarrollar a favor de los profesores en servicio, actividades de actualización, capacitación y especialización. Dichas actividades deben responder a las exigencias de aprendizaje de los estudiantes y de la comunidad o a la gestión de la institución educativa y a las necesidades reales de capacitación de los profesores y a su vez ayudar a los profesores en su práctica docente, para mejorar su desempeño en el aula, de esa manera promover una educación de calidad que se vea reflejada en los mejores niveles de logro aprendizaje de los estudiantes.

Además el Gobierno Regional Puno dentro de su Plan de Desarrollo, ejecutó el programa de capacitación docente denominado “Fortalecimiento de Capacidades Docentes” en todas las provincias del departamento de Puno, pero no desarrolló ningún proceso de evaluación en función a los resultados del programa de capacitación. También la Dirección Regional de Educación y la Unidad de Gestión Educativa Local, organizaron frecuentemente diversos procesos de capacitación para los docentes. Por lo que se sabe que todos los maestros asistieron a eventos de capacitación permanente ya sean dados por el Ministerio de Educación o por el Gobierno Regional, e incluso otros dados por instituciones particulares.

Actualmente se conocen sólo los resultados de las evaluaciones finales de los maestros que asistieron a los mencionados programas y no así los resultados respecto al logro de aprendizaje de los estudiantes, quienes deberían ser los principales beneficiarios de estos programas de capacitación.

## **1.2. DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

### **1.2.1. Delimitación Espacial**

La investigación se ha efectuado en los estudiantes del nivel de educación inicial de la Unidad de Gestión Educativa Local San Antonio de Putina año 2016.

### **1.2.2. Delimitación temporal**

El estudio se realizó en el año 2016, entre los meses de marzo a junio del año en curso.

### **1.2.3. Delimitación social**

La investigación se ha realizado con los estudiantes del nivel de educación inicial de la Unidad de Gestión Educativa Local San Antonio de Putina año 2016.

### **1.2.4. Delimitación conceptual**

La investigación se delimita en la Capacitación Docente en Aprendizajes en comunicación y matemática, monitoreo y seguimiento en aula y diversificación curricular; Logros de aprendizaje, área de matemática y área de comunicación de los estudiantes del nivel de educación inicial de la Unidad de Gestión Educativa Local San Antonio de Putina año 2016.

## **1.3. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

### **1.3.1. PROBLEMA GENERAL**

¿Qué relación existe entre la Capacitación docente y su relación en los logros de aprendizaje de los estudiantes del nivel inicial de la Unidad de Gestión Educativa Local San Antonio de Putina año 2016?

### **1.3.2. PROBLEMAS ESPECÍFICOS**

- ¿Cómo se relaciona la capacitación docente y los logros de aprendizajes del área de comunicación y matemática de los estudiantes del nivel de educación inicial de la Unidad de Gestión Educativa Local San Antonio de Putina año 2016?
- ¿En qué medida las acciones de monitoreo en aula de la capacitación docente se relaciona con los logros de aprendizaje de los estudiantes del nivel de educación inicial de la Unidad de Gestión Educativa Local San Antonio de Putina año 2016?
- ¿De qué forma se relaciona el manejo de la diversificación curricular con los logros de aprendizaje de los estudiantes del nivel de educación inicial de la Unidad de Gestión Educativa Local San Antonio de Putina año 2016?
- ¿Qué relación existe entre los procesos de capacitación en el área de

comunicación y matemática con los logros de aprendizaje de los estudiantes del nivel de educación inicial de la Unidad de Gestión Educativa Local San Antonio de Putina año 2016?

#### **1.4. OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN**

##### **1.4.1. OBJETIVO GENERAL**

Establecer la relación existente entre la capacitación docente y los logros de aprendizaje de los estudiantes del nivel de educación inicial de la Unidad de Gestión Educativa Local San Antonio de Putina año 2016.

##### **1.4.2. OBJETIVOS ESPECIFICOS**

- Describir la relación que existe entre la capacitación docente y los logros de aprendizajes del área de comunicación y matemática de los estudiantes del nivel de educación inicial de la Unidad de Gestión Educativa Local San Antonio de Putina año 2016.
- Identificar la medida en que las acciones de monitoreo en aula de la capacitación docente se relaciona con los logros de aprendizaje de los estudiantes del nivel de educación inicial de la Unidad de Gestión Educativa Local San Antonio de Putina año 2016.
- Describir la forma en que se relaciona el manejo de la diversificación curricular con los logros de aprendizaje de los estudiantes del nivel de educación inicial de la Unidad de Gestión Educativa Local San Antonio de Putina año 2016.
- Analizar la relación que existe entre los procesos de capacitación en el área de comunicación y matemática con los logros de aprendizaje de los estudiantes del nivel de educación inicial de la Unidad de Gestión Educativa Local San Antonio de Putina año 2016

## **1.5. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **1.5.1. HIPÓTESIS GENERAL**

Existe una relación directa entre la capacitación docente y los logros de aprendizaje de los estudiantes del nivel de educación inicial de la Unidad de Gestión Educativa Local San Antonio de Putina año 2016.

### **1.5.2. HIPÓTESIS ESPECÍFICOS**

- La capacitación docente y los logros de aprendizajes del área de comunicación y matemática se relacionan directamente en los estudiantes del nivel de educación inicial de la Unidad de Gestión Educativa Local San Antonio de Putina año 2016.
  
- El nivel de relación existente entre las acciones de monitoreo en aula de la capacitación docente y los logros de aprendizaje es directa en los estudiantes del nivel de educación inicial de la Unidad de Gestión Educativa Local San Antonio de Putina año 2016.
  
- La forma en que se relaciona el manejo de la diversificación curricular con los logros de aprendizaje de los estudiantes del nivel de educación inicial es directa de la Unidad de Gestión Educativa Local San Antonio de Putina año 2016.
  
- La relación existe entre los procesos de capacitación en el área de comunicación y matemática es directa con los logros de aprendizaje de los estudiantes del nivel de educación inicial de la Unidad de Gestión Educativa Local San Antonio de Putina año 2016.

### **1.5.3. IDENTIFICACIÓN Y CLASIFICACIÓN DE VARIABLES E INDICADORES**

#### **PRIMERA VARIABLE.**

Capacitación docente

- Aprendizajes en comunicación y matemática.
- Monitoreo y seguimiento en aula

- Diversificación curricular

### SEGUNDA VARIABLE.

Logros de aprendizaje.

- Área de matemática
- Área de comunicación

## OPERACIONALIDAD DE VARIABLES

VARIABLES	DIMENSIONES	VALORES	INDICADORES
Primera Variable  LOGROS DE APRENDIZAJE  Es una variable que se mide de acuerdo a los resultados de un proceso de evaluación, en el que se evaluaron logros de aprendizaje de los estudiantes en las áreas de comunicación y matemática, ubicándolos en niveles 0, 1 y 2	COMUNICACIÓN	NIVEL 0  NIVEL 1  NIVEL 2	No logra los indicadores previstos. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Deducen el tema central.</li> <li>- Deducen la causa de un hecho o afirmación en partes del texto.</li> <li>- Relacionan una oración con su dibujo.</li> <li>- Comprenden localmente textos de mediana extensión y realizar tareas de comprensión global en textos muy breves.</li> <li>- Deducen para qué fue escrito un texto.</li> <li>- Deducen el tema central.</li> <li>- Deducen la enseñanza de una narración.</li> <li>- Deducen el significado de palabras o frases usando la información del texto.</li> <li>- Deducen la causa de un hecho o afirmación en partes del texto.</li> <li>- Comprenden local y globalmente textos de diverso tipo, extensión y formato.</li> </ul>
	MATEMÁTICA	NIVEL 0 NIVEL 1  NIVEL 2	No logra los indicadores previstos. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizan adiciones y sustracciones de números de hasta un dígito.</li> <li>- Establecen relaciones de orden entre números de un dígito.</li> <li>- Identificar patrones numéricos sencillos.</li> <li>- Leer e interpretar gráficos y cuadros sencillos.</li> <li>- Siguen instrucciones paso a paso, resolver ejercicios numéricos directos o problemas tipo sobre situaciones reales.</li> <li>- Establecen equivalencias entre distintas representaciones de números.</li> <li>- Interpretan gráficos y cuadros numéricos diversos.</li> <li>- Razonan con problemas para los cuales la regla o procedimiento de solución no es evidente; pueden desarrollar estrategias propias y utilizar representaciones no típicas de los números.</li> </ul>

<p><b>Segunda Variable</b></p> <p><b>CAPACITACIÓN DOCENTE</b></p> <p>Es una variable que se mide considerando los resultados de dos dimensiones, como son: los aprendizajes en las áreas de comunicación, matemática, especialidad académica y currículo por parte de los docentes y los resultados de los procesos de monitoreo en aula al profesor. Ubicándolos en niveles 0, 1 y 2 de acuerdo al logro de los indicadores propuestos</p>	<p><b>APRENDIZAJES EN COMUNICACIÓN, MATEMÁTICA,</b></p>	<p><b>NIVEL 0</b> (Básico y menos del básico) <b>NIVEL 1</b> (Suficiente e intermedio) <b>NIVEL 2</b> (Destacado)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresa y comprende diversos textos orales y escritos identificando ideas principales y secundarias, relacionando e integrando la información y definiendo el propósito y Contenido del texto.</li> <li>- Resuelve situaciones problemáticas, aplicando conceptos y procedimientos matemáticos.</li> <li>- Maneja el sustento teórico práctico de los componentes temáticos de las áreas curriculares de Educación Inicial.</li> <li>- Identifica procesos curriculares para planificar, ejecutar y evaluar procesos pedagógicos pertinentes a las características y necesidades de los estudiantes y del contexto.</li> </ul>
	<p><b>MONITOREO EN AULA</b></p>	<p><b>NIVEL 0</b> (Básico y menos del básico) <b>NIVEL 1</b> (Suficiente e intermedio) <b>NIVEL 2</b> (Destacado)</p>	<p><b>PROGRAMACIÓN CURRICULAR</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La unidad didáctica presenta coherencia interna entre sus elementos.</li> <li>- La unidad didáctica responde a la problemática de la comunidad a través de temas transversales.</li> <li>- La unidad didáctica atiende las características y necesidades de los estudiantes.</li> <li>- La unidad didáctica evidencia que se planifica la evaluación de los aprendizajes.</li> <li>- Las actividades propuestas responden al desarrollo de las capacidades planteadas en la unidad didáctica.</li> <li>- Las actividades propuestas en la planificación, evidencia el uso de materiales del Ministerio de Educación, otros y del contexto.</li> <li>- Las actividades programadas evidencian la intención de promover la construcción del proceso de aprendizaje.</li> </ul> <p><b>INTERVENCIÓN DEL DOCENTE PROMOVRIENDO APRENDIZAJES</b></p>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ejecuta las actividades en concordancia con lo programado.</li> <li>- Aplica estrategias para recuperar saberes previos.</li> <li>- Emplea estrategias para promover procesos de aprendizaje: observar, inferir, predecir, investigar, analizar,..</li> <li>- Propicia el uso de diversas fuentes de información: libros, revistas, periódicos, internet, separatas, etc.</li> <li>- Aplica estrategias que permiten articular los saberes previos con el nuevo aprendizaje.</li> <li>- Utiliza estrategias para consolidar los aprendizajes esperados.</li> <li>- Emplea estrategias que motivan a los estudiantes a aplicar el nuevo aprendizaje en otras situaciones.</li> <li>- Ejecuta estrategias para promover en los estudiantes la metacognición ¿qué aprendieron?, ¿cómo lo hicieron?, ¿Cómo demuestran que aprendieron?, etc.</li> </ul>
		<p><b>EVALUACIÓN</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunica con claridad los criterios de evaluación.</li> <li>- Aplica estrategias Y/o instrumentos de evaluación previstos en el Plan de la Sesión.</li> <li>- Las estrategias y/o instrumentos utilizados permiten evaluar los aprendizajes.</li> <li>- Las estrategias y/o los instrumentos utilizados permiten a los estudiantes verificar sus avances y limitaciones.</li> </ul> <p><b>ASPECTOS QUE FAVORECEN LA INTERVENCIÓN DEL DOCENTE EN AULA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Maneja contenidos actualizados en el desarrollo de la sesión de aprendizaje.</li> <li>- Combina momentos para e trabajo grupal y personal.</li> <li>- Dispone el mobiliario de acuerdo a las necesidades de la actividad</li> </ul> <p><b>ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inicia puntualmente la sesión y permanece en el aula.</li> <li>- Utiliza el tiempo e función de la capacidad que desea que desarrollen los estudiantes.</li> </ul> <p><b>USO DE RECURSOS Y MATERIALES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliza recursos y materiales para: introducir, motivar, sensibilizar, explicar, reforzar, consolidar los aprendizajes esperados.</li> <li>- Utiliza materiales distribuidos por el MED o de su propia elaboración o del contexto u otros.</li> </ul> <p><b>CLIMA PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE</b></p>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demuestra amabilidad y respeto en su relación con los estudiantes.</li> <li>- Se muestra afectuoso y a la vez firme con los estudiantes.</li> <li>- Toma en cuenta las diferencias individuales de los estudiantes: intereses, estilos de aprendizaje, lengua materna, en su quehacer pedagógico.</li> <li>- Propicia la reflexión en los estudiantes a partir de situaciones cotidianas.</li> <li>- Aborda la práctica de valores éticos en los contenidos y estrategias según las áreas del currículo.</li> </ul>
--	--	--	--

## **1.6. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

### **1.6.1. TIPO Y NIVEL DE INVESTIGACIÓN**

#### **1.6.1.1. TIPO DE INVESTIGACION**

Según el enfoque asumido es cuantitativo porque se han utilizado datos estadísticos cuantitativos a través de la medición de frecuencias de las variables afectadas.

Según el alcance temporal es longitudinal o diacrónica porque el estudio se realizó en el periodo comprendido entre los meses de mayo, junio julio 2016.

#### **1.6.1.2. NIVEL DE INVESTIGACIÓN**

Según el criterio de la naturaleza de la investigación, es una investigación correlacional porque es aquella que tiene relación entre las variables; no sólo persigue describir o acercarse al problema estudiado, sino que intenta encontrar las relaciones del mismo. Según el propósito de la investigación es básica. (CHARAJA C. F: 2011)

### **1.6.2. MÉTODO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **1.6.2.1 METODO DE LA INVESTIGACION**

Método Sintético: Este método nos sirve para analizar el problema existente en el presente trabajo de investigación.

Método Deductivo: Para el análisis y la observación se utilizara el método hipotético deductivo, que permite contrastar en la realidad una conjetura a partir de un marco teórico que llevará a demostrar nuestra segunda variable, a partir de un modelo explicativo en un determinado momento del tiempo, llamado también estudio transversal, lo que significa que nuestra investigación ha sido de tipo descriptivo no experimental, porque se efectuó en el año 2016.

Método Analítico: Nos ha permitido analizar las causas del problema planteado y sus efectos.

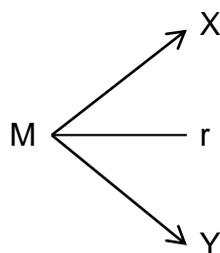
Método Inductivo: Nos ha permitido también ver el problema de manera particular para llegar a una conclusión.

### 1.6.2.2. DISEÑO DE INVESTIGACION

El diseño de la investigación entendida como el conjunto de estrategias procedimentales y metodológicas definidas y elaboradas previamente para desarrollar el proceso investigativo, guiando los propósitos a través de la prueba de hipótesis, para el presente estudio es de carácter no experimental y cuyo diseño es el explicativo correlacional.

#### a) DISEÑO ESPECÍFICO

Para el presente estudio se establecerá el diseño:



Donde:

- M       represente a la muestra con quien se ha de realizar el estudio;
- X       = información de la primera variable;
- Y       = información de la segunda variable y
- r       = grado de correlación existente.

## **b) PRUEBA DE HIPÓTESIS**

Por la naturaleza del estudio se utilizó la prueba estadística denominada r de Pearson o coeficiente de correlación.

### **1.6.3. POBLACIÓN Y MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **1.6.3.1. Población**

Estuvo constituido por todas las Instituciones Educativas Públicas Iniciales de la Unidad de Gestión Educativa Local San Antonio de Putina año 2016. Dentro de los cuales se encuentran los docentes y los estudiantes del nivel de Educación Inicial de Educación Básica Regular.

DOCENTES	ESTUDIANTES
338	9803

Fuente: escale MINEDU.

#### **1.6.3.2. Muestra.**

Conformada por docentes y estudiantes del III ciclo del nivel de Educación Inicial de la Unidad de Gestión Educativa Local San Antonio de Putina año 2016.

### **DISEÑO DE LA MUESTRA**

Para la determinación de la muestra, se realizó un muestreo probabilístico de tipo estratificado. Haciendo uso de la aplicación de la fórmula para poblaciones finitas, con un margen de error al 5% y un nivel de confianza al 95 %.

Para el caso de los docentes y estudiantes: a través del método probabilística, para lo cual se ha elegido el total de la población y de forma sistemática a todas las instituciones educativas de inicial.

Donde:

p = Probabilidad de Éxito 50%

q = Probabilidad de Fracaso 50 %

Z = 1.96 Abscisa de La Función Estándar

N = Tamaño de La Población

E = Error Permisible.

$$n = \frac{(Z)^2 * N * p * q}{E^2(N-1) + (1.96)^2 * p * q}$$

$$n = \frac{(1.96)^2 * 9803 * 0.5 * 0.5}{0.05^2(9802) + (1.96)^2 * 0.50 * 0.50}$$

n = 907 estudiantes

n = 252 docentes

#### 1.6.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS.

##### 1.6.4.1. TÉCNICA.

###### **COMPROBACIÓN:**

Técnica que se utilizó para verificar los aprendizajes alcanzados por los docentes antes y después de los procesos de capacitación. Así mismo esta técnica sirvió para comprobar los logros de aprendizaje de los estudiantes de III ciclo de Educación Inicial en las áreas de comunicación y matemática.

**OBSERVACIÓN:** Técnica que se utilizó para monitorear y registrar el desempeño docente en su aula.

**INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL:** Esta técnica se utilizó para recabar información concerniente al marco teórico referido al proceso de capacitación y su influencia en los logros de aprendizaje.

#### 1.6.4.2 INSTRUMENTOS

**CUADERNILLOS DE EVALUACIÓN:** Instrumento que se aplicó a los estudiantes, como también a los docentes para verificar sus logros de aprendizaje.

**VALIDACIÓN:** Los cuadernillos de evaluación fueron validados por criterio de expertos, quienes construyeron estos instrumentos respondiendo a matrices de evaluación y a indicadores precisos. Además validaron éstos instrumentos ejecutándolos con grupos pilotos para posteriormente utilizarlos con los docentes y estudiantes.

**FICHAS DE MONITOREO.-** Instrumento que se utilizó en las visitas de monitoreo a los docentes, para describir el trabajo pedagógico del docente en aula, contrastando lo aprendido en las capacitaciones y cómo éstos procesos posteriormente los aplican en el desarrollo de sus sesiones de clase.

**VALIDACIÓN:** La ficha de monitoreo fue diseñada por un grupo de expertos denominados: “Especialistas Monitores”, quienes utilizaron en la validación el criterio de investigación piloto, pues ejecutaron la ficha con diversos grupos de docentes para verificar su funcionalidad.

#### DISEÑO DE CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS

**PRUEBA DE HIPOTESIS.-** por la naturaleza del estudio se utilizó la prueba estadística denominada coeficiente de correlación o r de Pearson:

##### i. Planteamiento de las Hipótesis:

Ho: No **existe** una relación directa entre la capacitación docente y los logros de aprendizaje de los estudiantes del nivel de educación inicial de la Unidad de Gestión Educativa Local San Antonio de Putina año 2016. Son iguales.

$$P_1 = P_2 = P_3 = \dots = P_n$$

H0: Existe una relación directa entre la capacitación docente y los logros de aprendizaje de los estudiantes del nivel de educación inicial de la Unidad de Gestión Educativa Local San Antonio de Putina año 2016.

$$P_1 = P_2 = P_3 = \dots = P_n$$

**ii. La prueba es bilateral y de dos colas.**

Nivel de significación: = 0,05 (5%)

**iii. Prueba estadística:**

Para el presente caso se aplicara la correlación de Pearson.

**iv. Cálculo del estadístico de prueba.**

n= población

x= primera variable

y=segunda variable

x<sup>2</sup>= cuadrado de la primera variable

y<sup>2</sup>= cuadrado de la segunda variable

**v. Decisión:**

**CORRELACIÓN.**

0.80 |r| 1.00 Correlación alta o fuerte

0.50 |r| 0.79 Correlación Moderada

0.20 |r| 0.49 Correlación Baja o débil

0.00 |r| 0.19 Ausencia de correlación o insignificante.

## **ANALISIS**

- Valores positivos indican que las dos variables aumentan o disminuyen al mismo tiempo; valores negativos significan que cuando una variable aumenta la otra disminuye o viceversa.
- Si "r" es exactamente igual a -1 ó 1, quiere decir que hay una perfecta asociación entre las dos variables.
- Si  $r = 0$ , significa que no hay ninguna asociación entre las dos variables o de existir, no es una relación lineal (las dos variables son independientes).

### **1.6.5. JUSTIFICACIÓN, IMPORTANCIA Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.**

El presente estudio se justifica porque se ha tomado una temática muy relevante respecto a que la tendencia actual del sistema educativo nacional como el nuestro es la búsqueda de la mejora de los aprendizajes de los estudiantes en los diferentes niveles del sistema educativo peruano.

El trabajo de investigación es importante, porque responde a una situación problemática real, como es el desinterés por los resultados de los docentes y estudiantes después de procesos de capacitación y evaluación.

Pues como se sabe el Estado peruano invierte en educación a través de procesos de capacitación a los docentes, pero muy pocas veces evalúa los resultados de los mismos, en los beneficiarios como son los estudiantes. Por lo que la presente investigación muestra la relación entre los procesos de capacitación que reciben los docentes del nivel de Educación Inicial de la Unidad de Gestión Educativa local San Antonio de Putina y el logro de aprendizajes de los estudiantes de III ciclo de Educación Básica Regular.

Así mismo es pertinente porque, responde a una problemática vigente y de interés para las autoridades educativas tanto locales, regionales y nacionales, debido a que los docentes de la Unidad de Gestión Educativa local San Antonio de Putina se capacitaron en forma permanente, cuyos resultados de evaluación de

los docentes recién se conocieron el 2016, dejando de lado la repercusión que éstos resultados tiene en el logro de aprendizajes de los estudiantes. Por lo que el trabajo de investigación es relevante, pues muestra a las autoridades y sociedad en general la repercusión de los procesos de capacitación de los docentes en los logros de aprendizaje de los estudiantes.

Del mismo modo es innovador porque propone un modelo de capacitación acorde a la realidad, interés, necesidades y resultados de las evaluaciones a los docentes, dentro del marco del Proyecto Educativo Regional.

En este sentido, el presente estudio tiene el propósito de establecer la relación existente entre la capacitación docente y los logros de aprendizaje de los estudiantes del nivel de educación inicial de la Unidad de Gestión Educativa local San Antonio de Putina durante el año 2016.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **2.1. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN**

Se ha obtenido la información respecto del estudio efectuado por el Dr. Luis Adolfo Piscoya Hermoza, el trabajo de investigación titulado “La formación docente en el Perú” del año 2004, habiendo concluido en lo siguiente:

La formación docente en el Perú se caracteriza por estar académicamente a cargo, principalmente, del Ministerio de Educación (MED) a través de los Institutos Superiores Pedagógicos (ISPs) que registran una matrícula de 117,523 estudiantes, actualizada hasta el año 2004. Las universidades a través de sus facultades de educación que gozan de autonomía tienen una participación aproximadamente tres veces menor en tanto que según información fechada al año 2002 registran una matrícula de 37,475 estudiantes que representa el 9,02% de la matrícula universitaria a nivel nacional. Este porcentaje es el más alto para una carrera universitaria en el Perú, lo que significa que la profesión de educador, pese a sus modestas remuneraciones, es la alternativa más atractiva dentro del contexto de las aspiraciones profesionales universitarias del país. En cambio en el ámbito de la educación superior universitaria los ISPs cuentan con sólo un 30% de la matrícula mientras que los Institutos Superiores Tecnológicos, en su conjunto, tienen casi el 68% de la matrícula.

La tendencia hacia la privatización en el sector de los ISPs es muy clara si se considera que en 1993 el 85% de la matrícula correspondía a Institutos Superiores Pedagógicos públicos y el 15% a ISPs privados, mientras que en el año 2003 los primeros contaban con el 41% de la matrícula y los segundos con 59%. Respecto a las Facultades de educación, no disponemos de datos de la evolución de la matrícula para el mismo lapso pero sí de cifras referentes al crecimiento de las Facultades de Educación que en 1995 eran 38 y en el año 2004 son 52, de las cuales 27 son privadas, lo que revela también una inclinación sistémica hacia la privatización. Un fenómeno digno de ser observado es el hecho de que solamente el departamento de Lima cuenta con 72 ISPs, los departamentos de La Libertad y el Cuzco con más de 30 cada uno y los departamentos de Arequipa, Cajamarca, Junín y Puno con más de 20, cifras compatibles con el número total de centros de formación docente que actualmente existe en algunos países de América Latina.

La oferta actual de docentes en formación es aproximadamente de 154,998 estudiantes de los ISPs y de las Facultades de Educación. Considerando que el 20% de ellos (equivalente a 30,999.6 egresados) ofrece su servicio anualmente al Sistema Educativo y que el Ministerio de Educación demanda anualmente entre 4,000 y 6,000 nuevos docentes, la tasa de desocupación entre los egresados de los ISPs y de las Universidades es muy alta.

Los ISPs concentran el 94% de sus servicios en las áreas urbanas y solamente el 6% en las áreas rurales. Asimismo, la profesión docente tiende a ser eminentemente femenina debido a que es ejercida en un 64% por mujeres. En cuanto a presencia en el mercado laboral, en 1993 el 87% de los docentes en servicio había estudiado en un ISP y sólo el 13% en una Universidad. En el año 2002 de 95,219 docentes que concursaron por aproximadamente 23,000 plazas vacantes, el 28% eran licenciados universitarios y el 68% había estudiado en un ISP. Esta constatación permite deducir que muy probablemente la situación de 1993 se ha modificado sustantivamente.

Así mismo la doctora Nery Escobar, presentó el trabajo de investigación denominado "La importancia de la formación docente en el Perú" en 1999, quien

aborda a las siguientes conclusiones:

Las investigaciones internacionales sobre el impacto de la formación docente en el aprendizaje no han llegado a conclusiones contundentes.

En cuanto al número de años de formación pedagógica (y/o grado académico o profesional máximo alcanzado), por ejemplo, un resumen de investigaciones sobre el tema indica que sólo en 9 de 18 estudios realizados en países en desarrollo – como el Perú– mostró una clara relación positiva con el rendimiento estudiantil en inicial (a más años de formación del profesor o la profesora, mejor rendimiento de sus estudiantes). En el caso de secundaria, se encontró dicha asociación en 5 de 8 estudios.

En América Latina se ha empezado a examinar el desempeño docente a través de los sistemas nacionales de medición del rendimiento estudiantil. Sin embargo, los reportes de dichas unidades, así como investigaciones realizadas por terceros, tampoco arrojan resultados consistentes. Así, por ejemplo, mientras que en México se encontró que el mayor nivel educativo favorece el rendimiento estudiantil, sendas investigaciones en Bolivia y Honduras no encontraron esta asociación.

Otro tema de interés es el impacto diferenciado de la formación docente según el grado de estudios o la materia de análisis. En Colombia, por ejemplo, sólo en matemática de quinto grado se encontró una relación positiva significativa entre el hecho de que él o la docente tuviera universidad completa, y el rendimiento de sus estudiantes.

Destaca asimismo la discusión sobre la importancia de la formación mientras se ejerce la docencia, frente a la formación en cursos regulares. Estudios realizados en Estados Unidos muestran que docentes que proceden de canales formales de educación tienen más éxito que quienes proceden de sistemas de formación en ejercicio.

Investigaciones realizadas en algunos países en desarrollo recogieron en cambio resultados diferentes: según un resumen, la formación en ejercicio se asoció

positivamente con el rendimiento en 8 de 13 estudios en inicial y en 3 de 4 en secundaria.

Es necesario resaltar que las diferencias reseñadas pueden deberse a cuestiones metodológicas. Por ejemplo, a diferentes maneras de evaluar la calidad de la formación docente y los aprendizajes estudiantiles, así como la relación entre ambos. Lamentablemente, los estudios mencionados no proporcionan información suficiente sobre dichos aspectos metodológicos.

Pero también es posible que las diferencias deban atribuirse a que existe en la actualidad tal diversidad de canales para la formación y certificación (licenciatura) de docentes en algunos países, y tal heterogeneidad en términos de calidad formativa de las instituciones y los programas, que los años de estudios cursados o los títulos profesionales que formalmente aparecen como equivalentes, no lo sean en la realidad.

En el Perú, la relación entre la formación docente y el aprendizaje estudiantil sólo podrá ser esclarecida a través de diversas investigaciones sobre el tema. De hecho, la UMC ha previsto una serie de estudios para establecer qué factores están más fuertemente relacionados con el logro de cada estudiante.

Del mismo modo la doctora Beatriz Ávalos de Chile, publica el trabajo de investigación titulado “La formación docente, sus desafíos e innovaciones en Chile – 2002”, quien arriba a las siguientes conclusiones:

Considera que la preparación de los docentes debe basarse en un conjunto de habilidades que abarquen conocimientos, competencias, actitudes, valores y disposiciones durante todo el proceso de formación de los docentes.

La finalidad de la formación continua es preparar docentes competentes, lo cual está muy lejos las instituciones de formación docente, pues siguen funcionando con un “modelo de enseñanza basado en la transmisión” y, por consiguiente, no preparan profesores que reflexionen sobre su función pedagógica y sean capaces de lograr una participación significativa de los estudiantes en el aprendizaje. Así mismo considera que, las políticas nacionales indican que la

competencia docente se adquiere sobre el terreno, más que en contextos académicos en los que son frecuentes los desfases entre la teoría y la realidad.

## **2.2. SUSTENTO TEORICO**

### **2.2.1. CAPACITACIÓN DOCENTE**

La capacitación muchas veces es restringida a la “lectura de algunos cuadernillos” durante tiempos y reuniones escasas, con la pretensión de mejorar la calidad de la educación, la eficacia docente y en definitiva el rendimiento de los estudiantes.

En primer lugar, capacitar hace referencia a “dar cavidad”, que puede pensarse como crear un espacio para incorporarlo que no está, o como “hacer lugar” para completar lo que falta.

El concepto de capacitación desde lo etimológico conlleva la idea de contención con la connotación “psicologista” de la palabra: sostener para evitar el desborde emocional.

La otra acepción encontrada en la etimología de la palabra “capacitación” alude a “recapacitar”, “recordar”.

Al respecto Wilfred Carr, al comentar el proceso de capacitación docente considera que “mediante el poder de la práctica educativa los maestros desempeñan un papel vital en la tarea de cambiar el mundo en que vivimos”.

Con lo que muestra la importancia de capacitar a los docentes para mejorar o promover el desarrollo de la sociedad.

También abordamos la educación frente al cambio y el nuevo rol docente, considerando que el docente debe intentar adoptar una cultura profesional con un alto nivel de especialización en sus conocimientos y con la capacidad de analizar y valorar críticamente la tarea que realiza, los sujetos con los que interactúa y el

contexto en el que se produceesa interacción.

Es entonces, en función de los nuevos roles y funciones del docente que la capacitación debe ser una herramienta de cambio.

Aquí incluimos diferentes consideraciones sobre capacitación en cuadradas desde su relación con la educación del adulto y la educación permanente. Desde dichos conceptos llegamos a la idea de capacitación entendida como una práctica educativa que tiene un mensaje de cambio, como una práctica de la enseñanza que trabaja a partir de tres elementos fundamentales en todo proceso didáctico: el docente capacitador, los docentes capacitados y el contenido.

La relación entre estos tres elementos se produce en un contexto específico que es la institución y las aulas donde trabajan los docentes que se capacitan. Las acciones de capacitación tienen una especificidad que es necesario considerar tanto a los fines de la reflexión como para la toma de decisiones.

Es por ello que otro aspecto relevante que tratamos es el vínculo que existe entre la capacitación docente y la relación teoría y práctica tomando los aportes de los teóricos críticos que asumen al respecto una postura basada en un discurso dialéctico que trata de iluminar los procesos sociales y educativos. Si decimos que la capacitación es una práctica de la enseñanza, debemos decir que entendemos por ella. La enseñanza es una práctica social desarrollada conscientemente que puede ser entendida solamente si los que la practican encuentran el sentido de lo que hacen. La capacitación es una práctica de enseñanza con características particulares.

“Una práctica no es un tipo cualquiera de comportamiento no meditado que exista separadamente de la teoría y a la cual pueda aplicarse una teoría. Todas las prácticas, incorporan algo de teoría, y esto es cierto tanto para la práctica de las empresas teóricas como para empresas propiamente prácticas como la enseñanza.”

La relación entre la teoría y la práctica significa que la teoría informe y transforme la práctica, al mismo tiempo que la práctica se informa y transforma cuando se experimenta y se comprende. Por lo tanto la articulación entre ellas parte de mejorar la eficacia práctica de las teorías que los docentes utilizan para poder conceptualizar sus propias prácticas de enseñanza.

Compartimos esta visión para fundamentar la relación que se manifiesta entre la teoría y la práctica en las actividades de capacitación. Esta práctica de la enseñanza no debe pretender brindar la solución de un problema a partir de la explicación de una teoría o de una técnica. La capacitación docente debe reconocer los imprevistos y trabajar desde la incertidumbre, los problemas deben resolverse en función de la práctica cotidiana intentando dar respuestas particulares y concretas para lo que se necesitan competencias teóricas y prácticas. Así, una de las funciones de la capacitación es construir estrategias que permitan ver los problemas desde una visión amplia y dialéctica. El docente debe situarse en el lugar de profesional práctico, poniendo en juego situaciones singulares, inciertas, conflictivas de su práctica y colaborar en el proceso de resolución de problemas.

La capacitación debe permitir que estas prácticas se confronten para lograr el consenso y alcanzar estadios superiores. Si en los espacios de capacitación se produce una distancia entre la teoría y la práctica, puede deberse a: Los cambios que se están produciendo en la educación y que formar y capacitar maestros en tiempos de cambio implica formarlos en la incertidumbre, en lo que se desconoce por venir.

El docente está inmerso no solo en un ámbito de nuevas teorías y de nuevas prácticas sino que también se encuentra presionado por un discurso oficial que lo presenta como profesional comprometido con la transformación, pero que a su vez, está imbuido de racionalidad técnica.

#### **2.2.1.1. MODELOS DE FORMACIÓN DOCENTE**

Francisco Imbernón (1999: 21) presenta cinco modelos de formación a partir de los

cuales podemos desprender la concepción sobre el rol docente y la finalidad que persigue la capacitación en la formación de los maestros. Este autor conceptualiza a un modelo de formación como marco organizador y de gestión de los procesos de formación en los que se establecen diversos sistemas de orientación, organización, intervención y evaluación de la formación.

En el modelo individual los profesores planifican y desarrollan las actividades de formación.

En el modelo observación- evaluación, existe un experto, un formador que propone que se aplique en la institución un determinado modelo, posteriormente se discute sobre su implementación y se reciben devoluciones sobre la actuación de los docentes en clase con la finalidad de saber cómo se está desarrollando la práctica cotidiana para poder aprender de ella.

En el modelo de desarrollo y mejora, la formación o la capacitación se lleva a cabo a través de proyectos institucionales tendientes a la mejora de la institución mediante proyectos didácticos u organizativos situados en el contexto en el que se produce el proceso de enseñanza- aprendizaje.

En el modelo de entrenamiento, alguien, identificado con el aparato de poder, dice lo que los maestros deben saber y lo configuran a través de planes y programas.

En el modelo indagativo- investigativo, se trabaja el aprendizaje a través de la investigación- acción y la resolución de los problemas que surgen de la práctica cotidiana.

Situándonos en estos modelos, consideramos que el discurso de la transformación educativa sobre la capacitación docente, se ubica en el modelo de desarrollo y mejora, aunque desde la conducción del sistema educativo se inculca un modelo de entrenamiento teñido del discurso de moda que proviene del modelo indagativo- investigativo. Si tomamos en realidad este modelo, para que las prácticas de capacitación resulten efectivas y puedan mejorar la calidad de la enseñanza del

profesor y de los aprendizajes en los estudiantes, deberíamos tratar de instalar prácticas de capacitación basadas en el modelo indagativo en un contexto de verdadera autonomía, de manera tal que favorezca la confrontación de ideas y de procesos entre los docentes que se capacitan. La idea es, favorecer no solo el desarrollo individual, sino también el desarrollo colectivo de la formación.

En relación a lo expuesto también consideramos importantes los aportes que al respecto realiza Elliot (1999: 35), quién hace referencia a los nuevos modelos profesionales que generan las nuevas organizaciones y que traen como consecuencia, concepciones cambiantes sobre los valores que definen el rol del profesional. Hace referencia a una “nueva profesionalidad” para poder desarrollar una verdadera práctica reflexiva y para ello establece dos modelos para transmitir el conocimiento válido, ya sea, en el aula o en la capacitación:

El experto infalible y el práctico reflexivo. Como han señalado Stenhouse y Elliot, el profesorado no es un experto infalible preparado para aplicar los planes o currículos elaborados por otros agentes ajenos al aula, es más bien un práctico reflexivo que participa en un proceso de resolución de problemas de su práctica en colaboración. La propia práctica es una forma de aprendizaje que se ha denominado investigación en la acción.

Para Donald Schön (1998. 54) toma al práctico reflexivo como modelo de práctica profesional, invalidando la idea de práctico como experto infalible desde una comprensión diferente de la naturaleza del cambio social. El rol docente entendido desde la concepción del práctico reflexivo consiste en colaborar en el proceso de resolución de problemas contextuales, convirtiéndose, así, la propia práctica en una forma de aprendizaje o de investigación en la acción.

El trabajo a partir de la investigación sobre la propia práctica como modelo de capacitación conduce a los docentes a modificar su rol, llevándolos desde una postura de reproductores a constructores de conocimiento, es decir a elaborar teoría pedagógica a partir de la investigación educativa, eliminando de esta manera la disociación que tradicionalmente existe entre teoría y práctica.

En las prácticas de capacitación el docente capacitador tiene características diferentes al docente de formación de grado, cuando capacitamos, los docentes que asisten son diferentes, hay diversidad, tienen la práctica que no tienen los estudiantes de la formación de grado. Los docentes que asisten a la capacitación, lo hacen para implementar un proyecto de mejora que quieren sea práctico.

Tomando las palabras de Francisco Imbernón y Serafín Antúnez, la capacitación va de la práctica a la práctica y para llegar a ello hay que traspasar una serie de dificultades que provienen de distintos lados: conocimientos previos, experiencias de vida, expectativas, motivaciones personales, formación. Estas dificultades y obstáculos tienen que ser sorteados, en caso contrario, en la capacitación logramos tener maestros más cultos pero que no son capaces de tomar decisiones.

¿Qué significa entonces, capacitar en forma diferente? ¿Cómo puede la capacitación mejorar nuestras prácticas pedagógicas? Desde la teoría decimos que debemos capacitar desde el modelo del práctico reflexivo, atacar y analizar los obstáculos y facilitar aquello que le ayude al docente a saltar los obstáculos que se le presenten. Así, el capacitador debe pensarse como facilitador, debe poner a disposición de los docentes lo que él sabe y recuperar lo que saben los demás. Debe saber: resolver conflictos, dinamizar grupos, hacer análisis de obstáculos, conocimientos disciplinares y científicos y educar en actitudes como contenido subjetivo.

La mejor capacitación es la que se hace en el contexto, cuanto más nos acercamos al contexto, más posibilidades tenemos que la capacitación se convierta en un elemento para la innovación.

#### **2.2.1.2. EVALUACIÓN DOCENTE Monitoreo y seguimiento**

A continuación mostramos los métodos cuya utilización consideramos necesaria y útil para evaluar de manera válida y confiable el desempeño profesional del maestro, así como las dimensiones pertinentes:

A) La observación de clases.

La evaluación del desempeño del docente, cualquiera que sea el método utilizado, es compleja y difícil. Existe una serie de enfoques, pero cada uno de ellos tiene sus pros y sus contras. En lo que parecen coincidir esos enfoques es en el hecho de que la omisión de la observación directa en la evaluación del desempeño del docente resulta impensable, pues ¿cómo puede evaluarse a los profesores sin ver a estos en acción? Sin embargo, las observaciones no deberían tener un papel tan predominante que por su presencia se ignoren aspectos de la enseñanza que no son fácilmente observables. Por esa razón para nosotros una evaluación ideal incorpora fuentes múltiples de datos sobre el desempeño de los profesores y sus consecuencias sobre los estudiantes.

Las entrevistas pre y pos observación pueden proporcionar parte de la información necesaria para completar la imagen de las competencias necesarias en todo docente. Estas pueden revelar los planes de un profesor, así como sus razones para enseñar como lo hace a un tipo determinado de estudiantes. Además de las entrevistas, se pueden utilizar algunos instrumentos de “papel y lápiz” como los cuestionarios que exploran el comportamiento de determinadas variables relativas a la actuación del docente y su contexto institucional y aúlico, o incluso las pruebas para valorar el conocimiento que tienen sobre las diversas materias así como Pedagogía.

Las observaciones de clases pueden ser la pieza fundamental de una estrategia de evaluación sistemática del desempeño de los docentes.

Resulta necesario precisar desde el inicio mismo de estas reflexiones que todo método de observación de clases debe estar acompañado de una concepción de lo que es la enseñanza y, específicamente, una concepción de lo que es una enseñanza buena o eficaz. Al analizar el uso de un proceso de evaluación tal como la observación sistemática, se encuentran de inmediato no solo problemas de método y procedimientos, sino la misma raíz del problema de definir la enseñanza en sí.

Ahora bien, los procedimientos no son neutros. O bien amplían o bien limitan

las propias opiniones con respecto a la enseñanza y a determinados eventos pedagógicos. Las categorías incorporadas a un sistema de observación centran la atención en algunos aspectos de la actividad pedagógica y excluyen otros. Es mejor reconocer explícitamente estas elecciones que pensar que se está siendo totalmente objetivo, científico o neutro al utilizar un procedimiento observacional sistemático. Al seleccionar y desarrollar un procedimiento observacional, se da una forma explícita a las asunciones y creencias sobre lo que constituye la enseñanza y se toman decisiones acerca de aquellos aspectos dignos de atención y escrutinio.

Existe un nexo bastante directo entre el rendimiento observable y la competencia subyacente. El uso de la observación como un procedimiento de evaluación presume que las acciones didácticas observables proporcionan una base suficiente para juzgar el grado de idoneidad de un profesor incluso si se sostiene que la enseñanza no es solamente un conjunto de comportamientos o rendimientos observables.

La observación es un método empírico de investigación que se utiliza con mucha frecuencia en la mayoría de los modelos de evaluación del desempeño del docente. Su amplio uso se justifica por la necesidad de analizar las características del desempeño del maestro en su contexto, lo que evita realizar inferencias inobjetivas acerca de lo que verdaderamente acontece en la sala de clase.

Esta modalidad de recolección de testimonios de la actuación del maestro ha tenido históricamente varios enfoques paradigmáticos. Uno de estos paradigmas es el proceso-producto, que se define como la relación entre lo que los docentes hacen en el aula (proceso de enseñanza) y lo que ocurre con sus estudiantes (productos del aprendizaje) . ShulmanyMontern, (1990:129).

Otros de los paradigmas que han guiado el uso de este método es el mediacional. Este enfoque se centra más en la enseñanza que en el aprendizaje, considera a la primera como un proceso tecnológico de resolución de problemas. Luego aquí se considera que la eficacia del trabajo del docente se

asocia a su capacidad para diagnosticar los problemas de aprendizaje de los estudiantes, elaborar estrategias para darle solución y contrastar su efectividad en la práctica (Schulman, 1975; Clark, 1976; Wagner, Elstein, 1977; Schaselson, 1979; entre otros).

Hacia fines de la década del 70 se desarrolla el denominado paradigma ecológico que caracteriza la vida del aula en términos de intercambios socioculturales y por lo tanto utiliza esencialmente una metodología cualitativa en la medición de la efectividad del desempeño del maestro. Gibaja (1988-1991), representante de este paradigma, llega a plantear que lo que sucede en cada aula es un fenómeno único que puede entenderse solo bajo condiciones relativamente ideosincráticas.

La propuesta presentada se adscribe fundamentalmente al paradigma proceso-producto. No obstante se asumen un conjunto de indicadores que se derivan de los otros paradigmas.

El uso de listas de comportamientos específicos es compatible con la idea de que la enseñanza consiste en ciertas clases de acciones pedagógicas, pero no es compatible con una visión de la enseñanza como la preparación de un medio en el que tenga lugar el aprendizaje del alumno. Sin embargo, a los efectos de completar información o verificar su validez sobre el desempeño docente, obtenida a través de otros procedimientos tales como entrevistas, cuestionarios, etc., las listas de comportamientos específicos pueden resultar muy útiles por su alto grado de concreción y por la factibilidad de su cuantificación e interpretación cualitativa.

Se puede hacer una distinción muy general entre las evaluaciones cuyo objetivo es llegar a una decisión relativa a empleo, certificación, permanencia o despido, promoción en la enseñanza, etc., y aquella utilizada esencialmente para el desarrollo del profesorado, para que tenga lugar una mejora permanente de la enseñanza y de la escuela. Las observaciones pueden ser especialmente adecuadas para propósitos llamados de "mejora", porque proporcionan una base de discusión sobre la enseñanza real que tiene lugar en cada aula en particular.

En términos generales, la observación es buena para considerar comportamientos o acciones, pero es una herramienta muy limitada para lograr comprender los pensamientos y sentimientos del sujeto observado. Así, si se desea saber cómo se comporta un docente con un grupo de estudiantes durante una clase, la observación puede ser una buena forma de reunir información. Por el contrario, si se quiere saber por qué se comportan los docentes de una manera determinada, la observación por sí sola sería una elección incompleta. También sería un procedimiento inadecuado si se quisiera saber cómo se siente un docente durante una clase.

Cuando se utiliza la observación, debe asumirse que la muestra de comportamiento obtenida indica competencia en dominios que no se han observado, que las pruebas con respecto a los mismos no es esencial para evaluar, o que las pruebas concernientes a competencias sin observar se obtendrán por otros medios.

Por lo tanto, debe tenerse muy en cuenta que la observación en el aula deja fuera pruebas sistemáticas directas sobre la planificación que hace el profesor de sus clases, su valoración y modificación de los materiales didácticos que emplea, su elección y adaptación de métodos pedagógicos, y sus relaciones de trabajo con colegas, padres y miembros de la comunidad escolar.

## B) Distintos sistemas de observación

La observación como método de evaluación del desempeño del docente, puede tomar formas muy diversas. En algunos de los países donde se realiza desde hace algún tiempo evaluación del profesorado, esta las llevaba a cabo el director o el supervisor basándose en una o más observaciones cortas durante las clases del profesor. Los procedimientos para la observación que utilizaban en la mayoría de ellos eran típicamente informales, no se requería de un formato especial. El observador reflexionaba sobre la que veía o bien emitía un juicio sobre el profesor, o bien sugería posibles mejoras pedagógicas.

Más recientemente se han instituido procedimientos que implican la observación sistemática de los profesores mediante la utilización de instrumentos específicos.

En la actualidad se utiliza un amplio abanico de instrumentos que incluyen listas de comportamientos, sistemas de categorías, informes escritos, resúmenes y sistemas de clasificación. Los procedimientos también varían con respecto al grado de inferencia que pueden requerir para categorizar los comportamientos observados.

Existen diferencias entre los métodos de observación abiertos y los métodos cerrados (Wright, 1969). En los sistemas abiertos se incluyen notas, narraciones, informes, así como películas o cintas de video. El informe de la observación contiene una descripción de una secuencia de comportamientos en lenguaje ordinario o en forma mecánicamente reproducible. Al tomar informes abiertos se hace un esfuerzo para describir plenamente “todo” el comportamiento que tiene lugar para evitar las interpretaciones o la selección.

Los sistemas abiertos se utilizan a veces en conexión con los juicios emitidos por el evaluador. Los informes proveen ejemplos específicos que se pueden discutir o analizar en una reunión entre el evaluador y el profesor o en una revisión realizada por los colegas.

Por el contrario, los sistemas cerrados ponen el énfasis en la reunión de datos y centran su atención en tipos o aspectos específicos del comportamiento. Los sistemas cerrados incluyen sistemas de categorías y signos, así como listas de comportamientos y escalas de clasificación. El sistema de categorías típico contiene categorías mutuamente exclusivas y exhaustivas que son aplicadas a los comportamientos de interés.

Cuando se utiliza un sistema de categorías, todos los comportamientos de relevancia observados se sitúan en una y sólo una categoría.

Un claro ejemplo de sistema de categorías es el utilizado por Good y Brophy (1987) para valorar la implicación del alumno en el trabajo asignado durante la clase. En

su aplicación práctica, sugieren que todos los estudiantes sean observados cada dos minutos y que su comportamiento se sitúe en una de cuatro categorías mutuamente exclusivas: claramente implicado en el trabajo asignado, no se puede decir, quizá pensando y sin trabajar.

Los sistemas de signos también contienen categorías de codificación predefinidas, pero mientras que las categorías son mutuamente exclusivas, no son exhaustivas. Sólo se registran comportamientos específicos seleccionados cuando se utiliza un sistema de signos; el observador ignora comportamientos que no encajen en ninguna categoría y que por tanto carecen de interés. Good y Brophy (1987) también proporcionan un ejemplo de sistema de signos. En este caso lo utilizan para constatar el tipo de preguntas realizada por el profesor durante la clase. Aquí las categorías utilizadas por ellos son: preguntas académicas sobre datos, académicas sobre opinión, y no – académicas. Nótese que algunas preguntas no se pueden acomodar en ninguna de estas categorías, por ejemplo aquellas que requieren aplicación, síntesis u otros procesos mentales que sean académicos pero que no se basen en los datos. La selección de categorías, como en este caso, es característica de un sistema de signos.

Por su parte, las listas de comportamientos son una forma común de observación cerrada que se utiliza en las evaluaciones de profesorado. Las listas de comportamientos están hechas de tal manera que el observador indica la presencia o ausencia de un comportamiento dado durante una clase o durante un intervalo de tiempo determinado de una clase.

Al contrario que muchos sistemas cerrados, especialmente las listas de comportamientos, los sistemas de clasificación representan un procedimiento de alta inferencia en que el evaluador emite juicios acerca del rendimiento del profesor. Las clasificaciones a veces se realizan después de llevar a cabo un registro sistemático de las observaciones abiertas así como después del uso de listas de comportamientos.

C) Estabilidad, generalización, fiabilidad y validez de los sistemas de observación.

Del párrafo anterior se deduce que existen sistemas de observación de alta y de baja inferencia. La diferencia entre ambos está en la especificidad de las definiciones de comportamientos del sistema de observación. En los sistemas de baja inferencia se codifican comportamientos específicos y fácilmente identificados. Aquí las observaciones normalmente están dirigidas hacia la frecuencia de comportamientos pedagógicos.

Consecuentemente, los observadores normalmente llegan a altos niveles de exactitud con los sistemas de baja inferencia a menos que se les pida que registren un número excesivo de comportamientos a intervalos cortos. Uno de los puntos fuertes de los sistemas de baja inferencia es su fiabilidad (la fiabilidad de la medida, tal y como aquí se utiliza, se refiere a la objetividad y grado en que se puede reproducir una observación en un momento dado. Si un procedimiento es fiable en este sentido, las frecuencias o las clasificaciones derivadas de una observación deberían ser muy parecidas si participa en la observación más de una persona).

El aspecto de la fiabilidad más afín a la coherencia, estabilidad o generalización representa la idea de que aparecerán clasificaciones y juicios similares cuando el mismo profesor sea observado en una serie de ocasiones.

Para tener un procedimiento de observación válido, tanto el instrumento en sí como el plan de muestra que se utilice deben reflejar adecuadamente la definición de enseñanza que utiliza el evaluador.

Hay una especie de pacto entre la validez y la fiabilidad a la hora de seleccionar un sistema de observación de alta o baja inferencia. Si se considera que la enseñanza es decididamente algo más que la suma de unas partes definibles, un sistema de baja inferencia, puede ser muy fiable, pero es con toda probabilidad menos válido que un sistema de alta inferencia.

Ha habido, en mi opinión y la de muchos autores consultados, una desafortunada tendencia a preocuparse excesivamente de la fiabilidad y objetividad

de los sistemas de observación de profesorado y a ocuparse insuficientemente de la validez y de las definiciones de lo que constituye la enseñanza.

Por todo lo anterior considero que la selección de un sistema de observación para este proyecto debería estar determinada por la coherencia entre la visión de la dirección general de escuelas de la provincia Buenos Aires sobre la enseñanza efectiva y la fidelidad con que el instrumento refleje dicha visión. Luego, soy de la opinión de que una combinación armónica y coherente de sistemas de alta y baja inferencia puede lograr altos índices de fiabilidad y validez. Por lo tanto, propongo concretamente utilizar un sistema de observación que conste de dos instrumentos utilizados en dos etapas sucesivamente: En la primera etapase debe aplicar un sistema de observación abierto, específicamente un informe (sistema de alta inferencia), y en la segunda etapa, a partir del informe, se debe llenar una lista de comportamientos (sistema de baja inferencia).

#### D) Acerca de la muestra de clases a observar

En la práctica actual dos o tres observaciones de una hora de duración representan el máximo de tiempo que se le dedica a observar a un docente (Kowalski, 1978; Wise, 1984; Mc Laughlin y Pfeifer, 1988).

Bajo una perspectiva de medida tradicional es esperable que aumentar el número de observaciones incrementaría la constancia y la fiabilidad. Rowley (1978) demostró que más observaciones producen una fiabilidad más alta en algunas medidas de clase, especialmente cuando las circunstancias bajo las que se están realizando las observaciones son relativamente similares. Este autor señala que un número mayor de observaciones de una menor duración puede producir una mayor fiabilidad que observaciones más largas incluso aunque la cantidad de tiempo total sea igual en los dos casos. Se puede intuir que es mejor observar clases íntegras que partes de las mismas, pero desde el punto de vista de la fiabilidad, las observaciones más cortas probablemente produzcan datos más fiables.

Para generalizar y encontrar validez y fiabilidad, habría que tomar muestras de diversos tipos de clases en una serie de asignaturas de las que imparte el docente en cuestión. Cuando las observaciones se utilizan para mejorar la instrucción, la estabilidad y la posibilidad de generalizar pueden ser cuestiones de menos importancia. Un pequeño número de observaciones puede proporcionar sugerencias de gran utilidad, siempre y cuando se tenga claro que no se ha obtenido una visión completa de las capacidades y habilidades pedagógicas del profesor.

Un plan de muestra que tenga en cuenta una serie de observaciones seleccionadas para representar los contextos clave en los que trabaja el profesor constituye un enfoque, si bien caro, potencialmente deseable. Otra alternativa es centrar la atención en un pequeño número de los tipos de clase utilizados o de asignaturas enseñadas más frecuentemente. Una tercera estrategia seleccionaría el tipo de clase utilizado que fuera indicativo de las habilidades del profesor debido a su importancia. Cada uno de estos criterios muestrales tiene en cuenta las fuentes de variación principales de la práctica pedagógica y las acomoda de modos distintos pero plausibles.

En conclusión sugiero tratar de aproximarnos, hasta donde sea posible, a la primera de las estrategias descritas anteriormente, observándoles 4 clases a cada profesor de la muestra y tratando de que sean distintos tipos de clases.

E) Algunas consideraciones sobre procedimientos para la aplicación práctica de un sistema de observación de clases.

Al ejecutar un sistema de observación se presentan algunos problemas de tipo práctico. En primer lugar, es necesario decidir si se debe informar al profesor que será observado con antelación. A veces es una obligación contractual notificar previamente estas visitas, y en general parece deseable.

Una observación planificada permite realizar una reunión previa a la observación con objeto de que evaluador y profesor discutan las características de la clase, así como los procedimientos de observación y las expectativas. Planificar las

observaciones también permite que tenga lugar una selección más precisa del tipo de clases que se va a observar. En cambio, unas observaciones que no se han anunciado con antelación pueden detectar a aquellos profesores que no preparan sus clases o que no están motivados y quienes alteran su comportamiento habitual cuando saben que van a ser observados.

En segundo lugar, está la cuestión de si el docente a observar debería o no estar familiarizado de antemano con el instrumento de observación y con el modo en que se obtendrán las conclusiones. Para algunos dar esta información a los docentes que serán observados es como describir el contenido de un examen al sujeto al que se le va a aplicar. Sin embargo, no se dispone de datos basados en investigación alguna sobre esta cuestión, aunque hay pruebas anecdóticas de que algunos profesores tratan de tener comportamientos específicos cuando se utilizan listas de baja inferencia. En mi opinión, los profesores deberían conocer los estándares y las expectativas de la evaluación de la que serán objeto. Si el proceso en sí influye sobre el modo en que enseñe el profesor, entonces puede inferirse que se trata de un tipo de acción que, potencialmente, puede impulsar la mejora educativa.

Considerar si dicha influencia es deseable o no es responsabilidad de las autoridades que demandan y dirigen este proyecto. Casi siempre es necesario que se mantenga una reunión después de la observación para discutir la misma y las conclusiones extraídas. Los profesores tienen derecho a saber cuándo se han sacado conclusiones acerca de su rendimiento, de qué tipo han sido estas, y según ello planificar sus objetivos de desarrollo profesional. Por supuesto, cuando las observaciones tienen lugar como un medio para compartir información y percepciones con los colegas, las discusiones posteriores a la observación son una parte natural del proceso

#### F) Acerca de los evaluadores

El papel de evaluador lo desempeñan personas que por su trabajo dentro de su sistema escolar están supuestamente más capacitadas para ello. Dentro de los

sistemas escolares estas personas suelen ser inspectores, directores, subdirectores, jefes de departamento o supervisores del currículo.

El propósito de una evaluación es relevante a la hora de decidir quién va a realizar las observaciones y quién va a extraer las conclusiones pertinentes. Son importantes, en todas las circunstancias, la objetividad y la equidad, y deben ponerse en práctica a través de una conducta profesional y una formación adecuada.

Probablemente sea más fácil realizar el papel de evaluador por aquellas personas que enseñan los mismos cursos y las mismas materias que el sujeto evaluado. Esto implica que resulta conveniente y deseable incluir en los equipos de evaluadores a docentes sin cargos directivos que han acumulado gran experiencia en el ejercicio de la docencia en circunstancias similares a las del contexto de los profesores que serán evaluados.

Si la experiencia del evaluador es muy diferente de la del profesor objeto de la evaluación, entonces lo más probable es que sea necesario que disponga de una lista de comportamientos muy estructurada. Cuando el procedimiento de observación está muy definido, quizá tenga menos importancia disponer de un conocimiento previo de determinados tipos de enseñanza, aunque siga siendo importante tener un antecedente en el campo de la educación. No obstante, una experiencia similar mejorará la validez de una observación aun cuando se trabaje con un sistema de categorías cerradas.

La formación del observador se ve influenciada por el tipo específico de observación y el propósito de la misma. Una formación adecuada en el uso de métodos abiertos y cerrados puede con frecuencia llevarse a cabo mediante el uso de cintas de vídeo en vez de observaciones. No obstante, es importante que los observadores vayan a las aulas y realicen observaciones “en vivo”, de modo que se puedan familiarizar con el proceso de centrar su atención sobre los sucesos relevantes en el contexto global de una clase. Las observaciones reales también proporcionan formación en lo que se refiere a su trato directo con los profesores,

los estudiantes, y demás personal de la escuela.

Probablemente uno de los aspectos más difíciles de la formación del evaluador es la especificación de los medios por los cuales se van a traducir los datos de las observaciones a las conclusiones. En algunos casos, un estándar numérico sobre la frecuencia de determinados comportamientos es satisfactorio y el procedimiento bastante mecánico. Sin embargo, otros procedimientos, por ejemplo los que requieren la formulación de recomendaciones para mejorar la enseñanza del profesor evaluado, demandan el ejercicio del juicio y la experiencia profesionales. Para aplicarlos se demanda experiencia y alto grado de inferencia por parte de los evaluadores.

Para Brock (1981: 45), existen tres factores que pueden influir en la eficacia de la evaluación diseñada para el desarrollo del docente:

- Factores contextuales (clima organizativo, recursos, liderazgo, etc.)
- Factores relativos a procedimientos (instrumentos utilizados para la reunión de datos, uso de otras fuentes de retroalimentación, etc.)
- Factores relativos al profesor (motivación, eficacia, etc.)

Stiggins y Duke (1988) a través de la realización de un conjunto de estudios de casos, identificaron las siguientes características del profesor que parecían tener relación con el desarrollo profesional:

- Fuertes expectativas profesionales.
- Una orientación positiva hacia los riesgos.
- Actitud abierta hacia los cambios.
- Deseo de experimentar en clases.
- Actitud abierta ante la crítica.
- Un conocimiento sólido de los aspectos técnicos de la enseñanza.
- Conocimientos sólidos de su área de especialización.
- Alguna experiencia anterior positiva en la evaluación del profesorado.
- Estos mismos autores plantearon que las características clave de los evaluadores, para asegurar el crecimiento profesional de los docentes son:
- Credibilidad como fuente de información.

- Tener una relación de cooperación con el profesor.
- Confianza.
- Capacidad para expresarse de un modo no amenazador.
- Paciencia. Flexibilidad.
- Fuerte conocimiento de los aspectos técnicos de la enseñanza.
- Capacidad para crear sugerencias.
- Familiaridad con los estudiantes del profesor.
- Sugerencias útiles.
- Experiencia pedagógica.

Los autores antes referidos identificaron como importantes dos conjuntos de características de los sistemas de evaluación: características de los procedimientos de evaluación y características de la retroalimentación para el profesorado.

Entre las características de los procedimientos de evaluación que comprobaron que tenían correlación con la calidad y el impacto de la experiencia de la evaluación (basada en percepciones de los profesores con respecto al crecimiento profesional que habían experimentado) se incluye las siguientes:

- Claridad de los estándares de rendimiento.
- Grado de conciencia del profesor con respecto a estos estándares.
- Grado en que el profesor considera adecuados los estándares de rendimiento para su clase.
- Uso de observaciones de clases.
- Examen de los datos sobre el rendimiento académico de los estudiantes.

En el estudio de casos realizado por estos autores, se identificaron 9 características de la retroalimentación para el profesorado que tenían correlación con calidad y el impacto percibidos de la evaluación. Estas son:

- Calidad de las ideas sobre la mejora.
- Profundidad de la información.

- Especificidad de la información.
- Resumen de la información.
- Grado en que la información era descriptiva.
- Ciclos de retroalimentación para fomentar la atención sobre el mensaje.
- Grado en que la retroalimentación estaba ligada a los estándares.
- Frecuencia de la retroalimentación formal.
- Frecuencia de la retroalimentación informal.

Bacharach (1989), identificó cuatro principios para la aplicación de un modelo de evaluación del desempeño del docente que pone el énfasis en el desarrollo profesional de los profesores.

A continuación exponemos de manera sintética estos principios:

a) Evaluación basada en las capacidades frente a aquella basada en el rendimiento

Este principio consiste en centrar el sistema de evaluación en la valoración de las capacidades que con más probabilidad pueden contribuir a un rendimiento eficaz, más que a medir el rendimiento en sí mismo.

Una ventaja derivada de centrar la atención en la evaluación basada en las capacidades en vez de en el rendimiento es que la primera garantiza, al menos mínimamente, que incluso los estudiantes con un rendimiento más bajo tengan la oportunidad de aprender con un profesor capacitado.

Si los profesores son evaluados mediante el uso de medidas de rendimiento de sus resultados (por ejemplo, puntuaciones de test estandarizados de estudiantes), la asunción implícita es que la capacidad del profesor es meramente una condición suficiente de buen rendimiento. En cambio, si se evalúa directamente a los profesores sobre sus capacidades, la asunción es que la capacidad del profesor es una condición necesaria para que este tenga un buen rendimiento. Debe haber un equilibrio entre la orientación de los sistemas de evaluación de profesores hacia los resultados y a las capacidades.

b) Criterios de desarrollo frente a criterios de evaluación uniforme

Este principio implica especificar criterios de evaluación múltiples que reflejen el estadio de desarrollo de un profesor o un grupo de profesores en vez de formular un único grupo de criterios y luego aplicarlo uniformemente a todos ellos. Si hemos de tomar en serio la noción de desarrollo profesional del profesor, debemos abandonar la práctica típica de utilizar criterios idénticos para evaluar a profesores principiantes y veteranos.

c) Evaluaciones subjetivas frente a evaluaciones objetivas

Este principio reconoce la naturaleza subjetiva de la enseñanza en el proceso de evaluación del profesorado. La fuente de dicha subjetividad debería reconocerse de inmediato: es difícil conseguir un sistema de evaluación objetivo en la educación porque la enseñanza no es simplemente la aplicación técnica de un conjunto de procedimientos claramente definidos para actuar ante problemas claros y predecibles. En lugar de ello, la enseñanza implica el ejercicio de la razón para soluciones alternativas en situaciones inherentemente inciertas.

El rendimiento de un profesor no puede ser observado y evaluado sin que se emita un juicio sobre la elección que éste haga de las soluciones alternativas.

d) Evaluaciones formativas frente a evaluaciones sumativas

Este último principio implica la utilización del sistema de evaluación como un conjunto de técnicas de diagnóstico diseñadas para fomentar la mejora del profesor, en vez de como un proceso formulado para producir una valoración a favor o en contra del profesor.

Mientras los sistemas basados en estándares competitivos tienden a hacer uso de la evaluación sumativa, los sistemas basados en estándares de desarrollo se centran fundamentalmente en la evaluación formativa.

### 2.2.1.3. ACTIVIDAD PEDAGÓGICA

N. V. Kuzmina, en su “Ensayo sobre la psicología de la actividad del maestro” afirma que: “Si para el éxito de otra actividad tiene gran importancia la actitud del hombre ante la misma, su interés, su atracción por ella, su responsabilidad, entonces el éxito de la actividad pedagógica no sólo depende de la actitud del pedagogo hacia los niños, sino también de la actitud de los niños hacia el pedagogo, es decir, de las interrelaciones... La peculiaridad del objeto de la actividad pedagógica consiste también en que este no se desarrolla en dependencia proporcional directa de la influencia pedagógica sobre dicho objeto, sino de acuerdo con las leyes propias de la psique, es decir de las particularidades de la percepción, de la comprensión, del recuerdo, del proceso de formación de la voluntad y del carácter”

Siguiendo esta línea de pensamiento y aportando otras precisiones relativas a las diferentes formas de organizar la relación sujeto – objeto y sujeto – sujeto, “la actividad pedagógica es una actividad conjunta del maestro y los estudiantes, en cuyo proceso se desarrollan tanto la relación sujeto – objeto (sujeto de la acción pedagógica, el maestro, objeto de la influencia pedagógica, el niño, que al mismo tiempo es sujeto de auto – educación), como también la relación sujeto – sujeto (relaciones interpersonales del maestro y los estudiantes sobre la base de la colaboración, la confianza mutua, generosidad espiritual, bondad). Unas y otras relaciones se forman sobre la base de una constante comunicación del maestro con los estudiantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje, del trabajo extra-clase, en el curso de la utilización de diferentes formas y métodos de educación ideológica, laboral, moral y estética de los escolares. Su comunicación con los niños tiene un carácter particularmente profesional y tiene una dirección pedagógica expresada con precisión” Abdulina O.A. (1984. 259).

Ahora bien, una idea verdaderamente crucial sobre la especificidad de la actividad pedagógica fue expresada por Y. N. Kuliutkin cuando expresó: “La actividad pedagógica pertenece al tipo de profesión en cuya base se encuentra la relación hombre – hombre. La particularidad esencial la constituye el hecho de que ella se

presenta como actividad para dirigir otra actividad”

Las ideas expresadas anteriormente conducen a la conclusión de que la misión esencial de la actividad pedagógica consiste en enseñar a los estudiantes a transformar la educación en auto – educación, la regulación externa en autorregulación, todo lo cual presupone que el alumno se convierta de objeto de las influencias pedagógicas del maestro, en sujeto de su propia formación.

La actividad pedagógica es un proceso muy complejo y dinámico que exige una rigurosa organización y planificación por parte del maestro. En su ejecución se realiza la dirección de la actividad cognoscitiva del alumno, en conjunción estrecha con la formación de las cualidades de su personalidad previstas en el fin y los objetivos de la Educación.

Para la realización exitosa de la actividad pedagógica resulta imprescindible que el maestro conozca exhaustivamente las características de partida del objeto de su influencia, el cual es verdaderamente muy complejo porque, por una parte, la personalidad del educando es en sí un fenómeno muy amplio y tiene un carácter activo pues refleja de manera individual, acorde con sus características internas, las influencias externas que recibe; y por otra parte, la enseñanza y la educación se realizan de forma colectiva, pues el maestro trabaja al mismo tiempo con muchas personalidades que se influyen mutuamente y esas influencias también deben ser dirigidas por el maestro o docente.

La actividad pedagógica profesional.

En esta obra se asume la definición de “actividad pedagógica profesional” planteada por Lisardo García Ramis y otros en su trabajo inédito de ese propio nombre cuando expresaron: “La actividad pedagógica profesional es aquella actividad que está dirigida a la transformación de la personalidad de los escolares en función de los objetivos que plantea el Estado a la formación de las nuevas generaciones. Se desarrolla en el marco de un proceso de solución conjunta de tareas pedagógicas tanto de carácter instructivas como educativas y en condiciones de plena comunicación entre el maestro, el alumno, el colectivo

escolar y pedagógico, la familia y las organizaciones estudiantiles”

En ese propio trabajo los autores hicieron un estudio acerca de las características históricas de la actividad pedagógica profesional de la pedagogía cubana en los siglos XIX y XX. Al respecto aseguraron que entre tales características se encuentran:

- El sentido orientador de la actividad pedagógica dirigido al fortalecimiento del patriotismo, de la cultura y tradiciones nacionales y de los más puros sentimientos ciudadanos.
- El carácter especial y primordial de la comunicación entre maestro y alumno, que tiene particularidades específicas y cuya correcta realización garantiza un aprendizaje satisfactorio y el desarrollo de los sentimientos y convicciones en los jóvenes.
- El papel fundamental del ejemplo del maestro en la formación de los estudiantes, que debe partir de una alta maestría pedagógica.
- El carácter desarrollador y creador de la actividad pedagógica que ha puesto el énfasis más que en la transmisión de los conocimientos, en el desarrollo de las potencialidades de los niños, en correspondencia con los adelantos científicos y pedagógicos de la época y la búsqueda de hombres libres y activos transformadores de la sociedad.
- La insistencia en el carácter especializado de la profesión pedagógica y de la preparación que el maestro debe poseer para el éxito de su labor.

### **3.2.2. LOGROS DE APRENDIZAJE**

Son los alcances que se consideran deseables, valiosos y necesarios, fundamentales para la formación integral de los estudiantes.

Resultado esperado en el proceso de aprendizaje, se convierte en un indicador para el proceso de seguimiento del aprendizaje. Comprende los conocimientos, las habilidades, los comportamientos, las actitudes y demás capacidades que deben alcanzar los estudiantes de un nivel o grado en un área determinada. (Generalmente se enuncian con un verbo conjugado en tercera persona del singular).

## Los logros de aprendizaje en América Latina y el Caribe

La prueba SERCE-2006 del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de la UNESCO proporciona la mejor información comparativa regional del desempeño académico de los estudiantes de educación inicial. En ella participaron 16 países y se evaluó a los estudiantes de tercero y sexto en lectura y matemática, y de sexto en ciencias. Aunque este tipo de evaluaciones mide un rango amplio de habilidades y conocimientos, un criterio básico de equidad sugiere focalizarse en los estudiantes que no alcanzan un nivel mínimo de logro definido para su edad o grado y que corren alto riesgo de quedarse crónicamente rezagados en su proceso formativo.

Los resultados SERCE-2006 (OREALC/UNESCO, 2008) indicaron que, en promedio en los países participantes, uno de cada dos estudiantes de tercer grado en matemáticas, y uno de cada tres en lectura no había alcanzado el nivel II de desempeño, considerado un piso de logro básico. Además, las desigualdades entre países encontradas en este aspecto fueron muy pronunciadas; así por ejemplo, mientras el 7% de los estudiantes de tercer grado en Cuba no alcanzó el nivel II de desempeño, en Panamá esta proporción llegó al 49%, y en República Dominicana al 78%. Las diferencias entre países encontradas en matemáticas fueron incluso mayores.

Según un estudio realizado por UNESCO sobre los datos del SERCE, entre los factores que explicarían las diferencias de desempeño de los estudiantes estarían las condiciones socioeconómicas y culturales tanto del alumno como del promedio de la escuela; el clima escolar tanto a nivel de la escuela como en la percepción del alumno; la gestión directiva que esté orientada hacia lo pedagógico; los años de experiencia docente; y los años en educación pre inicial. Por otra parte, se destaca que la pertenencia a grupos indígenas, el trabajo infantil y la repetición de grado influyen de manera negativa en el logro académico de los niños.

Los resultados de SERCE-2006 también muestran que los países latinoamericanos varían significativamente en el grado en que sus sistemas escolares reducen o

amplifican las desigualdades de logro académico entre estudiantes de diferente género, nivel socioeconómico, etnia o zona de residencia, sugiriendo que la calidad de las condiciones y procesos educativos puede hacer una enorme diferencia en reducir la inequidad. Un caso particularmente notable identificado por SERCE es Cuba, que ha logrado reducir las desigualdades de logro entre los estudiantes asociadas al nivel socioeconómico más que ningún otro país de la región; del mismo modo, en Cuba las diferencias de recursos disponibles en las escuelas no resultaron ser un factor relevante de desigualdad de logro entre los estudiantes en ninguna de las asignaturas y grados evaluados por SERCE.

El desempeño académico de los estudiantes de educación secundaria ha sido medido internacionalmente por la prueba PISA, un estudio de la OECD que evalúa estudiantes de 15 años. Una ventaja adicional de PISA, por tanto, es que proporciona un estándar de comparación externo para América Latina y el Caribe; la desventaja es que solo un grupo pequeño de países de la región ha participado en sus aplicaciones.

De acuerdo a los resultados de PISA-2009 (la más reciente disponible), en promedio en los nueve países latinoamericanos participantes, un 58% de los estudiantes en matemáticas, un 45% en lectura y un 48% en ciencias no demostró haber alcanzado el nivel II de desempeño, nivel que es considerado un piso mínimo de logro en cada asignatura evaluada. Como punto de comparación, en promedio en la OECD la fracción de estudiantes que no alcanzó este nivel de desempeño fue de 22% en matemática, 19% en lectura y 18% en ciencias. En general, en los países latinoamericanos la proporción de estudiantes de bajo desempeño en las diferentes disciplinas fue dos a tres veces superior que la de los países de la OECD.

Los análisis de PISA-2009 han confirmado la importancia de la condición socioeconómica familiar en el logro escolar. Sin embargo, el peso que esta inequidad social tiene sobre el desempeño de los estudiantes varía sensiblemente entre países: en Perú, Uruguay, Chile y Argentina esta inequidad es mayor que en el promedio de países de la OECD; pero en Panamá, Colombia, México y Brasil es similar. De los países de la región participantes en PISA-2009, solo en Trinidad y

Tobago la asociación entre el origen socioeconómico de los estudiantes y sus logros en lectura es más débil que en el promedio de países de la OECD. Es interesante notar que precisamente Trinidad y Tobago es el país de la región en donde la relación entre la calidad de los recursos educativos de las escuelas y el nivel socioeconómico de los estudiantes es más débil, siendo el único que no se diferencia del promedio de la OECD en este aspecto.

No existen generalizadamente datos comparables que permitan monitorear el avance experimentado por los estudiantes de América Latina y el Caribe en lo referido a sus logros académicos. La mejor información disponible (aunque solo para cinco países de la región) es la evolución del desempeño en lectura de los estudiantes evaluados por la referida prueba PISA, aplicada tres veces a lo largo de la década anterior. La tendencia observada es en general positiva: en todos los países latinoamericanos participantes (excepto Argentina) la proporción de estudiantes con muy bajo nivel de desempeño disminuyó entre 2000 y 2009. Es importante notar que, en contraste, durante el mismo periodo los países miembros de la OECD en promedio no mejoraron el logro de los estudiantes de más bajo desempeño en lectura. Más aún, considerando todos los países participantes en la prueba PISA, Perú y Chile fueron dos de los tres que mostraron los mayores incrementos en el promedio nacional de desempeño.

Vistos en su conjunto, los indicadores de logro académico de los estudiantes de la región son preocupantes en la mayoría de los países para los que se cuenta con información. En promedio, aproximadamente un tercio en inicial y casi la mitad en secundaria no parecen haber adquirido los aprendizajes básicos en lectura. En matemáticas los resultados fueron incluso más insatisfactorios. Además, existe una fuerte inequidad en contra de los estudiantes más desfavorecidos en cuanto al logro académico. La buena noticia es que algunos países de la región hicieron progresos significativos durante la década pasada en las capacidades de lectura de los estudiantes de secundaria.

El “aseguramiento” de la calidad educacional: La propuesta de políticas más elaborada para abordar globalmente el problema de la calidad de los

establecimientos educativos es actualmente el diseño de sistemas de “aseguramiento de la calidad” de la educación (también se pueden considerar como parte de esta orientación las denominadas “reformas basadas en estándares” y el movimiento por una mayor accountability en educación). En rigor, se trata de la renovación de componentes que tradicionalmente han existido en muchos sistemas educativos (como la inspección, evaluación externa y supervisión escolar), los cuales son organizados ahora con una lógica diferente. El debate y las iniciativas en torno al “aseguramiento de la calidad” han avanzado bastante en algunos países de la región, como Colombia y Chile.

En lo esencial, se propone implementar dispositivos externos sistemáticos de evaluación y supervisión educativa, que pueden combinar el uso de test y la inspección in situ de los establecimientos, destinados a monitorear la calidad de la educación (insumos, procesos y resultados) y producir orientaciones para el mejoramiento escolar, generalmente bajo la forma de informes evaluativos.

Dichos informes deben ser traducidos en planes de mejoramiento educativo, con plazos y metas establecidos, en función de los cuales los gobiernos nacionales o locales generalmente distribuyen recursos para facilitar su implementación. Finalmente, estos planes de mejoramiento pueden constituirse en virtuales “contratos por desempeño” entre la autoridad nacional y local, o entre las autoridades y los directivos y docentes de los establecimientos; así, el logro de las metas derivará en beneficios adicionales, en tanto su no cumplimiento, en programas especiales de apoyo, la aplicación de medidas correctivas y eventualmente sanciones.

La evidencia disponible sobre la efectividad de estas propuestas es aún demasiado limitada (en tiempo y cobertura) para una evaluación, pero los principales nudos críticos que se han identificado son tres. En primer lugar, el problema de las capacidades y recursos disponibles a la base del sistema escolar para que los actores (docentes, directivos y autoridades locales de educación) puedan responder productivamente a las nuevas presiones de mejoramiento; todo indica que dichas condiciones deben ser aseguradas previamente para que estos

sistemas funcionen como se espera.

En segundo lugar, la amplitud de la definición de “calidad educacional” que estos sistemas impulsan a nivel de las escuelas: una definición muy estrecha, basada exclusiva o principalmente en resultados de test estandarizados cuyos efectos no deseados han sido bien documentados. Sin embargo, la ausencia de indicadores o información válida sobre otros logros escolares, así como la falta de acuerdo acerca de qué constituye calidad en un proceso, dificultan incorporar estos aspectos en dichos sistemas.

Por último, el asunto de las consecuencias asociadas a estos sistemas. Es de la esencia de esta propuesta que los profesionales de la educación se hagan más responsables de la calidad de su trabajo, por lo que usualmente conlleva “premios y castigos” de acuerdo al desempeño de cada uno. El problema es que dadas las fuertes diferencias de recursos y composición del alumnado entre escuelas y la naturaleza compleja de la educación, es muy difícil determinar válidamente la “efectividad neta” de cada escuela o educador, por lo que los “premios y castigos” serán muchas veces injustamente asignados, lo cual afectará no solo la equidad sino la productividad misma del mecanismo. Tampoco es claro cuáles son las medidas correctivas más adecuadas para las situaciones de bajo desempeño: mientras algunos proponen cerrar las escuelas o facilitar que los estudiantes se trasladen a escuelas privadas, otros sugieren introducir programas compensatorios de mejoramiento o incluso la reestructuración de los establecimientos. En ambos casos, como se ve, el problema se ha trasladado desde el “aseguramiento” de la calidad al más tradicional desafío del “mejoramiento” escolar, que es en definitiva el meollo de la cuestión.

En síntesis, la tendencia contemporánea es a concebir estos dispositivos de “aseguramiento de la calidad” como parte de iniciativas más amplias de reforma sistémica de la educación, en donde construir el profesionalismo docente es reconocidamente el núcleo esencial del desafío.

## 2.3. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS

**CALIDAD.-** Conjunto de características y propiedades que tiene un producto o servicio que le confieren la capacidad de satisfacer necesidades, tanto del usuario del consumidor.

**CAPACIDADES.-** Potencialidades que son innatas en las personas y solo se requieren desarrollar a través de diversas acciones. Experiencias cognitivas, psicomotoras y/ afectivas propias que adquiere el alumno en un proceso de aprendizaje significativo. También se las define como un conjunto de habilidades, destrezas y actitudes propias de la persona humana, que se desarrollan durante procesos cognitivos.

**CAPACITACIÓN.-** Proceso a través del cual se promueve el desarrollo de capacidades en los participantes, a través de diversas estrategias sobre todo participativas, ya que se busca que sea el mismo participante quien promueva su aprendizaje y desarrollo. Se da a través de dos procesos, cursos presenciales, donde se imparten conocimientos y a través de procesos de monitoreo en el aula.

**EVALUACIÓN CURRICULAR.-** Es un proceso curricular orientado a la verificación de logros y resultados. Referida a un proceso curricular manejada por los docentes en el que deben programar criterios e indicadores de evaluación que deben ser comunicados a los estudiantes con claridad y pertinencia. Así mismo orientada al diseño y ejecución de técnicas e instrumentos de evaluación.

**LOGROS DE APRENDIZAJE.-** Son aquellas metas educativas que se pretenden alcanzar a través del desarrollo de un conjunto de capacidades que responden a un determinado ciclo y edad.

Los logros de aprendizaje responden a cada una de las áreas curriculares del nivel y ciclo de Educación, propuestas por el Diseño Curricular Nacional. Es necesario considerar que cada uno de los organizadores de cada área curricular

cuenta con un logro de aprendizaje que se debe alcanzar al concluir un determinado ciclo educativo.

**LOGROS EDUCATIVOS.-** Responden a las características del educando y son aquellos que se pretenden desarrollar en los educandos, a través de un conjunto de logros de aprendizaje. Estos describen las características que deben alcanzar los estudiantes al concluir un determinado nivel educativo.

**MONITOREO.-** Es el proceso a través del cual se verifica el trabajo educativo del docente a través de acciones de acompañamiento y asesorías.

Es una estrategia que consiste en la observación directa y análisis crítico reflexivo conjunto entre docente participante y especialista asesor, respecto al desempeño profesional del docente, para apoyar y fortalecer su práctica pedagógica en un clima adecuado y con un trato horizontal.

La observación de aula se desarrolló a través de visitas con la intervención oportuna del asesor y con la utilización de estrategias como: Observación sistemática e integral, revisión de documentos al docente, apoyo permanente en el desarrollo de las actividades del docente observado, intervención y apoyo en caso de ser necesario, diálogo reflexivo, abierto y horizontal y registro de información en fichas de trabajo y/o de monitoreo.

**PROGRAMACIÓN CURRICULAR.-** Es el proceso de previsiones de las acciones educativas concretas y de su distribución en el tiempo, atendiendo a las competencias, capacidades, actitudes, estrategias, metodología, materiales, infraestructura y tiempo de forma coherente respondiendo a las características y necesidades de los educandos y del contexto. Está orientada a la construcción de documentos curriculares, como la programación anual, las unidades didácticas y las sesiones de aprendizaje, las cuales deben responder a los intereses y necesidades sobre todo de los niños y a las del contexto.

**RECURSOS PEDAGÓGICOS.-** Referidos a los medios y materiales, considerados como puntos de apoyo que se utilizan en el proceso aprendizaje – enseñanza, para facilitar a los estudiantes en sus logros de aprendizaje. Están orientados a promover desarrollo de capacidades en los educandos y a su vez activar procesos cognitivos. Los docentes deben utilizar diversos recursos pedagógicos en los diferentes procesos cognitivos del desarrollo de una sesión de aprendizaje.

**CAPÍTULO III**  
**PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.**

**3.1.-PRIMERA VARIABLE: CAPACITACIÓN DOCENTE**

**DIMENSIÓN:** APRENDIZAJES EN LAS ÁREAS DE COMUNICACIÓN, MATEMÁTICA, CURRÍCULO Y ESPECIALIDAD ACADÉMICA.

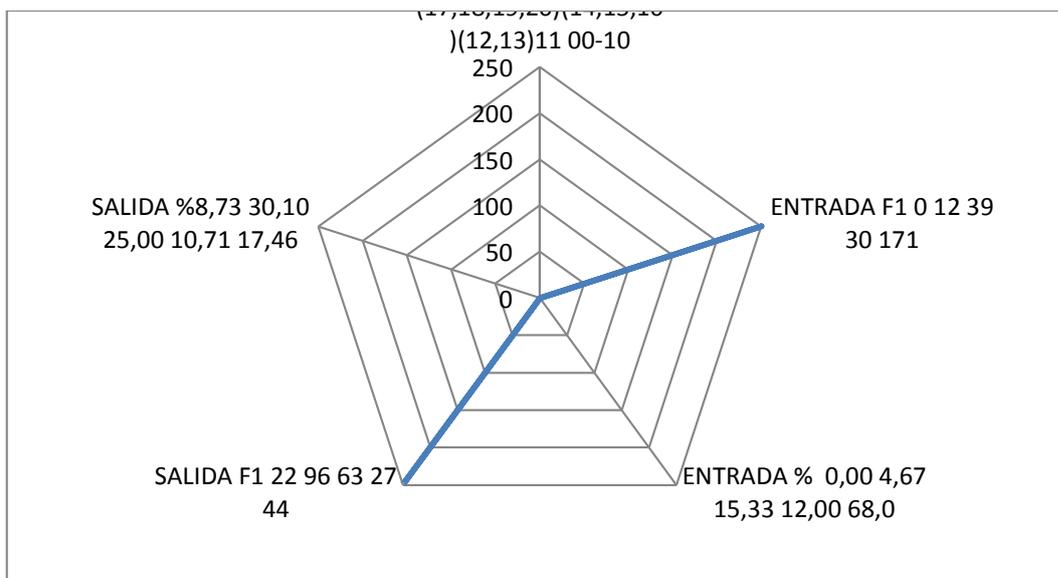
Después de un proceso de capacitación, es importante constatar los cambios efectuados por los docentes, quienes ingresaron al programa con determinados saberes previos y que en el transcurso del programa fueron adquiriendo otros, para lo cual se tomó una evaluación de entrada y otra de salida, que a continuación se detallan los resultados:

**TABLA N° 01**  
**RESULTADOS OBTENIDOS EN LA PRUEBA DE ENTRADA Y SALIDA DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN POR LOS DOCENTES DEL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL SAN ANTONIO DE PUTINA AÑO 2016.**

NIVEL DE LOGRO	ESCALA	ENTRADA		SALIDA	
		f1	%	f2	%
2 = DESTACADO	(17, 18, 19, 20)	00	0,00	22	8,73
1 = SUFICIENTE	(14, 15, 16)	12	4,67	96	38,10
1 = INTERMEDIO	(12, 13)	39	15,33	63	25,00
0 = BASICO	11	30	12,00	27	10,71
0 = MENOS DEL BASICO	00 - 10	171	68,0	44	17,46
TOTAL		252	100%	252	100%

Fuente: Resultados de las pruebas de evaluación a los docentes en comunicación

**GRÁFICO N° 01**  
**RESULTADOS OBTENIDOS EN LA PRUEBA DE ENTRADA Y SALIDA DEL**  
**ÁREA DE COMUNICACIÓN POR LOS DOCENTES DEL NIVEL DE**  
**EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA SAN**  
**ANTONIO DE PUTINA AÑO 2016.**



**INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS:**

Los resultados son evidencia de los logros positivos del Programa de Capacitación estatal 2015 - 20016, en el área de comunicación. Alcanzando de esa forma el logro de aprendizaje propuesto, referido a que los docentes expresen y comprendan diversos textos escritos identificando ideas principales y secundarias, relacionando e integrando la información y definiendo el propósito y contenido del texto. Como se observa en la tabla N° 01, en la prueba de entrada, en el nivel destacado no se encontraba ningún docente, en comparación con la prueba de salida, donde se ubican 22 docentes que representan el 8,73%, mostrando un incremento creciente del 8,73%, en comparación con la prueba de entrada. Así mismo en el nivel suficiente se encontraban en la prueba de entrada sólo 12 docentes que representan el 4,67%, en comparación con la prueba de salida donde se cuenta, con 96 docentes que representan el 38,1% del total de 252

docentes participantes, existiendo 33,43% (81 docentes) de docentes más en este nivel, en comparación con la prueba de entrada, como resultado de todo el proceso de capacitación.

Del mismo modo en la prueba de entrada el porcentaje que alcanzó el nivel intermedio, es decir puntajes oscilantes entre 12 y 13 en el área de comunicación, estuvo representado por el 15,33%, (39 docentes) en comparación con la prueba de salida donde encontramos un 25 % (63 docentes) que logran ubicarse en este nivel.

Se puede afirmar entonces que los procesos de capacitación en el área de comunicación, incrementan los saberes de los docentes relacionados con procesos de comprensión lectora. Es así que se muestra que los niveles destacado, suficiente e intermedio, de acuerdo a las notas vigesimales obtenidas corresponden a un resultado final de aprobado. En consecuencia en un inicio se contaba solo con 51 docentes de 252, que representaban el 20% y quienes se encontraban aprobados. A diferencia de la prueba de salida que muestra que los aprobados son un total de 181 docentes de 252, que representan el 71,83% de docentes aprobados. Es decir existe un incremento del 51,83%(130 docentes) en relación a la prueba de entrada.

Así mismo en la prueba de entrada el 12% (30 maestros) llegaron al nivel básico en la prueba de comunicación, es decir obtuvieron puntajes de 11, considerando que muestran dificultades para comprender diversos textos, en comparación con la prueba de salida donde este porcentaje disminuye a 10,71% (27 maestros). Pero el dato alarmante en relación a aprendizajes en el área de comunicación está en relación a la prueba de entrada, ya que la mayoría de docentes representados por el 68% es decir 171 maestros de 252 se ubicaron en niveles por debajo del básico, con notas vigesimales de 00 a 10. A diferencia de la prueba de salida, donde solo se ubican en este nivel 44 maestros que representan el 17,46%.

Lo cual muestra que los niveles básico y menos del básico se ubican en un nivel de desaprobados. Existiendo así, en la prueba de entrada un total de 201 de 252

maestros desaprobados, representados por el 80%, a diferencia de la prueba de salida donde los docentes desaprobados en el área de comunicación son solo 71 , que representan solo el 28,17%.

El programa de capacitación, muestra resultados positivos en relación a los aprendizajes que los maestros deben adquirir en el área de comunicación, relacionado con procesos de comprensión lectora.

**TABLA Nº 02**

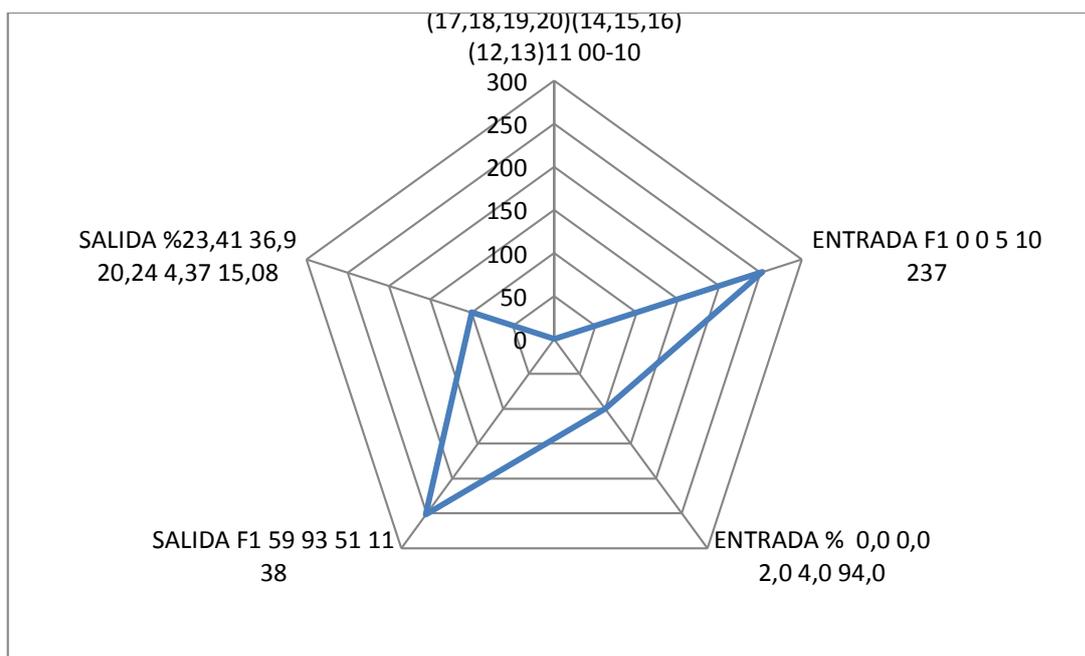
**RESULTADOS OBTENIDOS EN LA PRUEBA DE ENTRADA Y SALIDA EN EL ÁREA DE MATEMATICA POR LOS DOCENTES DEL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL SAN ANTONIO DE PUTINA AÑO 2016.**

NIVEL DE LOGRO	ESCALA	ENTRADA		SALIDA	
		f1	%	f2	%
2 = DESTACADO	(17,18,19,20)	0	0,0	59	23,41
1 = SUFICIENTE	(14,15,16)	0	0,0	93	36,9
1 = INTERMEDIO	(12,13)	5	2,0	51	20,24
0 = BASICO	11	10	4,0	11	4,37
0 = MENOS DEL BASICO	00 – 10	237	94,0	38	15,08
TOTAL		252	100	252	100

Fuente: Resultados de las pruebas de evaluación a los docentes

## GRÁFICO N° 02

### RESULTADOS OBTENIDOS EN LA PRUEBA DE ENTRADA Y SALIDA EN EL ÁREA DE MATEMÁTICA POR LOS DOCENTES DEL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL SAN ANTONIO DE PUTINA AÑO 2016.



Fuente: Resultados de las pruebas de evaluación a los docentes

#### INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS:

En el área de Matemática los resultados son alarmantes en relación al logro previsto, como es: Resuelve situaciones problemáticas aplicando conceptos y procedimientos matemáticos, comunica los resultados a través de distintas formas de representación. Pues como se muestra en la tabla N° 02, en la prueba de entrada ningún docente llega al nivel destacado, es decir a calificaciones vigesimales de 20, 19, 18 y 17; a diferencia de la prueba de salida donde 59 docentes de 252, representados por el 23,41%, alcanzan estos calificativos, por lo que se ubican en este nivel.

Así mismo en la prueba de entrada ningún docente alcanza notas de 14,15 y 16, para ubicarse en el nivel suficiente, a diferencia de la prueba de salida donde el 36,9% representado por 93 docentes de 252, alcanzan éstos calificativos,

ubicándose en este nivel.

En la prueba de entrada del área de matemática solo el 2% representado por 5 docentes alcanzó notas vigesimales de aprobatorios de 12 y 13, en comparación con la prueba de salida donde el 20,24% representados por 51 docentes alcanzaron dichos calificativos para ubicarse en el nivel intermedio.

Es así que se muestra que en la prueba de entrada solo se encontraban aprobados 5 docentes de 252, es decir el 2%. En cambio en la prueba de salida se encuentran aprobados, es decir en niveles, destacado, suficiente e intermedio 203 docentes de 252, que representan el 80,55%.

En relación al nivel básico, en la prueba de entrada se encontraban en este nivel el 4% representado por 10 docentes que representan el, en comparación con la prueba de salida que presenta 11 docentes en este nivel y que representan el 4,37%, mostrando un resultado casi paralelo.

Así mismo el nivel menos del básico, es el mayoritario en la prueba de entrada representada por 237 docentes (94%), mientras que en la prueba de salida en este nivel sólo se encuentran 38 docentes que representan el 15,08%. Mostrando una diferencia de 78,92% más desaprobados en la prueba de entrada que en la de salida.

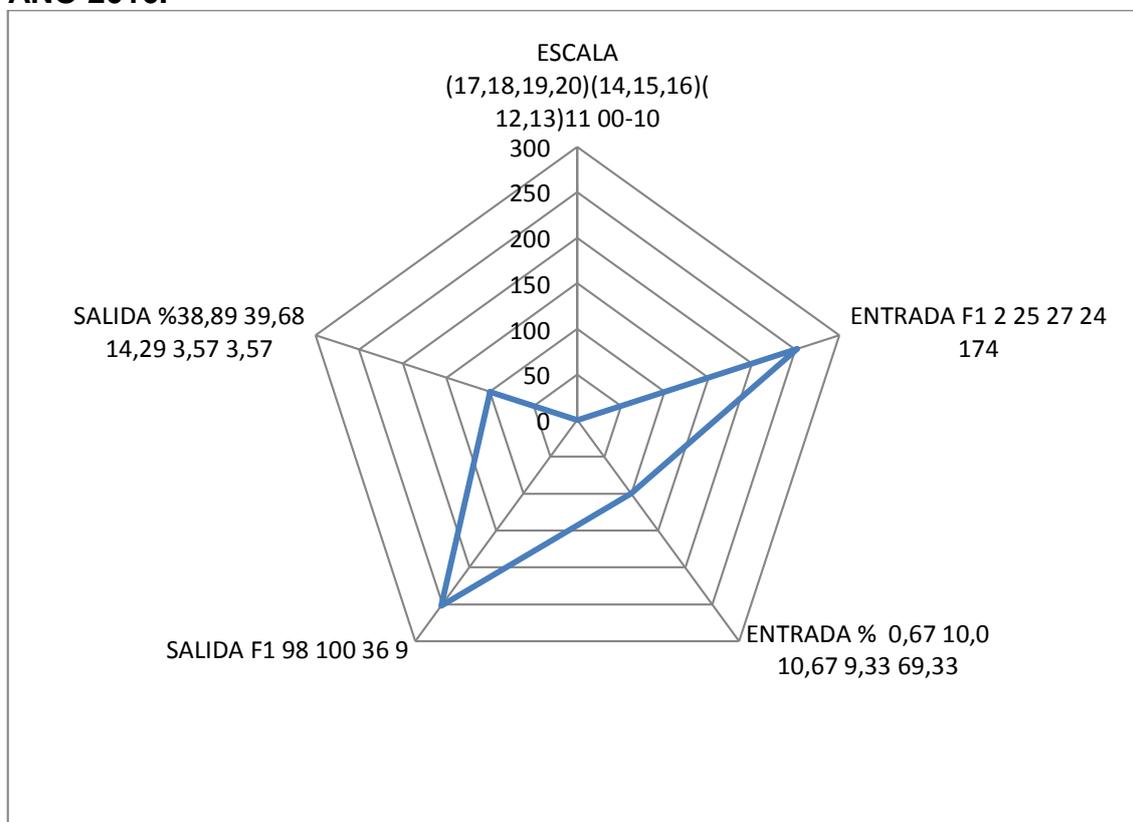
Es así que se puede afirmar que en el área de matemática, antes del procesos de capacitación se encontraban desaprobados 247 docentes de un total de 252, es decir el 98%. Después del proceso de capacitación a través del desarrollo del área de matemática en aulas y con ejercicios prácticos se tiene solo 49 docentes desaprobados, los cuales representan el 19,45%.

**TABLA N° 03**  
**RESULTADOS OBTENIDOS EN LA PRUEBA DE ENTRADA Y SALIDA DEL**  
**ÁREA DE CURRÍCULO POR LOS DOCENTES DEL NIVEL DE EDUCACIÓN**  
**INICIAL DE LA UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL SAN ANTONIO DE**  
**PUTINA AÑO 2016.**

NIVEL DE LOGRO	ESCALA	ENTRADA		SALIDA	
		f1	%	f2	%
2 = DESTACADO	(17,18,19,20)	2	0,67	98	38,89
1 = SUFICIENTE	(14,15,16)	25	10,00	100	39,68
1 = INTERMEDIO	(12,13)	27	10,67	36	14,29
0 = BASICO	11	24	9,33	9	3,57
0 = MENOS DEL BASICO	00 – 10	174	69,33	9	3,57
TOTAL		252	100	252	100

Fuente: Resultados de las pruebas de evaluación a los docentes

**GRÁFICO N° 03**  
**RESULTADOS OBTENIDOS EN LA PRUEBA DE ENTRADA Y SALIDA DEL**  
**ÁREA DE CURRÍCULO POR LOS DOCENTES DEL NIVEL DE EDUCACIÓN**  
**INICIAL DE LA UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA SAN ANTONIO DE PUTINA**  
**AÑO 2016.**



Fuente: Tabla N° 3

## **INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS:**

En el área de Currículo, el mayor porcentaje de docentes alcanzó con el logro de aprendizaje previsto, como es: Planifica, ejecuta y evalúa procesos pedagógicos, pertinentes a las características y necesidades de los estudiantes y el contexto.

La tabla N° 03 muestra que en la prueba de entrada sólo 2 docentes que representa el 0,67% alcanzaron el nivel destacado, mientras que en la prueba de salida, 98 docentes que representan el 38,89% se ubicaron en este nivel, con calificativos vigesimales de 17 a 20, mostrando un incremento del 38,22% en relación a la prueba de entrada.

Así mismo en el nivel suficiente, en la prueba de entrada solo se ubicaban 25 docentes que representan el 10%, mientras que en la prueba de salida se encuentran 100 docentes que representan el 39,68%, indicando también que existe mayor número de docentes en este nivel en la prueba de salida en comparación con la prueba de entrada.

Del mismo modo en el nivel intermedio, en la prueba de entrada se encontraban 27 docentes que representan el 10,67%, en comparación con la prueba de salida en la que se encuentran 36 docentes que representan el 14,29%.

En conclusión podemos afirmar que en la prueba de entrada, referida a los aprendizajes de los docentes del Nivel Inicial de la Unidad de Gestión Educativa san Antonio de Putina, en relación al área de Currículo solo se ubicaban aprobados 54 de 252 docentes, es decir solo aprobaron la evaluación el 21,34% con notas de 12 a 20, ubicándolos en niveles de destacado, suficiente e intermedio. En comparación con la prueba de salida en la que aprobaron esta área 234 docentes que representan el 92,86% de los 252 docentes participantes.

Así mismo en la prueba de entrada, en el nivel básico se encontraban 24 docentes que representaban el 9,33%, a diferencia de la prueba de salida en la que en este

nivel sólo se ubican el 3,57% (9 docentes). Considerando que los docentes de este nivel obtuvieron calificativos vigesimales de 11.

El porcentaje de mayor representación, en la prueba de entrada es de 69,33% que representan 174 docentes, quienes obtuvieron calificativos vigesimales de 00 a 10, por lo que se ubican en el nivel menos del básico. A diferencia de la prueba de salida en la que solo 9 docentes, representados por el 3,57% se ubicaron en este nivel.

Con dichos resultados se muestra que en un inicio el 78,66% (198 de 252 docentes) se encontraban desaprobados con calificativos de 11 hasta 00, en relación a conocimientos sobre el área de Currículo del Nivel Inicial. A diferencia de la prueba de salida, que se ejecuta después de procesos de capacitación permanente, en los que solo el 7,14% representado por 18 docentes se encuentran desaprobados, por lo que se ubicaron en niveles de básico y menos del básico.

**TABLA Nº 04**

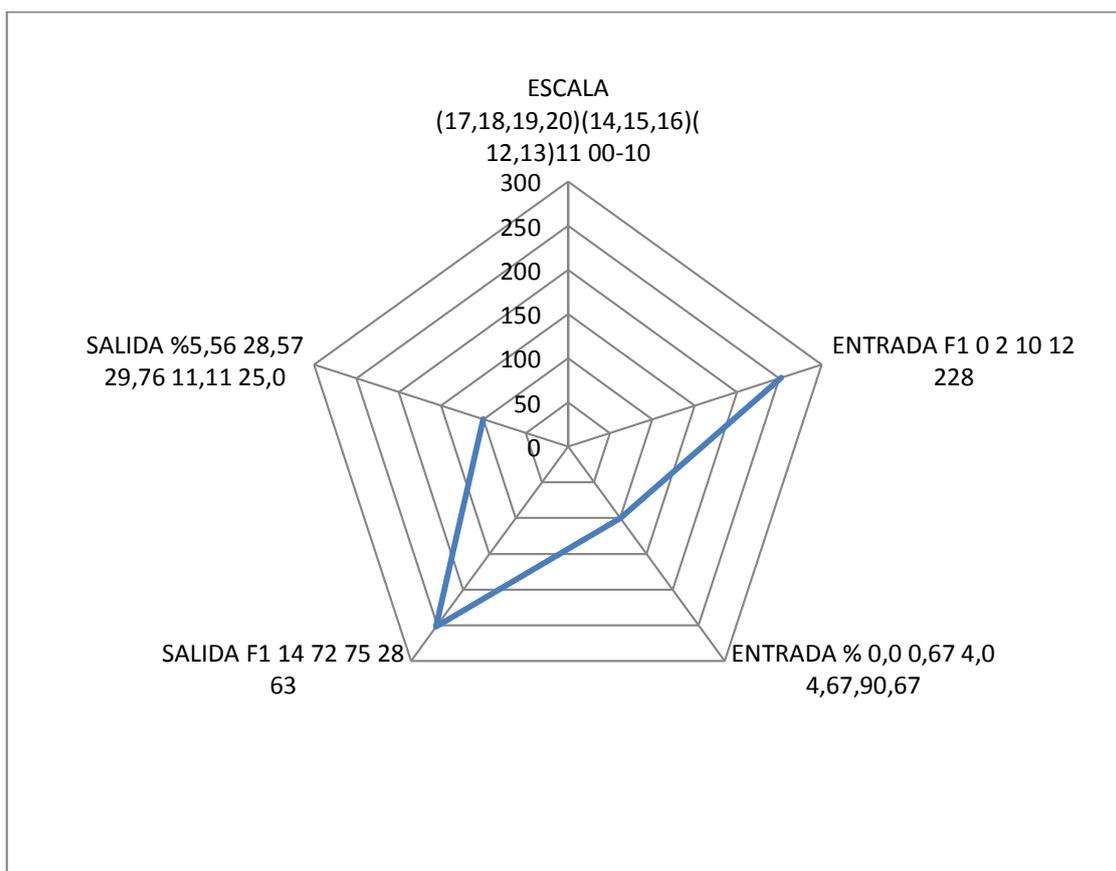
**RESULTADOS OBTENIDOS EN LA PRUEBA DE ENTRADA Y SALIDA EN LA ESPECIALIDAD ACADÉMICA POR LOS DOCENTES DEL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA SAN ANTONIO DE PUTINA AÑO 2016.**

NIVEL DE LOGRO	ESCALA	ENTRADA		SALIDA	
		f1	%	f2	%
2 = DESTACADO	(17,18,19,20)	0	0,0	14	5,56
1 = SUFICIENTE	(14,15,16)	2	0,67	72	28,57
1 = INTERMEDIO	(12,13)	10	4,0	75	29,76
0 = BASICO	11	12	4,67	28	11,11
0 = MENOS DEL BASICO	00 – 10	228	90,67	63	25,0
TOTAL		252	100	252	100

Fuente: Resultados de las pruebas de evaluación a los docentes

## GRÁFICO N° 04

### RESULTADOS OBTENIDOS EN LA PRUEBA DE ENTRADA Y SALIDA EN LA ESPECIALIDAD ACADÉMICA POR LOS DOCENTES DEL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL SAN ANTONIO DE PUTINA AÑO 2016.



Fuente: Tabla N° 4

#### INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS:

El Componente Especialidad Académica, responde al logro de aprendizaje: Maneja el sustento teórico práctico de los componentes temáticos de las áreas curriculares de su especialidad académica, del nivel o ciclo. Lo cual está orientado a evaluar los aprendizajes y el manejo didáctico que tienen los docentes del Nivel Inicial en relación a las áreas curriculares de los seis grados de Educación Inicial.

Como se muestra en la tabla N° 04, en un inicio ningún docente alcanzaba notas vigesimales de 20, 19, 18 y 17, por lo que no se ubicaban en el nivel destacado, a diferencia de la evaluación de salida que muestra que el 5,56% representado por 14 docentes de 252, se ubican en este nivel.

Así mismo muestra que en la prueba de entrada solo el 0,67% representado por 2 docentes se ubicaban en el nivel suficiente con calificativos de 14, 15 y 16, en comparación con la prueba de salida donde el 28,57% representados por 72 docentes se ubican en este nivel. Del mismo modo en un inicio solo el 4% representado por 10 docentes lograban calificativos de 12 y 13, ubicándolos en el nivel intermedio. En la prueba de salida los porcentajes son mayores ya que el 29,76% representado por 75 docentes alcanzan este nivel. Mostrando que en un inicio solo 12 docentes de 252, que representan el 4,67% estaban aprobados en especialidad académica del Nivel Inicial, en comparación con la prueba de salida donde la mayoría de docentes representados por el 63,89% ( 161 docentes) se encuentran aprobados, con calificativos de 20 a 12.

Del mismo modo la tabla muestra que en un inicio el 4,67% representado por 12 docentes se ubicaban en el nivel básico con notas desaprobadas de 11 y en la prueba de salida el 11,11% representado por 28 docentes aún se ubicaban en este nivel.

Así mismo en un inicio la mayor cantidad de docentes que representaban el 90,67% (228 docentes de un total de 252) se ubicaban en el nivel menos del básico, es decir que tenían calificativos desaprobatorios de 00 a 10. A diferencia de la prueba de salida donde solo el 25% representado por 63 docentes se ubican en este nivel. Mostrando que en la prueba de entrada en relación al área de especialidad académica, los docentes demostraron muchas dificultades, ya que el 95,34% representado por 240 de 252 docentes se encontraban desaprobados. A diferencia de la prueba de salida donde solo el 36,11% representado por 91 docentes se encuentran desaprobados.

Se puede indicar que una de las mayores dificultades de los docentes de Educación Inicial de la provincia del Cusco, está en relación a la especialidad académica, es decir al manejo de contenidos y procesos didácticos de las siete áreas pedagógicas de Educación.

**TABLA N° 05**

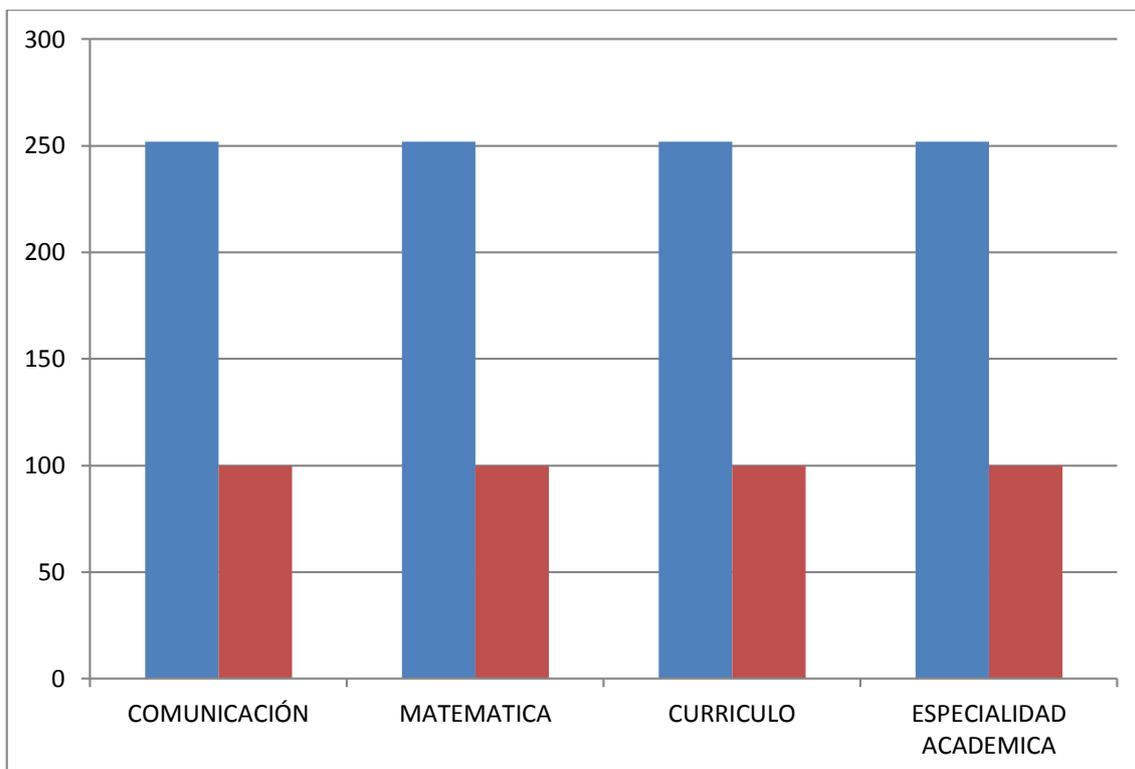
**RESULTADO DE APRENDIZAJES DE LOS DOCENTES EN LAS ÁREAS DE COMUNICACIÓN, MATEMÁTICA, CURRÍCULO Y ESPECIALIDAD ACADÉMICA**

NIVEL/ ESCALA	COMUNICACION		MATEMATICA		CURRICULO		ESPECIALIDAD ACADEMICA		SITUACION FINAL	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
2=DESTACADO (17,18,19,20)	22	8,73	59	23,41	98	38,89	14	5,56	48	19,15
1=SUFICIENTE (14,15,16)	96	38,1	93	36,9	100	39,68	72	28,57	90	35,81
1=INTERMEDIO (12,13)	63	25,0	51	20,24	36	14,29	75	29,76	56	22,33
0=BASICO (11)	27	10,71	11	4,37	9	3,57	28	11,11	19	7,44
0= MENOS DEL BASICO (0-10)	44	17,46	38	16,8	9	3,57	63	25,0	39	15,27
	252	100	252	100	252	100	252	100	252	100

Fuente: Tabla N° 5

**GRAFICO N° 05**

**RESULTADO DE APRENDIZAJES DE LOS DOCENTES EN LAS ÁREAS DE COMUNICACIÓN, MATEMÁTICA, CURRÍCULO Y ESPECIALIDAD ACADÉMICA**



**INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS:**

La tabla N° 05 muestra los resultados finales de los aprendizajes que adquirieron los maestros en las áreas de Comunicación, Matemática, Currículo y Especialidad Académica, al concluir los procesos de capacitación.

Mostrando que el área en el que hay mayor porcentaje de docentes con notas vigesimales de 20 a 17, es decir en el nivel destacado, es el área de currículo, donde 98 docentes que representan el 38,89% de 252, se ubican en este nivel. Y el área que tiene menor porcentaje en el nivel destacado es el de Especialidad Académica con solo 14 maestros que representan el 5,56%.

Así mismo se observa que el área que presentan mayor porcentaje de docentes en el nivel menos del básico es el de Especialidad Académica donde se encuentran 63 maestros que representan el 25%. Y el área que Tiene menor cantidad de docentes en el nivel menos del básico, es el de Currículo con solo 9 docentes que representan el 3,57%.

Considerando que se considera aprobado a los niveles destacado, suficiente e intermedio, por contener notas vigesimales de 20 a 12, y desaprobado a los niveles de básico y menos del básico por contener notas de 00 a 11; la tabla muestra que el área donde hay más aprobados es el de Currículo con 234 docentes de 252, representando el 92,86%, así mismo el área con más desaprobados es el de Especialidad académica con 91 docentes desaprobados que representan el 36,11%.

Los resultados finales muestran que en la Dimensión de Aprendizajes adquiridos por los docentes en las áreas en las que se les capacitó como son: Comunicación, Matemática, Currículo y Especialidad Académica, el 19,15% que representan 48 maestros se ubican en el nivel destacado, que corresponde al nivel 2, con calificativos de 20 a 17. Así mismo el 35,81% que representan 90 docentes de 252, se ubican en el nivel suficiente, es decir con notas vigesimales de 16 a 14.

Del mismo modo la tabla muestra que en el nivel intermedio se ubica el 22,33% representado por 56 maestros. Considerando que el nivel 1, está formado por los niveles suficiente e intermedio, se puede observar que el 58,14% de docentes se ubica en este nivel. Estos porcentajes a su vez muestran que al concluir los procesos de capacitación el 77,29%, es decir 194 docentes de 252 obtienen notas aprobatorias de 20 a 12 en las áreas de Comunicación, Matemática, Currículo y Especialidad Académica. Quedando solo un 22,71% representados por 58 docentes de 252, que desaprobeban, además que se ubican en el nivel 0.

**DIMENSIÓN: MONITOREO EN AULA**

**RESULTADOS DE LAS FICHAS DE MONITOREO – OBSERVACIÓN EN AULA A LOS DOCENTES PARTICIPANTES**

**TABLA Nº 06**

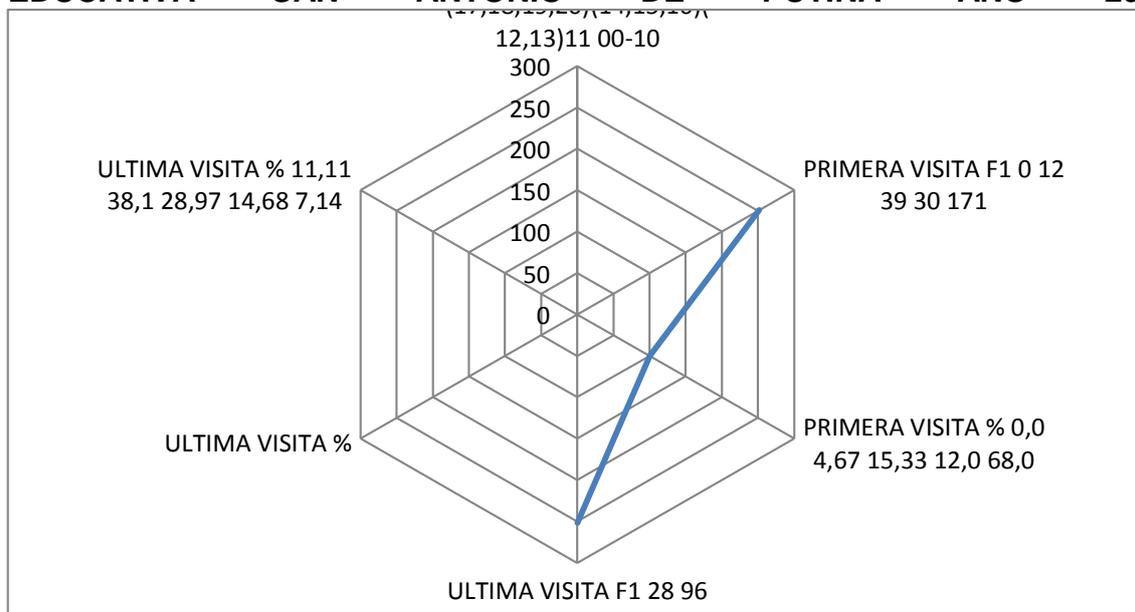
**OBSERVACIÓN EN AULA – PROGRAMACIÓN CURRICULAR A LOS DOCENTES DEL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA SAN ANTONIO DE PUTINA AÑO 2016.**

NIVEL DE LOGRO	ESCALA	PRIMERA VISITA		ULTIMA VISITA	
		f <sub>i</sub>	%	f <sub>i</sub>	%
2=DESTACADO	(17,18,19,20)	0	0,0	28	11,11
1=SUFICIENTE	(14,15,16)	12	4,67	96	38,1
1=iINTERMEDIO	(12,13)	39	15,33	73	28,97
0=BASICO	11	30	12,0	37	14,68
0=MENOS DEL	00 - 0	171	68,0	18	7,14
<b>TOTAL</b>		<b>252</b>	<b>100</b>	<b>252</b>	<b>100</b>

Fuente: Resultados de la ficha de monitoreo en aula.

**GRÁFICO Nº 06**

**OBSERVACIÓN EN AULA – PROGRAMACIÓN CURRICULAR A LOS DOCENTES DEL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA SAN ANTONIO DE PUTINA AÑO 2016.**



Fuente: Tabla Nº 6

## **INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS:**

La tabla N° 06, está referida a los resultados de los procesos de monitoreo que se realizaron a los docentes participantes, en relación a la programación curricular que debían realizar para desempeñar adecuadamente su práctica profesional en sus aulas.

La tabla muestra que en un inicio, en la primera visita realizada a sus aulas, ningún docente llegaba a niveles de destacado en relación a su programación curricular, lo que quiere decir que no obtuvieron calificativos de 20 a 17 en las programaciones curriculares desarrolladas. A diferencia de la última visita, desarrollada después de procesos de capacitación y 5 visitas de acompañamiento y orientación personalizada, los resultados se incrementan considerando que el 11,11% representado por 28 docentes de 252 presentaban programaciones curriculares adecuadas, es decir lograban presentar una unidad didáctica con coherencia interna entre sus elementos que respondía a la problemática de su comunidad a través de temas transversales, atendía a las características y necesidades de los estudiantes, evidenciaba la planificación de la evaluación de los aprendizajes, las actividades respondían al desarrollo de las capacidades planteadas, las actividades evidenciaban el uso de materiales del Ministerio de Educación y otros y además éstas evidenciaban la intención de promover la construcción de procesos de aprendizaje.

Así mismo en un inicio solo el 4,67% representado por 12 docentes lograba llegar al nivel suficiente en sus programaciones curriculares, con calificativos de 14, 15 o 16, en comparación con la última visita donde el 38,1% representado por 96 docentes alcanza este nivel.

Del mismo modo en la primera visita solo el 5,33% (39 docentes) logró alcanzar el nivel intermedio, es decir logró calificativos vigesimales aprobatorios de 12 y 13. A diferencia de la última visita donde alcanzaron este nivel el 28,97% (73 docentes).

Es así que se puede concluir indicando que en la primera visita solo 51 docentes que representan el 20% de los 252 participantes alcanzaron calificaciones aprobatorias de 20 a 12, ubicándose en niveles de suficiente e intermedio a diferencia de la última visita donde el 78,18% representado por 197 docentes de 252, lograron tener calificaciones aprobatorias en relación a las programaciones curriculares desarrolladas en sus aulas.

Así mismo en la primera visita se evidencia que el 12% representado por 30 docentes se ubicaban en el nivel básico, con calificaciones desaprobatorias de 11, en comparación con la última visita donde también el 14,68% (73 docentes) se ubican en este nivel.

Pero el dato alarmante muestra que en un inicio la mayoría de docentes 171 (68%) no contaban con programaciones curriculares o si contaba, éstas eran inadecuadas pues no respondían al trabajo que el docente pretendía desarrollar, lo que los ubicaba en niveles por debajo del básico. A través de capacitación y orientaciones permanentes en las visitas de procesos de logro que éste índice disminuya a 7,14% (18 docentes) que a pesar de las indicaciones y capacitaciones no logran elaborar programaciones curriculares pertinentes.

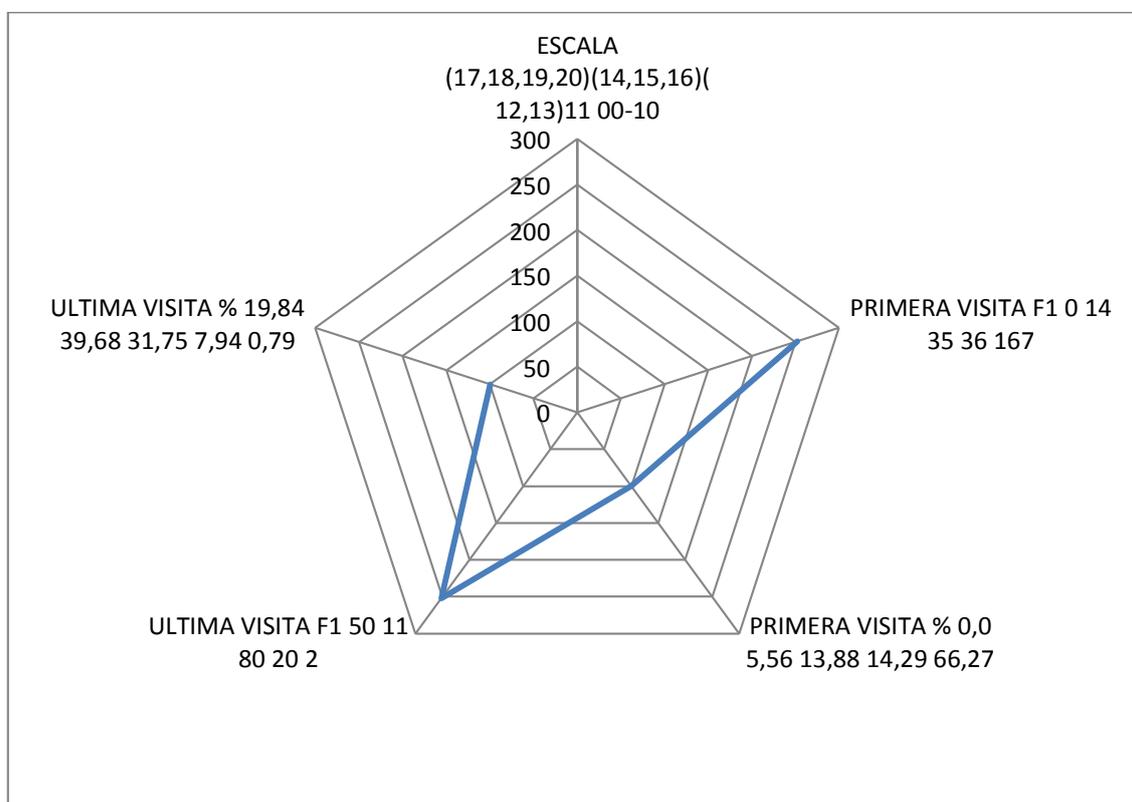
En conclusión se muestra que en la primera visita 201 docentes de 252, es decir el 80% de los participantes se ubicaban con calificaciones desaprobatorias en relación a sus programaciones curriculares en comparación con la última visita que se da después de procesos de capacitación, donde todavía 55 docentes que representan el 21,82% se ubican desaprobados.

**TABLA Nº 07**  
**OBSERVACIÓN EN AULA – INTERVENCIÓN DEL DOCENTE PROMOVRIENDO APRENDIZAJES EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL SAN ANTONIO DE PUTINA AÑO 2016.**

NIVEL DE LOGRO	ESCALA	PRIMERA VISITA		ULTIMA VISITA	
		f <sub>i</sub>	%	f <sub>i</sub>	%
2=DESTACADO	(17,18,19,20)	0	0,0	50	19,84
1=SUFICIENTE	(14,15,16)	14	5,56	100	39,68
1=INTERMEDIO	(12,13)	35	13,88	80	31,75
0=BASICO	11	36	14,29	20	7,94
0=MENOS DEL BASICO	00 - 0	167	66,27	02	0,79
<b>TOTAL</b>		<b>252</b>	<b>100</b>	<b>252</b>	<b>100</b>

Fuente: Resultados de la ficha de monitoreo en aula.

**GRÁFICO Nº 07**  
**OBSERVACIÓN EN AULA – INTERVENCIÓN DEL DOCENTE PROMOVRIENDO APRENDIZAJES EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA SAN ANTONIO DE PUTINA AÑO 2016.**



## **INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS:**

La tabla N° 07 muestra que en un inicio, en la primera visita ningún docente se ubicaba en el nivel destacado en relación a procesos que sigue para intervenir en el aula y desarrollar aprendizajes en sus estudiantes. A diferencia de la última visita donde el 19,84% representado por 50 docentes adquieren calificativos de 20,19,18 ó 17, es decir se ubican en el nivel destacado ya que logran ejecutar actividades en concordancia con los programado; aplicar estrategias para recuperar saberes previos; emplear estrategias para promover procesos de aprendizaje como: observa, inferir, predecir, investigar, analizar, sintetizar, comparar, ejemplificar, etc.; propiciar el uso de diversas fuentes de información: libros, revistas, periódicos, Internet, separatas, entrevistas, experimentos y otros; aplicar estrategias que permitan articular los saberes previos con el nuevo aprendizaje; utilizar estrategias para consolidar los aprendizajes esperados; emplear estrategias que motivan a los estudiantes a aplicar el nuevo aprendizaje en otras situaciones y ejecutar estrategias para promover en los estudiantes la metacognición. Así mismo muestra que en la primera visita solo el 5,56% representado por 14 docentes se ubicaban en el nivel de logro de suficiente, con calificativos vigesimales de 16 a 14, logrando algunos indicadores referidos a la intervención del docente para promover aprendizajes en sus estudiantes. A diferencia de la última visita donde se muestra que el 39,68% representado por 100 docentes de 252, se ubica en este nivel.

Del mismo modo muestra que en la primera visita se ubicaban en el nivel intermedio 35 docentes representando el 13,88%. En comparación con la última visita donde el 31,85% que representan 80 docentes, se ubican en este nivel con calificativos aprobatorios de 12 y 13, considerando que logran los indicadores previstos, pero con algunas dificultades.

Lo que muestra que en la primera visita se encontraban aprobados solo 49 docentes que representan el 19,44%, por lo que se ubicaban en niveles de suficiente y destacado, logrando algunos indicadores referidos a la intervención adecuada del docente en su aula para promover aprendizajes en sus estudiantes. A diferencia de la última visita donde el porcentaje que logra

dichos indicadores es mayor, ya que el 9,27% es decir 230 docentes de 252, logran notas vigesimales aprobatorias, por lo que se ubican en niveles de destacado, suficiente e intermedio.

Del mismo modo la tabla muestra que en la primera visita el 14,29% representado por 36 docentes en relación a su intervención en aula para promover aprendizajes, se ubicaban en el nivel básico con calificativos de 11, a diferencia de la última visita donde solo el 7,94%, representado por 20 docentes se ubica en este nivel.

Así mismo se observa que al inicio el 66,27% representado por 167 docentes no alcanzaban los indicadores relacionados con una adecuada intervención en aula por lo que obtuvieron calificativos desaprobatorios de 00 a 10, ubicándolos en el nivel por debajo del básico. En comparación con la visita final donde solo el 0,79% representado por 2 docentes, quienes se ubican en este nivel.

En conclusión la tabla muestra que en un inicio se encontraban en niveles desaprobatorios 203 docentes que representaban el 80,56% de 252, a diferencia de la última visita donde solo se ubican en niveles desaprobatorios el 8,73% representado por 22 docentes.

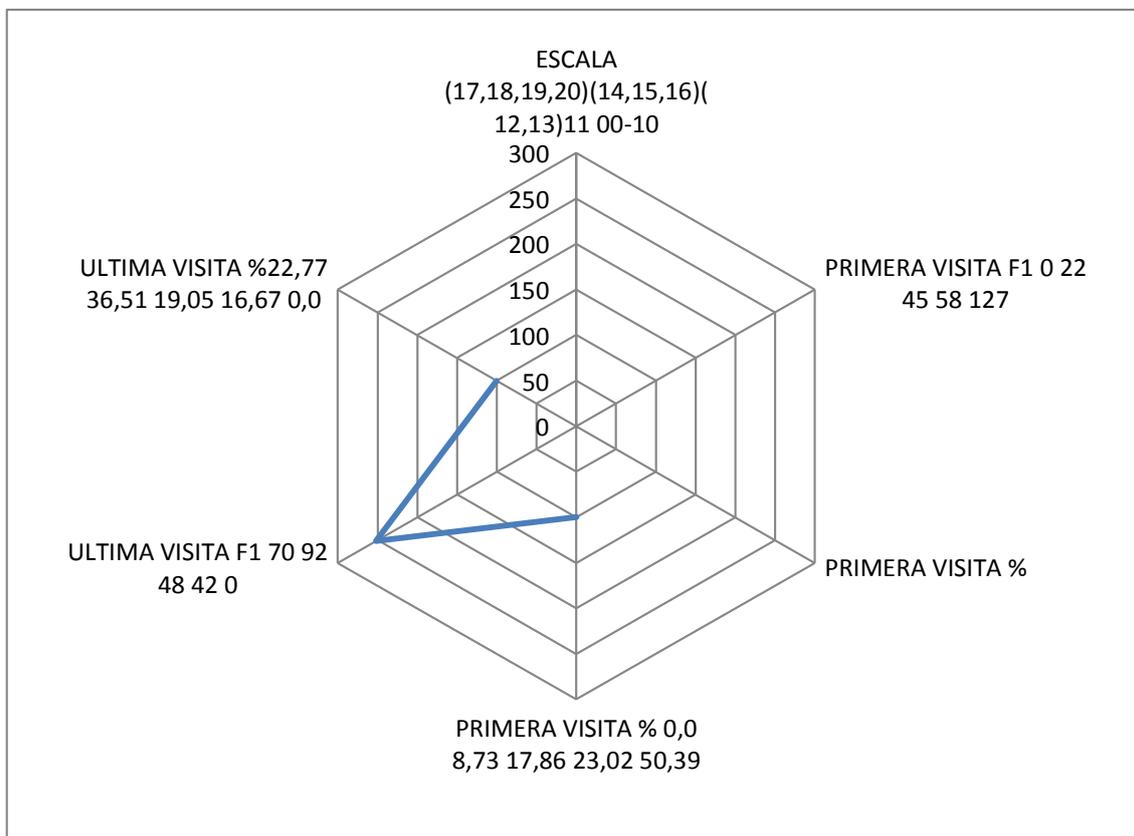
**TABLA N° 08**  
**OBSERVACIÓN EN AULA – EVALUACIÓN A LOS DOCENTES DEL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA SAN ANTONIO DE PUTINA AÑO 2016.**

NIVEL DE LOGRO	ESCALA	PRIMERA VISITA		ULTIMA VISITA	
		f <sub>i</sub>	%	f <sub>i</sub>	%
2=DESTACADO	(17,18,19,20)	0	0,0	70	27,77
1=SUFICIENTE	(14,15,16)	22	8,73	92	36,51
1=iINTERMEDIO	(12,13)	45	17,88	48	19,05
0=BASICO	11	58	23,02	42	16,67
0=MENOS DEL BASICO	00 - 0	127	50,39	00	0,0
<b>TOTAL</b>		<b>252</b>	<b>100</b>	<b>252</b>	<b>100</b>

Fuente: Resultados de la ficha de monitoreo en aula.

## GRÁFICO N° 08

### OBSERVACIÓN EN AULA – EVALUACIÓN A LOS DOCENTES DEL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA SAN ANTONIO DE PUTINA AÑO 2016.



Fuente: Tabla N° 8

### INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS:

La tabla N° 08 muestra que al inicio del programa de capacitación ningún docente se ubicaba en el nivel destacado en relación a los procesos de evaluación que desarrollaban en sus aulas. Así mismo muestra que en la última visita el 27,77% representado por 70 docentes logran el nivel destacado con calificativos vigesimales de 20 a 17, considerando que logran satisfactoriamente indicadores relacionados a procesos de evaluación en el aula, como son: Comunica con claridad los criterios de evaluación, aplica estrategias y/o instrumentos de evaluación previstos en el plan de la sesión, evalúa los

aprendizajes esperados haciendo uso de estrategias e instrumentos y utiliza estrategias que permitan ver a los estudiantes verificar sus avances y limitaciones. Así mismo muestra que en la primera visita solo el 8,73% representado por 22 docentes lograban ubicarse en el nivel suficiente a diferencia de la última visita donde el 36,51% representados por 92 docentes, que se ubican en este nivel. Del mismo modo en un inicio solo el 17,86% (45 docentes) se ubicaban en el nivel intermedio, en comparación con los resultados de la última visita que muestra que en este nivel se ubican el 19,05% representado por 48 docentes.

Lo que muestra que en un inicio solo se ubicaban en niveles aprobatorios el 26,59% representado por 67 docentes quienes realizaban acciones de evaluación curricular, en comparación con la última visita que muestra que la mayoría de docentes se ubican en niveles aprobatorios de destacado, suficiente e intermedio, siendo éstos representados por el 83,33% (210 docentes)

Así mismo la tabla muestra que en un inicio el 23,02% representado por 58 docentes se ubicaban con calificativos desaprobatorios de 11, en el nivel básico, a diferencia de la última visita donde solo el 16,67% representado por 42 docentes de 252, se ubican en este nivel. Lo mismo ocurre con el nivel menos del básico, donde en la primera visita el 50,39% (127 docentes) se ubicaban en este nivel con calificativos de 00 a 10, lo que muestra que este grupo grande de docentes en un inicio no consideraba los procesos de evaluación al desarrollar sus sesiones de aprendizaje. Posteriormente después de un proceso de capacitación y monitoreo permanente, en la última visita se muestra que los resultados disminuyen considerando que ningún docente deja de lado los procesos de evaluación al desarrollar sus sesiones de aprendizaje.

Por consiguiente en un inicio el 73,41% representado por 185 docentes utilizaba inadecuadamente las acciones de evaluación en el aula por lo que se encontraban desaprobados y en niveles básico o por debajo del básico. A diferencia de la última visita que muestra que éstos resultados disminuyen ya que solo el 16,67% representados por 42 docentes se ubican en niveles desaprobatorios.

**TABLA N° 09**

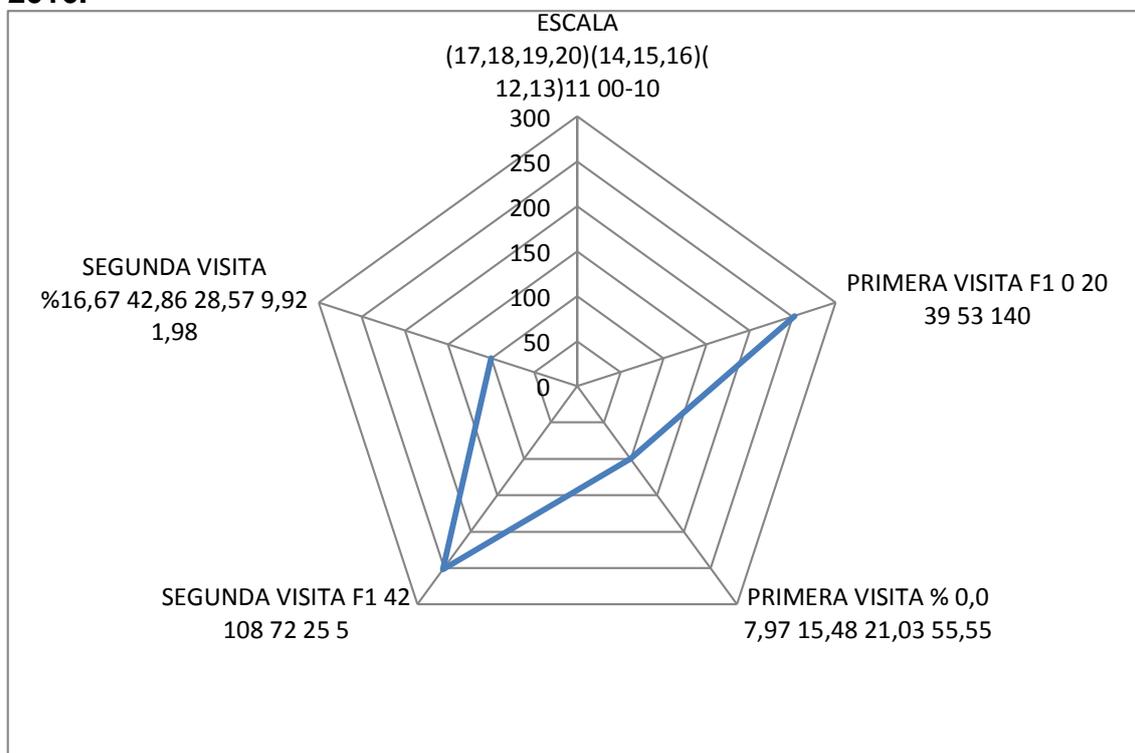
**OBSERVACIÓN EN AULA - ASPECTOS QUE FAVORECEN LA INTERVENCIÓN DEL DOCENTE EN AULA DEL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL SAN ANTONIO DE PUTINA AÑO 2016.**

NIVEL DE LOGRO	ESCALA	PRIMERA VISITA		ULTIMA VISITA	
		f <sub>i</sub>	%	f <sub>i</sub>	%
2=DESTACADO	(17,18,19,20)	0	0,0	42	16,67
1=SUFICIENTE	(14,15,16)	20	7,94	108	42,86
1=INTERMEDIO	(12,13)	39	15,48	72	28,57
0=BASICO	11	53	21,03	25	9,92
0=MENOS DEL BASICO	00 - 0	140	55,55	05	1,98
<b>TOTAL</b>		<b>252</b>	<b>100</b>	<b>252</b>	<b>100</b>

Fuente: Resultados de la ficha de monitoreo en aula.

**GRÁFICO N° 09**

**OBSERVACIÓN EN AULA - ASPECTOS QUE FAVORECEN LA INTERVENCIÓN DEL DOCENTE EN AULA DEL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA SAN ANTONIO DE PUTINA AÑO 2016.**



Fuente: Tabla N° 9

## **INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS:**

La tabla N° 09 muestra los resultados de la observación en aula a los docentes participantes en relación a los aspectos que favorecen la intervención del maestro en aula, considerando que en la primera visita ningún docente se ubicaba en niveles de destacado, a diferencia de la última visita donde se evidencia que el 16,67% que representan 42 docentes se ubican en este nivel, con calificativos de 20 a 17, considerando que los docentes logran manejar contenidos actualizados en el desarrollo de la sesión de aprendizaje, combinar momentos para el trabajo grupal e individual en el aula y disponer el mobiliario de acuerdo a las necesidades de la actividad. Así mismo muestra que en un inicio solo el 7,94% representado por 20 maestros se ubicaban en el nivel suficiente con calificativos vigesimales de 16 a 14. A diferencia de la última visita que muestra que el 42,86% (108 docentes) se ubican en este nivel.

Del mismo modo muestra que en la primera visita solo el 15,48% (39 docentes) se ubicaban en el nivel intermedio con calificativos aprobatorios de 12 y 13, en comparación con la última visita en la que se evidencia que en este nivel se ubica el 28,57% (72 docentes).

Lo que muestra que en un inicio de los 252 docentes solo se ubicaban en niveles aprobatorios 59 maestros representando el 23,42%, a diferencia de la última visita en la que se evidencia que el 88,1% (222 docentes) se ubican en niveles aprobatorios de destacado, suficiente e intermedio. Considerando que este grupo grande de docentes logra resultados aprobatorios en el manejo de contenidos, momentos de trabajo grupal e individual en el aula y ubicación de mobiliario al desarrollar sus sesiones de aprendizaje.

Así mismo la tabla muestra que en la primera visita el 21,03% (53 docentes) se ubicaban en el nivel básico con calificativos desaprobatorios de 11, a diferencia de la última visita donde solo el 9,92% (25 docentes) se ubican en este nivel.

Del mismo modo se evidencia que el 55,55% representados por un grupo

mayoritario de 140 docentes en la primera visita se ubicaban en el nivel por debajo del básico, considerando que este grupo de docentes no manejaba contenidos actualizados, no combinaba momentos grupales e individuales al desarrollar sus sesiones y además no disponía adecuadamente el mobiliario del aula, por lo que se ubican con calificativos desaprobatorios de 10 a 00. En comparación con la última visita que muestra resultados donde solo el 1,98% es decir 5 maestros se ubican en este nivel.

En conclusión se puede afirmar que en un inicio el 76,58% representado por 193 docentes de 252, se ubicaba en niveles desaprobatorios de básico y por debajo del básico. Después del proceso de capacitación y monitoreo permanente la mayoría de docentes considera aspectos que favorecen su intervención en el aula, por lo que solo el 11,9%, que representan a 30 maestros, aún muestra dificultades para favorecer su intervención en sus aulas al desarrollar sus sesiones de aprendizaje.

**TABLA Nº 10**

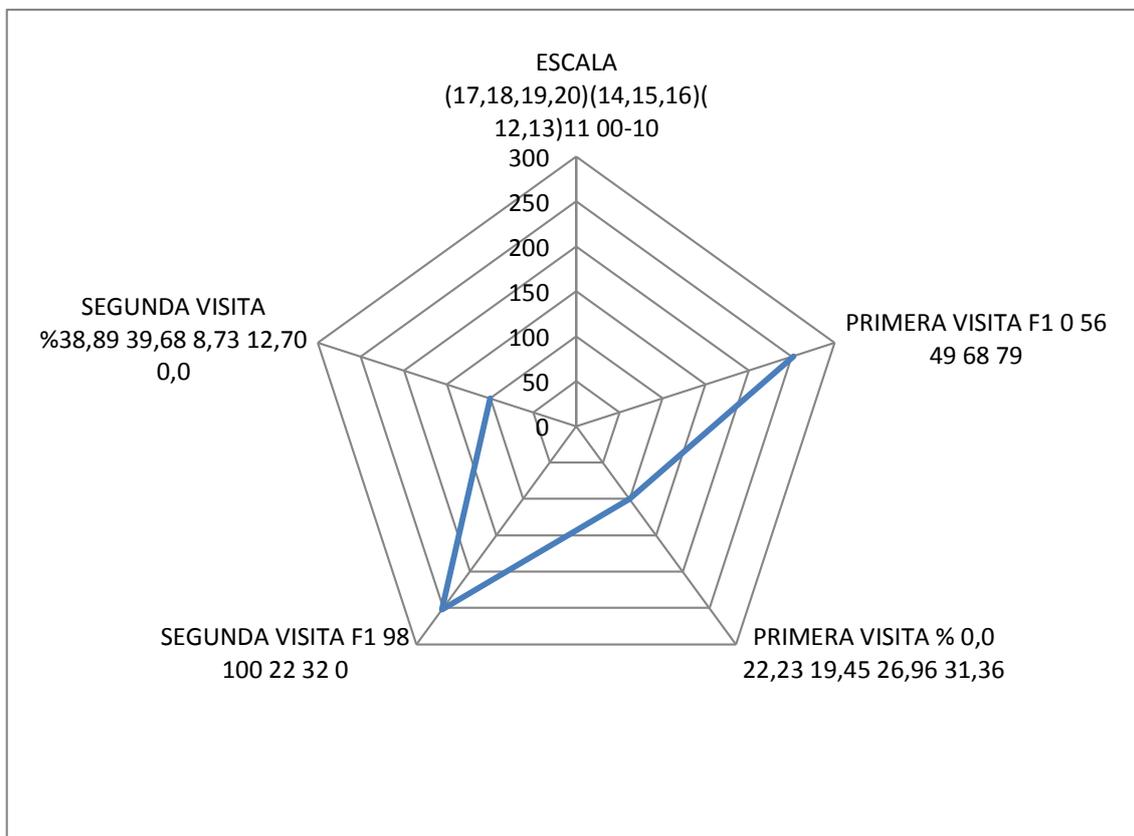
**OBSERVACIÓN EN AULA – ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO A LOS DOCENTES DEL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA SAN ANTONIO DE PUTINA AÑO 2016.**

NIVEL DE LOGRO	ESCALA	PRIMERA VISITA		ULTIMA VISITA	
		f <sub>i</sub>	%	f <sub>i</sub>	%
2=DESTACADO	(17,18,19,20)	0	0,0	98	38,89
1=SUFICIENTE	(14,15,16)	56	22,23	100	39,68
1=INTERMEDIO	(12,13)	49	19,45	22	8,73
0=BASICO	11	68	26,96	32	12,70
0=MENOS DEL BASICO	00 -10	79	31,36	00	0,0
<b>TOTAL</b>		<b>252</b>	<b>100</b>	<b>252</b>	<b>100</b>

Fuente: Resultados de la ficha de monitoreo en aula.

## GRÁFICO N° 10

### OBSERVACIÓN EN AULA – ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO A LOS DOCENTES DEL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA SAN ANTONIO DE PUTINA AÑO 2016.



Fuente: Tabla N° 10

### INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS:

La tabla N° 10 muestra los resultados de la observación en aula, en relación a la organización del tiempo que realizan los docentes para desarrollar sus sesiones de aprendizaje.

Mostrando que en un inicio ningún docente se ubicaba en el nivel de destacado, puesto que no alcanzaban calificativos de 20 a 17. Posteriormente en la última visita que se realiza después de un proceso de capacitación y monitoreo se observa que el 38,68% representado por 98 docentes alcanzan estos calificativos

vigesimales por lo que se ubican en el nivel destacado, considerando que logran: iniciar puntualmente sus sesiones de aprendizaje, permanecer todo el proceso pedagógico en sus aulas y utilizar el tiempo en función de la capacidad que desean desarrollen sus estudiantes.

Así mismo la tabla muestra que en la primera visita solo el 22,23% representado por 56 docentes se ubicaban en niveles de suficiente, con calificativos aprobatorios de 16 a 14, a diferencia de la última visita donde el 39,68% representado por 100 docentes, alcanzan calificativos para ubicarse en este nivel. Así mismo se observa que en la primera visita el 19,45% (49 docentes) se ubicaban en el nivel intermedio, a diferencia de la última visita donde el 8,73% (22 docentes) se ubica también en ese nivel.

Lo que muestra que en un inicio solo el 41,68% representado por 105 de 252 docentes se ubicaban en niveles suficiente e intermedio, es decir con calificativos aprobados en relación a la organización del tiempo ya que en su aula desarrollaban acciones relacionadas con iniciar puntualmente su sesión y permanecer en el aula, así mismo utilizaban el tiempo en función de la capacidad que pretendían desarrollar en sus estudiantes. Después del proceso de capacitación la mayoría de docentes representados por el 83,30% (220 docentes) se encuentra con calificativos aprobados desde 12 hasta 20, por lo que se ubican en niveles destacado, suficiente e intermedio. Considerando que organizan adecuadamente el tiempo para desarrollar sus actividades en el aula, tomando en cuenta las necesidades de los estudiantes antes que los intereses de los docentes.

Así mismo se muestra que en un inicio el 26,96% representado por 68 docentes se ubicaban en el nivel básico, con calificativos desaprobatorio de 11, a diferencia de la última visita donde solo el 12,70% que representa a 32 docentes, aún se ubicaban en el nivel básico. Del mismo modo se evidencia que en la primera visita realizada a los docentes el 31,36% representado por 79 docentes no tenían un manejo adecuado de la organización del tiempo por lo que obtuvieron calificativos de 00 a 10 y se ubicaron en el nivel por debajo del básico, en comparación con la última visita que se da después de los procesos de capacitación, donde ningún

docente ya se ubica en este nivel.

En conclusión se afirma que en un inicio el 58,32% representado por 147 docentes se encontraban en niveles desaprobatorios de básico y por debajo del básico en comparación con la última visita donde solo el 12,7% (32 docentes) se ubican en el nivel básico con calificativos desaprobados.

**TABLA Nº 11**

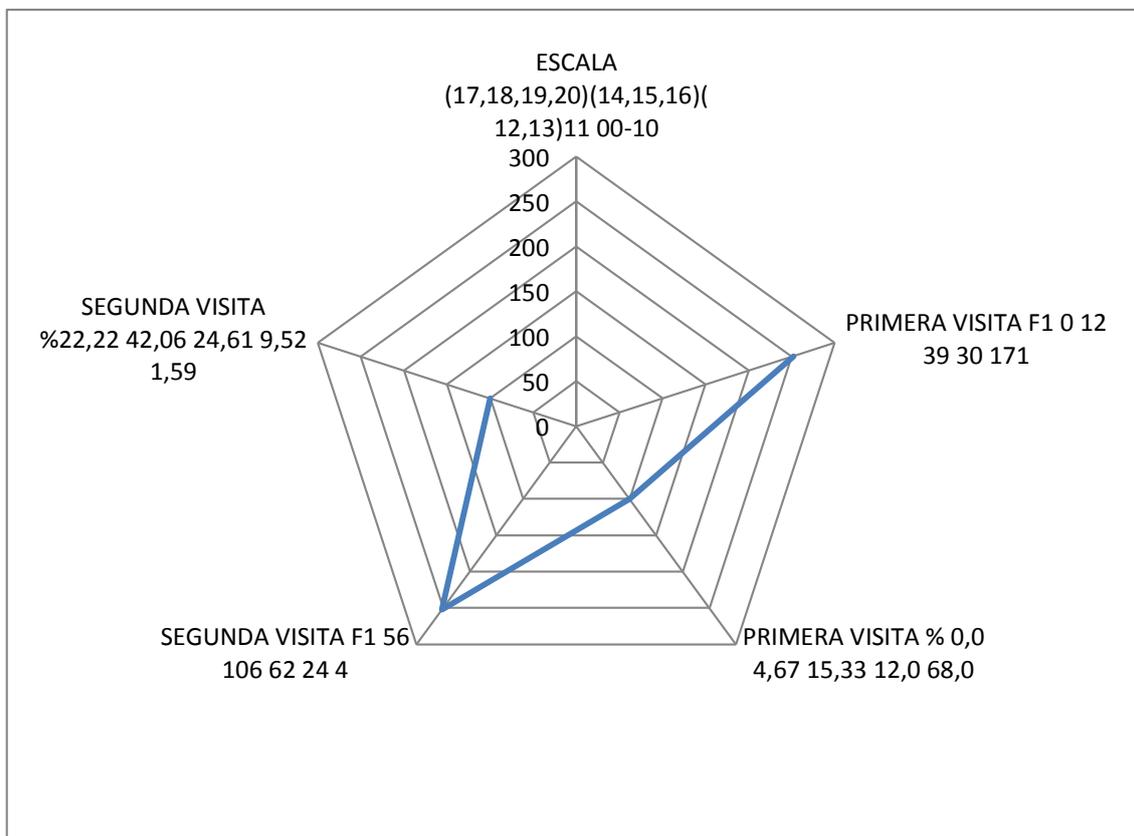
**OBSERVACIÓN EN AULA – USO DE RECURSOS Y MATERIALES A LOS DOCENTES DEL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA SAN ANTONIO DE PUTINA AÑO 2016.**

NIVEL DE LOGRO	ESCALA	PRIMERA VISITA		ULTIMA VISITA	
		f <sub>i</sub>	%	f <sub>i</sub>	%
2=DESTACADO	(17,18,19,20)	0	0,0	56	22,22
1=SUFICIENTE	(14,15,16)	12	4,67	106	42,06
1=INTERMEDIO	(12,13)	39	15,33	62	24,61
0=BASICO	11	30	12,0	24	9,52
0=MENOS DEL BASICO	00 -10	171	68,0	4	1,59
<b>TOTAL</b>		<b>252</b>	<b>100</b>	<b>252</b>	<b>100</b>

Fuente: Resultados de la ficha de monitoreo en aula.

## GRÁFICO N° 11

### OBSERVACIÓN EN AULA – USO DE RECURSOS Y MATERIALES A LOS DOCENTES DEL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA SAN ANTONIO DE PUTINA AÑO 2016.



Fuente: Tabla N° 11

### INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS:

La tabla N° 11 muestra los resultados en relación al uso de recursos y materiales educativos por los docentes durante el desarrollo de sus sesiones de aprendizaje. Lo que evidencia que en un inicio ningún docente se ubicaba en el nivel destacado, considerando que no se usaba con precisión recursos y materiales educativos, por lo que ninguno obtiene calificativos vigesimales de 20 a 17. En comparación con la última visita donde el 22,22% representados por 56 docentes de 252, se ubican en este nivel, considerando que: utilizan recursos y

materiales para introducir, motivar, sensibilizar, explicar, reforzar y consolidar los aprendizajes esperados, así mismo este grupo de docentes utilizaba con precisión los materiales distribuidos por el Ministerio de Educación y aquellos de su propia producción respondiendo al contexto en el que se desarrollaban sus estudiantes.

Así mismo la tabla muestra que en la primera visita solo el 4,67% representado por 12 docentes se ubicaban en el nivel suficiente con calificaciones de 16 a 14 en relación al uso de material educativo, en comparación con la última visita que evidencia que el 42,06% representado por 106 docentes se ubican en este nivel.

Del mismo modo muestra que al inicio el 15,33% (39 docentes) se ubicaba en el nivel intermedio, en comparación con la última visita que muestra que en este nivel se ubica el 24,61% (62 docentes)

Lo que muestra que en la primera visita solo el 20% representado por 51 docentes utilizaban recursos y materiales en los procesos del desarrollo de su sesión de aprendizaje, por lo que se ubicaban en niveles suficiente e intermedio, con calificaciones aprobados. También se muestra que después de los procesos de capacitación, en la última visita la mayoría de docentes que representan el 88,89% (224 maestros) utilizaban de manera permanente y adecuada material y recurso educativo del MED o elaborados por ellos mismos. Por lo que se ubicaban en niveles aprobatorios con calificaciones desde 20 hasta 12.

Así mismo se muestra que en un inicio el 12% representado por 30 docentes se ubicaban en el nivel básico con calificaciones de 11, en comparación con la última visita que muestra que solo el 9,52% representado por 24 docentes se ubicaban en este nivel. Del mismo modo muestra que al iniciar el proceso de capacitación el grupo mayoritario del 68% representado por 171 maestros de 252, se ubicaban en el nivel menos de básico con calificaciones de 00 a 10, considerando que no utilizaban recursos y materiales educativos, en comparación con la última visita donde en este nivel solo se ubica el 1,59% que representa a 4 docentes.

Es así que podemos afirmar que al inicio el 80% representado por 201 docentes no utilizaba materiales y recursos educativos, por lo que al observar sus sesiones de aprendizaje se les considero con rubros desaprobados ubicándolos en niveles básico o por debajo del básico. En comparación con la última visita que se da después de procesos de capacitación permanente en la que se evidencia que solo el 11,11% representado por 28 maestros todavía muestran dificultad para el uso de material educativo, por lo que se ubican en niveles básico y por debajo del básico con calificativos desaprobados.

**TABLA N° 12**

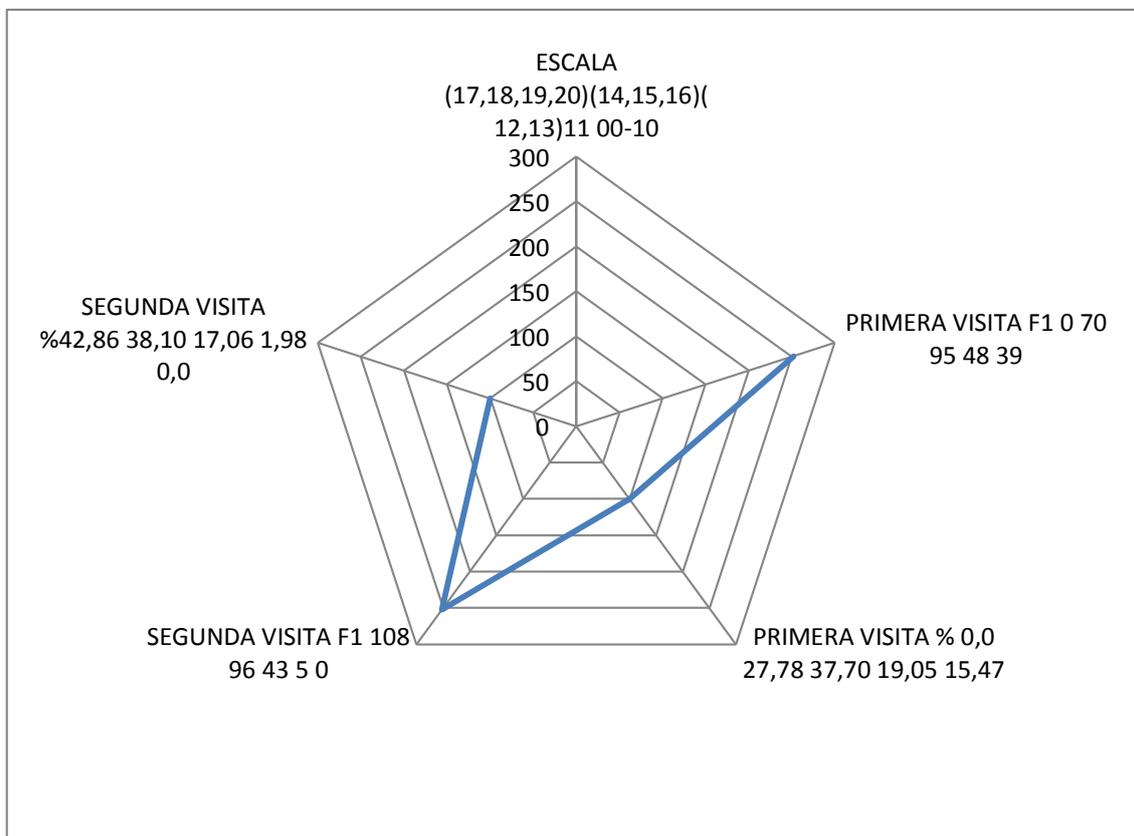
**OBSERVACIÓN EN AULA – CLIMA PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE A LOS DOCENTES DEL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA SAN ANTONIO DE PUTINA AÑO 2016.**

NIVEL DE LOGRO	ESCALA	PRIMERA VISITA		ULTIMA VISITA	
		f <sub>i</sub>	%	f <sub>i</sub>	%
2=DESTACADO	(17,18,19,20)	0	0,0	108	42,86
1=SUFICIENTE	(14,15,16)	70	27,78	96	38,10
1=INTERMEDIO	(12,13)	95	37,70	43	17,06
0=BASICO	11	48	19,05	05	1,98
0=MENOS DEL BASICO	00 -10	39	15,47	<b>00</b>	0,0
<b>TOTAL</b>		<b>252</b>	<b>100</b>	<b>252</b>	<b>100</b>

Fuente: Resultados de la ficha de monitoreo en aula.

## GRÁFICO N° 12

### OBSERVACIÓN EN AULA – CLIMA PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE A LOS DOCENTES DEL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL SAN ANTONIO DE PUTINA AÑO 2016.



Fuente: Tabla N° 11

#### INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS:

La tabla muestra los resultados después de un proceso de observación en aula al docente en relación al clima pedagógico que se maneja en la clase para favorecer mejores aprendizajes.

Se evidencia que en la primera visita, es decir antes de que inicie el proceso de capacitación, ningún docente se ubicaba en el nivel destacado. En comparación con la última visita, que se da después de procesos de capacitación permanente y procesos de monitoreo, donde el 42,86% representados por 108 docentes se

ubican en este nivel con calificativos de 20 a 17, considerando que logran: demostrar amabilidad y respeto en su relación con los estudiantes, mostrarse afectuosos y a la vez firmes con los estudiantes, tomar en cuenta las diferencias individuales de los estudiantes, propiciar la reflexión en los estudiantes a partir de situaciones cotidianas y abordar la práctica de valores éticos en los contenidos y estrategias según las áreas del currículo.

Del mismo modo se observa que en un inicio solo el 27,78% representado por 70 docentes se ubicaban en el nivel suficiente con calificativos vigesimales de 16 a 14, en comparación con la última visita que muestra que en este nivel se ubican el 38,10% es decir 96 docentes. Así mismo se evidencia que al inicio el 37,70% (95 docentes) se ubicaban en el nivel intermedio y en la última visita en este nivel se ubica el 17,06 (43 docentes). Es sí que se afirma que en un inicio solo el 65,48% (165 docentes) se ubicaban en niveles aprobatorios de suficiente e intermedio, en comparación con la última visita en la que se observa que el 98,02% (247 docentes) se ubican con calificativos aprobatorios, en relación al clima que promueven en sus aulas para desarrollar aprendizajes.

Así mismo se muestra que en un inicio el 19,05% representado por 48 docentes se ubicaban en el nivel básico, con calificativos desaprobatorios de 11, en comparación con la última visita donde solo el 1,98% representado por 5 docentes que se ubicaban en este nivel. También se observa que al inicio el 15,47% representados por 39 docentes se ubicaban en niveles desaprobatorios de menos del básico con calificativos de 00 a 10, en comparación con la última visita en la que se evidencia que en relación al clima que se maneja en aula, ningún docente se ubica en este nivel.

Lo que muestra que al inicio de la capacitación el 34,52% (87 docentes) desarrollaba inadecuadamente o no desarrollaba aspectos relacionados con el clima del aula, por lo que se ubican en niveles desaprobatorios.

Después de los procesos de capacitación, se evidencia que aún queda un pequeño porcentaje del 1,98 % (5 docentes) quienes se ubican en niveles básico, con

calificativos desaprobados y quienes aún muestran dificultad para desarrollar sus sesiones de aprendizaje en un clima adecuado.

**TABLA Nº 13**

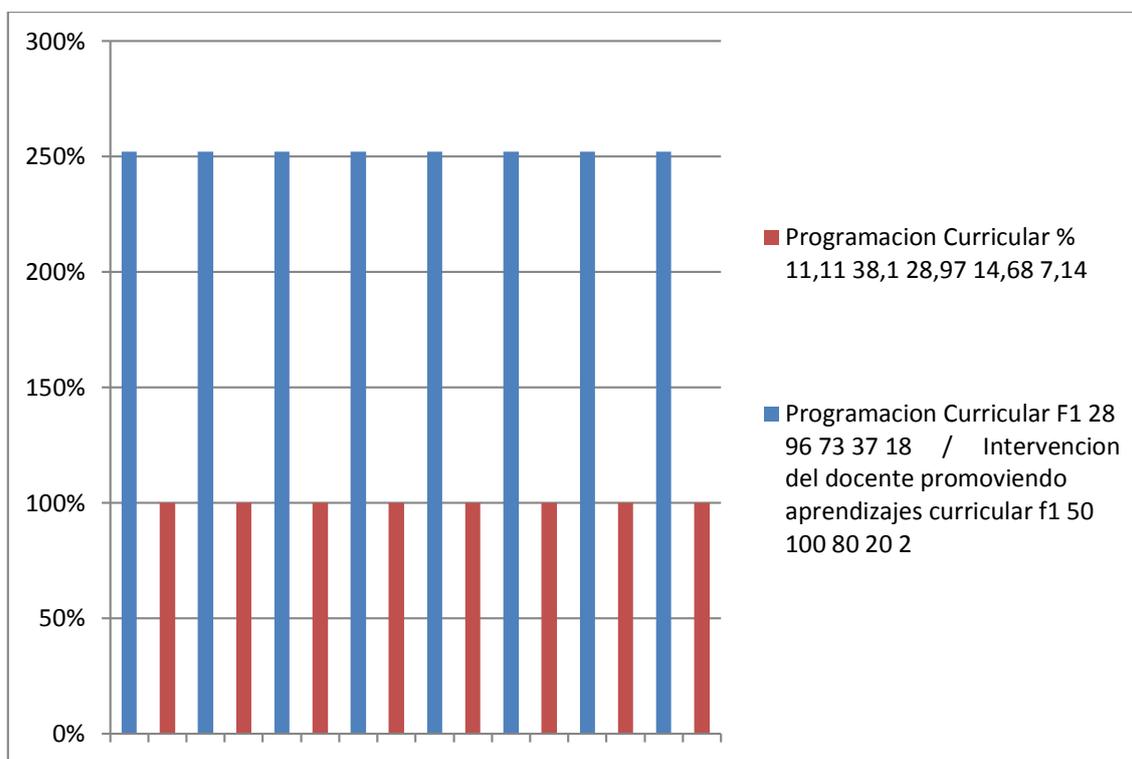
**RESULTADOS FINALES DEL MONITOREO EN AULA A LOS DOCENTES DEL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA SAN ANTONIO DE PUTINA AÑO 2016.**

NIVEL / ESCALA	Programación curricular		Intervención del docente promoviendo aprendizajes		Evaluación		Aspectos que favorecen la intervención del docente en aula		Organización del tiempo		Uso de recursos y materiales		Clima para favorecer el aprendizaje		Situación final	
	F1	%	F1	%	F1	%	F1	%	F1	%	F1	%	F1	%	F1	%
2 = DESTACADO (17,18,19,20)	28	11,11	50	19,84	70	27,77	42	16,67	98	38,89	56	22,22	108	42,86	65	25,62
1 = SUFICIENTE (14,15,16)	96	38,1	100	39,68	92	36,51	108	42,86	100	39,68	106	42,06	96	38,10	100	39,57
1 = INTERMEDIO (12,13)	73	28,97	80	31,75	48	19,05	72	28,57	22	8,73	62	24,61	43	17,06	57	22,68
0 = BÁSICO (11)	37	14,68	20	7,94	42	16,67	25	9,92	32	12,70	24	9,52	05	1,98	26	10,49
0 = MENOS DEL BÁSICO (0 – 10)	18	7,14	02	0,79	00	0,0	05	1,98	00	0,0	04	1,59	00	0,0	04	1,64
<b>TOTAL</b>	<b>252</b>	<b>100</b>	<b>252</b>	<b>100</b>	<b>252</b>	<b>100</b>	<b>252</b>	<b>100</b>	<b>252</b>	<b>100</b>	<b>252</b>	<b>100</b>	<b>252</b>	<b>100</b>	<b>252</b>	<b>100</b>

Fuente: Resultados de la evaluación de fichas de monitoreo

### GRÁFICO N° 13

#### RESULTADOS FINALES DEL MONITOREO EN AULA A LOS DOCENTES DEL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL SAN ANTONIO DE PUTINA AÑO 2016.



Fuente: Tabla N° 13

#### INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS:

La tabla N° 13 muestra los resultados finales en relación a la dimensión monitoreo, que corresponde a la variable capacitación docente.

La cual nos muestra los resultados finales después de un procesos de capacitación y monitoreo permanente a los docentes participantes del Nivel Inicial de la Unidad de Gestión Educativa local San Antonio de Putina, considerando que los docentes tiene mejores resultados en el rubro denominado Clima para Favorecer el Aprendizaje, donde el 42,86% representado por 108 docentes de 252 llega a niveles destacados, es decir al nivel 2. Así mismo se observa que el rubro que menos docentes ubica en el nivel destacado es Programación Curricular, ya

que se muestra que solo el 11,28% representado por 28 docentes logran calificativos de 20 a 17, ubicándose en el nivel destacado, referido al nivel 2. Del mismo modo se observa que el rubro que presenta a mayor cantidad de docentes desaprobados es el de Programación Curricular, ya que el 7,14% representado por 18 docentes se ubican en el nivel menos del básico con calificativos desaprobatorios de 00 a 10, por lo que es necesario seguir capacitando a algunos docentes en este rubro.

Así mismo se muestra que los rubros de: Clima para favorecer el aprendizaje, organización del tiempo y evaluación, cuentan con 0% es decir ningún docente ubicado en el nivel menos del básico.

La tabla N° 13 muestra a su vez que el nivel destacado corresponde al nivel 2, en el que se ubica el 25,62% representado por 65 docentes. Este grupo de docentes se desempeñó adecuadamente en el aula, por lo que la ficha de monitoreo muestra que alcanzan calificativos de 20 a 17, considerando que logran los indicadores propuestos para cada uno de los rubros exigidos en el monitoreo.

Así mismo muestra que el nivel 1 está formado por los niveles suficiente e intermedio, que consideran calificativos aprobatorios de 16 a 12. En este grupo se ubica el 62,25% representado por 157 docentes, quienes logran algunos indicadores de cada uno de los rubros de su desempeño en aula. A pesar de tener notas aprobatorias todavía muestran algunas dificultades en relación a su trabajo en aula. Como se muestra en la tabla, en relación a los resultados del monitoreo, todavía existe un grupo que se ubica en el nivel 0, este nivel está constituido por los niveles básico y por debajo del básico, con calificativos desaprobatorios de 00 a 11. En este grupo se encuentra todavía el 12,13% representado por 30 docentes de 252, que no alcanzan con los indicadores previstos para un buen desempeño en aula, por lo que requieren mayores procesos de capacitación y acompañamiento para mejorar su práctica pedagógica.

**TABLA N° 14**

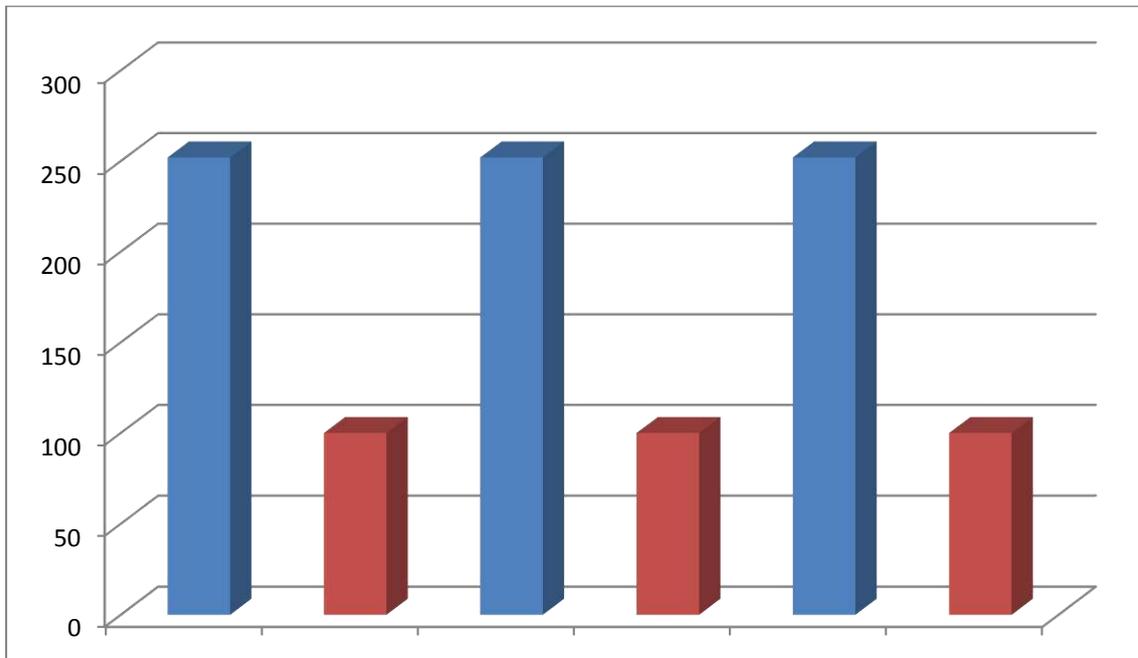
**RESULTADOS FINALES DE LA CAPACITACIÓN DOCENTE**

NIVEL /ESCALA	APRENDIZAJE EN LAS AREAS DE COMUNICACIÓN, MATEMATICA, CURRÍCULO Y ESPECIALIDAD		MONITOREO EN AULA		SITUACIÓN FINAL	
	f <sub>i</sub>	%	f <sub>i</sub>	%	f <sub>i</sub>	%
2=DESTACADO (17,18,19,20)	48	19,15	65	25,62	57	22,38
1=SUFICIENTE (14,15,16)	90	35,81	100	39,57	95	37,69
1=INTERMEDIO (12,13)	56	22,33	57	22,68	57	22,50
0=BÁSICO 11	19	7,44	26	10,49	23	8,97
0=MEJORES DEL BÁSICO 00-10	39	15,27	04	1,64	21	8,46
<b>TOTAL</b>	<b>252</b>	<b>100</b>	<b>252</b>	<b>100</b>	<b>252</b>	<b>100</b>

Fuente: Resultados de la evaluación de fichas de monitoreo y las evaluaciones de los aprendizajes de los docentes.

**GRÁFICO N° 14**

**RESULTADOS FINALES DE LA CAPACITACIÓN DOCENTE**



Fuente: Tabla N° 14

## **INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS:**

La tabla N° 14 muestra los resultados finales del proceso de capacitación, considerando que esta variable denominada Capacitación Docente estuvo formada por las dimensiones de Aprendizajes en las áreas de Comunicación, Matemática, Currículo y Especialidad Académica y la dimensión Monitoreo en aula. La fusión de estos dos aspectos nos dan los resultados de todo un proceso de capacitación integral.

La tabla muestra que la dimensión que mejores resultados obtuvo en el proceso de capacitación es el Monitoreo en aula, ya que logra que el 25,62% representado por 65 docentes de 252, se ubiquen en el nivel destacado, que es el nivel 2, con calificativos de 20 a 17. Así mismo muestra que la dimensión que más desaprobados tuvo fue la de Aprendizajes en las áreas de Comunicación, Matemática, Currículo y Especialidad Académica, ya que presenta que el 15,27% representado por 39 docentes, aún se ubiquen en el nivel por debajo del básico con calificativos vigesimales desaprobatorios de 00 a 10.

Así mismo muestra que al concluir todo el proceso de capacitación, con sus dos dimensiones, los resultados ubican al 22,38% es decir 57 docentes en el nivel destacado, con calificativos de 20 a 17, por lo que se indica que a este grupo de docentes la capacitación les brinda resultados óptimos en sus aprendizajes como en la ejecución de los mismos en su práctica pedagógica, por lo que se ubican en el nivel 2.

Del mismo modo muestra que el 37,69% representado por 95 docentes se ubican en el nivel suficiente y el 22,50% representado por 57 docentes, se ubican en el nivel intermedio, considerando que ambos forman el nivel 1, en este grupo se encuentra el 60,19% representado por 152 docentes quienes tiene notas aprobatorias de 16 a 12, cumplen los indicadores previstos del proceso de capacitación, pero todavía muestran algunas dificultades ya sean en sus aprendizajes o en su desempeño en aula. La tabla también muestra que existe un 8,97% representado por 23 docentes que se ubican en el nivel básico con

calificativos de 11, así mismo muestra que el 8,46% representados por 21 docentes se ubican en el nivel por debajo del básico con calificativos de 00 a 10. Ambos grupos forman el nivel 0, que está representado por el 17,43% es decir 44 docentes de 252, quienes se ubican desaprobados en el proceso de capacitación, ya que no alcanzan con los indicadores previstos, pues muestran dificultades en los aprendizajes en Matemática, Comunicación, Currículo y Especialidad Académica y además muestran dificultades al desempeñarse en aula.

### **3.2. SEGUNDA VARIABLE: LOGROS DE APRENDIZAJE**

#### **RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN A LOS ESTUDIANTES DEL III CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR**

##### **EVALUACIÓN CENSAL 2015 – 2016**

###### **¿A quiénes se evaluó?**

Estudiantes de segundo grado de inicial, que corresponden al ciclo III, ciclo terminal de Educación Básica Regular.

###### **¿Qué se evaluó?**

Comunicación - Comprensión de textos escritos

Matemática - Uso de los números y sus operaciones para resolver problemas

###### **¿Qué cobertura tuvo la evaluación?**

Instituciones educativas: 90% Estudiantes: 71 %

###### **Objetivos de la evaluación:**

- Conocer el nivel de logro de los estudiantes de segundo grado de todo el país, de cada región, provincia, distrito e institución educativa, en comprensión de textos escritos, y en el uso de los números y sus

operaciones para resolver problemas.

- Establecer comparaciones entre los resultados obtenidos en la ECE-2015 y en la ECE-2016 con el propósito de medir cambios en los logros de aprendizajes de los estudiantes.
- Devolver resultados a todos los actores involucrados en la tarea educativa para que tomen decisiones que mejoren la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

### ¿Cómo se reportan los resultados?

Los resultados de las pruebas se reportan mediante niveles de logro. Cada nivel describe lo que los estudiantes pueden hacer en comprensión de textos y matemática.

En el nivel 2 se ubican los estudiantes que logran los aprendizajes del grado. En el nivel 1 se ubican los estudiantes que están en proceso del logro esperado. En el nivel 0 se ubican los que no lograron todos los aprendizajes.

Niveles de l



**TABLA N° 15**

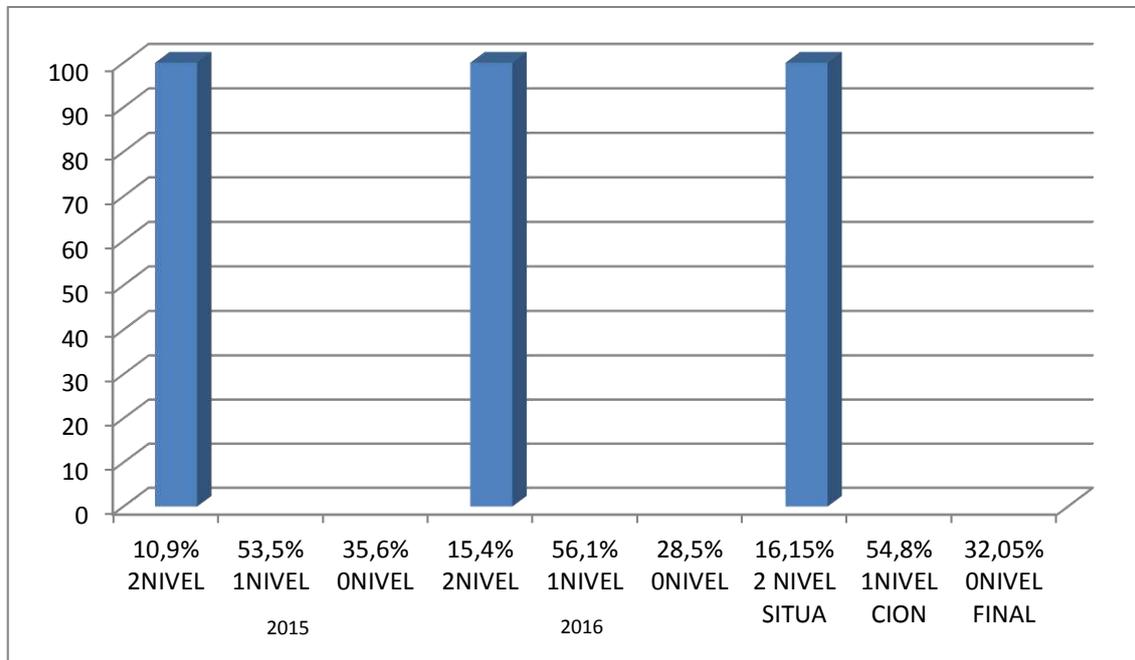
**RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN A LOS ESTUDIANTES EN COMUNICACIÓN**

PROVINCIA	2015			2016			SITUACION FINAL		
	NIVE 2	NIVEL 1	NIVEL 0	NIVEL 2	NIVEL 1	NIVEL 0	NIVEL 2	NIVEL 1	NIVEL 0
San Román	10.9%	53.5%	35,4%	15.4%	56.1%	28.5%	13.15%	54.8%	32.05%
TOTAL	100%			100%			100%		

Fuente: Datos Ministerio de Educación del Perú 2015 - 2016

**GRÁFICO N° 15**

**RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN A LOS ESTUDIANTES EN COMUNICACIÓN**



Fuente: Tabla N° 15

## **INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS:**

La tabla N° 15 muestra los resultados de la evaluación a los estudiantes del III ciclo de Educación Inicial de Instituciones Educativas Públicas de la provincia de san Román, en el área de comunicación durante los periodos 2015 – 2016.

Se muestra mejoría en los resultados del 2015 en comparación con los del 2016, ya que durante el 2015 solo un 10,9% llegaba al nivel 2 en comprensión lectora, en cambio el 2016 se observa un incremento de 4,5%, pues el 15,4% llega al nivel 2. Es decir este grupo de niños lograba deducir para qué fue escrito un texto, el tema central del texto, la enseñanza de una narración, deducir el significado de palabras o frases usando la información del texto, deducir las causas de un hecho o afirmación de un texto, localizar información inferencial en un texto y comprender en forma local y global textos de diverso tipo y formato.

Así mismo en el 2015 el 53,5% llegaba al nivel 1 y en el periodo 2016 se incrementa a 56,1% mostrando un creciente de 2,6%. Los estudiantes ubicados en este nivel lograban: deducir el tema central de un texto, deducir la causa de un hecho afirmación literal en un texto, localizar información literal en un texto, relacionar una oración con su dibujo y comprender localmente textos de mediana extensión. Del mismo modo la tabla muestra que en el 2015 los estudiantes ubicados en el nivel 0 eran el 35,6% mientras que en el 2016, este porcentaje disminuye en 7,1%, mostrando solo al 28,5% en el nivel desaprobado.

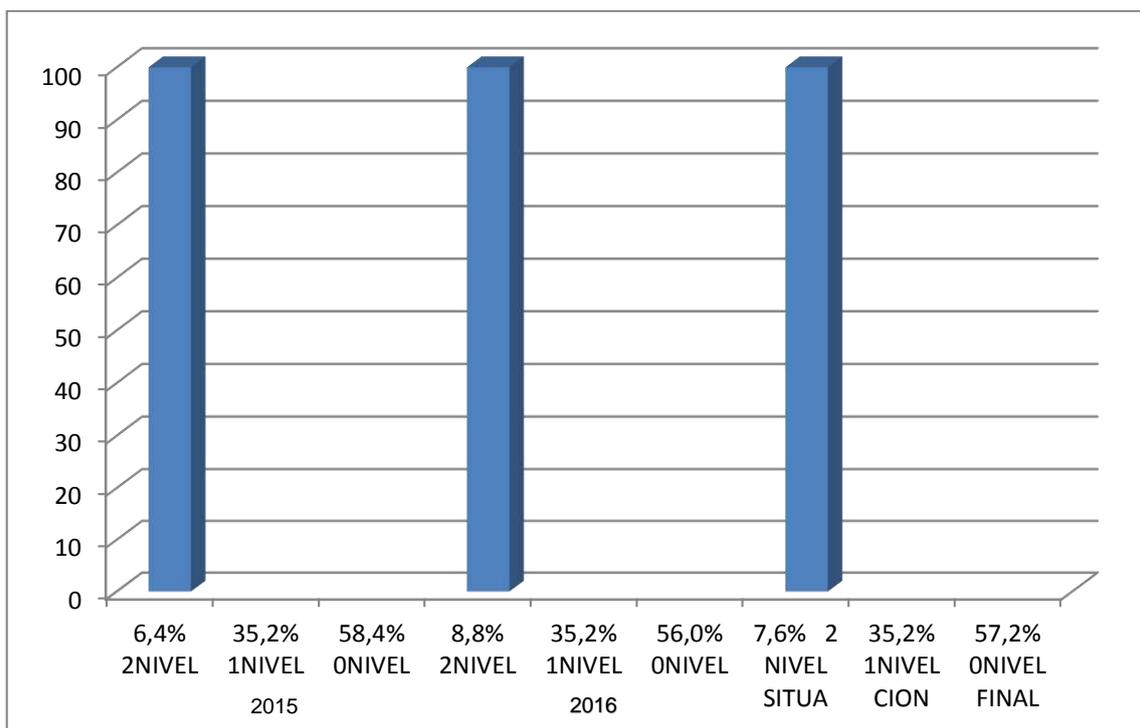
La situación final durante los periodos 2015 – 2016, muestran que el 13,15% se ubica en el nivel 2, lo que quiere decir que logran los indicadores referidos a la comprensión lectora, así mismo muestra que el 54,8% se ubica en el nivel 1, logrando algunos indicadores de la comprensión lectora; haciendo un total de 67,95% de estudiantes del III ciclo de la provincia de San Antonio de Putina que se encuentran aprobados en procesos de comprensión lectora y quedando solo un 32,05% que se ubican en el nivel 0, es decir desaprobados en relación a la comprensión lectora. Lo que implica que los procesos de capacitación vienen generando mejores resultados en los logros de aprendizaje de los estudiantes.

**TABLA N° 16**  
**RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN A LOS ESTUDIANTES EN MATEMÁTICA**  
**2015– 2016**

PROVINCIA	2015			2016			SITUACION FINAL		
	NIVEL 2	NIVEL 1	NIVEL 0	NIVEL 2	NIVEL 1	NIVEL 0	NIVEL 2	NIVEL 1	NIVEL 0
San Román	6,4%	35,2%	58,4%	8,8%	35,2%	56,0%	7,6%	35,2%	57,2%
TOTAL	100%			100%			100%		

Fuente: Datos Ministerio de Educación del Perú – 2015 - 2016

**GRÁFICO N° 16**  
**RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN A LOS ESTUDIANTES EN MATEMÁTICA**  
**2015– 2016**



Fuente: Tabla N° 16

## **INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS:**

La situación en el área de matemática no es alentadora, sin embargo muestra mejorías después de los procesos de capacitación.

Durante el 2015 solo el 6,4% llegaba al nivel 2, a diferencia del 2016 donde el 8,8% alcanza este nivel, mostrando un incremento del 2,4%. Lo que implica que el pequeño grupo de 8,8% logra: establecer equivalencias entre distintas representaciones de números, identificar el valor de posición de las cifras de un número, leer e interpretar gráficos y cuadros numéricos diversos, resolver problemas de adición y sustracción de hasta tres etapas con discriminación e integración de la información, razonar con problemas para los cuales la regla o procedimiento de solución no es evidente y desarrollar estrategias propias para realizar representaciones no típicas de los números.

Así mismo los resultados de la evaluación 2015 y 2016, muestran que el mismo porcentaje de 35,2% siguen en el nivel 1, considerando que solo logran: realizar adiciones y sustracciones de números de hasta dos dígitos, establecer relaciones de orden entre números de dos dígitos, identificar patrones numéricos sencillos, leer e interpretar gráficos y cuadros numéricos sencillos, seguir instrucciones paso a paso y resolver ejercicios numéricos directos o problemas tipo sobre situaciones reales.

Del mismo modo la tabla muestra que en el 2015 el 58,4% de los estudiantes se ubicaban en el nivel 0, a diferencia de la evaluación del 2016, donde este porcentaje disminuye a 56%, lo que muestra una disminución del 2,4% en relación a la evaluación del 2015. La situación final muestra que a pesar de que hay pequeñas mejorías en esta área el 7,6% de los estudiantes del III ciclo de Educación Inicial de Instituciones Educativas Públicas se ubican en el nivel 2.

Así mismo el 35,2% se ubica en el nivel 1, haciendo un total de 42,8% de estudiantes que se encuentran en rubros de aprobados. Quedando más de la mitad representada por el 57,2% que se encuentra en el nivel 0, mostrando

características de desaprobación ya que no alcanzan a responder preguntas básicas del ciclo.

En esta área existe mejoría leve, ya que los incrementos y resultados finales aún muestran que hay debilidad en matemática.

**TABLA Nº 17**

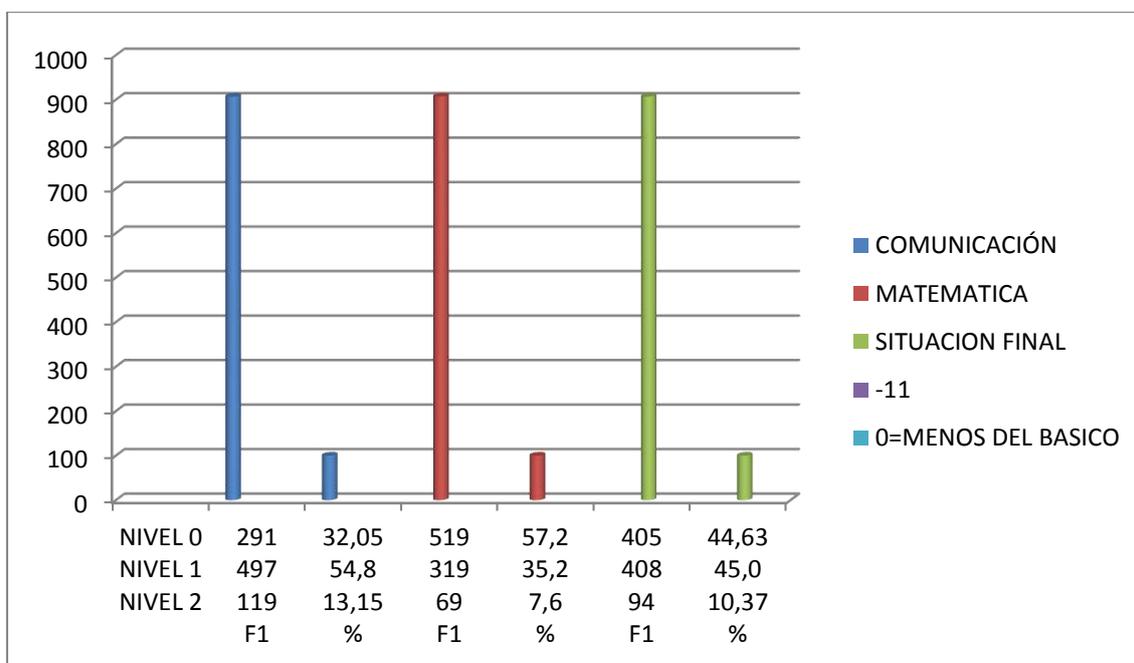
**RESULTADOS FINALES DE LOS LOGROS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DEL III CICLO DE EDUCACIÓN DE LA UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL SAN ANTONIO DE PUTINA AÑO 2016.**

NIVEL/ESCALA	NIVEL	COMUNICACIÓN		MATEMATICAS		SIITUACION FINAL	
		f <sub>1</sub>	%	f <sub>1</sub>	%	f <sub>1</sub>	%
2 = DESTACADO (17,18,19,20)	NIVEL 2	119	13,15	69	7,6	<b>94</b>	<b>10,37</b>
1 = SUFICIENTE (14,15,16)	NIVEL 1	497	54,8	319	35,2	<b>408</b>	<b>45,0</b>
1 = INTERMEDIO (12,13)							
0 = BASICO (11)	NIVEL 0	291	32,05	519	57,2	<b>405</b>	<b>44,63</b>
0 = MENOS DEL BASICO (0 – 10)							
TOTAL		907	100	907	100	907	100

Fuente: Datos Ministerio de Educación del Perú – 2015 - 2016

## GRÁFICO N° 17

### RESULTADOS FINALES DE LOS LOGROS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DEL III CICLO DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL SAN ANTONIO DE PUTINA-2016.



Fuente: Tabla N° 17

### INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS:

En comparación a evaluaciones anteriores se observa mejoría en los resultados de los logros de aprendizaje en comunicación y matemática de los estudiantes del III ciclo de Educación Inicial de Instituciones Públicas. La tabla N° 17 muestra que el área que mejores resultados mostró es el de comunicación, ya que el 13,15% de estudiantes se ubica en el nivel 2, en comparación con el área de matemática donde solo el 7,6% de estudiantes se ubican en este nivel.

Así mismo la tabla muestra que la mayor cantidad de estudiantes desaprobados se ubican en el área de matemática, con 57,2% que se ubican en el nivel 0, en comparación con el área de comunicación, donde el porcentaje de desaprobados es menor pues se encuentran en este nivel el 32,05% .

Del mismo modo se puede observar que al promediar los resultados de las áreas de comunicación y matemática, el 10,37% representado por 94 estudiantes de una muestra de 907, alcanza el nivel 2. Así mismo se muestra que el 45% representado por 408 estudiantes alcanzan el nivel 1, lo que indica que el 55,37% representados por 502 estudiantes, se encuentran aprobados pues alcanzan calificativos vigesimales de 20 a 12, distribuidos en los niveles 1 y 2.

Pero a la vez muestra que existe todavía un grupo que no alcanza con los indicadores previstos en el área de comunicación y matemática y están representados por el 44,63% (405 estudiantes de 907), lo cual muestra que se van generando cambios y mejoras en los procesos de aprendizaje, pero todavía hay mucho que hacer para alcanzar los logros de aprendizaje previstos y la ansiada calidad educativa.

**TABLA Nº 18**

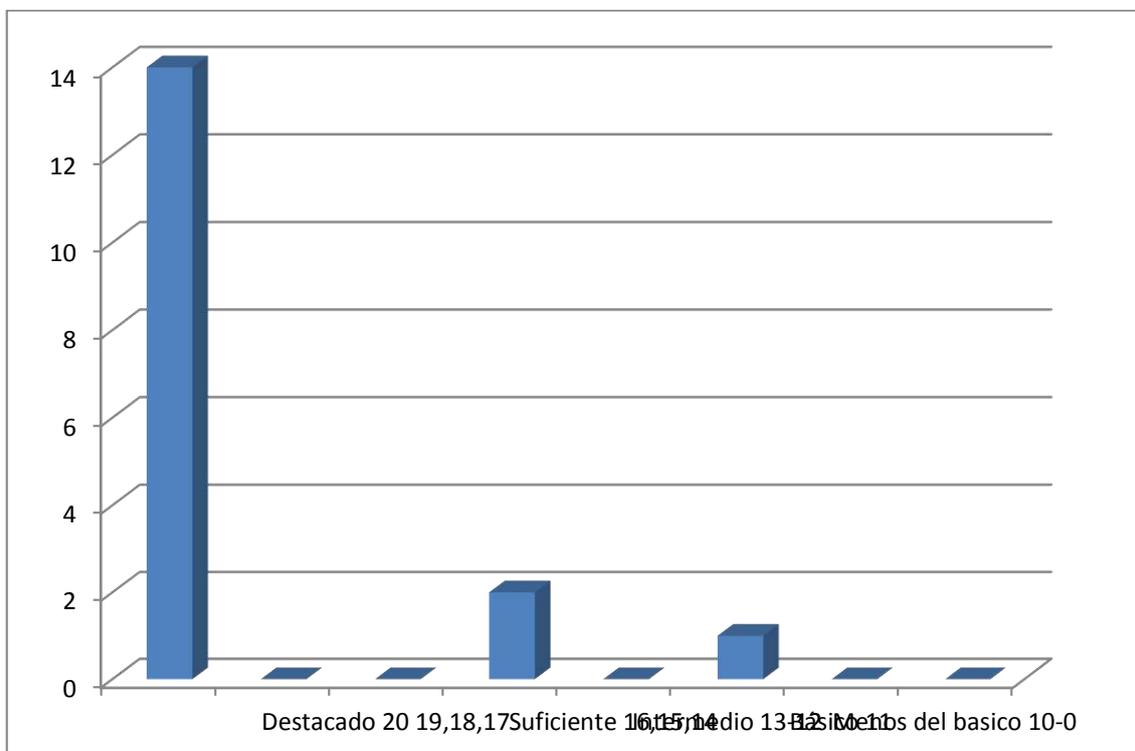
**CORRELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES CAPACITACIÓN DOCENTE Y LOGROS DE APRENDIZAJES**

CAPACITACION DOCENTE			LOGROS DE APRENDIZAJE				
			Destacado: 20 -19-18- 17	Suficiente : 16-15- 14	Intermedio: 13 - 12	Básico: 11	Menos del básico: 10-00
			Nivel 2	Nivel 1		Nivel 0	
Destacado:20- 19-18-7	Nivel 2	22,38	10,3				
Suficiente: 16-15-14	Nivel 1	60,19	45,0				
Intermedio: 13 -12							
Básico: 11	Nivel 0	17,43			44,63		
Menos del básico:10-00							

Fuente: Elaboración propia

**GRÁFICO N° 18**

**CORRELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES CAPACITACIÓN DOCENTE Y LOGROS DE APRENDIZAJES**



Fuente: Tabla N° 18

**TABLA N° 19**

**CORRELACIONAL DE PEARSON**

CAPACITACION DOCENTE	LOGROS DE APRENDIZAJE	
	<p><math>r =</math> A mayor capacitación mayores logros de aprendizaje.  <math>r = +0,50</math> --- correlación positiva media.</p>	<p><math>s = 0.001</math></p>

FUENTE: Elaboracion propia.

## INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS:

La tabla N° 19 muestra la correlación que existe entre las variables capacitación docente y los logros de aprendizaje de los estudiantes de III ciclo de Educación Inicial en las áreas de Comunicación y Matemática, considerando que el valor correlacional es de +0,50 es decir se aproxima a +1,00 pero no es considerable, ni muy fuerte, ni perfecta, lo que indica que a mayor capacitación se incrementan los logros de aprendizaje pero en forma mediana.

**TABLA N° 20**

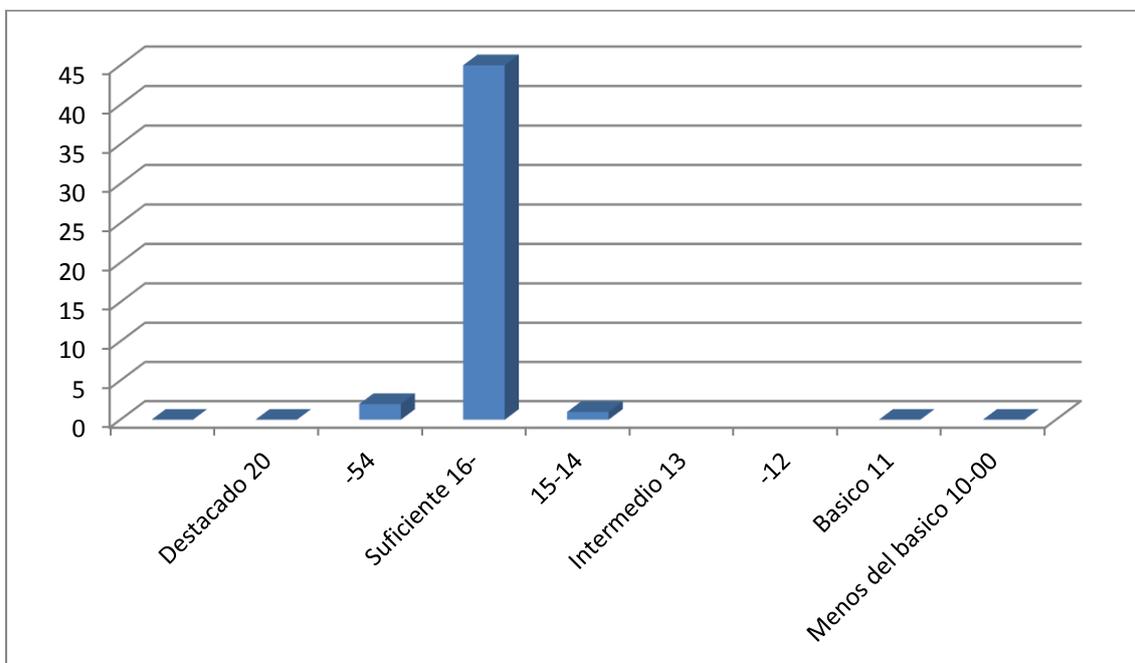
### **CORRELACIÓN ENTRE LOS APRENDIZAJES DE LOS DOCENTES Y LOS LOGROS DE APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES**

APRENDIZAJE DE LOS DOCENTES			LOGROS DE APRENDIZAJE				
			Destacado: 20 -19-18- 17	Suficiente : 16-15- 14	Intermedio: 13 - 12	Básico: 11	Menos del básico: 10-00
			Nivel 2	Nivel 1		Nivel 0	
Destacado:20- 19-18-7	Nivel 2	19,15	10,7				
Suficiente: 16-15-14	Nivel 1	58,14		45			
Intermedio: 13 -12							
Básico: 11	Nivel 0	22,71			44,63		
Menos del básico:10-00							

Fuente: Elaboración propia

**GRÁFICO N° 19**

**CORRELACIÓN ENTRE LOS APRENDIZAJES DE LOS DOCENTES Y LOS LOGROS DE APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES**



Fuente: Tabla N° 20

**TABLA N° 21**

**CORRELACIÓN DE PEARSON**

<b>LOGROS DE APRENDIZAJE</b>	
<b>APRENDIZAJES DE LOS DOCENTES</b>	<p><b>r = A</b> mejores aprendizajes de los docentes en matemática, comunicación, currículo y especialidad mayores logros de aprendizaje de los estudiantes.</p> <p><b>r = +0,50</b> --- correlación positiva media.</p>
	<p><b>s = 0.001</b></p> <p>Significancia</p>

Fuente: Elaboración propia

## INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS:

La tabla Nº 21 muestra la relación que existe entre los aprendizajes que adquieren los docentes en las áreas de comunicación, matemática, currículo y especialidad académica en relación a los logros de aprendizaje que adquieren los estudiantes en matemática y comunicación. La correlación es de +0,50, lo que quiere decir que hay una correlación positiva media, es decir que mientras mejores aprendizajes tengan los maestros en las áreas de comunicación, matemática, currículo y aquellas de su especialidad los logros de aprendizaje de los estudiantes se incrementaran en forma media.

**TABLA Nº 22**

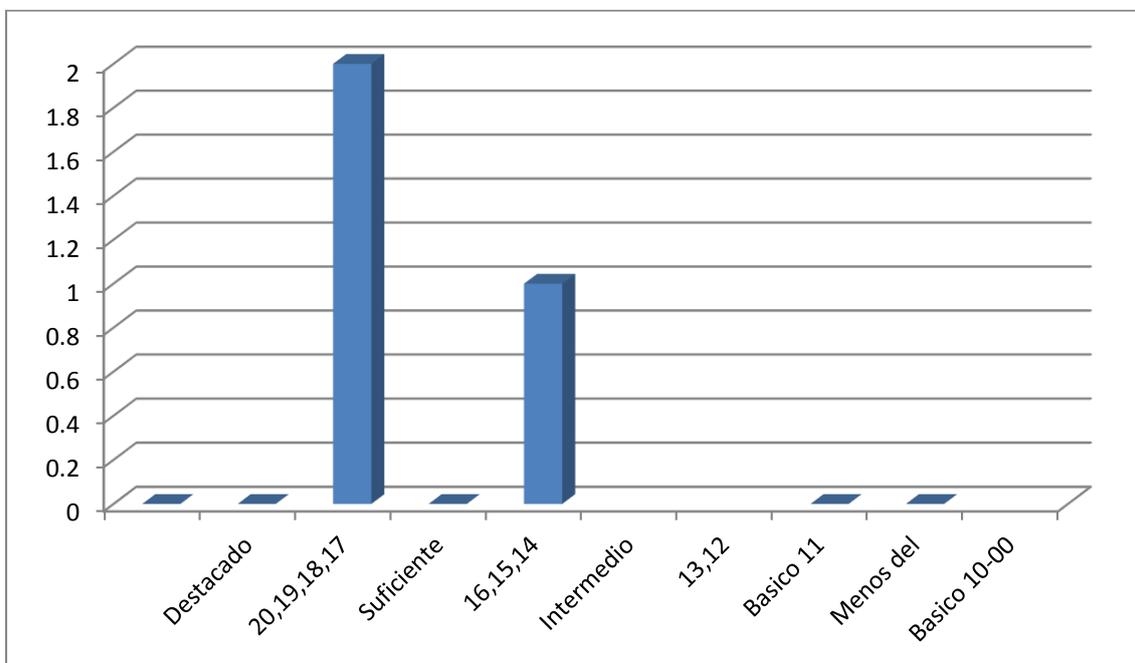
### CORRELACIÓN ENTRE LA DIMENSIÓN MONITOREO EN AULA Y LOS LOGROS DE APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES

MONITOREO EN AULA			LOGROS DE APRENDIZAJE				
			Destacado: 20 -19-18- 17	Suficiente : 16-15- 14	Intermedio: 13 - 12	Básico: 11	Menos del básico: 10-00
			Nivel 2	Nivel 1		Nivel 0	
Destacado:20- 19-18-7	Nivel 2	25,62	10,37				
Suficiente: 16-15-14	Nivel 1	62,25		45,0			
Intermedio: 13 -12							
Básico: 11	Nivel 0	12,13			44,63		
Menos del básico:10-00							

Fuente: Elaboración propia

**GRÁFICO N° 20**

**CORRELACIÓN ENTRE LA DIMENSIÓN MONITOREO EN AULA Y LOS LOGROS DE APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES**



Fuente: Tabla N° 22

**TABLA N° 23**

**CORRELACIÓN DE PEARSON**

MONITOREO EN AULA	LOGROS DE APRENDIZAJE	
	<p><math>r = +0,71</math> --- correlación positiva considerable.</p>	<p><math>s = 0.001</math></p> <p>Significancia</p>

Fuente: Elaboración propia.

## INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS:

La tabla Nº 23 muestra la relación que existe entre los resultados del monitoreo en aula que se le hizo al docente y los logros de aprendizaje de los estudiantes, lo cual muestra que existe una correlación positiva considerable de +0,71 lo que quiere decir que mientras más procesos de monitoreo se realizan al docente, los logros de los aprendizajes de los estudiantes se incrementan en forma adecuada. Por lo que los procesos de monitoreo fortalecen en desempeño profesional de los docentes, siempre y cuando éstos procesos sean de acompañamiento y no de fiscalización.

**TABLA Nº 24**

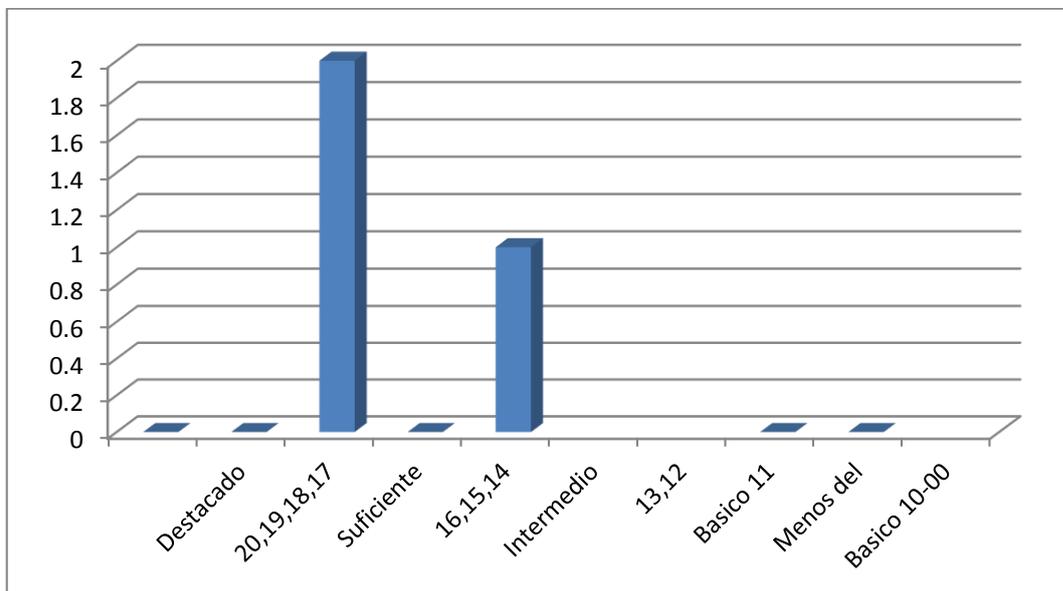
### **CORRELACIÓN ENTRE LA PROGRAMACIÓN Y EVALUACIÓN CURRICULAR Y LOS LOGROS DE APRENDIZAJES DE LOSESTUDIANTES**

PROGRAMACION Y EVALUACION CURRICULAR			LOGROS DE APRENDIZAJE				
			Destacado: 20 -19-18- 17	Suficiente : 16-15- 14	Intermedio: 13 - 12	Básico: 11	Menos del básico: 10-00
			Nivel 2	Nivel 1		Nivel 0	
Destacado:20- 19-18-7	Nivel 2	19,44	10,37				
Suficiente: 16-15-14	Nivel 1	61,32		45,0			
Intermedio: 13 -12							
Básico: 11	Nivel 0	19,25			44,63		
Menos del básico:10-00							

Fuente: Elaboración propia

### GRÁFICO N° 21

#### CORRELACIÓN ENTRE LA PROGRAMACIÓN Y EVALUACIÓN CURRICULAR Y LOS LOGROS DE APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES



Fuente: Tabla N° 24

### TABLA N° 25

#### CORRELACIÓN DE PEARSON

PROGRAMACION CURRICULAR Y EVALUACION	LOGROS DE APRENDIZAJE	
		<p>r = Si al maestro se le exige que cumpla con procesos de programación curricular y evaluación mayores logros de aprendizaje. r = +0,25 --- correlacion positiva debil</p>

Fuente: Elaboración propia

#### INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS:

La tabla N° 25 muestra la relación que existe entre los procesos de programación y evaluación curricular y los logros de aprendizaje de los estudiantes, donde se muestra que la correlación es de +0,25, es decir presenta una correlación positiva débil, considerando que si el maestro cumple con los procesos de programación y evaluación curricular, se incrementan los aprendizajes de los estudiantes en forma poco significativa.

**TABLA N° 26**

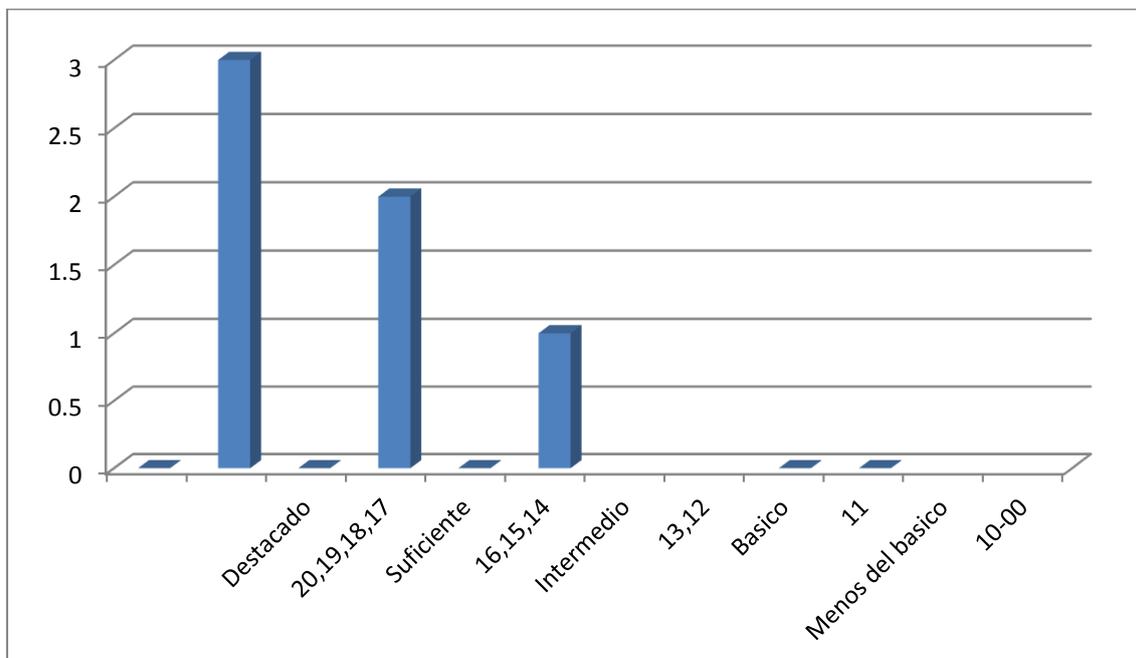
**CORRELACIÓN ENTRE LA INTERVENCIÓN DEL DOCENTE Y LOS LOGROS DE APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES**

INTERVENCIÓN DEL DOCENTE PROMOVRIENDO APRENDIZAJES			LOGROS DE APRENDIZAJE				
			Destacado: 20 -19-18-17	Suficiente : 16-15-14	Intermedio: 13 - 12	Básico: 11	Menos del básico: 10-00
			Nivel 2	Nivel 1		Nivel 0	
Destacado:20-2019-18-7	Nivel 2	18,26	10,37				
Suficiente: 16-15-14	Nivel 1	71,43		45,0			
Intermedio: 13 -12							
Básico: 11	Nivel 0	10,31			44,63		
Menos del básico:10-00							

Fuente: Elaboración propia

**GRÁFICO N° 22**

**CORRELACIÓN ENTRE LA INTERVENCIÓN DEL DOCENTE Y LOS LOGROS DE APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES**



Fuente: Tabla N° 26

**TABLA N° 27**  
**CORRELACIÓN DE PEARSON**

INTERVENCION DEL DOCENTE PROMOVRIENDO APRENDIZAJES	LOGROS DE APRENDIZAJE	
	$r = +0,75$ --- correlación positiva considerable	$s = 0.001$ Significancia

Fuente: Elaboración propia.

**INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS:**

La tabla N° 27 muestra la relación positiva considerable de +0,75 que existe entre los aspectos que el docente considera al intervenir en el desarrollo de su sesión de aprendizaje y los logros de aprendizaje de los estudiantes, considerando que a mejor intervención del docente para promover aprendizajes en el aula mayores logros de aprendizaje. Lo que quiere decir que mientras se le capacite y guíe al docente en aspectos relacionados con su intervención en aula, se mejoran en forma considerable los aprendizajes de los estudiantes.

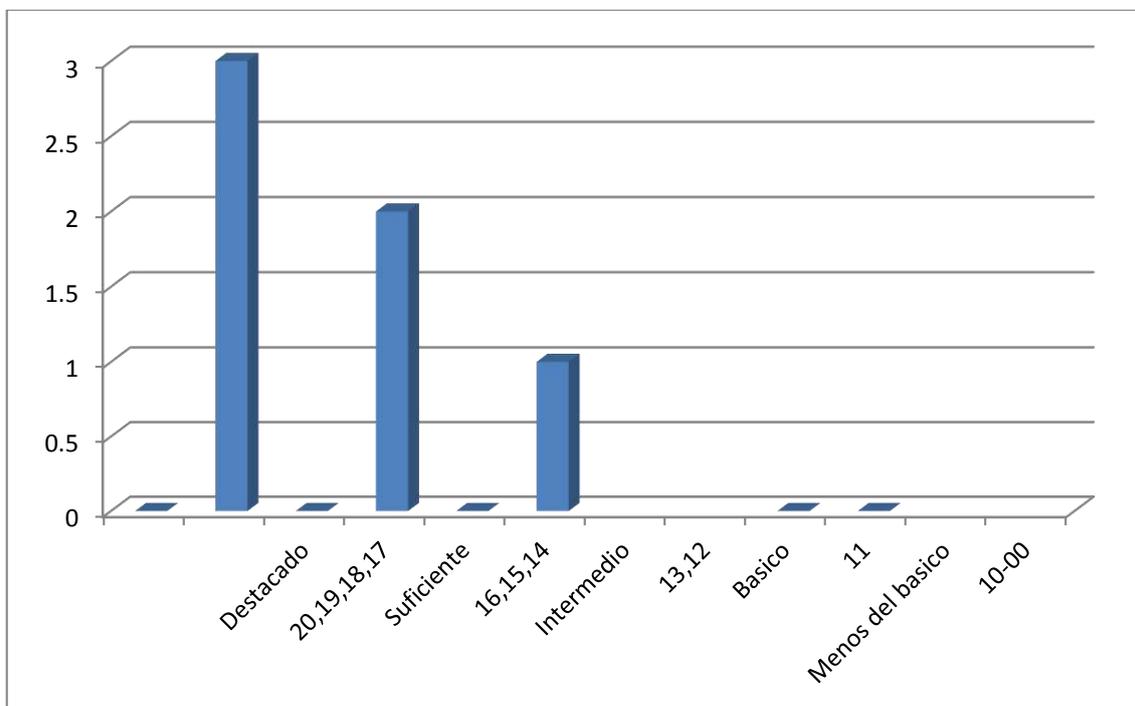
**TABLA N° 28**  
**CORRELACIÓN ENTRE LA ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO, USO DE RECURSOS Y PROMOCIÓN DE UN CLIMA ADECUADO CON LOS LOGROS DE APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES**

INTERVENCION DEL DOCENTE PROMOVRIENDO APRENDIZAJES			LOGROS DE APRENDIZAJE				
			Destacado: 20 -19-18- 17	Suficiente : 16-15- 14	Intermedio: 13 - 12	Básico: 11	Menos del básico: 10-00
			Nivel 2	Nivel 1		Nivel 0	
Destacado:20- 2019-18-7	Nivel 2	34,66	10,37				
Suficiente: 16-15-14	Nivel 1	56,75	45,0				
Intermedio: 13 -12							
Básico: 11	Nivel 0	8,58					
Menos del básico:10-00			44,63				

Fuente: Elaboración propia

**GRÁFICO N° 23**

**CORRELACIÓN ENTRE LA ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO, USO DE RECURSOS Y PROMOCIÓN DE UN CLIMA ADECUADO CON LOS LOGROS DE APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES**



Fuente: Tabla N° 28

**TABLA N° 29**

**CORRELACIÓN DE PEARSON**

		<b>LOGROS DE APRENDIZAJE</b>	
ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO, USO DE RECURSOS Y PROMOCIÓN DE UN CLIMA ADECUADO	DEL DE Y UN	<p><b>r =</b> A mejor organización del tiempo, uso de recursos y materiales y la promoción de un clima adecuado en el aula mayores logros de aprendizaje.</p> <p><b>r = +0,75</b> --- correlación positiva considerable</p>	<p><b>s = 0.001</b></p> <p>Significancia</p>

Fuente: Elaboración propia

## **INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS:**

La tabla N° 29 muestra la relación positiva considerable de +0,75 que existe entre la organización del tiempo, el uso de recursos y la promoción de un adecuado clima y los logros de aprendizaje en los estudiantes. Lo que quiere decir que para incrementar los aprendizajes de los estudiantes son necesarios los procesos de organización del tiempo en el aula, el uso del material educativo diverso y el desarrollo de las sesiones de aprendizaje en un clima pertinente para los estudiantes. Por lo que a los docentes se les debe capacitar más en estos rubros, para generar mejores aprendizajes en sus estudiantes.

## CONCLUSIONES

**PRIMERA:** La capacitación docente promovida por entes estatales, basada en cursos presenciales en los que se promueven aprendizajes en los docentes en las áreas de comunicación, matemática, currículo y especialidad y basada a la vez en procesos de monitoreo en el aula a los docentes participantes, ejerce una relación positiva media de +0,50 en los logros de aprendizaje de los estudiantes del III ciclo de Educación Inicial de las Instituciones Educativas Públicas de la Unidad de Gestión Educativa Local San Antonio de Putina, lo que indica que mientras más procesos de capacitación se den mejoran los niveles de logro de aprendizaje de los estudiantes en las áreas de comunicación y matemática.

**SEGUNDA:** Los niveles de logro alcanzado por los docentes después de un proceso de capacitación durante los periodos 2015 – 2016, son óptimos en comparación a los resultados antes de iniciar los procesos de capacitación. Por lo que se afirma que la mayoría de docentes representados por un 82,57%, que son 209 profesores de una muestra de 252 se encuentran con calificativos aprobatorios y por ende en niveles destacados, suficientes e intermedios y con calificativos que oscilan entre 20 y 12. Así mismo después de los procesos de capacitación queda aún un 17,43% representado por 45 docentes que se ubican en el nivel 0, con calificativos de desaprobados por lo que se ubican en niveles básico o por debajo del básico.

**TERCERA:** Los estudiantes del III ciclo de Educación Inicial de Instituciones Educativas Públicas de la Unidad de Gestión Educativa Local San Antonio de Putina, después de un proceso de evaluación en los periodos 2015 – 2016 en comprensión lectora del área de comunicación y matemática presentan resultados de mejoría. Pues se muestra que cada año se incrementan los logros de aprendizaje. Es así que se observa que en el área de comunicación el 67,95% de los estudiantes del III ciclo del Cusco, se encuentran aprobados en comprensión lectora, quedando aún un 32,05% de estudiantes que se encuentran en el nivel 0, es decir con serias dificultades en sus procesos de comprensión. Del mismo modo en el área de matemática existen mejorías ya que se encuentran

aprobados el 42.8%, quedando todavía un 57,2% de estudiantes que se ubica en el nivel 0, por ende desaprobados. Lo que muestra que los resultados son más alentadores en comunicación que en matemática. Los procesos de correlación indican que una de las causas para que se presente este incremento son los procesos de capacitación a los docentes.

**CUARTA:** Para alcanzar logros de aprendizaje en los estudiantes es necesaria la preparación científica del docente la cual ejerce una influencia positiva media de +0,50 en el resultado de los aprendizajes de los estudiantes. Por lo que es necesario que los docentes asistan a cursos de capacitación, en las áreas de comunicación, matemática, currículo y especialidad académica en los que puedan desarrollar sus capacidades y generar nuevos aprendizajes, superando dificultades. Es así que los aprendizajes de los docentes en las áreas de comunicación, matemática, currículo y especialidad académica se incrementaron en relación a la primera evaluación, lo que se relacionó con el incremento del logro de aprendizaje de los estudiantes.

**QUINTA:** Un aspecto importante dentro del proceso de capacitación, es el monitoreo en el aula que se le realiza al docente, lo cual tiene una influencia positiva considerable de +0,71 frente a los logros de aprendizaje de los estudiantes, lo que implica que mientras el maestro muestre mejoras en su quehacer educativo, en su aula se garantizan mejores logros de aprendizaje de los estudiantes. Ya que el monitoreo en aula promueve reflexión, mejora y compromisos sobre las debilidades de los maestros en su actuar pedagógico. Es así que en procesos de monitoreo el 87,77% de los 252 docentes muestran una práctica adecuada en su desempeño docente, quedando aún un 12,13% que muestra dificultades.

**SEXTA:** Los procesos relacionados con la programación y evaluación curricular que el docente debe preparar para desarrollar su práctica pedagógica son necesarios, pues influyen positivamente en el logro de aprendizaje de los estudiantes, aunque esta influencia sea débil pues está representada sólo por el +0,25. Entonces los maestros deben planificar y programar sus sesiones de aprendizaje, a la vez que también deben considerar los indicadores e

instrumentos de evaluación que respondan a su programación curricular.

**SÉPTIMA:** Uno de los aspectos que ejerce mayor influencia en el logro de aprendizaje de los estudiantes del III ciclo, es la intervención del docente para promover aprendizajes, pues en este aspecto se consideran procesos relacionados con los procesos metodológicos y las estrategias que el docente utiliza en el aula, así mismo con los procesos cognitivos que sigue para promover aprendizajes significativos en los estudiantes. Por lo que este aspecto tiene una influencia positiva considerable de +0,75. Lo que implica que mientras más capacitaciones orientadas a mejorar la intervención del docente en aula, se le brinde, éstos procesos ayudan a incrementar los logros de los aprendizajes de los estudiantes.

**OCTAVA:** La organización del tiempo, el uso de recursos y materiales educativos y la promoción de un clima adecuado en el aula por parte de los docentes son necesarios en el logro de aprendizajes de los estudiantes, ya que ejercen una relación positiva considerable de +0,75 en el logro de aprendizaje de los estudiantes del III ciclo de Educación Inicial. Por lo que el docente debe desarrollar capacidades relacionadas con la organización del tiempo, el uso de recursos pedagógicos y la promoción de un adecuado clima en su aula.

**NOVENA:** Los procesos de capacitación que se brindan deben responder a las necesidades, intereses y contexto donde ejercen su práctica pedagógica los maestros. Se debe considerar que los resultados de los procesos de capacitación deben ser evaluados en sus principales beneficiarios, como son los estudiantes.

## SUGERENCIAS

**PRIMERA.-** Los docentes deben asistir permanentemente a procesos de capacitación, considerando que la capacitación no es un proceso donde se escuchan clases magistrales, es decir donde el maestro es un ente pasivo y solo escuche ponencias. Sino un proceso activo que consta de sesiones presenciales y de monitoreos.

**SEGUNDA.-** Es necesario que los procesos de capacitación a nivel nacional, regional, local e institucional cambien su enfoque y se desarrollen a través de talleres activos, vivenciales y que estos a su vez cuenten con procesos de monitoreo en el aula. Donde los monitores junto a los docentes reflexionen sobre sus debilidades y se les oriente para alcanzar compromisos y mejorar su práctica docente.

**TERCERA.-** Las capacitaciones deben ir orientadas a aspectos de interés y debilidad del docente, es decir para que se desarrolle una determinada capacitación, primero se deben realizar estudios sobre el mercado al que se va dirigir.

**CUARTA.-** Todo proceso de capacitación debe ser evaluado, considerando resultados al inicio y al final de la capacitación. Una forma de evaluación es aquella referida a los logros que genera en los niños, pues todo proceso de capacitación a docentes se da con el objetivo de mejorar la calidad educativa, es decir los aprendizajes de los niños.

**QUINTA.-** Las denominadas supervisiones deberían ser consideradas como acompañamientos, puesto que el término supervisión es muy frío y conlleva a un alejamiento entre monitor-asesor y docente. Solo así el maestro se sentirá seguro durante un proceso de observación en aula.

**SEXTA.-** Las personas encargadas de realizar los procesos de monitoreo, asesoría y evaluación a docentes deben brindar un trato horizontal asertivo y empático.

## REFERENCIA BIBLIOGRAFÍA

- ABDULINA, O.A. (1984) La preparación pedagógica general del maestro. Sistema de Instrucción Superior Pedagógica. Editorial Prosvechenia. Moscú.
- AHUMADA, P. (2002) Evaluación de la eficiencia docente. Editorial Universidad. Chile - Universidad Católica de Valparaíso.
- ANDREWS, H. A. (1985) Evaluating for Excellence: Addressing the Need for Responsible and Effective Faculty Evaluation. Stillwater. Edition Learner. New York,
- ARANCIBIA, V. (1994) Características de los profesores efectivos en Chile y su impacto en el rendimiento escolar y autoconcepto académico. Vol.3. Editorial Universidad. Chile – Universidad Católica de Valparaíso.
- AUSUBEL, D.P; NOVAK, J.D; HANESIAN, H. (1997) Psicología Educativa: un punto de vista cognitivo. Editorial Trillas. México.
- BAR, GRACIELA (1999). Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo. Lima, Perú.
- BIGGE, MORRIS.(1986).” Bases psicológicas de la educación”.
- BLANCO G. Ernesto y DI Vora, Mercedes. (1992) Evaluación del personal docente: Guía para su desarrollo. Ediciones publicitarias. Carabobo, Venezuela.
- BOLIVAR, A. (1993) Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma. Editorial Escuela Española. Madrid, España.
- BUNGE, Mario (1981): La investigación científica. Edit. Ariel. 8va edic. Barcelona España.
- CAMPBELL, Donald T.; STANLEY, JULIAN C. (1970) Delineamientos experimentales y cuasi experimentales de investigación». Sao Paulo: EPU. Brasil.
- CARR, Wilfred. (1999) Hacia una ciencia crítica de la educación. Editorial Escuela. Barcelona España.
- CARRASCO DIAZ, Sergio(2005): Metodología de la Investigación científica. Edit. San Marcos 1ra Edic. Lima Perú.

- CARRILLO, F.( 1988) Como Hacer la Tesis y el Trabajo de Investigación universitario. Lima Perú; Editorial Horizonte, 9na. Edición.
- CASASSUS, JUAN (2003). La escuela y la (des) igualdad, LOM. Santiago, Chile
- CASASSUS, Juan y ARANCIBIA Violeta. ( 1 9 9 7 ) Claves para una Educación de Calidad, Editorial Kapelusz, Buenos Aires, Argentina.
- CASTELLANOS Simona, Beatriz y otros.(2003) La gestión de la actividad de ciencia e innovación tecnológica y la competencia investigativa del profesional de la educación. Curso Pre Congreso Pedagogía. La Habana Cuba.
- CHARAJA CUTIPA, Francisco; (2000) "Manual de investigación educacional", primera edición, editorial nuevo mundo, Puno – Perú.
- CHARAJA CUTIPA, Francisco; (2011) "El MAPIC en la Investigación científica", segunda edición, editorial nuevo mundo, Puno – Perú.
- CHIAVENATO Adalberto. (2000):"Introducción a la Teoría General de la Administración", Mc. Graw Hill, México, D.F.
- CHIAVENATO, I. (1999) Administración de recursos humanos, Ed. Mc Graw Hill. Colombia.
- CHIROQUE, Sigfredo y RODRÍGUEZ, Sergio. (2001 ) "Metodología" Edit. Quipu Lima Perú.
- Colectivo de autores, grupo Pedagogía del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. (1998) Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica. Cuba.
- COLL, C. ( 2 0 0 3 ) La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza aprendizaje, en Psicología genética y aprendizajes escolares. Editorial Santa. Madrid, España.
- CORNEJO, JOSÉ (1998). Condición del profesor y satisfacción profesional. Una educación con calidad y equidad: Encuentro Internacional sobre Formación de Profesores de Educación Básica, 998, ISBN 84-7666-087-1, pags. 459-488.
- CORNEJO, R.: (1989) Metodología y Técnicas de investigación. Primera edición.

Arequipa Perú.

DARLING, Hammond L. (1989) Teacher Evaluation: a proposal, the elementary school Journal. Edition Education. EEUU,

DAVIS, KEITH, Newstrom, Jhon w., (1999) "Comportamiento Humano en el trabajo", Ed. McGraw- Hill, p.275

DE ZUBIRÍA Samper, Miguel. (1995) Tratado de pedagogía Conceptual, tomo 3. Formación de valores y actitudes: Un reto a las escuelas y actitudes. Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino. Fundación Alberto Merani, Editorial Escuelas. Bogotá, Colombia.

DÍAZ, Hugo (2008) "Evaluación censal de estudiantes FORO EDUCATIVO Lima, Perú.

DRUCKER, Peter F. (1981): "Factor Humano y Desempeño: lo mejor de Peter F. Drucker sobre Administración". Sao Paulo: Pioneira,

DUCCI, MARÍA ANGÉLICA (1997). El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional, OIT.

DWAYER, Carol. (1997) Evaluación de los maestros. Evaluación y Reforma educativa. Editorial Opiniones de política, PREAL. Madrid, España.

ECO, Umberto (1992) : Cómo se hace una tesis. Ed. Gadisa. Barcelona. España.

EDWARDS, D.y MUCU, N. (2000) El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Editorial Paidós/MEC. Barcelona. España.

ELLIOT, J. (1999) Actuación profesional y formación del profesorado. Editorial Cuadernos de Pedagogía. Madrid España.

EPUCAÏS, Jordi (1997); "Metodología de Análisis Comparativo", Primera Edición, Editorial Centro.

FARMER, D.W. (1999): "Institutional improvement and motivated faculty: A case study", New Directions for Teaching and Learning, 78 p.78-95.

FELDMAN, K.A. y M.B. PAULSEN.(1999): "Faculty motivation: The roles of a supportive teaching culture". New Directions for Teaching and Learning, 78, p.71-78.

FERRERES, Vicente. (1999) Formación y actualización para la función pedagógica. Editorial Saber. Madrid España.

FLORES BARBOZA José (2000) Teoría y Metodología de la Investigación.

Edit. UNMSM Lima – Perú.

FOUCAULT, MICHEL (2002). Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión. Ediciones siglo XXI. Buenos Aires, Argentina.

GALOGOVSKY KURMAN, Lidia. (1993.) Hacia un nuevo rol docente. Una propuesta diferente para el trabajo en el aula. Editorial Troquel. Buenos Aires, Argentina.

GARCÍA Ramis, Lisardo y otros. (1999) La actividad pedagógica profesional del maestro. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.

GARCÍA Ramis, Lisardo y otros. (1996) Los retos del cambio educativo. Editorial Pueblo y Educación. Madrid, España.

GIMENO Sacristán, J. (1991) El currículum: una reflexión sobre la práctica. Editorial Morata. Madrid, España.

GIMENO Sacristán, José y PEREZ Gómez, Ángel. (1989) La enseñanza: su teoría y su práctica. Ediciones AKAL S.A. Madrid, España.

GIROUX, Henri. (1999) Los profesores como intelectuales. Hacia pedagogía crítica del aprendizaje. Editorial Piados MEC. Barcelona, España.

GÓMEZ, Cristán D. (1987) El educador y los valores sociales. Revista Española de Pedagogía, número 175, enero – marzo, 1987.

GONÇALVES, ALEXIS P.(1997). “Dimensiones del Clima Organizacional”, Sociedad Latinoamericana para la Calidad (SLC), Internet.

GORDON, JUDITH R. (1996) Comportamiento Organizacional. 5ª Edición. Editorial Prentice Hall Hispanoamericana, S.A. México.

GORMAN G.E. & CLAYTON, P. (1997) Qualitative Researcher's Companion. Practical Handbook. London: Library Association

GUZMÁN, Jesús Carlos y HERNÁNDEZ Gerardo. (1993) Implicaciones educativas de seis teorías psicológicas. Editorial CONALTE, UNAM, México.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto y otros. (2003) Metodología de la Investigación. Edit. Mac Graw Hill, 3ra Ed., 706 pp.

IMBERNON, Francisco. (1994) La formación y desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Editorial Graó. Barcelona, España.

- KAGÁN, M. S. ( 1 9 8 9 ) Conferencias sobre teoría de la cultura. Instituto Superior del Arte. Madrid, España.
- KOLB, David; RUBIN Irwin M.; McINTYRE James M., (1978):"Psicología Organizacional", Sao Paulo: Atlas.
- KOMAROV, M.S.( 1993) La explicación funcional en la sociología burguesa contemporánea, en problemas actuales del desarrollo de investigaciones sociales concretas. Editorial Ciencias Sociales. La Habana Cuba.
- KOONLZ O`DONNELL (1985):"Administración". Octava Edición. (Tercera edición en español) Edición Mc Graw – Hill México
- KUZMINA, N.V.( 1987) Ensayo sobre la psicología de la actividad del maestro. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
- LA FOLLETE, W. R., SIMS, H.P. (1975):"Is satisfaction redundant with organizational climate". Organizational Behavior and Human Performance.
- LAFOURCADE, Pedro. ( 1998.) Calidad de la Educación. Dirección Nacional de Información, difusión estadística y tecnología educativa del Ministerio de Educación y Justicia. Buenos Aires, Argentina.
- LAZARUS, RICAR. (1986): "Estrés y procesos cognitivos", Ed. Martínez Roca; Barcelona.
- LEWIN, K. & LIPPIT, R. (1938). "An experimental approach to the study of autocracy and democracy: a preliminary note". Sociometry, 1(3/4), pp. 292-300.
- LITWING, G.H., STRINGER, STRINGER.(1968): "Motivation and organizational climate" Cambridge; Harvard University Press,
- LOMBARDI, Graciela. ( 1999) La capacitación docente y sus desafíos. Editorial SM. Buenos Aires, Argentina.
- MÁSLOW Abraham. (1943): "A theory of human motivation", Psychological Review, New York, Vol. 50.
- MÁSLOW, Abraham. (1954):"Motivation and personality", New York, Harper&Row,
- MATIZ ASOCIADOS.(1993): "Desarrollo Estratégico del Recurso Humano," Asesoría Empresarial -Cali- Colombia. Maurice P. Hun México Editorial

Trillas,

- MESA Espinosa, María Antonieta y otros. ( 2000) La evaluación del desempeño. Folletos gerenciales, Año IV, N° 06. Publicación periódica del Centro de Estudios de Dirección. La Habana, Cuba. MINEDU. ( 2009) Ministerio de Educación del Perú. Diseño Curricular Nacional. Lima Perú.
- MINEDU. (2009) Ministerio de Educación del Perú. Proyecto Educativo Nacional. Perú.
- MINZBERG HENRY. [1994]:"La caída y ascenso de la Planeación Estratégica". Harvard Business Review. Canada. Pp 4. 18.
- MORENO, Guillermo. (2001) Estrategias de trabajo con adultos. Editorial J&S Chile.
- NEWBY.P.(1999)) "Culture and quality in higher education", Higher Education Policy, 12,p.261-275
- OLSEN. D. (1993): "Work satisfaction and stress in the first and third year of academic appointment" Journal of Higher Education".64(4), p.501-518.
- OREALC. ( 2 0 0 6 ) Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe Los Aprendizajes de los Estudiantes en América Latina y el Caribe. Bogotá, Colombia.
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (1997). Formación basada en competencia laboral. Situación actual y perspectivas.
- PARRA Vigo, IselBibina. ( 2 0 0 2 ) Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la comprensión didáctica del profesional de la educación en formación inicial. Editorial Pueblo y Educación. La Habana Cuba.
- PIAGET, J. (1978) La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo. Editorial Siglo XXI. Madrid, España. RAVELA, Pedro; ARREGUI, Patricia y otros. (2007) Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Las evaluacionesEducativasqueAmérica Latina Necesita.EEUU.
- ROWLEY, J. (1996): "Motivation and academic staff in higher education". Quality Assurance in Education.4(3).P.11-16.
- RUBINSTEIN, S.L. ( 1 9 8 9 6 ) El problema de las capacidades y las cuestiones relativas a la teoría psicológica. Editorial Pueblo y Educación. La

- Haban 1986.
- SÁNCHEZ, Alex. ( 2 0 0 0 ) Capacitación docente y su desempeño. Editorial Trillas. Barcelona, España.
- SCHMELKES, Silvia.(1997) Programa Evaluación de la Calidad de la Educación. Cumbre Iberoamericana. Buenos Aires, Argentina.
- SCHNEIDER, BENJAMIN. (1975):"Organizational climate: individual preference and organizational realities". Journal of Applied Psychology, v.56, p.211-217,
- SILICEO, A. (1997), Líderes para el siglo XXI, México, McGraw Hill., p.
- STONER, J. A.; FREEMAN, R.E 1(995):"Administration". México. Prentice
- UNESCO (2005) Condiciones de trabajo y salud docente, Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay. Santiago, Chile.
- URIBE, MARIO; CELIS, MÓNICA (2007) Evaluación del desempeño: Una propuesta para el desarrollo de las competencias profesionales docentes. Fundación Chile, Santiago, Chile.
- VAILLANT, DENISE (2008) Algunos Marcos Referenciales para la Evaluación del Desempeño Docente en América Latina. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, volumen 1, n° 2, Chile.
- VALDÉS Veloz, Héctor. (1997) De la utopía de la cantidad a la utopía de la calidad, reflexiones sobre la calidad de la educación y su evaluación. Revista Desafío Escolar. Año 1, Vol.1. Mayo-Junio. México. VALDÉS Veloz H. (1995) Concepciones teóricas acerca de un sistema para evaluar la calidad de la educación en la enseñanza inicial. Editorial Escuela. La Habana, Cuba.
- VALDÉS Veloz, Héctor (2008) "Desempeño del Maestro y su evaluación. FORO EDUCATIVO. Lima- Perú.
- VALDÉS, HÉCTOR (2002) La evaluación del desempeño del docente: un pilar del sistema de evaluación de la calidad de la educación en Cuba. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de la República de Cuba.
- VARGAS, FERNANDO (2000) De las virtudes laborales a las competencias claves: Un nuevo concepto para antiguas demandas. Boletín CINTEFOR. Agosto, Diciembre.

VILLA, AURELIO y POBLETE, MANUEL (2007) Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas, Ed. Mensajero. Bilbao, España.

WEBGRAFÍAS:

[www.monografias.com](http://www.monografias.com) (18 de marzo del 2016)

[www.educaciónencuba/calidad.com](http://www.educaciónencuba/calidad.com) (25 de octubre del 2016)

[www.radu.org.ar/info19%20form.perupdf](http://www.radu.org.ar/info19%20form.perupdf) (25 de octubre del 2016)

[www.orestesenlared.com.ve/lainvestigacionylaformacióndocente.pdf](http://www.orestesenlared.com.ve/lainvestigacionylaformacióndocente.pdf)  
(25 de octubre del 2016)

[www.monografias.com/educacion](http://www.monografias.com/educacion) (15 de noviembre del 2016)

[www.educativa.idoneos.com](http://www.educativa.idoneos.com) (15 de noviembre del 2016)

[www.ibe.unesco.org/publications/prospect.pdf](http://www.ibe.unesco.org/publications/prospect.pdf) (10 de enero del 2011)

[www.urcor.edu.ar/paginas/encuentro.pdf](http://www.urcor.edu.ar/paginas/encuentro.pdf) (10 de enero del 2011)

[www.minedu.gob.pe/umc/admin/images.pdf](http://www.minedu.gob.pe/umc/admin/images.pdf) (10 de enero del 2011)

<http://www.oei.es/de/gb.htm>

# ANEXOS

## ANEXO Nº 01

### CAPACIDADES Y ACTITUDES DESEMPEÑO DOCENTE

OBSERVACIONES	INDICADORES
1.Capacidades pedagógicas	1.1. Grado de dominio de los conocimientos que imparte, de la Teoría de la Educación, de la Didáctica General y de la Didáctica de la especialidad.
	1.2. Capacidad para hacer el desarrollo de su sesión entretenida e interesante.
	1.3. Calidad de su comunicación verbal y no verbal.
	1.4. Capacidad para planificar adecuadamente el proceso docente – educativo.
	1.5. Alcance de su contribución a un adecuado clima de trabajo en el aula.
	1.6. Capacidad para identificar, comprender las situaciones del aula y ajustar su intervención pedagógica.
	1.7. Utilización de variedad de metodologías y estrategias.
	1.8. Grado de conocimiento y tratamiento de las características psicológicas individuales de los estudiantes.
	1.9. Grado de información sobre la marcha del aprendizaje de sus estudiantes.
	1.10. Calidad de su representación sobre el encargo social de la escuela.
	1.11. Contribución a la formación de valores nacionales y universales y al desarrollo de capacidades valorativas.
	1.12. Efectividad de su capacitación y autopreparación.
	1.13. Capacidad para crear un ambiente favorable para que el alumno conozca sus derechos y responsabilidades, y aprenda a ejercerlos.
	1.14. Capacidad para desarrollar un proceso de reflexión autocrítica permanente sobre su práctica educativa
2.Emocionalidad	2.1. Vocación pedagógica.
	2.2. Autoestima.
	2.3. Capacidad para actuar con justicia, y realismo.
	2.4. Nivel de satisfacción con la labor que realiza
3.Responsabilidad en el desempeño de sus funciones laborales	3.1. Asistencia y puntualidad a la escuela y a sus clases.
	3.2. Grado de participación en las sesiones metodológicas o en jornadas de reflexión entre los docentes.
	3.3. Cumplimiento de la normativa..
	3.4. Nivel profesional alcanzado.
	3.5. Compromiso personal con la toma de decisiones de la institución.
	3.6. Grado de autonomía profesional relativa alcanzada para desarrollar su tarea en la institución.
	3.7. Nivel profesional alcanzado.
4. Relaciones Interpersonales con sus estudiantes, padres, directivos, docentes y comunidad escolar en general.	4.1. Nivel de preocupación y comprensión de los problemas de sus estudiantes.
	4.2. Nivel de expectativas respecto al desarrollo de sus estudiantes.
	4.3. Flexibilidad para aceptar la diversidad de opinión y sentimientos de los estudiantes y respeto real por sus diferencias de género, raza y situación socioeconómica.
5.Resultado de su labor educativa	5.1. Rendimiento académico alcanzado por sus estudiantes en la o las asignaturas que imparte.
	5.2. Grado de orientación valorativa positiva alcanzado hacia las cualidades de la personalidad deseables de acuerdo al modelo de hombre que se pretende formar.
	5.3. Grado en que sus estudiantes poseen sentimientos de amor a la Patria, a la naturaleza, al estudio y al género humano.

## FICHA DE EVALUACION DEL DESEMPEÑO DOCENTE

UGEL	
I.E.	
LUGAR	
NIVEL	
DOCENTE	
AULA/AREA	
FECHA	

Los valores que corresponden a la puntuación obtenida por los docentes es la siguiente.

-si: equivale a 1 punto -no: equivale a 0 puntos -siempre: equivale a 2 puntos -pocas veces: equivale 1 punto -nunca: equivale a 0 puntos
---

### DOMINIO 01: PREPARACION PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES

<b>Competencia 01:</b> Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral.			
		Si	No
1	El docente cuenta con: Anecdotario, cuaderno de ocurrencias o ficha de estudiantes para el registro de las competencias, habilidades y necesidades de los estudiantes.		
2	El docente cuenta con actas de reuniones de información y coordinación con los padres de familia sobre el desempeño de sus hijos.		
<b>Competencia 02:</b> Planifica la enseñanza de forma colegiada garantizando la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión.			
		Si	No
3	El docente cuenta con: Carpeta pedagógica que contiene las sesiones de aprendizaje.		
4	Proyectos de aprendizaje para el desarrollo de sus clases.		
		Nunca	Pocas veces
5	El docente participa en las reuniones de trabajo con colegas de la Institución Educativa por Áreas o Nivel.		Siempre

### DOMINIO 02: ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES

<b>Competencia 03:</b> Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones, con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales			
		Nunca	Pocas veces
6	El docente implementa en el aula, junto con los estudiantes, las normas de convivencia que contribuyen a tener un clima institucional armonioso.		Siempre
<b>Competencia 04:</b> Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica todo lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales.			
		Si	No
7	El docente cuenta con un Cartel Diversificado de acuerdo al DCN para la elaboración de sus unidades y sesiones de aprendizaje.		
8	De acuerdo a la ficha de monitoreo y acompañamiento al docente, se evidenció el uso pedagógico de los materiales educativos en clase.		

9	e acuerdo a la ficha de monitoreo y acompañamiento al docente, se evidenció la implementación de estrategias innovadoras durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje.		
10	Ha presentado proyectos de innovación para la mejora de aprendizajes.		
<b>Competencia 05:</b> Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos, para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los diversos contextos culturales.			
		Si	No
11	El docente elabora los instrumentos de evaluación para sistematizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.		
12	Los indicadores de evaluación elaborados por el docente responden al desarrollo de competencias de los estudiantes.		

		Nunca	Pocas veces	Siempre
13	El docente respeta la calendarización para la entrega oportuna de los registros de los resultados de aprendizaje.			

### DOMINIO 03: PARTICION EN LA GESTION DE LA ESCUELA ARTICULADA A LA COMUNIDAD

<b>Competencia 06:</b> Participa activamente con actitud democrática, crítica y colaborativa, en la gestión de la escuela, contribuyendo a la construcción y mejora continua del Proyecto Educativo Institucional y así éste pueda generar aprendizajes de calidad.				
		Nunca	Pocas veces	Siempre
14	El docente participa activamente en las jornadas de planificación y reflexión con la comunidad educativa para lograr los aprendizajes.			

<b>Competencia 07:</b> Establece relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con las familias, la comunidad y otras instituciones del Estado y la sociedad civil; aprovecha sus saberes y recursos en los procesos educativos y da cuenta de los resultados.				
		Nunca	Pocas veces	Siempre
15	El docente programa reuniones con los padres de familia.			

		Si	No
16	El docente cuenta con actas de las reuniones con los padres de familia en las que se establecen acuerdos de convivencia y participación a favor de los estudiantes.		

### DOMINIO 04: DESARROLLO DE LA PROFESIONALIDAD Y LA IDENTIDAD DOCENTE

<b>Competencia 08:</b> Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo, para construir y a firmar su identidad y responsabilidad profesional.			
		Si	No
17	El docente cuenta con constancias o certificados de capacitación, en los últimos 5 años.		
18	El docente cuenta con Resolución de Felicitación y Reconocimiento por labores propias al quehacer del magisterio emitidas por las instancias rectoras.		

**Competencia 09:** Ejerce su profesión desde una ética de respeto de los derechos fundamentales de las personas, demostrando honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con su función social.

		Nunca	Pocas veces	Siempre
19	El docente asiste puntualmente a sus labores.			
20	El docente cumple con la calendarización y respeta el horario de clases programadas por la Institución Educativa.			

## MATRIZ DE CONSISTENCIA

### TITULO: CAPACITACIÓN DOCENTE Y SU RELACIÓN CON LOS LOGROS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DEL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL SAN ANTONIO DE PUTINA-2016.

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	METODOLOGÍA
<p><b>GENERAL</b> ¿Qué relación existe entre la Capacitación docente y su relación en los logros de aprendizaje de los estudiantes del nivel inicial de la Unidad de Gestión Educativa Local San Antonio de Putina-2016?</p> <p><b>ESPECÍFICOS</b> ¿Cómo se relaciona la capacitación docente y los logros de aprendizajes del área de comunicación y matemática de los estudiantes del nivel de educación inicial?</p> <p>¿En qué medida las acciones de monitoreo en aula de la capacitación docente se relaciona con los logros de aprendizaje de los estudiantes del nivel de educación inicial?</p> <p>¿De qué forma se relaciona el manejo de la diversificación curricular con los logros de aprendizaje de los estudiantes del nivel de</p>	<p><b>General</b> Establecer la relación existente entre la capacitación docente y los logros de aprendizaje de los estudiantes del nivel de educación inicial de la Unidad de Gestión Educativa Local San Antonio de Putina-2016.</p> <p><b>Específicos</b> 1 Describir la relación que existe entre la capacitación docente y los logros de aprendizajes del área de comunicación y matemática de los estudiantes del nivel de educación inicial. 2. Identificar la medida en que las acciones de monitoreo en aula de la capacitación docente se relaciona con los logros de aprendizaje de los estudiantes del nivel de educación inicial. 3. Describir la forma en que se relaciona el manejo de la diversificación curricular con los logros de aprendizaje de los estudiantes del nivel de educación inicial.</p>	<p><b>General</b> Existe una relación directa entre la capacitación docente y los logros de aprendizaje de los estudiantes del nivel de educación inicial de la Unidad de Gestión Educativa Local San Antonio de Putina-2016.</p> <p><b>Específicas</b> La capacitación docente y los logros de aprendizajes del área de comunicación y matemática se relacionan directamente en los estudiantes del nivel de educación inicial.</p> <p>El nivel de relación existente entre las acciones de monitoreo en aula de la capacitación docente y los logros de aprendizaje es directa en los estudiantes del nivel de educación inicial.</p> <p>La forma en que se relaciona el manejo de la diversificación curricular con los logros de aprendizaje de los estudiantes del nivel de educación inicial es directa.</p> <p>La relación existe entre los procesos de capacitación en</p>	<p>Independiente</p> <p>LOGROS DE APRENDIZAJE</p> <p>CAPACITACIÓN DOCENTE</p>	<p>Comunicación</p> <p>Matemática</p> <p>Aprendizajes en comunicación y matemática</p>	<p>No logra los indicadores previstos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Deducen el tema central.</li> <li>- Deducen la causa de un hecho o afirmación en partes del texto.</li> <li>- Relacionan una oración con su dibujo.</li> <li>- Comprenden localmente textos de mediana extensión y realizar tareas de comprensión global en textos muy breves.</li> <li>- Deducen para qué fue escrito un texto.</li> </ul> <p>No logra los indicadores previstos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizan adiciones y sustracciones de números de hasta un dígito.</li> <li>- Establecen relaciones de orden entre números de un dígito.</li> <li>- Identificar patrones numéricos sencillos.</li> <li>- Leer e interpretar gráficos y cuadros sencillos.</li> </ul> <p>Expresa y comprende diversos textos orales y escritos identificando ideas principales y secundarias, relacionando e integrando la</p>	<p>TIPO DE ESTUDIO</p> <p>Cuantitativo</p> <p>METODO: Sintético, deductivo, Analítico y deductivo.</p> <p>NIVEL: Diagnóstico.</p> <p>DISEÑO No experimental.</p> <p>POBLACIÓN Y</p> <p>MUESTRA: 338 docentes.</p> <p>TÉCNICAS: Comprobación , Observación</p> <p>INSTRUMENTOS: Cuadernillo de evaluación</p> <p>Ficha de monitoreo.</p>

<p>educación inicial?</p> <p>¿Qué relación existe entre los procesos de capacitación en el área de comunicación y matemática con los logros de aprendizaje de los estudiantes del nivel de educación inicial?</p>	<p>4. Analizar la relación que existe entre los procesos de capacitación en el área de comunicación y matemática con los logros de aprendizaje de los estudiantes del nivel de educación inicial.</p>	<p>el área de comunicación y matemática es directa con los logros de aprendizaje de los estudiantes del nivel de educación inicial.</p>			<p>información y definiendo el propósito y contenido del texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Resuelve situaciones problemáticas, aplicando conceptos y procedimientos matemáticos.</li> <li>- Maneja el sustento teórico práctico de los componentes temáticos de las áreas curriculares de Educación Inicial.</li> </ul>	
---	---	---	--	--	---	--

▪