

# **INFORME FINAL**

**PRESUPUESTO PÚBLICO EVALUADO:**

## **PROGRAMA NACIONAL DE FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN PERMANENTE**

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN**

**JOSÉ CARLOS ORIHUELA**, Coordinador

**JUAN JOSÉ DÍAZ**, Especialista en Evaluación

Incluye anexos de

**CRISTINA DEL MASTRO**, Especialista en Educación

**LIMA, 15 DE OCTUBRE DEL 2009**

## TABLA DE CONTENIDOS

PRESENTACION .....	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
INTRODUCCIÓN.....	2
1. INFORMACIÓN SOBRE EL PRESUPUESTO PÚBLICO EVALUADO (PPE) .....	12
1.1 Matriz de Marco Lógico del PPE .....	12
1.1.1 Objetivos del PPE a nivel de fin y propósito.....	12
1.1.2 Descripción de los componentes que entrega el PPE .....	13
1.1.3 Descripción de las principales actividades para alcanzar los componentes .....	14
1.2 Matriz de Marco Lógico del PPE: Formulación de los indicadores identificación de meta para los Objetivos (Propósito/fin), y Componentes.....	19
1.2.1 Formulación de los indicadores e identificación de sus metas para los Objetivos (Propósito/fin) .....	19
1.2.2 Formulación de los indicadores e identificación de metas del o los Componentes....	21
1.3 Justificación del PPE: Problemas / necesidades que se espera resolver con la ejecución del PPE .....	22
1.4 Información presupuestaria .....	23
1.5 Información de los costos unitarios de los servicios .....	25
1.6 Procesos de producción de los componentes .....	25
1.7 Caracterización y cuantificación de población Y los servicios que se le proveen .....	30
1.7.1 Caracterización y cuantificación de población potencial, objetiva y efectiva .....	30
1.7.2 Caracterización y cuantificación de los servicios provistos a la población .....	31
1.8 Estructura organizacional y mecanismos de coordinación .....	37
1.9 Funciones y actividades de monitoreo y evaluación que realiza la unidad responsable	39
2. TEMAS DE EVALUACIÓN .....	44
2.1 Diseño del PPE .....	44
2.1.1 Diagnóstico de la situación inicial.....	44
2.1.2 Criterios de focalización y selección de beneficiarios .....	50
2.1.3 Lógica Vertical de la Matriz de Marco Lógico .....	59
2.1.4 Lógica Horizontal de la Matriz de Marco Lógico .....	60
2.2 Ejecución del PPE .....	61
2.2.1 Organización del PPE .....	61
2.2.2 Eficacia del PPE .....	67
2.2.3 Ejecución presupuestaria .....	77
2.2.4 Eficiencia del PPE .....	79
2.2.5 Justificación de la continuidad.....	83
3. CONCLUSIONES.....	87
4. RECOMENDACIONES .....	93
BIBLIOGRAFIA.....	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
ANEXOS.....	106
ANEXO 1. MATRIZ DE MARCO LÓGICO.....	106
ANEXO 2. INFORME DEL ESPECIALISTA EN EDUCACION DEL PANEL, DR. LUIS PISCOYA	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
ANEXO 3. CONTENIDOS MÍNIMOS DE LA CAPACITACIÓN DOCENTE .....	112
ANEXO 4. PERFIL Y REQUISITOS DE CAPACITADORAS Y CAPACITADORES.....	120

ANEXO 5.	FUNCIONES Y RESPONSABILIDADES DEL EQUIPO DE LA INSTITUCIÓN FORMADORA DE DOCENTES .....	128
ANEXO 6.	INFORME DE LA ESPECIALISTA EN EDUCACION, DRA. CRISTINA DEL MASTRO	131

## INDICE DE CUADROS

Cuadro 1: Sistemas Nacionales de Evaluación del Aprendizaje .....	4
Cuadro 2: Un marco de referencia para analizar las acciones de desarrollo profesional docente .....	7
Cuadro 3: Preguntas y estrategias para la recolección de datos en la evaluación del maestro .....	11
Cuadro 4: Clasificación del Gasto del Programa .....	23
Cuadro 5: Presupuesto del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente por Actividad/Proyecto .....	23
Cuadro 6: Presupuesto del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente por Subprograma .....	24
Cuadro 7: Presupuesto y Ejecución PRONAFCAP .....	24
Cuadro 8: Presupuesto UNMSM periodo 2007.....	25
Cuadro 9: Resultados de la Prueba de Salida del Ítem 11 de Cusco.....	28
Cuadro 10: Resultados de la Prueba de Salida del Ítem 11 de Cusco.....	28
Cuadro 11: Modelo de capacitación niveles Inicial y Primaria EBR (incluye IIEE de EIB) .....	32
Cuadro 12: Modelo de capacitación nivel Secundaria EBR.....	32
Cuadro 13: Modelo de capacitación educación intercultural y bilingüe .....	32
Cuadro 14: Universo de capacitadores agrupados según nivel educativo y UGEL .....	33
Cuadro 15: Periodo de ejecución de la capacitación 2007 .....	34
Cuadro 16: Estructura orgánica del Ministerio de Educación .....	37
Cuadro 17: Total de coordinadores y supervisores .....	40
Cuadro 18: Instrumentos de supervisión y evaluación del PRONAFCAP .....	41
Cuadro 19: Distribución de la población y la muestra de capacitadores a ser evaluados por nivel educativo y zona.....	42
Cuadro 20: Propiedades psicométricas de las pruebas utilizadas en la evaluación censal 2007 .....	45
Cuadro 21: Cobertura de la evaluación censal 2007 según regiones .....	46
Cuadro 22: Resultados globales de la evaluación censal a docentes 2007.....	46
Cuadro 23: Personal docente de educación básica según regiones, 2007.....	51
Cuadro 24: Docentes de aula de educación básica por condición laboral según regiones, 2007 .....	53
Cuadro 25: Universidades públicas que suscribieron convenios con el Ministerio .....	54
Cuadro 26: Porcentaje de docentes en comunicación integral por nivel de logro y tasa de cobertura de la evaluación censal 2007 según región.....	56
Cuadro 27: Porcentaje de docentes en razonamiento lógico matemático por nivel de logro y tasa de cobertura de la evaluación censal 2007 según región .....	57
Cuadro 28: Rendimiento global en comunicación integral comparando rendimiento en línea de base y en evaluación de salida de UMC, periodo 2007 .....	61
Cuadro 29: Rendimiento global en razonamiento lógico matemático comparando rendimiento en línea de base y en evaluación de salida de UMC, periodo 2007 .....	61
Cuadro 30: Estructura organizacional.....	63
Cuadro 31: Docentes seleccionados para las capacitaciones de 2007.....	69
Cuadro 32: Docentes con nivel de rendimiento suficiente en comunicación integral.....	72

Cuadro 33: Docentes con nivel de rendimiento suficiente en razonamiento lógico matemático	73
Cuadro 34: Docentes para los que mejora su rendimiento en comunicación y razonamiento lógico matemático luego de la capacitación .....	74
Cuadro 35: Docentes para los que empeora su rendimiento en comunicación y razonamiento lógico matemático luego de la capacitación .....	75
Cuadro 36: Meta y docentes capacitados, 2007 .....	78
Cuadro 37: Meta y docentes de EBR capacitados según región .....	78
Cuadro 38: Meta y docentes de EIB capacitados según región .....	79
Cuadro 39: Componentes del Gasto.....	81
Cuadro 40: Presupuesto UNMSM periodo 2007.....	82
Cuadro 41: Árbol de Problemas de la Educación en el Perú basado en el Proyecto Educativo Nacional .....	83

## **ÍNDICE DE CUADROS Y GRÁFICOS**

Gráfico 1: Diagrama Temporal de la Ejecución PRONAFCAP 2007 .....	12
Gráfico 2: Resultados en comprensión de textos por niveles de logro.....	48
Gráfico 3: Resultados en razonamiento lógico matemático por niveles de logro .....	49

## **PRESENTACIÓN**

El presente Informe Final está organizado de acuerdo a lo establecido en los Términos de Referencia de la Consultoría para la Evaluación de Diseño y Ejecución del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente. La sección primera tiene un carácter más descriptivo, mientras la segunda tiene un énfasis evaluativo. La tercera y cuarta secciones son de conclusiones y recomendaciones, respectivamente. La quinta lista las fuentes utilizadas para nuestro análisis. A estas sumamos una sección introductoria que discute la experiencia internacional de reformas educativas en programa de formación y capacitación docente y logros del aprendizaje, solicitada por nuestra contraparte en la DNPP, así como un anexo conteniendo el Informe del experto sectorial del Panel.

El PRONAFCAP carece de un documento que discuta a profundidad su estrategia de intervención. Esta ha sido reconstruida en base a los Anexos de los Términos de Referencia entregados a las universidades a cargo de la capacitación, documentos oficiales listados en la Sección 5 (Fuentes), y entrevistas con los funcionarios a cargo del Programa. Asimismo, la Matriz de Marco Lógico elaborada en el Taller DNPP, documento central para nuestro análisis, debe ser entendida como un instrumento de elaboración posterior a la ejecución 2007.

Al momento de redacción del Informe Final no habíamos recibido los comentarios del Programa a una versión previa que circuláramos. Estas observaciones serán incorporadas en la versión revisada, junto a las de la DNPP.

Queremos agradecer a funcionarios del MED (Estadística, Planificación Estratégica, PRONAFCAP y UMC) que atendieron nuestras consultas. En especial, agradecemos a los miembros del equipo PRONAFCAP, Elizabeth Guibert, Ofelia Latoche e Ismael Mañuco, y a Guillermo Molinari Palomino, Director General de Educación Secundaria y Superior Tecnológica del Ministerio de Educación, por su generosa colaboración con nuestro trabajo. También agradecemos a los profesionales de la educación que nos brindaron tiempo valioso para nuestras entrevistas y búsqueda de información.

## INTRODUCCIÓN

Existe un diagnóstico sobre el problema de la educación en el Perú compartido por investigadores, especialistas y observadores del sistema educativo nacional. El Proyecto Educativo Nacional concluye que:

- La expansión de la educación en el Perú no ha cumplido su promesa de universalidad y calidad.
- El aprendizaje se encuentra confinado a prácticas rutinarias y mecánicas que privan a niños, niñas y jóvenes de lograr realmente las competencias que requieren de manera efectiva, creativa y crítica. Tal vez no exista expresión más emblemática de esta situación que el fracaso en el aprendizaje de la lectura y la escritura, especialmente grave entre la población rural y bilingüe.
- La gestión del aparato educativo se encuentra sumida en un marasmo de escasez de recursos, manejo ineficiente e inequitativo del presupuesto disponible, rigidez administrativa, burocratismo y, sobre todo, corrupción proliferante en todos los niveles.
- Los docentes peruanos se encuentran desmotivados e incrédulos ante cualquier anuncio de cambio.
- Nos habituamos por décadas a situar el aporte de las familias en los aspectos materiales y económicos del funcionamiento de los colegios, sustituyendo la no presencia del Estado, situación que ha enajenado o debilitado su participación en el aprendizaje de sus hijos y en la gestión escolar.
- El sistema no forma ciudadanos.
- Seguidora de un modelo de reproducción de saberes recibidos, la educación superior ha dejado decaer la pasión por la investigación y la innovación, para la cual no tiene planes estratégicos ni recursos.
- En contraste con todas estas situaciones, tenemos en el país instituciones educativas de primer nivel que ofrecen una educación básica o superior de gran calidad, pero que atienden sólo a un sector de peruanos, aquellos cuyas familias tienen el nivel de ingresos que les permiten pagar sus costosos servicios.

PEN (pp. 24-25)

Como resultados cuantificables, si bien la cobertura de la educación primaria y secundaria alcanza índices del orden de 93% y 70%, respectivamente, en el año 2001 menos del 9% de los alumnos que terminaba primaria tenía un nivel de desempeño suficiente en comunicación; porcentaje que en matemáticas alcanzaba el 7%. Para el caso de secundaria el nivel suficiente era alcanzado por 24% en comunicación y 5% en matemáticas. Aproximadamente la cuarta parte de los centros poblados rurales con 30 o más alumnos carecían de un centro educativo estatal de secundaria (MED 2005).

### ***Las Reformas Educativas en América Latina***

Los problemas de la calidad de la educación, ciertamente, no son exclusivos del país. Los analistas internacionales encuentran que caracterizan a toda América Latina. Hace ya una década, un observador de la región concluía:



“No se han establecido programas para apreciar y promover la calidad, tales como medidas confiables para el rendimiento escolar, para el producto docente y para la excelencia institucional. Como consecuencia, muchos niños no logran un manejo efectivo del lenguaje ni de las matemáticas; los colegios secundarios no preparan a los estudiantes para que funcionen efectivamente en las sociedades modernas y muchas de las universidades nuevas son poco más que escuelas. La calidad es difícil de medir, ya que la mayoría de los países latinoamericanos no han establecido sistemas nacionales para evaluar el rendimiento en educación”

Puryear 2003 [1996], p. 13

Conocido este diagnóstico, en las últimas dos décadas los países de la región comenzaron un conjunto de reformas, con diversos énfasis y como parte de procesos particulares. Reformas diversas que, sin embargo, compartieron un conjunto de orientaciones en torno de los cuales se articularon, todos temas de discusión actual en el país. Siguiendo a Gajardo (2003), estas orientaciones compartidas fueron:

- Priorizar la educación en la agenda pública nacional.
- Priorizar la equidad, discriminando a favor de los más pobres y vulnerables.
- Mejorar la calidad de la enseñanza, aumentar las exigencias y focalizar la atención en los resultados del aprendizaje.
- Descentralizar y reorganizar la gestión educativa, ofreciendo más autonomía a las escuelas.
- Fortalecer la escuela.
- Abrir la escuela a las demandas de la sociedad e interconectarla con otros ámbitos institucionales, públicos y privados.
- Invertir más, administrar mejor y probar modelos de asignación de recursos vinculados a resultados.
- Formar mejores profesores, eliminar la burocracia y mejorar la orientación de los procesos educativos, además de fortalecer la capacidad de gestión de los directores de escuela.
- Formar para el trabajo.

La autora distingue cuatro grandes ejes de política: (i) gestión, (ii) equidad y calidad, (iii) financiamiento, y (iv) perfeccionamiento. Para este último, el tipo de programas que se siguieron fueron:

- Desarrollo profesional de los docentes
- Remuneración por desempeño
- Políticas de incentivos

A partir de los noventa el eje de políticas se moverá a “la centralidad de la escuela en la política educativa” y “el acento en los aprendizajes cognitivos y socio-afectivos de los niños” (Sotomayor 1999, citado en Donoso 2008; García-Huidobro y Sotomayor 2003).

### ***Acuerdos Nacionales y Evaluación del Aprendizaje***

Respecto a las estrategias marco de articular apoyo político y social para esfuerzos de largo aliento, el Proyecto Educativo Nacional del Consejo Nacional de Educación puede entenderse en el contexto regional de las estrategias para la concertación de agendas de reforma, que fueron aprobados en su mayoría en la primera mitad de la década pasada: México: Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, 1992; Argentina: Pacto Federal Educativo, 1993; Chile: Comisión Nacional de

Modernización de la Educación, 1994; Costa Rica: Consejo Superior de la Educación, 1994; Colombia: Misión de Ciencia, educación y Desarrollo, 1994; y otros (Gajardo 2003 [1999], p. 49).

En el campo de la evaluación de la calidad del sistema educativo, el Perú comienza también años después que los países latinoamericanos líderes a experimentar en evaluación del aprendizaje (ver cuadro). Como diagnostica el PEN:

“Los resultados de diversas pruebas internacionales de rendimiento escolar (PISA 2001 o LLECE 1997) indican que el sistema educativo peruano está en un nivel por debajo de otros países latinoamericanos. Se han aplicado cuatro pruebas nacionales que evalúan a estudiantes de primaria y secundaria en las áreas de Comunicación y Matemática y, recientemente (2004), en el eje curricular de Formación Ciudadana. No obstante, sus malos resultados no han alimentado mejores políticas ni medidas correctivas”.

Proyecto Educativo Nacional, p. 96.

### **Cuadro 1: Sistemas Nacionales de Evaluación del Aprendizaje**

<b>País</b>	<b>Año de implementación</b>
Argentina, SINEC	1993
Bolivia, SIMECAL	1996
Brasil, SAEB	1993
Chile, SIMCE	1988
Colombia	1991
Costa Rica	1995
Cuba	1975
El Salvador	1993
Honduras, UMCE	1990
México	1994
Nicaragua, SINED	1998
Paraguay	1996
Republica Dominicana	1992
Uruguay	1996
Venezuela	1995

Fuente: Arancibia 1996, citada en Gajardo 2003 [1999]

### **Los Programas de Formación Docente**

Asimismo, la preocupación por la formación docente emergió y recibió apoyo presupuestal. Los programas tradicionales de formación en servicio, sin embargo, han recibido una fuerte crítica en los países en desarrollo, los latinoamericanos en particular:

“Esta critica se originó en parte en investigaciones sobre los efectos de las actividades que en Chile se han denominado como de “perfeccionamiento” y la opinión adversa de los propios profesores sobre estas actividades... Los análisis sobre la formación tradicional la develan como basada en una noción de déficit de profesores (Huberman y Guskey, 1995), sustentada en el concepto que un mismo modelo de formación docente, focalizado en el aprendizaje individual y centralizado o diseñado desde entidades centrales (Hawley y Valli, 1999), puede replicarse en contextos y situaciones diversos. Como resultado de esta constatación y de un esfuerzo teórico importante por reconceptualizar el tema de la formación docente continua, hoy prácticamente se ha condenado al desuso el término “capacitación en servicio”. Internacionalmente, se prefiere en cambio el concepto de “desarrollo profesional”... distinguiéndose entre la formación profesional inicial y el desarrollo profesional durante la carrera docente”

¿En que consiste un programa de perfeccionamiento docente contemporáneo? El MECE chileno sirvió de “modelo” o punto de referencia para un conjunto de experiencias latinoamericanas.<sup>1</sup> El componente de Perfeccionamiento Docente incluía: (i) talleres para sostenedores municipales y privados, supervisores, directores y profesores; (ii) talleres para docentes en la unidad educativa; (iii) talleres para profesores que atienden niños con problemas de aprendizaje; y (iv) apoyo con materiales a distancia y equipos audiovisuales (Cox 1995, citado en Gajardo 2003).

La comparación de políticas, la capacitación docente en nuestro caso, requiere de entenderlas en sus particulares contextos y dentro de los procesos históricos de los que forman parte, o corremos el riesgo de atribuir equivocadamente éxitos o fracasos a una política en particular. Para intentar comparar PRONAFCAP con las experiencias chilenas, por ejemplo, debemos entender previamente las características de los sistemas educativos en operación.

En su evaluación crítica de los antecedentes de las políticas de perfeccionamiento docente en Chile 1990-2005, Donoso (2008) sintetiza que las reformas del gobierno de Pinochet redujeron las atribuciones del Ministerio de Educación para fiscalizar planteles de educación superior, creándose un Consejo con escasas atribuciones. Con ello, hubo una contracción en la calidad de la formación de maestros de las universidades debido a las “señales negativas” de las autoridades y del mercado (p. 85). Respecto a las políticas de formación docente 1990-1999, estas siguieron un derrotero que tuvo su último hito en el Programa de Capacitación para el Nuevo Currículo, que comenzó en 1997 y se extendió por seis años, cubriendo a todo el profesorado del sector público con un programa de 70 horas cronológicas (p. 86). La segunda etapa 2000-2005,<sup>2</sup> ha utilizado una estrategia basada en “comunidades de aprendizaje”.<sup>3</sup>

Asimismo, la estrategia de perfeccionamiento de docentes en Chile ha incluido: (i) el Programa de Pasantías Nacionales, que busca el intercambio de experiencias entre equipos docentes de establecimientos subvencionados; asociado a éste, (ii) el Programa de Redes Pedagógicas, la red de maestros de maestros; (iii) el Programa de Educación Emocional, que opera todavía a escala reducida y por sus características demanda de un mayor tiempo de maduración; y (iv) el Programa de Educación a Distancia.

Finalmente, existen los Programas de Formación para la Apropriación Curricular, un antecedente regional al “modelo PRONAFCAP”. Estos programas son externalizados vía licitación a centros formadores de maestros. Donoso señala que los principales problemas que muestran las evaluaciones realizadas en Chile están en estos

---

<sup>1</sup> Las varias menciones a la experiencia chilena en esta sección introductoria no tienen por objetivo sugerir el caso chileno como la práctica exitosa de referencia para el Perú, sino aprovechar la relativa mayor disponibilidad de literatura existente y la calidad de referente real de las políticas educativas puestas en práctica en el país en las últimas dos décadas, las de capacitación y formación docente en particular.

<sup>2</sup> Que “reposiciona al CPEIP como agente líder del perfeccionamiento continuo” (p. 88). El CPEIP, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, fue creado por Ley en 1967. Un volumen que revisa la experiencia chilena reciente editado por CPEIP es Arellano, M. y A.M. Cerda (eds.) *Formación Continua de Docentes: Un Camino para Compartir 2000-2005*. Santiago de Chile.

<sup>3</sup> “En esta modalidad se identifican iniciativas como los Talleres Comunes de Perfeccionamiento, para profesores de educación básica... Su metodología se basa en la reflexión liderada por un docente guía, lo que requiere apoyar y preparar en mejor forma a los profesores guías y validarlos ante sus pares. También demanda comprender a fondo las propuestas curriculares que se analizan, incluyendo los aspectos de evaluación” (p. 88, basado en Álvarez 2006).

programas, lo que se debería “a las dificultades severas en la formación inicial de los docentes, y al escaso dominio de los conceptos clave en la disciplina que enseñan”, situación “vinculada con el problema mas general de varias generaciones de estudiantes con errores fundamentales en sus procesos de formación” (el subrayado es nuestro). Por ello:

“no se puede enseñar bien lo que no se domina, incluso con la didáctica más avanzada. La disputa pendular entre formación disciplinaria y didáctica no tiene sentido: se requiere ambas”

Donoso 2008, p. 89<sup>4</sup>

Cox (2003)<sup>5</sup> presenta una clasificación algo distinta de los programas de capacitación docente en Chile:

- (i) Formación Inicial Docente, 1997-post 2000, con una cobertura de 17 Facultades de Educación que representan el 70% de instituciones formadoras de profesoras, por US\$ 4.9 millones anuales.
- (ii) Pasantías al Extranjero, 1996-post 2000, atendiendo a 800 profesores por año, aproximadamente 4% del total de docentes, por US\$ 5.4 millones anuales.
- (iii) Capacitación en Reforma Curricular, 1998-2002, atendiendo a 44,000 profesores por año, el 100% del total de profesores del grado que implementa el nuevo currículo, por US\$ 7.5 millones anuales (p. 59).

Es claro que la efectividad de los docentes en su trabajo de enseñanza depende de un conjunto de variables, cuya forma funcional –de existir—desconocemos. Vegas (2008) resume el sistema en siete aspectos, suerte de consenso contemporáneo de los especialistas revisados:

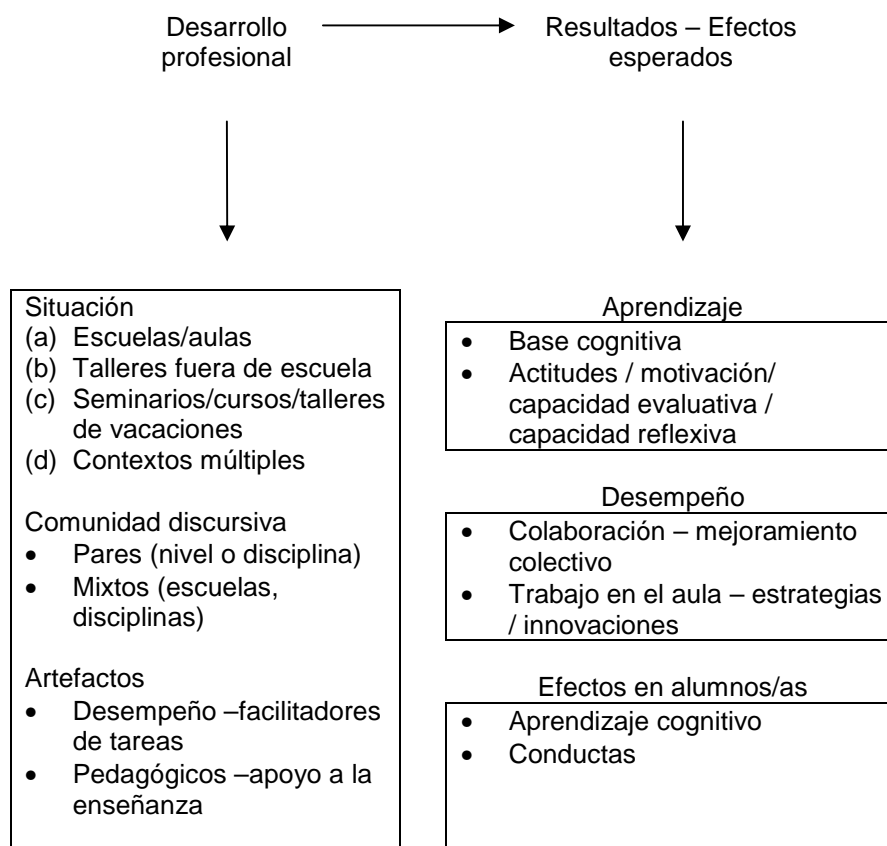
- i. Los docentes deben tener acceso a materiales didácticos adecuados y contar con condiciones de infraestructura básicas.
- ii. Los docentes deben saber qué se espera de ellos en términos de los conocimientos de las asignaturas y competencias pedagógicas que requieren, la conducta y acciones que deben realizar, y las competencias y objetivos de rendimiento académico específicos que se espera desarrollen sus alumnos.
- iii. Reglas de selección y criterios de selección claros, transparentes y racionales.
- iv. Información disponible en forma regular acerca de la enseñanza y el aprendizaje.
- v. Los maestros de escuela deben de trabajar en conjunto en el diseño de estrategias para cada alumno.
- vi. Los buenos maestros tienen autoridad para utilizar su mejor juicio profesional en la determinación de lo que se requiere para obtener resultados en función de los estándares acordados.
- vii. Deben existir múltiples políticas de incentivos para atraer y retener en la profesión a personas altamente calificados y comprometidas en trabajar por el mejoramiento del aprendizaje de los alumnos.

---

<sup>4</sup> Estima el autor que la “gran lección” para el funcionamiento de una política de formación continua que tenga un impacto significativo proviene de la experiencia holandesa, la cual “desde principios del siglo XX posee un régimen de financiamiento a la demanda basado en un subsidio al estudiante” (p. 92).

<sup>5</sup> Cristián Cox coordinó entre 1990 y 1997 el diseño y ejecución del MECE-Básica (Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación), pasando luego a la coordinación de la Unidad de currículo y Evaluación del Ministerio de educación, donde dirigió la elaboración de la reforma curricular del sistema escolar.

**Cuadro 2: Un marco de referencia para analizar las acciones de desarrollo profesional docente**



Tomado de Avalos (2003)

### ***Hacia una Caracterización de Programas de Desarrollo Profesional Efectivos***

La evidencia revisada por Craig, Kraft y du Plessis (1998) indica que los programas de desarrollo en servicio efectivos en la mejora de la calidad de la enseñanza y de logros de los estudiantes son aquellos que brindan apoyo continuo al docente en el desarrollo de prácticas positivas de enseñanza que complementan, tanto los aspectos de la pedagogía como los de los contenidos.

A partir de su revisión de investigaciones y recomendaciones de especialistas, estos autores identifican cinco elementos o características de los programas efectivos de desarrollo profesional de docentes:

1. **Evaluación de necesidades.** Los autores señalan que los programas efectivos identifican las necesidades específicas de los docentes para diseñar actividades de desarrollo profesional, permitiendo el diagnóstico determinar metas, contenidos, métodos de provisión de los servicios y de evaluación de actividades y resultados. Los autores señalan algunas preguntas que el diagnóstico debiera responder:

“¿Necesitan los participantes un programa de alistamiento para apoyar su experiencia docente inicial? ¿Con qué tipo de entrenamiento cuentan sobre el cual construir? ¿Ofrece el programa conocimientos prácticos específicos necesarios para los participantes o es sólo para perfeccionar los conocimientos y destrezas que ya poseen? ¿Es necesario que un programa de apoyo continuo

sea organizado? ¿Ayudará a mejorar este entrenamiento el logro estudiantil?  
¿Cómo encaja esta actividad en el programa general de la escuela?"

Craig, Kraft, du Plessis (1998) p. 88 (subrayado propio)

Se señala también la importancia de considerar la participación y opinión de los docentes en el proceso de identificación de necesidades y de diseño de la intervención, hacerlos partícipes favorece que el proceso sea sostenible.

2. **Planificación cuidadosa en el contexto más amplio.** Se encuentra que los programas efectivos son aquellos que están bien planificados y suelen ser de tipo formal, pudiendo enfocarse en el mejoramiento de destrezas de desempeño del docente de manera individual, o en el plan de estudios y aspectos organizacionales enfocados a beneficiar al cuerpo docente en general. Al mismo tiempo, se señala que los programas deben estar estructurados de tal manera que reduzcan la ansiedad y temor al cambio por parte de los docentes, mientras que sus actividades deben indicar claramente metas establecidas de mejoramiento de las prácticas existentes.
3. **Planificación e implementación participativa.** Los autores señalan que los programas son más efectivos cuando consideran la participación de los docentes en la etapa de planificación, incluso cuando se considera la participación de los padres y de otros miembros de la comunidad. En particular, se indica que, siguiendo a Tatto (1994), los programas de desarrollo en servicio más efectivos son aquellos que permiten una participación local importante tanto en la planificación como en la implementación del programa.<sup>6</sup>
4. **Métodos y contenidos del plan de estudios aplicables.** Se identifica que los programas efectivos: a) muestran un balance entre pedagogía y contenidos en lugar de un énfasis en alguno de los dos aspectos; b) incluyen métodos prácticos de enseñanza; c) consideran diversas maneras de evaluar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes; y d) consideran diversas formas para desarrollar relaciones con la comunidad, padres, y personal docente usando estrategias de aprendizaje participativo.

Los autores identifican los siguientes cuatro elementos claves del componente pedagógico:

"a) métodos para asistir a los maestros a adquirir conocimientos prácticos específicos para enseñar el plan de estudios; b) métodos para impartir un aprendizaje significativo en lugar de rutinario; c) métodos para desarrollar en los alumnos actitudes positivas para un aprendizaje duradero; d) métodos para ayudar a los maestros a comprometerse en el desarrollo curricular."

Craig, Kraft, du Plessis (1998) p. 91

De otro lado los autores señalan que según Joyce y Shiwrs (1980)

"se debe incluir cinco componentes esenciales en los programas de entrenamiento: a) presentación de la teoría o descripción de destrezas o estrategias; b) demostración de las destreza; o modelos de enseñanza; c) práctica en entornos escolares tanto simulados como reales; d) proceso de

---

<sup>6</sup> Se mencionan los siguientes ejemplos de programas con elevada participación local: a) Proyecto de Educación Compensatoria de Malasia; b) Proyecto de Mejoramiento de la Educación Primaria de Nigeria; c) Escuela Nueva de Colombia; d) Nueva Escuela Uniforme de Guatemala (basada en la experiencia de Colombia); y d) Programa Compensatorio para Tratar el Retraso Educativo de México.

comentarios y opiniones sobre el desempeño estructurado e ilimitado; y e) implementación en los salones de clases.”

Craig, Kraft, du Plessis *op cit*

y agregan:

“Sin embargo, el componente más crítico es que los programas de entrenamiento en servicio incluyen una provisión para asegurar la implementación de los conocimientos adquiridos en los salones de clases, y el apoyo continuo facilita este proceso.”

Craig, Kraft, du Plessis *op cit* (subrayado original)

5. **Necesidades especiales de los maestros rurales.** Los autores señalan que en contextos rurales los docentes enfrentan problemas y limitaciones particulares. Los programas efectivos toman en cuenta estas características en su diseño e implementación, lo cual puede incidir en aspectos como formación inicial, mecanismos de contratación de docentes, incentivos, etc.
6. **Apoyo, guía y monitoreo continuo.** Los autores señalan que los programas de desarrollo continuo efectivos son aquellos que orientan, monitorean y apoyan los conocimientos, destrezas e ideas nuevas de los docentes de manera permanente. Se señala por ejemplo que los programas de corto plazo o de corta duración no son tan efectivos como aquellos continuos que ofrecen guía y apoyo a nivel de la escuela.

### ***Evaluando los Programas de Formación en Servicio***

Craig, Kraft y du Plessis (1998) plantean la siguiente lista simplificada de elementos claves para los programas de desarrollo profesional que puede servir de base para la evaluación de los mismos:<sup>7</sup>

- están centrados en entrenamientos concretos y específicos para la práctica de instrucción y administrativa;
- son apropiados a las necesidades reales del maestro;
- incluyen al maestro y a otros empleados educativos en la planificación e implementación de las actividades a corto y largo plazo;
- coordinan la teoría y la práctica;
- ofrecen talleres para pequeños grupos de participantes, incluyen observaciones del desempeño docente de sus colegas, apoyo mutuo y demostraciones;
- aseguran la implementación del conocimiento adquirido en los salones de clases;
- otorgan asistencia continua (maestro jefe, compañeros y otros miembros del plantel docente);
- cuentan con apoyo y participación del maestro jefe y otros líderes docentes;
- permiten la participación activa otorgando tiempo libre pagado a los maestros;
- organizan reuniones en forma regular para discutir y resolver problemas;
- calzan dentro del contexto de la comunidad local y la cultura educativa; y
- encajan dentro del desarrollo profesional a largo plazo y del programa general de mejoramiento de la escuela.

Se señala también la importancia de verificar “si las actitudes y prácticas realmente han mejorado, y si estos cambios se manifiestan en la práctica y otros procesos docentes” (Craig, Kraft y du Plessis 1998, p. 97). Los autores señalan que Mathison

---

<sup>7</sup> Craig, Kraft y du Plessis (1998), p. 97.

(1992) indica las siguientes características para una buena evaluación de programas de educación para docentes:<sup>8</sup>

- adoptar un estándar explícito de buen programa que permita evaluarlo en diferentes dimensiones como: aplicabilidad del contenido, relevancia, calidad práctica, modelos adecuados, enfoque de desarrollo a largo plazo, valorización de la capacidad profesional del maestro, contexto institucional de apoyo, y reconocimiento y acomodación de los múltiples propósitos que tienen los maestros para participar en estos programas, etc.;
- valorar los efectos de los programas de entrenamiento en servicio sobre las necesidades de experiencias profesionales de los docentes;
- esperar y apreciar inevitables diferencias entre docentes y entre escuela en el esfuerzo por modificar prácticas educativas, y adquirir una perspectiva más longitudinal para evaluar el cambio educativo que podría ocurrir como resultado del entrenamiento en servicio;
- extender la evaluación más allá del impacto en los docentes, hacia la escuelas, salones de clases, y otros ámbitos donde se manifiesten impactos; y
- solicitar la asignación de recursos con el objeto de realizar evaluaciones sólidas.

### ***Evaluación Docente y Desarrollo Profesional***

Las evaluaciones del desempeño y de oportunidades de mejora prácticas de los docentes deben formar parte de su desarrollo profesional. La evaluación debe tener un propósito determinado y sus instrumentos deben estar diseñados de manera adecuada y en concordancia con dichos propósitos.

Los autores revisados indican que los criterios de certificación para docentes nuevos o con poca experiencia en los sistemas educativos más desarrollados presentan las siguientes expectativas sobre el desempeño del docente:<sup>9</sup>

- planificar lecciones de manera que permitan a los alumnos relacionar materias nuevas con experiencias y conocimiento anteriores;
- desarrollar relaciones armónicas e interacciones personales con los estudiantes;
- establecer y mantener reglas y rutinas justas y apropiadas para los estudiantes;
- organizar las condiciones físicas y sociales del salón de clases de manera que conduzca al aprendizaje y que encaje con la tarea académica;
- medir el aprendizaje utilizando una variedad de métodos, y adaptar la instrucción de acuerdo a los resultados; y
- reflexionar en sus acciones y en las respuestas de los alumnos con el objeto de mejorar sus métodos de enseñanza.

Entre los posibles instrumentos de recolección de información para evaluar el desempeño docente se considera:

- Evaluaciones entre colegas
- Mentores
- Auto-evaluaciones
- Evaluaciones de supervisores
- Evaluaciones de los estudiantes
- Portafolios o carpetas de los docentes que pueden incluir información sobre el plan de estudios, materiales preparados por el docente, trabajos de estudiantes, etc.

---

<sup>8</sup> *Op cit.*

<sup>9</sup> *Op cit*, p. 98.



Los autores presentan ejemplos propuestos por Mathison para la evaluación de docentes que se transcribe a continuación:

**Cuadro 3: Preguntas y estrategias para la recolección de datos en la evaluación del maestro**

<b>Aspecto del programa de entrenamiento en servicio</b>	<b>Preguntas de evaluación</b>	<b>Estrategias para la recolección de datos</b>
<b>Experiencia en servicio</b>	¿Es el contenido adecuado? ¿Es el maestro entrenado como profesional mejorando de esta manera su profesionalismo? ¿Ofrece el programa modelos adecuados para el maestro? ¿Acomoda el programa las diferencias entre maestros? ¿Se satisfacen adecuadamente los múltiples propósitos del programa?	Cuestionarios Prueba sobre contenido Entrevistas Observación en los participantes
<b>Apoyo Institucional</b>	¿Es provisto? ¿Qué forma toma este apoyo? ¿Qué barreras institucionales existen? ¿Es efectivo este apoyo?	Entrevistas Observación
<b>Cambios en la Conceptualización del Maestro</b>	¿Cómo varia la opinión del maestro sobre X? ¿Que piensa el maestro sobre X? ¿Está el maestro satisfecho consigo mismo y con su trabajo?	Entrevistas Observación
<b>Cambios en la Práctica Docente</b>	¿Se nota la diferencia en las actividades del maestro en los salones de clases? ¿Son capaces de practicar diferentes métodos en los salones de clases?	Entrevistas Observación
<b>Cambios en la Experiencia Estudiantil</b>	¿Están los alumnos expuestos a ideas y actividades nuevas? ¿Qué piensan sobre sus experiencias? ¿Están haciendo otras cosas? ¿Se ve afectado su aprendizaje en forma positiva por estos cambios?	Observaciones en los salones de clase Entrevistas Pruebas
<b>Cambios en la Organización</b>	¿Qué efectos tiene el entrenamiento en servicio en la estructura la de organización? ¿Cuál es el efecto en el clima de organización? ¿Cuál es el efecto en las operaciones de organización? ¿Contribuye o impide la organización al cambio deseado por el maestro?	Entrevistas Cuestionarios Observación en los participantes

A continuación presentamos los resultados de la evaluación del PRONAFCAP, siguiendo la estructura solicitada en los Términos de Referencia de la consultoría.

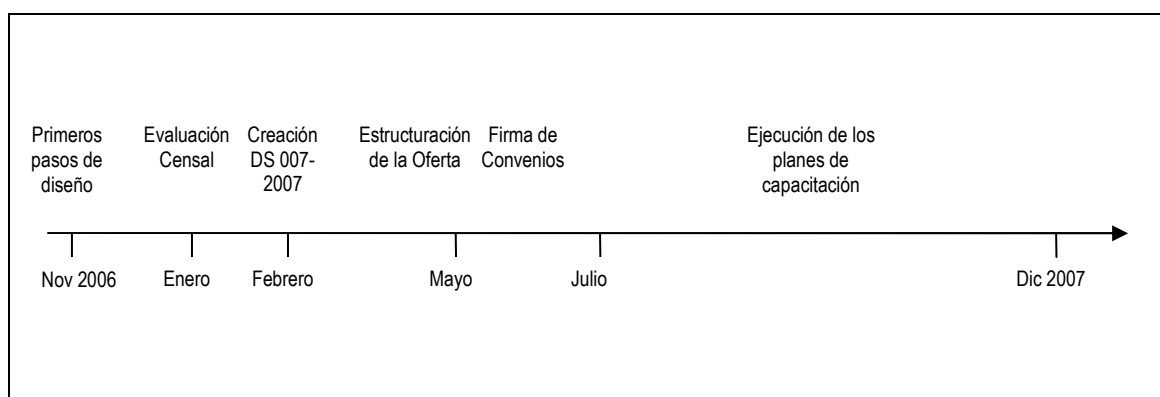
## 1. INFORMACIÓN SOBRE EL PRESUPUESTO PÚBLICO EVALUADO (PPE)

### 1.1 MATRIZ DE MARCO LÓGICO DEL PPE

El Programa no cuenta con una Matriz de Marco Lógico (MML), ni un documento que discuta a profundidad su estrategia de intervención. Esta estrategia ha sido reconstruida en base a los Anexos de los Términos de Referencia entregados a las universidades a cargo de la capacitación, documentos oficiales listados en la Sección 5 (Fuentes), y entrevistas con los funcionarios a cargo del Programa. Los principales fuentes de soporte complementario fueron TDR 2007 y sus anexos, MED 2007e, 2007h y 2008c, y Sánchez Moreno y Equipo Técnico de la Unidad de Capacitación Docente de la DINFOCAD 2006a y 2006b.<sup>10</sup>

La MML (ver Anexo 1) elaborada en el Taller DNPP-PRONAFCAP (17 y 26 de Marzo), documento central para nuestro análisis, debe ser entendida como un instrumento de elaboración posterior a la ejecución 2007. El trabajo del Panel de Evaluación consistió en convertir la discusión del Taller, en la participamos observando y preguntando, en la MML que luego fue enviada al equipo PRONAFCAP para su validación.

**Gráfico 1: Diagrama Temporal de la Ejecución PRONAFCAP 2007**



#### 1.1.1 Objetivos del PPE a nivel de fin y propósito

**FIN:** Logros de aprendizaje

Contribuir a incrementar los logros de aprendizaje de los estudiantes de educación básica del país, priorizando las áreas de comprensión lectora y matemáticas

**PROPÓSITO:** Docentes competentes

Mejorar las competencias profesionales de los docentes de educación básica en cuanto al dominio de conocimientos básicos en las áreas de comprensión

<sup>10</sup> El Profesor Guillermo Sánchez Moreno como Director Nacional de Formación y Capacitación Docente dirigió la elaboración de Sánchez Moreno et al 2006a y 2006b, documentos que sistematizan la experiencia reciente del Ministerio de Educación en capacitación y formación docente, así como los lineamientos de política de formación magisterial.

lectora y matemáticas, así como en dominio de estrategias pedagógicas y conocimiento curricular

El Decreto Supremo N° 007-2007-ED, que crea el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente, señala en su segundo considerando que “la calidad de la educación impacta directamente en la formación del potencial humano de un país, permitiendo, a través de la formación de capacidades y conocimientos, que los estudiantes puedan *lograr el desarrollo oportuno de aprendizajes, la multiplicación de las capacidades* y, con ello, generar una población económicamente activa preparada para afrontar los retos de las nuevas tecnologías y los desafíos de la competencia”.

Asimismo, el artículo primero decreta: “Créase el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente, *responsable de desarrollar las acciones conducentes a mejorar la formación en servicio de los profesores de las instituciones educativas públicas a nivel nacional*. Este programa estará bajo la responsabilidad de la Dirección de Educación Superior Pedagógica dependiente de la Dirección Nacional de Educación Superior y Técnico Profesional del Ministerio de Educación. Para el cumplimiento de sus objetivos dicho programa contará con el apoyo de las dependencias del Ministerio de Educación correspondientes.”

Por su parte, según MED 2007b1 (“Anexo 1. Mejores Maestros, Mejores Alumnos. Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente 2007-2011”), el objetivo del PPE es definido como “normar y orientar las acciones de capacitación dirigidas a mejorar las capacidades, conocimientos, actitudes y valores para el *desempeño de los docentes*, en función de sus demandas educativas y la de su respectivo contexto socio cultural y económico-productivo”.

### 1.1.2 Descripción de los componentes que entrega el PPE

COMPONENTE UNICO: Formación docente en servicio

En sus Lineamientos de Política 2004-2006, el sector estableció la necesidad de diseñar una política pedagógica nacional para crear:

“un Sistema de Formación Continua, inicial y en servicio, que permita contar con docentes que se apropien del mejor conocimiento disponible sobre educación, con capacidad de actualizarlo y recrearlo.”

Ministerio de Educación. Lineamientos de Política 2004-2006, p. 21,  
Citado en Sánchez Moreno et al 2006a, p. 32

¿Por qué se habla de “formación en servicio” en lugar de “capacitación”?:

“La capacitación, término que viene del mundo industrial, está estrechamente vinculada con el trabajo instrumental y la acción práctica. Es discontinua, puntual y suele orientarse a nivelar, actualizar, perfeccionar o reconvertir la fuerza laboral para evitar su desfasamiento y mantenerla al ritmo de las innovaciones generadas por la ciencia y la tecnología.

La formación, término más global y sistémico, se orienta a la nivelación de habilidades o destrezas que el entorno exige y al logro de un perfil cuyos rasgos involucran las dimensiones profesional, personal-social y comunitaria.”

Como explicaremos en detalle en las próximas secciones, el componente único *Formación docente en servicio* consiste en un conjunto de cursos que son ofertados, a través de la tercerización de servicios a universidades públicas e institutos superiores pedagógicos (ISPs, contratados solo para Educación Intercultural Bilingüe), a un conjunto de docentes seleccionados de entre los que rindieron la Evaluación Censal 2007, con el propósito de tener un mayor número de “docentes competentes”, a fin de alcanzar mejoras en los “logros de aprendizaje” de las y los escolares.

### 1.1.3 Descripción de las principales actividades para alcanzar los componentes

El componente único esta dividido en seis sub-componentes:

SUB-COMPONENTE 1	Identificación de las necesidades de capacitación
SUB-COMPONENTE 2	Diseño
SUB-COMPONENTE 3	Estructuración de oferta
SUB-COMPONENTE 4	Capacitación, monitoreo y asesoría
SUB-COMPONENTE 5	Supervisión y evaluación del MED
SUB-COMPONENTE 6	Compensación y estímulos

Las actividades de cada sub-componente son presentadas a continuación:

<b>SUB-COMPONENTE 1</b>	<b>Identificación de las necesidades de capacitación</b>
ACTIVIDAD 1.1	Línea de base
ACTIVIDAD 1.2	Definición de población objetivo y criterios de focalización
ACTIVIDAD 1.3	Definición de metas de atención

La *identificación de necesidades de capacitación* consta de tres actividades. En primer lugar, la elaboración de la línea de base, es decir la Evaluación Censal de Docentes realizada por el Ministerio de Educación el 8 y 22 de enero del 2007, a cargo de la Unidad de Medición de la Calidad. Con esta evaluación se clasificó a los docentes en los Grupos 0-1 y 2-3, según los resultados obtenidos.

Semanas después, el 2 de febrero, se crea el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente con el Decreto Supremo N° 007-2007-ED. El trabajo de diseño del Programa, sin embargo, se inició entre octubre y noviembre del 2006.

Posteriormente se definió la población objetivo y los criterios de focalización. Según información sobre la cronología del PPE recogida en el Taller DNPP-PRONAFCAP, los criterios seguidos para la identificación de la población objetivo y focalización fueron los siguientes:

- Primero, atención a las 26 regiones.
- Segundo, identificación y priorización a las UGEL<sup>11</sup> con mayor participación en la evaluación censal de docentes (en provincias empatadas se utilizó el índice de pobreza (IP).
- Tercero, identificación de ámbitos de intervención de otros proyectos y programas del MED para evitar la duplicidad de la atención (PEAR, EIB).
- Cuarto, identificación de la oferta disponible (universidades públicas dispuestas a participar).
- Quinto, disponibilidad presupuestal.

Finalmente, la tercera actividad dentro del sub-componente 1 fue la definición de las metas de atención. Para ello, se hicieron proyecciones de capacitación hasta el 2011 de 70 mil docentes por año, pero se terminó atendiendo solo a 35 mil el 2007. No fueron de utilidad el crédito suplementario por estar disponible muy tarde en el transcurso del año. Para el 2008, por el contrario, la expectativa es de poder cumplir con las metas.

<b>SUB-COMPONENTE 2</b>	<b>Diseño</b>
<b>ACTIVIDAD 2.1</b>	Elaboración del Programa
<b>ACTIVIDAD 2.2</b>	Elaboración de TDR
<b>ACTIVIDAD 2.3</b>	Elaboración del Plan de Supervisión y Evaluación

Identificadas las demandas de capacitación, se procedió al *diseño*. La primera actividad fue la elaboración del programa, que se terminó de diseñar entre los meses de enero y febrero. Para ello fueron elaborados los contenidos mínimos de las capacitaciones y los perfiles de los capacitadores. Para la definición de los contenidos mínimos de la capacitación se partió de la evaluación censal, “definiendo los objetivos de la capacitación en función de los resultados de la evaluación censal”. Para ello se definieron los contenidos con aportes de otras direcciones (EBR, EIB, UMC). Para la definición de perfiles de capacitadores se consideró la experiencia en aula, en capacitación docente y la formación académica de acuerdo al nivel educativo.

---

<sup>11</sup> En las UGEL con alta población de docentes se priorizaron los distritos con mayor participación.

Respecto a la estrategia, el equipo buscó un punto medio entre experiencias anteriores que dieron discrecionalidad a las universidades para la elaboración de contenidos y el PLANCAD, que “era muy rígido” y “no dejaba la opción de adecuar la capacitación a la realidad local”. Por otro lado, se tuvo que reducir los requisitos iniciales –a excepción de Lima—respecto al número de años de experiencia como capacitador que se exigía a los docentes, porque las universidades no lograban conformar sus equipos y solicitaron la modificación de este requisito, que “no se ajustaba a la realidad de la oferta de capacitación disponible”.

### **SUB-COMPONENTE 3**

### **Estructuración de oferta**

<b>ACTIVIDAD 3.1</b>	Identificación e invitación a potenciales Instituciones de Formación Docente (IFD)
<b>ACTIVIDAD 3.2</b>	Elaboración de propuestas (IFD, específicos por universidad)
<b>ACTIVIDAD 3.3</b>	Revisión, asesoría y aprobación de propuestas de IFD
<b>ACTIVIDAD 3.4</b>	Seminarios de Información a IFD

Terminado el *diseño*, se pasó a la *estructuración de la oferta*. Inicialmente se pensó trabajar con las universidades públicas y privadas. Luego se decidió trabajar sólo con universidades públicas por las restricciones legales para implementar la capacitación con privadas con la rapidez requerida (en el 2008, en cambio, si se está trabajando con universidades privadas). Se invitó al universo de 26 universidades públicas, de las cuales sólo la Universidad Nacional Hemilio Valdizán de Huánuco no aceptó la invitación.

Términos de Referencia bastante específicos fueron enviados a cada universidad para que éstas elaborasen sus propuestas (MED 2007a, MED 2007b1, MED 2007b2 y MED 2007c). Los TDR incluyeron metas, ámbitos geográficos, relaciones de instituciones educativas y el listado de los docentes a capacitar, entre otros elementos. Asimismo, los TDR especificaban los requerimientos curriculares –los “contenidos mínimos”—y el perfil y requisitos exigidos a los capacitadores.

El siguiente paso fue el acompañamiento a las universidades en la revisión, asesoría y aprobación de las propuestas de las IFD, hasta la firma de los convenios. Se firmó un convenio por universidad, siendo el primero el de la UNMSM (26 de Abril). A juicio del equipo del Programa, la mayoría de las universidades presentaron dificultades administrativas y pedagógicas en la elaboración de las propuestas, así como en la conformación de sus equipos, determinando un número de propuestas pedagógicas deficientes. La demanda de tiempo y recursos humanos que implicó este proceso, por ello, estuvo fuera de lo planificado. Asimismo, no todas las universidades tenían los tres niveles requeridos (inicial, primaria y secundaria), por lo que tuvieron que buscar profesionales externos.

Un problema importante era contar con capacitadores con experiencia en aula (se incorporaron profesores de la EBR para la capacitación y acompañamiento en aula) gracias a la excepción al Reglamento de la ley del Profesorado. El DS 023-2007 facilita a los profesores soliciten licencia sin goce de haber.

Finalmente, se programaron un conjunto de seminarios de información para brindar orientaciones sobre el desarrollo de la capacitación a cargo de las IFD. Se ejecutaron 6 paquetes de seminarios a medida que se firmaba los convenios. La firma de convenios comenzó en el mes de abril con la UNMSM, y el último se realizó en el mes de julio con la Universidad Agraria La Molina.

<b>SUB-COMPONENTE 4</b>	<b>Capacitación, monitoreo y asesoría</b>
<b>ACTIVIDAD 4.1</b>	<b>Inicial</b>
ACCION 1	Evaluación de entrada a docentes por parte de las IFD.
ACCION 2	Capacitación docente en comunicación integral (IFD)
ACCION 3	Capacitación docente en lógico matemática (IFD)
ACCION 4	Capacitación docente en especialidad académica (modalidad presencial y a distancia)y currículo escolar (IFD)
ACCION 5	Asesoría y monitoreo al docente capacitado
ACCION 6	Asesoría y monitoreo al equipo institucional
ACCION 7	Evaluación del docente
<b>ACTIVIDAD 4.2</b>	<b>Primaria</b>
ACCION 1	Evaluación de entrada a docentes por parte de las IFD
ACCION 2	Capacitación docente en comunicación integral (IFD)
ACCION 3	Capacitación docente en lógico matemática (IFD)
ACCION 4	Capacitación docente en especialidad académica (modalidad presencial y a distancia) y currículo escolar (IFD)
ACCION 5	Asesoría y monitoreo al docente capacitado
ACCION 6	Asesoría y monitoreo al equipo institucional
ACCION 7	Evaluación del docente
<b>ACTIVIDAD 4.3</b>	<b>Secundaria</b>
ACCION 1	Evaluación de entrada a docentes por parte de las IFD, incluyendo evaluaciones por especialidad académica
ACCION 2	Capacitación docente en comunicación integral (IFD)
ACCION 3	Capacitación docente en lógico matemática (IFD)
ACCION 4	Capacitación docente en especialidad académica, modalidad presencial y a distancia (IFD)

ACCION 5	Capacitación docente en currículo (IFD)
ACCION 6	Asesoría y monitoreo al docente capacitado
ACCION 7	Asesoría y monitoreo al equipo institucional
ACCION 8	Evaluación del docente

El sub-componente 4 se refiere a la ejecución de la capacitación docente propiamente dicha, proceso que se llevó a cabo entre los meses de mayo y diciembre de 2007. Como se indica en el listado de actividades y acciones, el sub-componente *capacitación, monitoreo y asesoría* tiene una estructura que, con una primera división por niveles (inicial, primaria y secundaria), empieza con la evaluación de entrada que ejecutan las IFD, y continua con la capacitación en los cuatro componentes que componen la capacitación: comunicación integral, lógico-matemática, especialidad académica y currículo escolar. El proceso va acompañado por el monitoreo y asesoría de cada docente en su aula y al equipo docente en cada institución educativa. Asimismo, cada universidad o ISP evalúa a los docentes durante y al finalizar el proceso con el propósito de identificar los avances, dificultades del proceso y resultados finales.

Sobre las acciones de asesoría y acompañamiento al docente, PRONAFCAP considera en su diseño que los especialistas capacitadores monitoreen sesiones demostrativas elaboradas por los docentes capacitados para identificar debilidades y fortalezas en la práctica docente, lo que a su vez, motiva en los docentes procesos reflexivos para el desarrollo de capacidades personales, sociales y pedagógicas.

Sobre las acciones de asesoría y acompañamiento a la institución educativa, PRONAFCAP considera en su diseño visitas que permitan informar sobre los objetivos reales de la capacitación, así como el desarrollo de actividades que contribuyan a mejorar el clima institucional de la escuela, valiéndose de talleres de autoestima, clima institucional, valoración personal y profesional. Según el Informe Final del Programa, inicialmente los propios docentes tuvieron una actitud negativa acerca de estas actividades, pues se realizan fuera del horario regular de clase. Sin embargo, paulatinamente han reconocido la importancia de dichas actividades para su propio desarrollo profesional y personal.

Como parte de estas acciones de asesoría y acompañamiento a la institución educativa, también se organizaron orientaciones de acciones tutoriales siguiendo lineamientos planteados por la Dirección de Tutoría y Orientación Educativa (DITOE), con la finalidad de transmitir a los docentes tutores la concepción de la tutoría como un servicio de acompañamiento socio afectivo, cognitivo y pedagógico a los estudiantes. Como indicáramos, los TDR especifican que las instituciones que ejecutan la capacitación deben cumplir con un conjunto de “contenidos mínimos”, para docentes pertenecientes a los Grupos B (0-1) y A (2-3), lo cuales son listados en la sección Anexos (ver MED 2007b2, pp. 54-71).

## **SUB-COMPONENTE 5      Supervisión y evaluación del MED**

### **ACTIVIDAD 5.1      Revisión de Informes de las IFD**



<b>ACTIVIDAD 5.2</b>	Supervisión y evaluación de las acciones ejecutadas por las IFD (cursos, monitoreo, evaluación de entrada y salida)
<b>ACTIVIDAD 5.3</b>	Evaluación de salida del MED (Secretaría de Planificación Estratégica y UMC)

El sub-componente *supervisión y evaluación del MED* estuvo compuesto por tres actividades. La primera es la revisión de los informes de las universidades a cargo de la capacitación. Asimismo, la supervisión de la ejecución de la capacitación, a lo largo del proceso, siguiendo el Plan de Supervisión y Evaluación (MED 2007e; el Plan es discutido líneas abajo en el acápite 1.9). Los supervisores hacen seguimiento y observan la ejecución de los cursos y el monitoreo. Finalmente, el Ministerio realizó una evaluación de salida a los docentes capacitados, a cargo de la Unidad de Medición de la Calidad (UMC), en los meses de noviembre y diciembre, conforme las capacitaciones iban terminando.

## **SUB-COMPONENTE 6                    Compensación y estímulos**

<b>ACTIVIDAD 6.1</b>	Apoyo económico por asistencia completa y desplazamientos
<b>ACTIVIDAD 6.2</b>	Asignación económica excepcional (regiones)

A fin de incentivar la participación de los docentes y compensar por los costos de desplazamiento de los profesores rurales, el PPE considera un apoyo económico por asistencia completa y desplazamientos. Para la UNMSM, el único Convenio al que tuvo acceso el Panel, el gasto en incentivos representó el 25% del presupuesto anual. Un orden de magnitud de 20%-40% debería corresponder al resto de universidades, toda vez que los términos de referencia elaborados por el MED fueron bastante específicos en términos de topes por partidas de gasto (ver Sección 1.5). Asimismo, el Programa considero una asignación económica excepcional a los docentes que al finalizar el proceso avanzaran a un nivel superior. Este rubro represento S/.2.4 millones el 2007, 3% del presupuesto devengado (ver Sección 1.6).

## **1.2    MATRIZ DE MARCO LÓGICO DEL PPE: FORMULACIÓN DE LOS INDICADORES IDENTIFICACIÓN DE META PARA LOS OBJETIVOS (PROPÓSITO/FIN), Y COMPONENTES**

### **1.2.1    Formulación de los indicadores e identificación de sus metas para los Objetivos (Propósito/fin)**

El Programa no contaba con indicadores explícitos para el Propósito y Fin. Estos indicadores han sido tomados del documento “Ficha Programa Estratégico: Logros de Aprendizaje al Finalizar el III Ciclo de EBR” (MED 2008c), y validados por el Programa en la revisión a versiones anteriores al Informe.

El fin del PRONAFCAP es “contribuir a incrementar los logros de aprendizaje de los estudiantes de educación básica del país, priorizando las áreas de comprensión lectora y matemáticas”, “que los estudiantes puedan lograr el desarrollo oportuno de

aprendizajes, la multiplicación de las capacidades.”<sup>12</sup> Asimismo, el propósito es “mejorar las competencias profesionales en de los docentes de educación básica en cuanto al dominio de conocimientos básicos en las áreas de comprensión lectora y matemáticas, así como en dominio de estrategias pedagógicas y conocimiento curricular”; según la documentación oficial, “normar y orientar las acciones de capacitación dirigidas a mejorar las capacidades, conocimientos, actitudes y valores para el desempeño de los docentes, en función de sus demandas educativas y la de su respectivo contexto socio cultural y económico-productivo.”<sup>13</sup>

Enunciado del Objetivo	Indicadores
<b>FIN</b> Contribuir a incrementar los logros de aprendizaje de los estudiantes de educación básica del país, priorizando las áreas de comprensión lectora y matemáticas	Matriz de indicadores de logros de aprendizaje en las áreas de comunicación integral y razonamiento lógico matemático
<b>PROPÓSITO</b> Mejorar las competencias profesionales en de los docentes de educación básica en cuanto al dominio de conocimientos básicos en las áreas de comprensión lectora y matemáticas, así como en dominio de estrategias pedagógicas y conocimiento curricular  La población objetivo esta constituida por los docentes en servicio del sector estatal que hayan rendido la evaluación censal de docentes elaborada por UMC.  En comunicación integral, el docente capacitado expresa y comprende diversos textos escritos identificando ideas principales y secundarias, relacionando e integrando la información y definiendo el propósito y contenido del texto.  En razonamiento lógico matemático, el docente capacitado resuelve situaciones problemáticas aplicando conceptos y procedimientos	Matriz de indicadores de capacitación del Programa <sup>14</sup>  1. Número de docentes que se ubican en el nivel de logro 3 en comunicación integral y razonamiento lógico matemático 2. Porcentaje de docentes que se ubican en el nivel de logro 3 en comunicación integral y razonamiento lógico matemático)

<sup>12</sup> Decreto Supremo Nº 007-2007-ED, que crea el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente.

<sup>13</sup> MED 2007b1, p.29, “objetivo del Programa”. Alternativamente, el Decreto Supremo Nº 007-2007-ED, art. 1 señala como objetivo del Programa “mejorar la formación en servicio de los profesores de las instituciones educativas públicas a nivel nacional”.

<sup>14</sup> Ver Anexo 1. Tomado de “Ficha Programa Estratégico: Logros de Aprendizaje al Finalizar el III Ciclo de EBR” (MED 2008c). El documento describe a donde apuntan el conjunto de acciones del Ministerio de Educación actualmente en marcha, por lo que tomamos la Matriz de Indicadores como un referente real del fin del PRONAFAP. Creemos recomendable que el extenso numero de indicadores propuesto en este documento sea resumido a una matriz de alrededor de 10 indicadores líderes.

matemáticos comunica los resultados a través de distintas formas de representación.

## 1.2.2 Formulación de los indicadores e identificación de metas del o los Componentes

Para el componente único la propuesta recogida y validada ha sido utilizar los actuales indicadores de metas físicas y ejecución presupuestal que utiliza la DNPP y el Programa.

Enunciado del Objetivo		Indicadores
<b>COMPONENTE UNICO</b>	Formación docente en servicio	1. Numero de docentes capacitados 2. Porcentaje del presupuesto ejecutado
<b>SUB-COMPONENTE 1</b>	Identificación de las necesidades de capacitación	Nivel de logro o desempeño de los docentes en la evaluación de línea de base de UMC en: 1. Comprensión lectora 2. Razonamiento lógico matemático 3. Conocimientos generales del currículo 4. Conocimiento del currículo de cada nivel educativo y/o especialidad Indicadores (según nivel educativo): 1. Porcentaje de docentes en el nivel 3
<b>SUB-COMPONENTE 2</b>	Diseño	Programa de Capacitación (TDR por región y Plan de Supervisión y Evaluación del MED)
<b>SUB-COMPONENTE 3</b>	Estructuración de la oferta	1. Matriz de indicadores de certificación de la oferta de capacitación, que debe contener una evaluación por IFD candidatas de: (i) la plana docente; (ii) el soporte de los departamentos de Matemáticas y Lengua; (iii) el soporte institucional en bibliotecas e infraestructura; (iv) los resultados de egresados de Educación/Pedagogía en las pruebas MED por centro de estudios y UGEL. 2. Selección y aprobación de las propuestas de capacitación de las IFD seleccionadas
<b>SUB-COMPONENTE 4</b>	Capacitación, monitoreo y asesoría	1. Evaluación de entrada a docentes 2. Capacitación a docentes 3. Evaluación de salida a docentes
<b>SUB-COMPONENTE 5</b>	Supervisión y evaluación del MED	Evaluación de las IFDs en la Ejecución de los Planes de capacitación en el marco del Programa
<b>SUB-COMPONENTE 6</b>	Compensación y estímulos	Estadísticas descriptivas del gasto en compensación y estímulos por UGEL

Complementariamente, es importante anotar que el Programa cuenta con una “Matriz de Evaluación para los Componentes: Comunicación y Matemática Niveles Inicial, Primaria y Secundaria”, (MED 2007b2, pp. 72-80). Este documento no hace explícito, sin embargo, la dimensión de los indicadores y la metodología de estimación para el cumplimiento de metas definidas. Asimismo, consideramos que habría que hacer un esfuerzo por resumir y precisar estos indicadores para que sean de uso interno efectivo del Programa.

### **1.3 JUSTIFICACIÓN DEL PPE: PROBLEMAS / NECESIDADES QUE SE ESPERA RESOLVER CON LA EJECUCIÓN DEL PPE**

La “justificación oficial” del PPE ha sido reconstruida en base a documentos oficiales de diagnóstico del sector (PESEM, Plan Estratégico Institucional 2007-2011 y el Proyecto Educativo Nacional). Los TDR 2007 (MED 2007a) definen como “Marco Referencial” de la capacitación lo siguiente:

“La Dirección Nacional de Educación Superior y Técnico Profesional (DINESUTP) a través de la Dirección de Educación Superior Pedagógica (DESP) viene desarrollando desde el año 2002 el Programa de Formación en Servicio que tiene por finalidad promover y apoyar el desarrollo personal, pedagógico y social de los profesores que laboran en las instituciones educativas públicas de todo el país.

Para el período 2007-2011 ha previsto desarrollar el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (Decreto Supremo N° 007-2007- ED),<sup>15</sup> con el objetivo de normar y orientar las acciones de capacitación dirigidas a mejorar las capacidades, conocimientos, actitudes y valores de los docentes de Educación Básica Regular, en función de sus demandas educativas y la de su respectivo contexto socio cultural y económico-productivo, haciendo énfasis en el desarrollo de sus:

- capacidades comunicativas,
- capacidades lógico matemáticas,
- dominio del currículo y especialidad académica según nivel.

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

De las medidas prioritarias, se vienen atendiendo aquéllas que están directamente relacionadas con el servicio que se ofrece. Estas son:

- Oportunidades y resultados educativos de igual calidad para todos (Objetivo estratégico N° 1 del PEN).
- Estudiantes e instituciones que logran aprendizajes pertinentes y de calidad (Objetivo estratégico N° 2 del PEN).
- Maestros bien preparados que ejercen profesionalmente la docencia (Objetivo estratégico N° 3 del PEN).

---

<sup>15</sup> Anexo 1. Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente 2007-2011 “Mejores maestros, mejores alumnos” (MED 2007b1).

- Promover la gestión autónoma, descentralizada y democrática de las instituciones educativas, impulsando los proyectos educativos regionales, locales e institucionales.
- Diseñar una política pedagógica nacional que otorgue coherencia y consistencia al currículo y promueva una cultura innovadora e investigadora en las instituciones educativas.

Para ejecutar el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente-2007, se requiere establecer convenios con universidades o instituciones pedagógicas públicas con experiencia en formación y/o capacitación docente, las que asumirán la responsabilidad de la capacitación de los docentes en los ámbitos seleccionados.

Estas instituciones desarrollarán sus acciones en el marco del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente, elaborado teniendo en cuenta el Programa Nacional de Formación en Servicio, los resultados de la Evaluación Censal Docente y las normas legales vigentes” (MED 2007a, pp. 2-3).

#### 1.4 INFORMACIÓN PRESUPUESTARIA

Prácticamente el 100% del presupuesto anual corresponde a gastos corrientes, como muestra el Cuadro 4. El presupuesto del Programa creció en 50% del primer al segundo año de funcionamiento.

**Cuadro 4: Clasificación del Gasto del Programa**

(PIM, Nuevos Soles)

Año	Gastos Corrientes	Gastos de Capital	Total
2007	126,324,411	116,200	126,440,611
2008	182,831,257	352,085	183,183,342
2007-2008	309,155,668	468,285	309,623,953

Fuente: DNPP, Mayo 2008. Elaboración del Panel

La clasificación presupuestaria de actividades muestra que un 9.5% del presupuesto se destina a gastos administrativos (S/. 17.3 millones). Para el 2008 se diferencia la actividades “Docentes del 1º y 2º eficaces para el logro (del) aprendizaje en comunicación integral matemática” y “Niñas y niños con competencias básicas al concluir el II ciclo”, de la actividad “Capacitación a docentes”, pero se trataría de una distinción puramente formal, toda vez que las acciones del Programa siguen siendo las mismas.

**Cuadro 5: Presupuesto del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente por Actividad/Proyecto**

(Nuevos Soles)

ACTIVIDAD / PROYECTO	2007	2008	Total
CAPACITACION A DOCENTES	126,440,611	120,792,364	247,232,975
DOCENTES DEL 1º Y 2º EFICACES PARA EL LOGRO APRENDIZAJE EN COMUNICACION INTEGRAL Y LOGICO MATEMATICA		25,558,960	25,558,960
NIÑAS Y NIÑOS CON COMPETENCIAS BASICAS AL CONCLUIR EL II CICLO		19,498,454	19,498,454
GESTION ADMINISTRATIVA		17,333,564	17,333,564

Fuente: DNPP, Mayo 2008. Elaboración del Panel

Las nuevas actividades incorporadas al presupuesto 2008 corresponden al sub-programa “Logros de Aprendizaje”, mientras la actividad “Capacitación docente” corresponde básicamente a los sub-programas “Enseñanza primaria” y “Formación General”. Los nombres utilizados para los sub-programas no facilitan una primera lectura analítica del accionar del PRONAFCAP.

**Cuadro 6: Presupuesto del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente por Subprograma**

SUBPROGRAMA	PIM 2008	%
ENSEÑANZA PRIMARIA	63,148,660	34.5%
FORMACION GENERAL	54,654,425	29.8%
LOGROS DE APRENDIZAJE	45,057,414	24.6%
ADMINISTRACION GENERAL	17,333,564	9.5%
EDUCACION COMPENSATORIA	1,680,000	0.9%
JARDINES	1,309,279	0.7%
Total	183,183,342	100%

Fuente: DNPP, Mayo 2008. Elaboración del Panel

Finalmente, en términos de ejecución del presupuesto, solo se gastó el 66% de los recursos disponibles. Según los profesionales del Programa entrevistados, este bajo porcentaje se debió fundamentalmente a que los montos finalmente asignados no fueron conocidos sino hasta el segundo semestre del 2007, lo cual no permitía programar cursos de las características exigidas por el Programa. Para el 2008, sin embargo, la ejecución viene bastante atrasada: 8% al finalizar los primeros cuatro meses del año fiscal. Un número de universidades tenían programado comenzar la capacitación en Enero del 2008, pero la firma de los convenios 2008 —y los desembolsos adeudados del 2007— se retrasó hasta Mayo y Junio, inclusive.<sup>16</sup> Esta discusión la retomamos en la Sección 2.

**Cuadro 7: Presupuesto y Ejecución PRONAFCAP**

Año	PIA	PIM	Devengado	Devengado / PIM
2007	--	126,440,611	83,365,669	0.66
2008	140,378,933	183,183,342	13,789,608	0.08

Fuente: DNPP, Mayo del 2008

<sup>16</sup> Según informaron los responsables de los programas de la Universidad Nacional del Centro, que trabajó de Tarma y Chanchamayo el 2007, y de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco, que lo hizo en esa ciudad. La percepción de los profesores entrevistados es que la responsabilidad de esos atrasos es compartida entre el MEF y el MED.

## 1.5 INFORMACIÓN DE LOS COSTOS UNITARIOS DE LOS SERVICIOS

En comunicación con funcionarios del MED, estos señalaron que el costo de capacitación por docente está en el rango de los S/. 2,000 – S/.3,000 por docente. Dada la información presupuestal 2007 (devengado: S/.83.4 millones; PIM: S/.126.4 millones) y la de cumplimiento de metas (38,866 docentes efectivamente capacitados; 47,317 docentes, meta final), encontramos que el costo unitario por docente medido como [presupuesto devengado/docentes capacitados] esta en el rango de S/.2,000 – S/.2,500.

El pago a las universidades por la tercerización del servicio de capacitación supera el 90% del presupuesto anual. El siguiente cuadro muestra la composición de ese gasto para el caso de la UNMSM, al que tuvo acceso el Panel. Alrededor del 50%-55% del presupuesto del programa estaría yendo al pago de los docentes capacitadores. Vale decir que el ratio [gasto en docentes capacitadores/docentes capacitados] estaría en el rango de S/. 1,200 – S/. 1,500.

El segundo rubro grande de gastos es el de los incentivos, por asistencia y por logros, que en grupo representan alrededor del 20% del presupuesto del Programa.

**Cuadro 8: Presupuesto UNMSM periodo 2007**

Rubro de Gasto	Inicial		Primaria		Secundaria		Total	
	S/.	%	S/.	%	S/.	%	S/.	%
Gastos administrativos y operativos	12,373	2.0	15,627	2.1	37,306	1.9	65,306	1.9
Gastos por ejecución de cursos	3,176	0.5	3,968	0.5	18,808	0.9	25,952	0.8
Pasajes	7,256	1.2	8,484	1.1	23,736	1.2	39,476	1.2
Materiales	16,967	2.7	21,197	2.8	60,442	3.0	98,606	2.9
Jefes de proyecto	5,000	0.8	5,000	0.7	10,000	0.5	20,000	0.6
Coordinadores académicos	20,000	3.2	20,000	2.6	40,000	2.0	80,000	2.4
Docentes capacitadores	389,900	62.0	465,850	61.5	1,292,450	64.7	2,148,200	63.5
Psicólogos	30,000	4.8	37,500	4.9	0	0.0	67,500	2.0
Incentivo por asistencia	90,250	14.3	112,750	14.9	321,500	16.1	524,500	15.5
Incentivo por logros	54,150	8.6	67,650	8.9	192,900	9.7	314,700	9.3
Total	629,072	100.0	758,026	100.0	1,997,142	100.0	3,384,240	100.0

Fuente: Convenios MED-UNMSM

Estos órdenes de magnitud deberían ser representativos del resto de universidades (información que no estuvo disponible al Panel), toda vez que los términos de referencia elaborados por el MED fueron bastante específicos en términos de topes por partidas de gasto. El componente que debería variar es el de Pasajes, dependiendo de la extensión y características de las zonas rurales atendidas.

## 1.6 PROCESOS DE PRODUCCIÓN DE LOS COMPONENTES

El marco general de los procesos de producción de los componentes ha sido desarrollado en el acápite 1.1.3. Como hemos expuesto, durante el 2007 la capacitación fue tercerizada a través de Universidades Públicas e Institutos Superiores

Pedagógicos Públicos, por lo que cada convenio de capacitación constituye un proceso de producción particular, en el marco más amplio que explicita la MML (Anexo 1). Utilizaremos esta sección, entonces, para adelantar algunas opiniones de procesos que inciden en la “lógica vertical” del programa, es decir, en el éxito del PPE en la consecución del propósito *docentes competentes* y contribución al fin *logros de aprendizaje*.

Como indicáramos en la sección 1.2.2, el componente único *formación docente en servicio* cuenta con seis sub-componentes: (i) identificación de las necesidades de capacitación, (ii) diseño, (iii) estructuración de la oferta, (iv) capacitación, monitoreo y asesoría, (v) supervisión y evaluación del MED, y (vi) compensación y estímulos.

La Identificación de las Necesidades de Capacitación consta de tres actividades

- |                      |  |
|----------------------|--|
| <b>ACTIVIDAD 1.1</b> | Línea de base  |
| <b>ACTIVIDAD 1.2</b> | Definición de población objetivo y criterios de focalización |
| <b>ACTIVIDAD 1.3</b> | Definición de metas de atención                              |

Más allá de esta definición formal, nuestra evaluación es que ha existido poco trabajo analítico en determinar en qué medida la “línea de base” (Evaluación Censal 2007) permite tener una definición más fina de los problemas a priorizar, la población a atender y las metas según grupos de problemas/poblaciones. De forma tal que contamos básicamente con dos grupos de atención, A y B, gruesamente definidos en base al rendimiento en las pruebas, recibiendo paquetes de capacitación bastante amplios (ver sección 2.1.2).

El sub-componente Diseño es función de este diagnóstico de necesidades. Tiene tres actividades:

- |                      |  |
|----------------------|--|
| <b>ACTIVIDAD 2.1</b> | Elaboración del Programa                         |
| <b>ACTIVIDAD 2.2</b> | Elaboración de TDR                               |
| <b>ACTIVIDAD 2.3</b> | Elaboración del Plan de Supervisión y Evaluación |

La Estructuración de la Oferta, por su parte, consta de cuatro actividades

- |                      |  |
|----------------------|--|
| <b>ACTIVIDAD 3.1</b> | Identificación e invitación a potenciales Instituciones de Formación Docente (IFD) |
| <b>ACTIVIDAD 3.2</b> | Elaboración de propuestas (IFD, específicos por universidad)                       |
| <b>ACTIVIDAD 3.3</b> | Revisión, asesoría y aprobación de propuestas de IFD                               |
| <b>ACTIVIDAD 3.4</b> | Seminarios de Información a IFD  |

En este sub-componente aparecen una serie de dudas cuya discusión retomaremos líneas mas adelante y en las secciones de conclusiones y recomendaciones. En lo fundamental, la calidad de la “producción” de este sub-componente depende de la calidad de las IFD, y la calidad de las propuestas pedagógicas –en particular, de la calidad de los docentes capacitadores. Como por ejemplo señalan los autores revisados en la sección introductoria, la sola demanda de mejorar competencias docentes no crea automáticamente una oferta efectiva. Los requisitos solicitados para los instructores se detallan en el Anexo 2 de los TDR 2007, que transcribimos en el Anexo 4 del Informe.



El sub-componente Capacitación, Monitoreo y Asesoría se divide en las siguientes actividades:

**ACTIVIDAD 4.1** Inicial

- ACCION 1** Evaluación de entrada a docentes por parte de las IFD.
- ACCION 2** Capacitación docente en comunicación integral (IFD)
- ACCION 3** Capacitación docente en lógico matemática (IFD)
- ACCION 4** Capacitación docente en especialidad académica (modalidad presencial y a distancia) y currículo escolar (IFD)
- ACCION 5** Asesoría y monitoreo al docente capacitado
- ACCION 6** Asesoría y monitoreo al equipo institucional
- ACCION 7** Evaluación del docente

**ACTIVIDAD 4.2** Primaria

- ACCION 1** Evaluación de entrada a docentes por parte de las IFD
- ACCION 2** Capacitación docente en comunicación integral (IFD)
- ACCION 3** Capacitación docente en lógico matemática (IFD)
- ACCION 4** Capacitación docente en especialidad académica (modalidad presencial y a distancia) y currículo escolar (IFD)
- ACCION 5** Asesoría y monitoreo al docente capacitado
- ACCION 6** Asesoría y monitoreo al equipo institucional
- ACCION 7** Evaluación del docente

**ACTIVIDAD 4.3** Secundaria

- ACCION 1** Evaluación de entrada a docentes por parte de las IFD
- ACCION 2** Capacitación docente en comunicación integral (IFD)
- ACCION 3** Capacitación docente en lógico matemática (IFD)
- ACCION 4** Capacitación docente en especialidad académica, modalidad presencial y a distancia (IFD)
- ACCION 5** Capacitación docente en currículo escolar (IFD)
- ACCION 6** Asesoría y monitoreo al docente capacitado
- ACCION 7** Asesoría y monitoreo al equipo institucional
- ACCION 8** Evaluación del docente

La pregunta central aquí es si el contexto en el que se trabaja y las dimensiones de los problemas que se pretenden abordar justifican una cobertura tan amplia de áreas temáticas. Sin duda existen problemas en la formación que reciben los estudiantes escolares en todas las áreas, desde matemáticas y comprensión de lectura, hasta educación por el arte, idiomas y religión. ¿Pero es deseable y realista abordar todos estos temas con los recursos humanos y presupuestales disponibles? Tenemos reparos al respecto.

Una de las salidas posibles, mencionada por algunos profesionales del Programa, va en el camino de enfatizar la comprensión lectora en los cursos de especialidad y currículo. Actualmente, las horas de capacitación efectiva solicitadas para las áreas de Comprensión Lectora y Razonamiento Lógico Matemático representan en conjunto el 60% de la capacitación, para los tres niveles (Inicial, Primaria y Secundaria –ver **Sección 2.1**).<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> Para el caso de Educación Secundaria, por ejemplo, el Programa solicita a las universidades que alrededor de una tercera parte del equipo de los instructores esté integrada por profesionales de las áreas de *Matemáticas* y *Comunicación*. Para *Ciencias Sociales* se solicita un 15% del total de instructores, porcentajes similares para *Ciencia, Tecnología y Ambiente* y *Educación para el Trabajo*, 7% para

**Cuadro 9: Resultados de la Prueba de Salida del Ítem 11 de Cusco**

Grupo A	Grupo B
“En <b>Ciencia, Tecnología y Ambiente</b> , el 85.71 % en el nivel destacado; y el 14.29% en el nivel suficiente...”	“...el 33.33% de los docentes logra ubicarse en el nivel destacado, el 66.7% en el nivel deficiente...”
“En <b>Ciencias Sociales</b> , el 59% de los docentes se encuentran en el nivel destacado.”	“...el 42% (...) ha mejorado y se ubica en el nivel destacado”
“En <b>Persona, Familia y Relaciones Humanas</b> , el 85.71% en el nivel destacado...”	“...el 3.33% de los docentes logra ubicarse en el nivel destacado; el 66.67% en el nivel suficiente...”
“En <b>Educación Física</b> , el 70% de los participantes lograron organizar y aplicar los contenidos básicos del área”	“...el 80% de los participantes conocen y manejan contenidos básicos”
“En <b>Educación por el Arte</b> , el 100% de los participantes conocen y manejan los contenidos básicos”	“...el 66% (...) en el nivel suficiente”
“En <b>Educación Religiosa</b> , 85.71% en el nivel destacado...”	“88.89% logra estar en el nivel suficiente; y e 11.11% en el nivel intermedio...”
“En <b>Educación para el Trabajo</b> , el 64% se encuentra en el nivel 3 (satisfactorio), el 24% en el nivel 2 (intermedio), el 7% en el nivel 4 (destacado)...”	“el 5% de profesores capacitados se encuentran en el nivel 4 (destacados), el 71% se encuentra en el nivel 3 (satisfactorio), el 14% en el nivel 2 (intermedio) y el 10% en el nivel 1 (básico)”

Fuente: Informe Final de la Universidad San Antonio Abad, folio 9430

Como ejemplo de las necesidades y resultados de la capacitación, presentamos el caso del Ítem 11 de Cusco (para una mirada global ver la **Sección 2.2.2**).<sup>18</sup> El cuadro superior muestra que siete u ocho de cada diez docentes del Grupo A alcanzaron niveles “destacados” en Ciencia, Tecnología y Ambiente; Persona, Familia y Relaciones Humanas; y Educación Religiosa, y resultados positivos en las otras áreas. Por su parte, los docentes del Grupo B obtienen calificaciones significativamente más bajas. En marcado contraste, sin embargo, los resultados en comunicación integral y razonamiento lógico-matemático son preocupantes incluso en el Grupo A: la mayoría de docentes no alcanza el nivel suficiente y un número preocupante se queda en el nivel básico e inferior al básico –particularmente en el Grupo B.<sup>19</sup> Ver cuadro inferior:

**Cuadro 10: Resultados de la Prueba de Salida del Ítem 11 de Cusco**

Niveles de Logros Grupo A		Capacidades Comunicativas		Lógico Matemático		Especialidad Académica		Currículo	
		Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
4 (17-20)	Destacado	0	0.0%	8	6.8%	21	17.8%	10	8.5%
3 (14-16)	Suficiente	17	42.5%	26	22.0%	45	38.1%	46	39.0%
2 (12-13)	Intermedio	13	32.5%	22	18.6%	21	17.8%	38	32.2%

*Educación Física*, y porcentajes similares para *Educación Religiosa*, *Educación por el Arte*, *Persona, Familia y Relaciones Humanas* e *Idioma Extranjero* (MED 2007a, pp. 16-17).

<sup>18</sup> El ejemplo no pretende ser representativo del universo de la capacitación del Cusco, del país, o del conjunto de niveles (inicial, primaria y secundaria). Funcionarios del PRONAFCAP observaron al respecto que “sería mejor utilizar un ejemplo de primaria (cuyos docentes deben recibir en 54 horas el grupo B y en 72 horas el grupo A, los contenidos de 7 áreas curriculares), porque el ejemplo se refiere a secundaria y en ese caso cada docente recibe sólo el total de horas de Especialidad Académica sobre los contenidos del área de su especialidad.”

<sup>19</sup> En opinión de un observador más cercano al proceso, el Profesor Bladimiro Soto, Jefe de Proyecto en la Región Junín (Universidad Nacional del Centro), los profesores con pobres resultados en lógico-matemático y comprensión lectora difícilmente muestran interés en estudiar currículo y especialidad (entrevista del 28 de Abril del 2008).

1 (11)	Básico	10	25.0%	42	35.6%	28	23.7%	20	16.9%
Menos de 11		0	0.0%	20	16.9%	3	2.5%	4	3.4%
Total		40	100.0%	118	100.0%	118	100.0%	118	100.0%

Niveles de Logros Grupo B		Capacidades Comunicativas		Lógico Matemático		Especialidad Académica		Currículo	
		Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
4 (17-20)	Destacado	6	7.1%	1	1.2%	9	10.6%	7	8.2%
3 (14-16)	Suficiente	18	21.2%	20	23.5%	29	34.1%	30	35.3%
2 (12-13)	Intermedio	27	31.8%	18	21.2%	23	27.1%	26	30.6%
1 (11)	Básico	33	38.8%	37	43.5%	21	24.7%	19	22.4%
Menos de 11		1	1.2%	9	10.6%	3	3.5%	3	3.5%
Total		85	100.0%	85	100.0%	85	100.0%	85	100.0%

Fuente: Informe Final de la Universidad San Antonio Abad, folios 9427-9429.

El quinto sub-componente Supervisión y Evaluación del MED consiste de

- ACTIVIDAD 5.1** Revisión de Informes de las IFD
- ACTIVIDAD 5.2** Supervisión y evaluación de las acciones ejecutadas por las IFD (cursos, monitoreo, evaluación de entrada y salida)
- ACTIVIDAD 5.3** Evaluación de salida del MED (Secretaría de Planificación Estratégica con la UMC)

Esta es un área que desarrollaremos con amplitud en la Sección 1.9. Existe un diseño importante que se trabajó antes de comenzar la implementación del Programa, el cual nos ha servido de guía para nuestra evaluación. El problema es que el esfuerzo está cargado en la supervisión, pero falta mucho por trabajar en el área de evaluación de competencias docentes y de dominio curricular.

Finalmente, el sub-componente Compensación y Estímulos se sub-divide en

- ACTIVIDAD 6.1** Apoyo económico por asistencia completa y desplazamientos
- ACTIVIDAD 6.2** Asignación económica excepcional (regiones)

En el caso del apoyo económico por asistencia completa, en el 2007 los recursos se entregaron a las universidades. Estas, en base a la asistencia de los docentes a los cursos presenciales, efectuaron cinco pagos de 50 soles cada uno por docente, lo que totalizó un máximo de 250 soles por docente capacitado con asistencia completa.

En el caso de desplazamientos, cada universidad hizo su propuesta de viáticos para capacitadores y coordinadores según las características del ámbito geográfico de trabajo, incluyendo las visitas al docente en el aula y a los equipos docentes de las instituciones educativas. En algunos casos encontraron que la realidad superó sus cálculos y solicitaron ampliaciones de presupuesto por desplazamientos.

Finalmente, para el caso de la asignación económica excepcional, el procedimiento fue diferente porque los TDR señalaban que los docentes la recibirían siempre que dieran evidencia en sus resultados finales de haber avanzado de un nivel a otro. Para determinar el grupo de profesores que debían recibir esta asignación económica excepcional por logros alcanzados, las universidades enviaron sus Bases de Datos al MED con los resultados finales del proceso de capacitación, de tal manera que el MED certificó el listado de profesores de cada región que evidenciaron avance de un nivel a otro. Las listas se enviaron entonces a las DRE con los recursos para que esta

asignación sea entregada a los docentes. La asignación económica excepcional por alcanzar el “nivel suficiente” fue de S/.150, mientras para el “nivel destacado” fue de S/. 200. El presupuesto ejecutado el 2007 para estos rubros fue de S/.1,654,800 y S/. 740,600, respectivamente.<sup>20</sup>

## **1.7 CARACTERIZACIÓN Y CUANTIFICACIÓN DE POBLACION Y LOS SERVICIOS QUE SE LE PROVEEN**

### **1.7.1 Caracterización y cuantificación de población potencial, objetiva y efectiva**

Los documentos oficiales señalan que el Programa está dirigido a docentes de las instituciones educativas públicas de Educación Básica Regular castellano hablantes y bilingües, a nivel nacional:

“En el nivel de Educación Inicial la capacitación está dirigida a docentes de aula de instituciones educativas públicas y profesoras coordinadoras de PRONOEI. En los niveles de Educación Primaria y Secundaria la atención está dirigida a profesores de las instituciones educativas públicas. La población objetivo del 2007 se seleccionará en función de los siguientes criterios:

- Los docentes de las provincias, de las Regiones a nivel nacional, que tuvieron mayor participación en el proceso de Evaluación Censal.
- Atención integral por ámbito geográfico e Institución Educativa bajo el criterio de “Escuelas exitosas”.
- Dos o tres provincias por región en forma integral.”

MED 2007b1, p. 30.

La población potencial del PPE la constituye el universo de docentes que laboran en el sector público, 280,000 maestros. La población objetivo del Programa son los 162,206 docentes que rindieron la evaluación censal en 2007. La población efectiva la constituye los docentes del magisterio que rindieron su evaluación censal y que el 2007 estaban nombrados o contratados.

En el 2007, 34,110 docentes fueron efectivamente capacitados, de una meta inicial de 70,000 y una ajustada de 48,611. Para el 2008 se espera atender a 70,000. ¿Por qué no se cumplió con la meta original de 70,000 docentes capacitados? Los funcionarios del Programa consultados resumieron las siguientes razones:

1. Había incertidumbre respecto al monto del presupuesto que sería finalmente aprobado. Asimismo, el crédito suplementario de S/. 40 millones llegó muy tarde y no pudo ser utilizado durante el 2007.
2. No conocían en el Ministerio los mecanismos para hacer los convenios con las universidades, proceso que demandó intensa asesoría jurídica.<sup>21</sup> Ahora ya se conocen los procedimientos administrativos y restricciones legales.

---

<sup>20</sup> La descripción de este sub-componente y la información de montos fue provista por Elizabeth Guibert, en comunicaciones del 26 de junio y 7 de julio de 2008.

<sup>21</sup> Sin embargo, durante el PLANCAD se trabajó con un esquema similar.

3. Muchas universidades no tenían experiencia de trabajo en procesos de capacitación encargados por el MED. Es así que equipos técnicos del Ministerio se “trasladaron físicamente” a varias universidades para elaborar con ellas el plan básico, “uno de los requisitos para poder firmar el convenio”. Los principales problemas con las universidades fueron los siguientes:
- a. Muchas de ellas se amparaban en la idea de la “libertad de cátedra” para oponerse a los objetivos y metodologías requeridos por el MED para la capacitación docente.
  - b. Las universidades en sus programas de actualización y capacitación no incluyen el monitoreo y asesoría a docentes en el aula o al equipo de profesores de una institución educativa.
  - c. No todas las universidades forman docentes para los tres niveles educativos (inicial, primaria y secundaria), pero igual recibieron el encargo.
  - d. Las universidades carecían de profesores que cumplan los requisitos demandados en los perfiles de los capacitadores. La demanda de capacitadores con grados de maestría o 5 años de experiencia en capacitación o docencia superior no correspondía con la realidad de los recursos humanos disponibles y debió ser corregida.
  - e. Los profesores nombrados en la básica no podían pedir licencia e incorporarse a una universidad. Sin embargo, por ser necesario que los profesionales que hacen el monitoreo de aula sean docentes de la básica con experiencia reciente en aula, se emitió el DS 023-2007/MED que permite una excepción al Reglamento de la Ley del Profesorado facilitando que los profesores soliciten licencia sin goce de haber.

### **1.7.2 Caracterización y cuantificación de los servicios provistos a la población**

La caracterización de los servicios provistos ha sido desarrollada en el acápite 1.1.3, mientras que la descripción de los contenidos de la capacitación es presentada en la sección Anexos. La estrategia del Programa se basa en proveer capacitación a docentes en ejercicio del magisterio, sean nombrados o contratados. El modelo de capacitación se organiza en tres estrategias: (1) cursos en los que se desarrollan las competencias básicas de conocimiento y manejo del currículo en cada uno de los niveles de la EBR (inicial, primaria, secundaria), (2) acompañamiento al desempeño pedagógico cuyo objetivo es mejorar el desempeño en aula del docente, y (3) acompañamiento a la institución educativa.

Los siguientes cuadros muestran el modelo de capacitación utilizado en los tres niveles de EBR. Los cursos de capacitación para los niveles Inicial y Primaria en comunicación, razonamiento lógico matemático y especialidad y currículo tienen una duración de 180 horas de clase de las cuales 170 horas son de clases presenciales y 10 son clases a distancia para los cursos de especialidad y currículo para el Grupo B, y 166 horas de clases presenciales y 14 a distancia para los cursos de especialidad y currículo para el Grupo A. Adicionalmente, el modelo contempla 20 horas de acompañamiento al desempeño docente en aula, y 20 horas de asesoría al equipo docente de las instituciones educativas.

En cuanto al nivel de Secundaria, los cursos de capacitación tienen una duración de 180 horas de clases presenciales para el Grupo B, y 166 horas de clases presenciales

y 14 horas a distancia para el Grupo A. En ambos casos el modelo contempla 20 horas de acoplamiento al desempeño docente en aula, y 20 horas de asesoría al equipo docente de las instituciones educativas.

**Cuadro 11: Modelo de capacitación niveles Inicial y Primaria EBR (incluye IIEE de EIB)**

<b>CURSOS / ACTIVIDADES</b>	<b>Grupo B (0-1)</b>		<b>Grupo A (2-3)</b>	
Comunicación	50 hrs.	70 %	36 hrs.	60 %
Lógico matemática	76 hrs.		72 hrs.	
Especialidad y currículo	44 hrs. presenciales 10 hrs. a distancia	30 %	58 hrs. presenciales 14 hrs. a distancia	40%
<b>TOTAL</b>	<b>180 hrs.</b>	<b>100 %</b>	<b>180 hrs.</b>	<b>100 %</b>
Monitoreo y asesoría del desempeño docente, con relación a los contenidos desarrollados en los cursos	40 horas (20 al docente y 20 al equipo docente de la IIEE)			

**Cuadro 12: Modelo de capacitación nivel Secundaria EBR**

<b>CURSOS / ACTIVIDADES</b>	<b>Grupo B (0-1)</b>		<b>Grupo A (2-3)</b>	
Comunicación	50 hrs.	70 %	36 hrs.	60 %
Lógico matemática	76 hrs.		72 hrs.	
Especialidad académica	36 hrs.	20 %	44 hrs. presenciales 10 hrs. a distancia	30%
Currículo	18 hrs.	10 %	18 hrs.	10 %
<b>TOTAL</b>	<b>180 hrs.</b>	<b>100 %</b>	<b>180 hrs.</b>	<b>100 %</b>
Monitoreo y asesoría del desempeño docente, con relación a los contenidos desarrollados en los cursos.	40 horas (20 al docente y 20 al equipo docente de la IIEE)			

**Cuadro 13: Modelo de capacitación educación intercultural y bilingüe**

<b>CURSOS / ACTIVIDADES</b>	<b>Grupo B (0-1)</b>		<b>Grupo A (2-3)</b>	
Comunicación	50 hrs.	70 %	36 hrs.	60 %
Lógico matemática	76 hrs.		72 hrs.	
Especialidad académica y currículo	44 hrs. presenciales 10 hrs. a distancia	30 %	58 hrs. presenciales 14 hrs. a distancia	40%
<b>TOTAL</b>	<b>180 hrs.</b>	<b>100 %</b>	<b>180 hrs.</b>	<b>100 %</b>
Monitoreo y asesoría del desempeño docente, con relación a los contenidos desarrollados en los cursos.	40 horas (20 al docente y 20 al equipo docente de la IIEE)			

Finalmente, los cuadros siguientes resumen la distribución regional de capacitadores y docentes capacitados:

**Cuadro 14: Universo de capacitadores agrupados según nivel educativo y UGEL**

REGIÓN	UGEL	Universidad Nacional	INICIAL	PRIMARIA y PRIM JUNTOS		SECUNDARIA	TOTAL
			Capac.	Capac.	Capac.	Capac.	Capac.
APURIMAC	ABANCAY	Micaela Bastidas	22	17	21	36	96
	ANDAHUAYLAS			38		82	120
CUSCO	CUSCO	San Antonio Abad	11	37			37
				17		42	70
MADRE DE DIOS	TAMBOPATA, MMANU y TAHUAMANU	Amazónica de Madre de Dios				42	42
MOQUEGUA	GENERAL SÁNCHEZ CERRO	Jorge Basadre Grohman	11	24		20	55
	ILO			35		14	49
TACNA	TACNA	Jorge Basadre Grohman	12	32		75	119
PUNO	PUNO	Del Altiplano	15	48		54	117
AREQUIPA	AREQUIPA SUR	San Agustín	22	30			52
	LA JOYA			34		26	60
SAN MARTIN	MARISCAL CACERES	De San Martín		28		32	60
JUNIN	CHANCHAMAYO	Del Centro del Perú	11	17		41	69
	TARMA			53		28	81
PASCO	OXAPAMPA	Daniel Alcides Carrión	9	26		43	78
HUANCAVELICA	ACOBAMBA	De Huancavelica	9	32			
	HUANCAVELICA						41
AYACUCHO	HUAMANGA	San Cristóbal de Huamanga	6	8	6	21	41
					5		5
	HUANTA				6		6
ICA	CHINCHA	San Luís Gonzaga	11	40		51	102
AMAZONAS	CHACHAPOYAS	Toribio Rodríguez de Mendoza		16		19	35
CAJAMARCA	CAJAMARCA	De Cajamarca		49	6		55
			29			29	
LIMA PROVINCIAS	09 HUAURA	José F. Sánchez Carrión	16	32		30	78
ANCASH	HUARAZ	Santiago Antúnez de Mayolo		30		30	60
	SANTA	Del Santa	23	27		79	129
				31			31
LA LIBERTAD	ASCOPE	De Trujillo	21	29	5	49	104
	PACASMAYO			26		50	76
LAMBAYEQUE	LAMBAYEQUE	Pedro Ruiz Gallo	15	42		66	123
				27			27
PIURA	MORROPON	De Piura	14	30		46	90

				30			30
TUMBES	TUMBES	De Piura	20	44		45	109
CALLAO	DRE CALLAO	Mayor de San Marcos	44	45		178	267
				44			44
LIMA	02 RIMAC - Independencia	Nacional de Educación	20	51		41	92
	02 RIMAC - Rímac			43		47	110
	03 BREÑA - Breña	Federico Villarreal	16	41		26	67
	04 BREÑA - La Victoria			19		48	83
	07 SAN BORJA - Barranco y Chorrillos					94	94
	07 SAN BORJA - Miraflores, otros	Agraria de La Molina				74	74
UCAYALI	CORONEL PORTILLO	De Ucayali	16	47			63
				45			45
				28			28
LORETO	MAYNAS	De la Amazonía Peruana	16	47		42	105
			360	1368	49	1571	3 348

Fuente: MED 2007e, pp. 12-13.

Casi el integro de la ejecución de las capacitaciones se realizo entre los meses de junio y diciembre:

**Cuadro 15: Periodo de ejecución de la capacitación 2007**

REGIÓN	UGEL	NIVEL	ÍTEM	INICIO	CIERRE
AMAZONAS	Chachapoyas	Prim.	1	15-Jun	06-Dic
		Sec.	1	15-Jun	06-Dic
ANCASH	Santa	Inicial	3	20-Jul	06-Dic
		Prim.	4	20-Jul	06-Dic
		Prim.	5	20-Jul	06-Dic
		Sec.	4	20-Jul	06-Dic
ANCASH	Huaraz	Prim.	3	21-Jul	06-Dic
		Sec.	3	21-Jul	06-Dic
APURÍMAC	Abancay	Inicial	4	n.d.	n.d.
		Prim.	6	n.d.	n.d.
		Juntos	1	n.d.	n.d.
		Sec.	5	n.d.	n.d.
APURÍMAC	Andahuaylas	Prim.	7	n.d.	n.d.
		Sec.	6	n.d.	n.d.
AREQUIPA	Arequipa Sur	Inicial	5	02-Jun	24-Nov
		Prim.	8	02-Jun	24-Nov
		Prim.	9	02-Jun	24-Nov
	La Joya	Prim.	10	02-Jun	24-Nov



REGIÓN	UGEL	NIVEL	ÍTEM	INICIO	CIERRE
		Sec.	7	02-Jun	24-Nov
AYACUCHO	Huamanga y Huanta	Inicial	6	30-Jul	20-Nov
		Prim.	11	30-Jul	07-Nov
		Juntos	2	30-Jul	14-Nov
		Juntos	3	30-Jul	14-Nov
		Juntos	4	30-Jul	14-Nov
		Sec.	8	30-Jul	16-Nov
					30-Nov
CAJAMARCA	Cajamarca	Prim.	12	30-Jun	30 - Nov
		Prim.	13	30-Jun	30 - Nov
		Juntos	5	30-Jun	30 - Nov
CALLAO	Callao	Inicial	7	25 - Abr	19 - Oct
		Prim.	14	15 - Jun	25 - Nov
		Prim.	15	15 - Jun	25 - Nov
		Sec.	9	25 - Abr	19 - Oct
CUSCO	Cusco	Inicial	8	03 - Ago	08 - Dic
		Prim.	16	03 - Ago	08 - Dic
		Prim.	17	03 - Ago	08 - Dic
		Sec.	11	03 - Ago	08 - Dic
HUANCAVELICA	Huancavelica	Inicial	9	04 - Ago	12 - Dic
		Prim.	18	04 - Ago	12 - Dic
ICA	Chincha	Inicial	11	23 - Jun	07 - Dic
		Prim.	20	23 - Jun	07 - Dic
		Sec.	16	23 - Jun	07 - Dic
JUNÍN/1	Tarma	Inicial	12	09 - Jun	28 - Oct
		Prim.	22	09 - Jun	28 - Oct
		Sec.	18	09 - Jun	28 - Oct
	Chanchamayo	Prim.	21	09 - Jun	28 - Oct
		Sec.	17	09 - Jun	28 - Oct
LA LIBERTAD	Ascope	Inicial	13	04 - Jun	30 - Nov
		Prim.	23	04 - Jun	30 - Nov
		Sec.	19	04 - Jun	30 - Nov
	Pacasmayo	Prim.	24	04 - Jun	30 - Nov
		Juntos	9	04 - Jun	30 - Nov
		Sec.	20	04 - Jun	30 - Nov
LAMBAYEQUE	Lambayeque	Inicial	14	02 - Jun	10 - Dic
		Prim.	25	02 - Jun	10 - Dic
		Prim.	26	02 - Jun	10 - Dic
		Sec.	21	02 - Jun	10 - Dic
LIMA	UGEL 2 Independencia	Inicial	15	07 - Jul	29 - Nov

REGIÓN	UGEL	NIVEL	ÍTEM	INICIO	CIERRE
		Prim.	27	07 - Jul	29 - Nov
		Sec.	22	07 - Jul	29 - Nov
	UGEL 2 Rímac	Prim.	28	07 - Jul	29 - Nov
		Sec.	23	07 - Jul	29 - Nov
	UGEL 3 Breña	Inicial	16	01 - Jun	28 - Oct
		Prim.	29	11 - Jun	28 - Oct
		Sec.	24	09 - Jun	28 - Oct
	UGEL 3 La Victoria	Prim.	30	05 - Jun	28 - Oct
		Sec.	25	09 - Jun	28 - Oct
	UGEL 7 Barranco	Sec.	28	25 - Ago	15 - Dic
	UGEL 7 San Borja	Sec.	29	25 - Ago	15 - Dic
	UGEL 9 Huaura	Inicial	17	21 - Jul	25 - Nov
		Prim.	31	21 - Jul	25 - Nov
		Sec.	30	21 - Jul	25 - Nov
LORETO	Maynas	Inicial	18	12 - Jun	05 - Nov
		Sec.	31	16 - May	05 - Nov
		Prim.	32	16 - May	05 - Nov
MADRE DE DIOS	Tambopata/Manu/Tahuamanú	Sec.	32	11 - Ago	08 - Dic
MOQUEGUA	Gral. Sánchez Cerro	Inicial	20	11 - Ago	09 - Dic
		Prim.	34	11 - Ago	09 - Dic
		Sec.	33	11 - Ago	09 - Dic
	Ilo	Prim.	35	11 - Ago	09 - Dic
		Sec.	34	11 - Ago	09 - Dic
PASCO	Oxapampa	Inicial	21	16 - May	05 - Nov
		Prim.	36	16 - May	05 - Nov
		Sec.	35	16 - May	26 - Nov
PIURA	Morropón	Inicial	22	02 - Jun	05 - Dic
		Prim.	37	02 - Jun	05 - Dic
		Prim.	38	02 - Jun	05 - Dic
		Sec.	36	02 - Jun	05 - Dic
PUNO	Puno	Inicial	23	08- Ago	03 - Dic
		Sec.	37	11- Ago	05 - Dic
		Prim.	39	19- Ago	06 - Dic
SAN MARTÍN	Mariscal Cáceres	Prim.	40	27 - Jun	20 - Dic
		Sec.	38	27 - Jun	20 - Dic
TACNA	Tacna	Inicial	25	11 - Ago	09 - Dic
		Prim.	42	11 - Ago	09 - Dic
		Sec.	40	11 - Ago	09 - Dic
TUMBES	Tumbes	Inicial	26	02 - Jun	05 - Dic
	Tumbes	Prim.	43	02 - Jun	05 - Dic
		Sec.	41	02 - Jun	05 - Dic

REGIÓN	UGEL	NIVEL	ÍTEM	INICIO	CIERRE
UCAYALI	Coronel Portillo	Inicial	27	01 - Jul	30 - Nov
		Prim.	44	02 - Ago	30 - Nov
		Prim.	45	02 - Ago	30 - Nov
		Prim.	46	02 - Ago	30 - Nov

Fuente: MED 2007h, p. 29-32.

1/. Addenda 30 de noviembre

## 1.8 ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL Y MECANISMOS DE COORDINACIÓN

Señala el Artículo 1º del DS 007-2007-ED, que el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP) está bajo la responsabilidad de la Dirección General de Educación Superior Pedagógica (DESP), dependiente, a su vez, de la Dirección Nacional de Educación Superior y Técnico Profesional del Ministerio de Educación.

Según el ROF (ver abajo), la DESP es una de las tres (sub-) direcciones que integran la Dirección Nacional de Educación Superior y Técnico-Profesional. Esta última, por su parte, es una de las nueve direcciones dependientes del Viceministerio de Gestión Pedagógica (el otro Viceministerio es el de Gestión Institucional).

### Cuadro 16: Estructura orgánica del Ministerio de Educación

#### ALTA DIRECCIÓN

1. Ministro
2. Viceministerio de Gestión Pedagógica
3. Viceministerio de Gestión Institucional
4. Secretaría General

#### ÓRGANOS CONSULTIVOS

1. Consejo Nacional de Educación
2. Consejo Nacional de Democratización del Libro y Fomento de la Lectura

#### ÓRGANOS DE ASESORAMIENTO

1. Oficina de Coordinación con Instituciones de la Sociedad Civil
2. Secretaría de Planificación Estratégica
  - a. Oficina de Informática
  - b. Unidad de Presupuesto
  - c. Oficina de Planificación Estratégica y Medición de la Calidad Educativa
    - i. Unidad de Programación
    - ii. Unidad de Estadística Educativa
    - iii. Unidad de Medición de la Calidad Educativa

#### ÓRGANO DE CONTROL

1. Órgano de Control Institucional
  - a. Unidad de Control en Gestión
  - b. Unidad de Control Financiero

#### PROCURADURÍA PÚBLICA

1. Procuraduría Pública

#### ÓRGANOS DE LÍNEA

Dependientes del Viceministerio de Gestión Pedagógica:

1. Dirección General de Educación Básica Regular
  - a. Dirección de Educación Inicial
  - b. Dirección de Educación Primaria
  - c. Dirección de Educación Secundaria
2. Dirección General de Educación Básica Alternativa
  - a. Dirección de Programas de Educación Básica Alternativa
  - b. Dirección de Alfabetización

3. Dirección General de Educación Superior y Técnico-Profesional
  - a. Dirección de Educación Superior Tecnológica y Técnico-Productiva
  - b. **Dirección de Educación Superior Pedagógica**
  - c. Dirección de Coordinación Universitaria
4. Dirección General de Educación Básica Especial
5. Dirección General de Educación Comunitaria y Ambiental
6. Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural
  - a. Dirección de Educación Intercultural y Bilingüe
  - b. Dirección de Educación Rural
7. Dirección de Investigación, Supervisión y Documentación Educativa
8. Dirección de Tutoría y Orientación Educativa
9. Dirección de Promoción Escolar, Cultura y Deporte
  - a. Proyecto Huascarán

Dependientes del Viceministerio de Gestión Institucional:

1. Oficina de Cooperación Internacional
  - a. Unidad de Cooperación Técnica
  - b. Unidad de Cooperación Financiera No Reembolsable
2. Oficina de Infraestructura Educativa
3. Oficina de Apoyo a la Administración de la Educación
  - a. Unidad de Descentralización de Centros Educativos
  - b. Unidad de Capacitación en Gestión
  - c. Unidad de Organización y Métodos
  - d. Comisión de Atención de Denuncias y Reclamos
4. Oficina de Coordinación y Supervisión Regional
  - a. Unidad de Coordinación y Supervisión en Gestión
  - b. Unidad de Participación en la Gestión Educativa

### **ÓRGANOS DE APOYO**

Dependientes de la Secretaría General:

1. Oficina General de Administración
  - a. Unidad de Personal
  - b. Unidad de Abastecimiento
  - c. Unidad de Administración Financiera
  - d. Unidad de Fiscalización y Control Previo
2. Unidad de Defensa Nacional
3. Oficina de Asesoría Jurídica
4. Oficina de Prensa y Comunicaciones
5. Oficina de Trámite Documentario
6. Oficina de Gestión de Proyectos

Fuente: <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/ROF-MED2006.php>

De acuerdo con lo informado por sus responsables, el equipo de gestión del PRONAFCAP pertenece al equipo de Formación en Servicio, al interior del área de Formación Continua de la DESP. Cuenta con profesionales responsables de los niveles de inicial, primaria y secundaria, así como un coordinador. El equipo central, inicialmente de 5-6 personas, actualmente de alrededor de 15, lo componen también profesionales a cargo de Educación Intercultural y Bilingüe (EIB), Modalidad a Distancia, Ciberdocencia, Supervisión y Evaluación, Programas de Especialización y Comunicaciones, Centro Amauta y otros. Estos profesionales son asistidos por tres programadores que se encargan de la parte administrativa.

En el equipo más amplio para el 2007, se sumaron 72 personas encargadas de la supervisión, entre coordinadores y supervisores. Cada equipo de supervisión tiene un especialista por cada una de los tres niveles educativos (inicial, primaria y secundaria). El 2008 llegarán a 140 profesionales. El equipo inicial era de unos 15 supervisores,

que luego fueron aumentando según como se ampliaba la firma de convenios para la capacitación. La mayoría de los profesionales que trabajaron el 2007 fueron pedagogos.

Los mayores flujos de comunicación e intercambio se dieron con la UMC y las direcciones de Educación Básica Regular, DITOE, EBE y EIB.

## **1.9 FUNCIONES Y ACTIVIDADES DE MONITOREO Y EVALUACIÓN QUE REALIZA LA UNIDAD RESPONSABLE**

El PRONAFCAP cuenta con dos niveles de monitoreo y evaluación de la ejecución de las capacitaciones:

1. Evaluación de docentes. Un primer nivel de monitoreo y evaluación está orientado a recoger información acerca de los docentes capacitados. Para ello se cuenta con un registro de docentes identificados según la región, institución educativa y nivel en la que laboran, y el DNI. Este registro forma la base de datos de docentes de PRONAFCAP, en la que se incluyen los resultados de la prueba de entrada y de salida de la UMC, y las evaluaciones de la IFD. La base de datos se sistematiza en el Programa, utilizando información que proveen la UMC y las IFD.

Al respecto, es importante subrayar que no hay seguimiento post-capacitación a los docentes participantes.

2. Supervisión y evaluación de los planes de capacitación. Este nivel de monitoreo y evaluación está orientado a verificar el cumplimiento de los planes de capacitación por parte de las IFD, atendiendo los criterios de calidad estipulados en los TDR y plasmados en los planes elaborados por cada IFD. La supervisión y evaluación que realiza el PRONAFCAP responde a su Plan de Supervisión y Evaluación.

### **Evaluación de competencias docentes**

Si bien el Programa cuenta con una línea de base y una evaluación de salida luego de la capacitación para evaluar el nivel de logro de los docentes y la evolución del mismo antes y después de la participación en las capacitaciones, el PRONAFCAP no contempla en su diseño el seguimiento post-capacitación a los docentes participantes.

La supervisión y evaluación del Programa está dirigida a verificar la calidad del servicio que brindan las IFD. Si bien esto es importante, el Panel considera que la evaluación de PRONAFCAP debería contemplar también el impacto que tiene la capacitación en el desarrollo de competencias docentes, así como de dominio curricular (evaluación a nivel de *propósito*); así como también el impacto que la intervención tiene a nivel del rendimiento de los estudiantes de los docentes capacitados (evaluación a nivel de *fin*).

### **Supervisión y evaluación de planes de capacitación**

El Plan de Supervisión y Evaluación (MED 2007e) tiene por objetivo general “obtener permanentemente información cuantitativa y cualitativa, relevante, actualizada y oportuna del funcionamiento del Plan de Capacitación que implementan, ejecutan y evalúan las universidades, con el propósito de decidir acciones que permitan asegurar el logro de los objetivos del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente” (MED 2007e, p. 7).

Según el “Plan de Supervisión y Evaluación,” “la supervisión es la verificación periódica del cumplimiento de las actividades del Plan de Capacitación que ejecutan las universidades, en las fechas programadas, con la duración precisada y con los recursos señalados,” mientras que “la evaluación es el proceso sistemático y continuo de análisis de los resultados de las actividades de capacitación. La evaluación permite determinar la coherencia, pertinencia, funcionalidad, efectividad y validez del Plan de Capacitación diseñado, ejecutado y evaluado por la universidad.”

Las actividades de monitoreo relacionadas a la supervisión y evaluación de los planes de capacitación de las IFD son realizadas por personal del PRONAFCAP dedicado a estas funciones en cumplimiento del plan de supervisión y evaluación. Este personal se organiza en equipos de trabajo que están conformados por un coordinador de supervisión y evaluación y por varios supervisores que realizan visitas a las IFD. En 2007 la supervisión y evaluación se organizó en 8 equipos (8 coordinadores) con 71 supervisores en total: 9 para inicial, 29 para primaria, y 25 para secundaria.

**Cuadro 17: Total de coordinadores y supervisores**

COORDINADORES	SUPERVISORES				TOTAL
	INICIAL	PRIMARIA	JUNTOS	SECUNDARIA	
1	1	3	1	4	10
1	1	2		3	7
1	1	4		4	10
1	2	4		3	10
1	1	4	1	4	11
1	1	4		3	9
1	1	3		3	8
1	1	3		1	6
<b>8</b>	<b>9</b>	<b>27</b>	<b>2</b>	<b>25</b>	<b>71</b>

Fuente: MED 2007e, p. 28.

### Actividades de supervisión y evaluación

Las actividades que realizan los equipos de supervisión y evaluación consisten en:

- Visitas a las IFD y entrevistas con el coordinador
- Revisión de informes de la IFD
- Revisión de materiales utilizados por la IFD en los respectivos ítems
- Entrevistas a los capacitadores responsables de los ítems
- Observación en aula del desarrollo de las capacitaciones
- Entrevistas a los docentes capacitados
- Visitas a las IIEE y entrevistas con el equipo docente de las instituciones: directores, psicólogos y docentes capacitados

### Instrumentos

Los instrumentos contemplados incluyen la observación de aula, entrevistas individuales y grupales, encuestas a los docentes capacitados e informes técnico-pedagógicos (pp. 21-36).

El PRONAFCAP cuenta con un conjunto de criterios e indicadores de supervisión, como se detalla en el Cuadro 18. Dichos criterios se organizan en siete áreas de supervisión: (1) plan de capacitación, (2) equipo de catedráticos, (3) sílabo de los cursos, (4) metodología presencial y a distancia, (5) calidad del monitoreo en el aula y en la Institución Educativa, (6) infraestructura y equipamiento, y (7) materiales educativos. La información de base para producir los indicadores que permitan

verificar la adecuación y satisfacción de estos criterios por parte de las IFD en la ejecución de sus planes de trabajo se recogen durante el trabajo de campo de supervisión que se enfoca en los aspectos relacionados a la calidad y desarrollo oportuno del plan de capacitación en cada ítem. Para esto el PRONAFCAP ha diseñado nueve instrumentos de recojo de información que sirven para cuantificar los aspectos que componen los criterios de supervisión. Estos instrumentos son fichas de observación, fichas de análisis (sobre los sílabos y materiales de capacitación), fichas de conducción de sesiones, y encuestas.

**Cuadro 18: Instrumentos de supervisión y evaluación del PRONAFCAP**

<b>Tipo de instrumento</b>	<b>Nombre del instrumento</b>	<b>Cantidad</b>
PARA EMITIR OPINIÓN FAVORABLE	Ficha de observación al desempeño del especialista del curso	de acuerdo a la muestra
	Ficha de observación al monitoreo a nivel del aula	de acuerdo a la muestra
	Ficha de observación del monitoreo a nivel de la Institución Educativa	de acuerdo a la muestra
PARA CONTRASTAR	Encuesta al participante	60 x ítem x visita al ámbito del ítem
	Entrevista al grupo de participantes de la Institución Educativa.	
PARA AYUDAR EN LA REVISIÓN DE PRODUCTOS	Ficha de análisis del sílabo	a todos los sílabos
	Ficha de análisis del material académico	a todos los sílabos
	Ficha de análisis del material a distancia	a todos los sílabos

Fuente: MED 2007e, p. 39.

### **Metodología para implementar las visitas de campo**

Respecto a la metodología de supervisión y evaluación que se realiza mediante vistas de campo, el Plan de Supervisión y Evaluación define: “se ha determinado una muestra representativa de los capacitadores con el fin de aplicar diversos instrumentos de supervisión que permita recoger información y evaluar el desempeño de los especialistas y capacitadores, por equipo de trabajo (ítem), con el fin de decidir acciones que aseguren el mejoramiento del servicio brindado por los equipos de las universidades participantes. El diseño de la muestra a supervisar corresponde a un estudio transversal por muestreo probabilístico mono-etápico de especialistas y capacitadores, agrupados por ítem, universidad de procedencia, nivel educativo y región, que participan del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente dirigido a los profesores de Educación Básica Regular, cuya unidad de observación corresponde a los docentes de cada uno de los 102 ítems ubicados por nivel de educación básica regular y universidad de procedencia. En la supervisión se constituyen 25 regiones” (p.11).

Respecto a la cobertura, “en el año 2007, en el primer proceso, se analiza una base de datos que contiene información de 3,348 capacitadores pertenecientes a 26 universidades públicas atienden a un total de 37,685 docentes de los niveles de educación inicial, primaria y secundaria. Para ello se ha determinado un total de 102 ítems en 25 Regiones del país. Para afirmar y generalizar los resultados del Plan de Capacitación se realiza la supervisión y evaluación al 100% de las universidades. En cada Región y en cada Ítem se aplican los instrumentos de supervisión y de evaluación a una muestra representativa de especialistas y capacitadores” (p.10).

**Cuadro 19: Distribución de la población y la muestra de capacitadores a ser evaluados por nivel educativo y zona**

Zonas		Nivel Educativo				Total
		Inicial	Primaria	Juntos	Secundaria	
1	Total equipo	57	173	21	228	479
	Muestra	22	50	8	48	128
2	Total equipo	38	139	0	163	340
	Muestra	19	36	0	35	90
3	Total equipo	18	128	0	280	426
	Muestra	10	34	0	51	95
4	Total equipo	46	142	17	160	365
	Muestra	23	35	11	38	107
5	Total equipo	60	253	11	238	562
	Muestra	23	72	7	49	151
6	Total equipo	49	189	0	176	414
	Muestra	21	54	0	38	113
7	Total equipo	60	149	0	252	461
	Muestra	17	37	0	30	84
8	Total equipo	32	195	0	74	301
	Muestra	14	48	0	19	81
Total	Total equipo	360	1368	49	1571	3348
	Muestra	149	366	26	308	849

Fuente: MED 2007e, p. 19.

### Comunicación de resultados

Los equipos de supervisión y evaluación elaboran informes preliminares e informes finales de evaluación. En principio estos informes deben ser utilizados para corroborar lo declarado por las IFD en sus informes finales que son presentados para obtener la conformidad del Programa y recibir el pago final por los servicios de capacitación.

Al mismo tiempo, en el proceso de supervisión y evaluación los equipos alimentan un sistema de información, que no estaba plenamente desarrollado en 2007. Sin embargo, a partir de 2008 se utilizará para registrar y sistematizar de manera más eficiente la información recogida en los instrumentos de supervisión y evaluación.

### Resultados

Los resultados de la supervisión y evaluación han permitido que para el 2008 se reajusten aspectos referidos a:<sup>22</sup>

<sup>22</sup> Según Informe Final PRONAFCAP, diciembre 2007, comunicaciones con el equipo del Programa, y reuniones informativas para la elaboración de la evaluación.



- a) duración del proceso de capacitación
- b) reajuste de la distribución de horas por cada componente
- c) incremento de horas para la modalidad a distancia debido a las experiencias exitosas de algunas universidades como la UNALM
- d) recojo de información sobre el dominio de las TICs por parte de los docentes a través de una encuesta para reajustar la propuesta de la modalidad a distancia
- e) reajuste de los contenidos en el componente lógico matemático
- f) incremento de las horas dedicadas al monitoreo y asesoría al docente en el aula
- g) incremento de horas de asesoría y monitoreo a la institución educativa a cargo de los psicólogos en los niveles de inicial y primaria
- h) reajuste del Plan de Supervisión y Evaluación modificando los instrumentos y elaboración de las guías del coordinador y del supervisor.
- i) disminución de las metas asignadas a cada IFD para que haya una mejor selección del equipo y una atención más eficiente.

En relación a la capacitación EBR-EIB:

- j) horas especializadas para la atención de contenidos de la Educación Intercultural Bilingüe

Con relación a las reuniones con las instituciones encargadas de la capacitación:

- k) énfasis en el manejo de estrategias para desarrollar procesos de aprendizaje en el adulto.
- l) gestión del plan de Capacitación por parte de jefes de proyecto y coordinadores académicos
- m) fortalecimiento de estrategias para la asesoría y monitoreo al docente en el aula.
- n) incorporar en los TDR las acciones de monitoreo del coordinador para que sean presupuestadas
- o) ampliación del periodo de ejecución a seis meses aproximadamente y en el caso de EBR- EIB hasta 8 meses aproximadamente
- p) las universidades deben incorporar reuniones con los directores de las IIEE para sensibilizarlos e informarles sobre la capacitación de los docentes de su IE
- q) se ha precisado para cada nivel la cantidad de intervenciones conjuntas o sesiones de demostración con estudiantes

## **2. TEMAS DE EVALUACIÓN**

### **2.1 DISEÑO DEL PPE**

Uno de los desafíos aún pendientes que enfrenta el sistema educativo peruano tiene que ver con la mejora de la calidad de la educación. Las deficiencias de calidad se evidencian en el pobre rendimiento de los estudiantes de EBR en pruebas estandarizadas nacionales e internacionales. De acuerdo con los resultados de la Evaluación Nacional realizada en el año 2004, sólo el 15% y 12% de los estudiantes evaluados en segundo y sexto grado de primaria, respectivamente, lograban alcanzar el nivel de aprendizaje suficiente en Comunicación, mientras que dichos porcentajes resultan aún menores en el caso de Matemáticas (MED, 2005b)

El rendimiento de los estudiantes está estrechamente relacionado con el desempeño de los docentes, al ser éstos quienes se encargan de guiarlos en sus procesos de aprendizaje en la escuela. La problemática de la calidad de los docentes debe abordarse en dos dimensiones que están interrelacionadas. Por un lado, la del proceso de formación inicial de docentes y su incorporación al magisterio (el flujo de docentes de los ISP y las Facultades de Educación de las Universidades hacia las instituciones educativas como maestros). Por otro, la de la cantidad y “calidad” de los docentes que ya forman parte del magisterio, es decir, el *acervo* de docentes con los que cuenta el sistema educativo. Cada una de estas dimensiones requiere estrategias de mejoras específicas en el corto y mediano plazo.

El PRONAFCAP está diseñado para contribuir a mejorar la calidad de los docentes que ya han sido formados y se encuentran en ejercicio del magisterio. Por ello, se considera que el PRONAFCAP debe concebirse como una ‘política remedial’ cuyo propósito específico debería corresponder a la “Formación en Servicio” de los docentes, y desorientar sus esfuerzos de una acción estatal orientada a resolver problemas de carácter más estructural. En este sentido, el propósito definido en la MML como “docentes competentes”, resulta demasiado genérico.

Es importante que en el futuro se tenga bien clara esta distinción entre lo remedial y lo continuo y se privilegie el rol del PRONAFCAP como un brazo ejecutor de la DESP que atiende un sub-conjunto de acciones del primer grupo, y el de la DESP como un ente que define políticas estratégicas y acciones de objetivos más amplios.

#### **2.1.1 Diagnóstico de la situación inicial**

El diagnóstico de situación inicial acerca de los conocimientos y dominio curricular de los docentes del magisterio se basó en los resultados de la evaluación censal de docentes aplicada en enero de 2007. La prueba fue diseñada de manera coordinada por la UMC y Dirección General Nacional de Educación Básica Regular del MED. La UMC se encargó de los contenidos de comunicación y razonamiento lógico-matemático, mientras que la Dirección General Nacional de Educación Básica Regular se encargó de los contenidos de currículo general y currículo específico por nivel educativo. El cuadro siguiente presenta de manera sintética las propiedades psicométricas de las pruebas de comprensión de textos y de razonamiento lógico matemático utilizadas en cada una de las dos fechas de la evaluación censal 2007. El Panel tuvo acceso a esta información a través de un informe de UMC que nos entregó el equipo de PRONAFCAP. Esta información aún no es pública, sin embargo, consideramos que debería ser difundida de manera oportuna y transparente como se hace con los resultados de las evaluaciones de estudiantes que elabora la UMC:

**Cuadro 20: Propiedades psicométricas de las pruebas utilizadas en la evaluación censal 2007**

	<b>Primera Fecha</b>	<b>Segunda Fecha</b>
<b>Comprensión de textos</b>	<p><b>Dificultad de los ítems:</b> Fluctúa entre 0.41 y 0.95.</p> <p><b>Discriminación:</b> Entre 0.12 y 0.53.</p> <p><b>Ítems con valor inferior al mínimo recomendado (Kline 1993):</b> Solo uno.</p> <p><b>Confiabilidad:</b> 0.75 (sin eliminar el ítem).</p> <p><b>Validez:</b> Con el método de mínimos cuadrados no ponderados se obtuvo un factor que explicaba el 30% de la varianza, lo que es suficiente para afirmar que los ítems son unidimensionales.</p>	<p><b>Dificultad de los ítems:</b> Fluctúa entre 0.2 y 0.87.</p> <p><b>Discriminación:</b> Entre 0.01 y 0.41.</p> <p><b>Ítems con valor inferior al mínimo recomendado:</b> Cuatro.</p> <p><b>Confiabilidad:</b> 0.71 (sin eliminar los cuatro ítems).</p> <p><b>Validez:</b> Con el método de mínimos cuadrados no ponderados se obtuvo un factor que explicaba el 25% de la varianza. Un análisis paralelo sugiere una solución de tres factores. Los resultados muestran evidencia a favor de la unidimensionalidad de los datos.</p>
<b>Razonamiento lógico-matemático</b>	<p><b>Dificultad de los ítems:</b> Fluctúa entre 0.41 y 0.95.</p> <p><b>Discriminación:</b> Entre 0.2 y 0.56.</p> <p><b>Ítems con valor inferior al mínimo recomendado:</b> Ninguno.</p> <p><b>Confiabilidad:</b> 0.77.</p> <p><b>Validez:</b> El análisis factorial mostró un factor que explicaba el 32% de la varianza, lo que es suficiente para afirmar que los ítems son unidimensionales.</p>	<p><b>Dificultad de los ítems:</b> Fluctúa entre 0.16 y 0.66.</p> <p><b>Discriminación:</b> Entre 0.11 y 0.43.</p> <p><b>Ítems con valor inferior al mínimo recomendado:</b> Cuatro.</p> <p><b>Confiabilidad:</b> 0.73 (sin eliminar los cuatro ítems).</p> <p><b>Validez:</b> El análisis factorial mostró un factor que explicaba el 27% de la varianza, lo que es suficiente para afirmar que los ítems son unidimensionales.</p>

Fuente: UMC, Informe de la evaluación censal a docentes de educación básica regular (inicial, primaria y secundaria). Documento mimeografiado entregado al Panel por el equipo de PRONAFCAP.

El cuadro siguiente muestra la cobertura de la evaluación según regiones. Sólo en cuatro regiones se tuvo una cobertura de 85% o más del total de los docentes de educación básica regular e intercultural bilingüe. En regiones como Ayacucho, y Cajamarca la cobertura estuvo por debajo del 30% del total de docentes. Estas cifras sugieren que el diagnóstico de la situación inicial puede presentar sesgos por falta de representatividad, problemas que el Programa debería atender en el siguiente periodo de ejecución.

**Cuadro 21: Cobertura de la evaluación censal 2007 según regiones**

<b>Cobertura</b>	
Ucayali	93%
Callao	91%
Arequipa	88%
Madre de Dios	88%
Lima	84%
San Martín	71%
Loreto	68%
Piura	67%
Ica	66%
Huánuco	63%
Moquegua	63%
Puno	62%
Apurímac	60%
Cusco	57%
Tumbes	55%
Tacna	54%
La Libertad	53%
Junín	49%
Pasco	48%
Huancavelica	47%
Lambayeque	46%
Ancash	41%
Amazonas	35%
Cajamarca	27%
Ayacucho	19%

Fuente: UMC, Informe de la evaluación censal a docentes de educación básica regular (inicial, primaria y secundaria). Documento mimeografiado entregado al Panel por el equipo de PRONAFCAP.

Los resultados de la evaluación censal de docentes 2007 de UMC muestran que de los 162,206 docentes evaluados 24.3% obtuvo un puntaje que los ubica en el nivel 3 en comunicación, mientras que sólo un 1.5% alcanzó un puntaje que los ubica en el nivel 3 en razonamiento lógico matemático. Más grave aún es el elevado porcentaje de docentes cuyo puntaje en la evaluación los ubica por debajo del nivel 1. Así, 32.6% de los docentes evaluados se ubican en el nivel 0 en comunicación mientras que en razonamiento lógico matemático 46.8% de los docentes se ubican en este nivel.

**Cuadro 22: Resultados globales de la evaluación censal a docentes 2007**

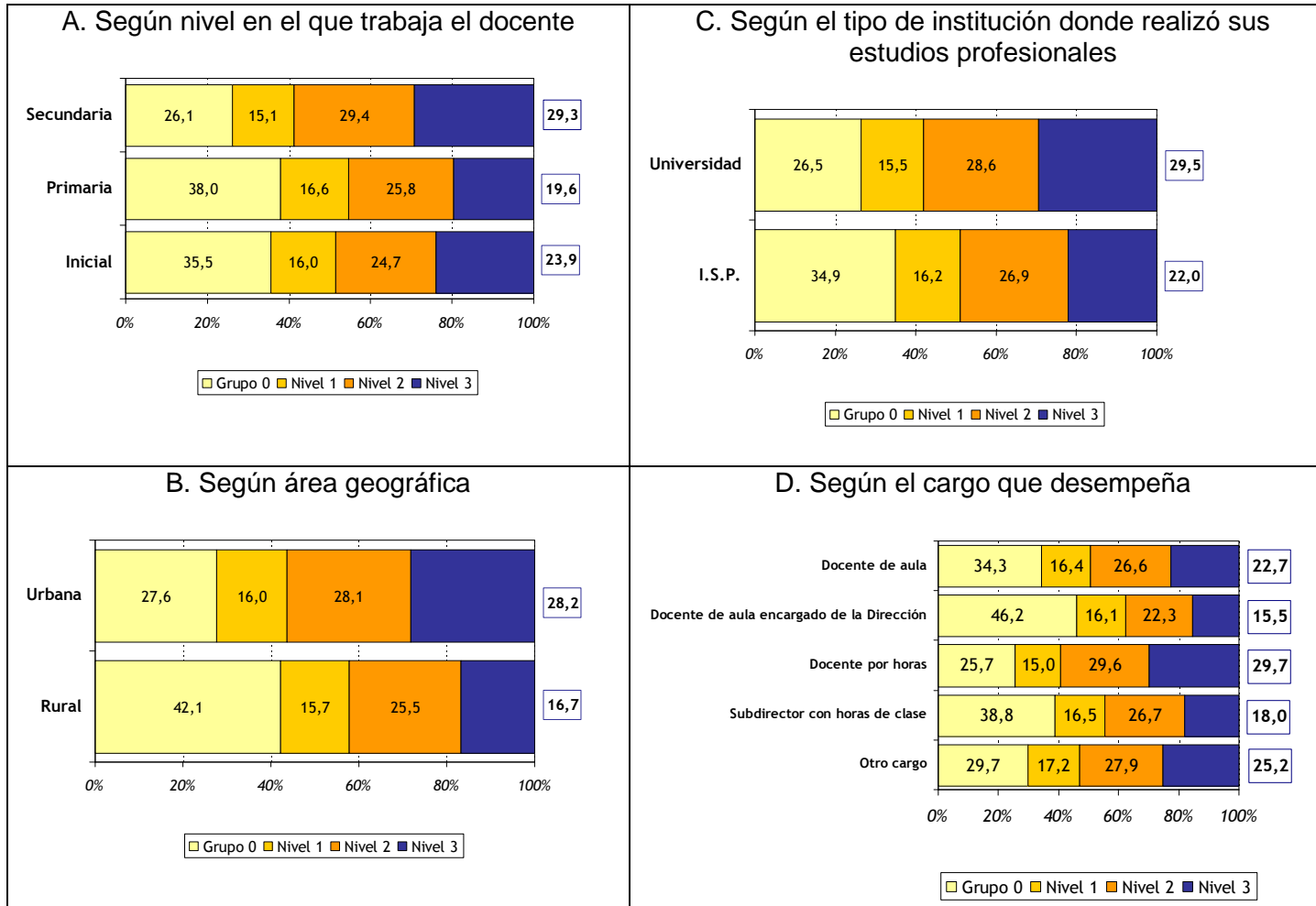
<b>Nivel de rendimiento</b>	<b>Comunicación</b>	<b>Razonamiento lógico matemático</b>
Nivel 0	32.6 %	46.8 %
Nivel 1	15.9 %	38.9 %
Nivel 2	27.2 %	12.9 %
Nivel 3	24.3 %	1.5 %

Fuente: UMC, Informe de la evaluación censal a docentes de educación básica regular (inicial, primaria y secundaria). Documento mimeografiado entregado al Panel por el equipo de PRONAFCAP.

Los resultados según diferentes categorías revelan graves deficiencias para los docentes de los tres niveles de la educación básica regular, tanto para los que laboran en áreas urbanas como en rurales, los que fueron formados en Universidades o en

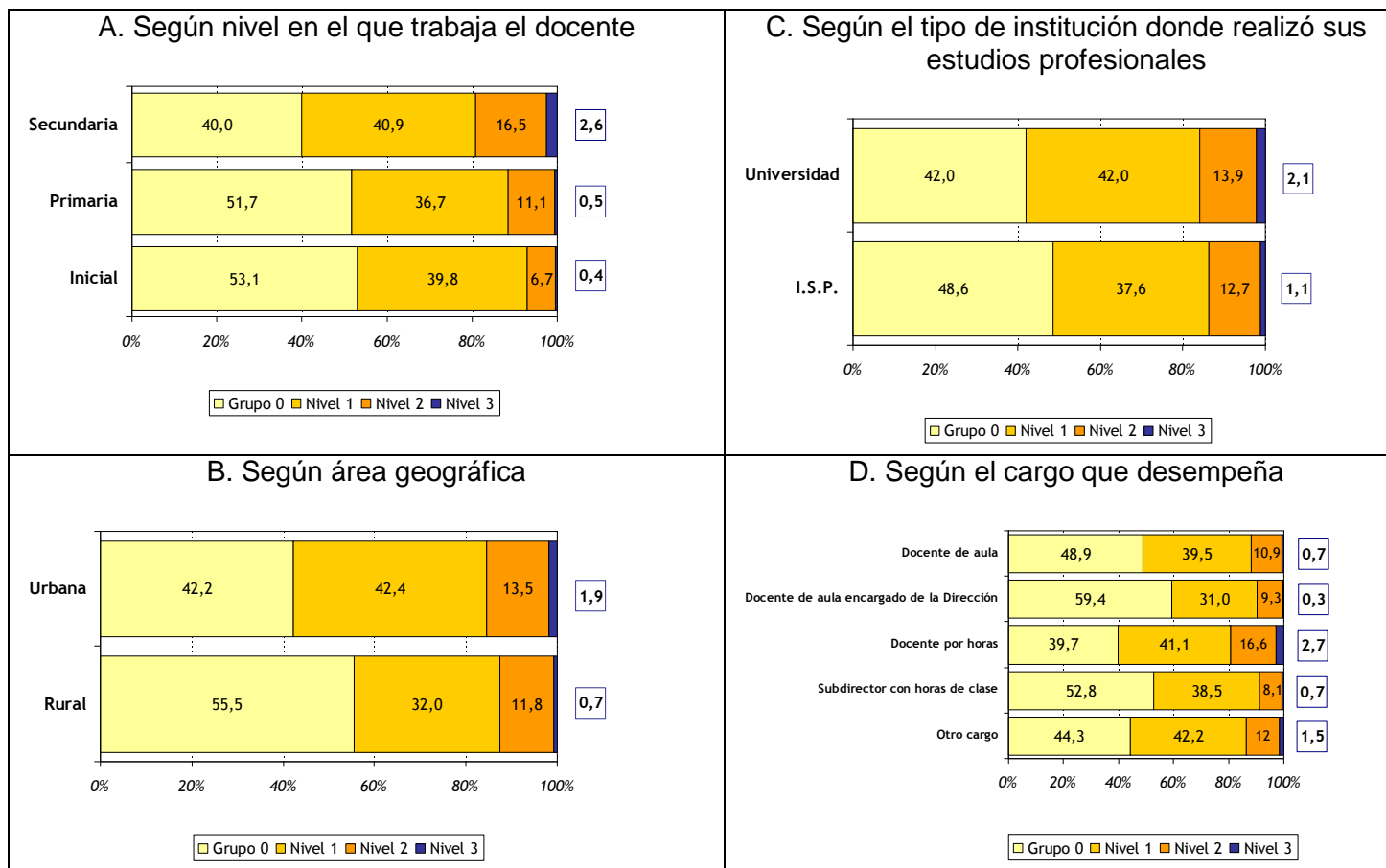
ISP, como para docentes según el tipo de cargo que desempeñan. En estas dimensiones, los docentes de educación primaria, de áreas rurales, aquellos formados en los ISP, y los que se desempeñan como docentes de aula encargados de la dirección seguidos por los docentes de aula, son los que menor nivel de logro mostraron en la Evaluación Censal 2007 (ver Gráfico 2 y Gráfico 3).

**Gráfico 2: Resultados en comprensión de textos por niveles de logro**



Fuente: Presentación “Evaluación Censal 2007, Docentes de Educación Básica Regular, Resultados Generales.”

**Gráfico 3: Resultados en razonamiento lógico matemático por niveles de logro**



Fuente: Presentación “Evaluación Censal 2007, Docentes de Educación Básica Regular, Resultados Generales.”

Los resultados anteriores, en consistencia con los objetivos estratégicos 2 y 3 del Proyecto Educativo Nacional al 2021, no hacen más que confirmar el diagnóstico general con respecto a la debilidad de la formación docente en el país. En este contexto, la pregunta específica que debiera atenderse es cuál es el problema que busca solucionar el PRONAFCAP en el marco del macro-problema de la “débil formación docente” en el país. Existiendo un diagnóstico-macro, el Programa debería tener una clara definición del problema específico que busca atender.

En base a la documentación revisada sobre el Programa y las reuniones de información y discusión con el equipo de PRONAFCAP el Panel concluye que la Evaluación Censal 2007 ha servido para construir la línea de base acerca del nivel de logro o rendimiento de los docentes en el momento previo a la intervención, para caracterizar la población objetivo, es decir, para determinar los grupos de atención A y B, así como para identificar las zonas de focalización. Sin embargo, no parece haber servido como insumo para el diseño de los servicios de capacitación (áreas temáticas, contenidos, etc.) de la intervención 2007. En todo caso, no se ha encontrado documentación oficial que detalle las necesidades o deficiencias en cuanto a conocimientos básicos generales y específicos que hayan sido identificadas con la prueba, y a partir de los cuales se haya especificado el paquete de cursos de los TDR.

### **2.1.2 Criterios de focalización y selección de beneficiarios**

El PRONAFCAP tiene planeado proveer capacitaciones a todos los docentes de educación básica regular y básica intercultural, según el equipo coordinador, a razón de 70,000 docentes por año. Para planificar el proceso de ejecución del programa, el PRONAFCAP ha establecido ciertos criterios de focalización debido a que es inviable proveer las capacitaciones a todos los docentes al mismo tiempo.

**Población potencial.** Dado que la estrategia del PRONAFCAP consiste en proveer capacitación a docentes en ejercicio del magisterio, sean nombrados o contratados, la población potencial del programa corresponde al total de docentes en ejercicio en el sector educativo estatal.

Según información proporcionada al Panel por la Oficina de Estadística del MINEDU, como se reporta en el Cuadro 23, al 2007 se pueden identificar un total de 284,780 docentes de educación básica de menores en el sector estatal. Esta cifra corresponde al total de personal docente en las escuelas públicas del país e incluye a los directores y subdirectores de las instituciones educativas, a los docentes de aula, docentes de educación física y educación complementaria, así como a los auxiliares a tiempo completo y por horas. Según nivel educativo, la población de docentes de educación básica en el sector estatal asciende a 31,074 docentes de educación inicial escolarizada, 135,446 docentes de primaria y 118,260 docentes de secundaria.

Concentrándose únicamente en los docentes de aula, en el 2007 el sector estatal contaba con 218,610 docentes de educación básica de menores en los tres niveles educativos, 16,425 en educación inicial escolarizada, 103,410 en educación primaria, y 98,775 en educación secundaria.

A partir de esta información se infiere que la población potencial del PRONAFCAP se encuentra en un rango que varía de los cerca de 285 mil docentes de educación básica de menores, y los cerca de 219 mil docentes de aula de educación básica de menores.



**Cuadro 23: Personal docente de educación básica según regiones, 2007**

	Total personal docente				Docentes de aula			
	Inicial	Primaria	Secundaria	Total	Inicial	Primaria	Secundaria	Total
Amazonas	523	3,166	1,999	5,688	220	2,033	1,662	3,915
Ancash	1,412	7,275	6,319	15,006	604	5,621	5,330	11,555
Apurímac	730	3,633	2,756	7,119	279	2,739	2,321	5,339
Arequipa	1,035	4,649	4,805	10,489	486	3,656	4,023	8,165
Ayacucho	791	5,050	3,428	9,269	346	3,636	2,845	6,827
Cajamarca	1,701	10,954	6,054	18,709	724	7,491	5,108	13,323
Callao	1,030	2,493	2,867	6,390	651	2,165	2,397	5,213
Cusco	1,090	7,604	5,513	14,207	434	5,738	4,644	10,816
Huancavelica	679	3,777	2,694	7,150	199	2,560	2,255	5,014
Huánuco	634	4,649	2,572	7,855	228	3,220	2,276	5,724
Ica	831	2,077	2,694	5,602	525	1,602	2,185	4,312
Junín	1,145	7,139	6,482	14,766	500	5,283	5,360	11,143
La Libertad	1,329	7,526	6,484	15,339	689	5,810	5,236	11,735
Lambayeque	818	4,415	3,930	9,163	497	3,809	3,232	7,538
Lima Metropolitana	7,643	18,650	23,287	49,580	4,732	16,214	19,404	40,350
Lima Provincias	1,306	4,813	5,257	11,376	790	3,924	4,401	9,115
Loreto	2,016	6,653	4,306	12,975	947	4,237	3,490	8,674
Madre de Dios	192	619	630	1,441	97	425	542	1,064
Moquegua	394	1,018	1,115	2,527	205	753	917	1,875
Pasco	355	1,945	2,058	4,358	149	1,292	1,734	3,175
Piura	1,596	8,174	6,264	16,034	1,096	6,954	5,389	13,439
Puno	949	8,389	7,005	16,343	493	6,275	5,916	12,684
San Martín	1,052	5,142	3,726	9,920	524	3,746	3,181	7,451
Tacna	481	1,307	1,854	3,642	259	1,062	1,546	2,867
Tumbes	606	1,379	1,429	3,414	347	1,103	1,073	2,523
Ucayali	736	2,950	2,732	6,418	404	2,062	2,308	4,774
<b>Total</b>	<b>31,074</b>	<b>135,446</b>	<b>118,260</b>	<b>284,780</b>	<b>16,425</b>	<b>103,410</b>	<b>98,775</b>	<b>218,610</b>

Fuente: Oficina de Estadística del MINEDU.

Nota: El total de personal docente incluye a directores, subdirectores, coordinadores, docentes de aula, docentes de educación física y educación complementaria, y auxiliares.

**Población objetivo.** Sin embargo, en el diseño de PRONAFCAP se ha considerado necesario contar con una línea de base del rendimiento de los docentes para comparar la situación post-capacitaciones. Por ello, la población objetivo del programa consiste en aquellos docentes del sector educativo estatal en ejercicio y que rindieron la evaluación censal de docentes de 2007.<sup>23</sup> La línea de base corresponde a los resultados en comunicación integral, razonamiento lógico matemático, dominio de currículo y de especialidad en la evaluación censal de docentes realizada por el Ministerio de Educación el 8 y 22 de enero del 2007. Utilizando esta información se clasificó a los docentes que rindieron la prueba en los Grupos 0-1 y 2-3, según los resultados obtenidos.

Dado que uno de los criterios del programa para determinar la población objetivo es que los docentes se encuentren en ejercicio, se debe tener en cuenta la distribución de docentes según su situación contractual. Si bien la mayor parte del personal docente es nombrado, de los 285 mil docentes en 2007 el 17% de los docentes estaba contratado por un plazo mayor a un año, mientras que 6% estaba contratado por un plazo de un año o menos. En el caso de los docentes de educación secundaria, 34% de los docentes se encontraban contratados en alguna de las dos categorías contractuales mencionadas, mientras que en inicial este porcentaje asciende a 25% y en primaria a 14%.

En el caso de los docentes de aula la proporción de docentes contratados es de 23%, y según niveles educativos los docentes contratados en secundaria representan 27%

<sup>23</sup> Este año se ha programado una nueva evaluación censal de docentes para aquellos que no rindieron la evaluación de 2007.

del total de docentes de aula del nivel, en inicial representan 17%, y en primaria 11%. En el Cuadro 24 se reporta la distribución de docentes de aula según relación contractual, nivel educativo y región en la que laboran.

**Beneficiarios del programa.** Los beneficiarios del PRONAFCAP en cada año de ejecución son los docentes de educación básica del sector estatal que se encuentran en ejercicio y que rindieron la evaluación censal de docentes 2007, quienes son invitados a participar en el proceso de capacitaciones. Debido a que la participación en las capacitaciones es voluntaria y se requiere cumplir con los criterios de pertenecer a la población objetivo del programa, se puede identificar dos tipos de beneficiarios:

- i. Los docentes que inician el proceso de capacitación en la IFD designada pero abandonan antes de culminar el proceso.
- ii. Los docentes que inician y completan las capacitaciones en la IFD designada.

Adicionalmente, un tercer grupo de docentes dentro de la población objetivo en el año de ejecución en curso está conformado por aquellos docentes que voluntariamente deciden no participar del proceso.

Dado que la ejecución del PRONAFCAP se realizará hasta el año 2011, cada año se atenderá a una fracción de la población objetivo, lo que constituye la **meta de ejecución de capacitaciones** de cada año. Debido a la naturaleza voluntaria del proceso de capacitaciones, el **cumplimiento de metas** depende no sólo de la capacidad de gestión de la unidad ejecutora del Programa y de las IFD si no también de factores relacionados a la decisión de participación de los docentes de la población objetivo.

**Cuadro 24: Docentes de aula de educación básica por condición laboral según regiones, 2007**

	Nombrados				Contratados por un año o más				Contratados por menos de un año			
	Inicial	Primaria	Secundaria	Total	Inicial	Primaria	Secundaria	Total	Inicial	Primaria	Secundaria	Total
Amazonas	178	1,810	1,120	3,108	24	144	350	518	18	79	192	289
Ancash	440	4,957	3,389	8,786	88	394	1,251	1,733	76	270	690	1,036
Apurímac	190	2,339	1,504	4,033	41	235	472	748	48	165	345	558
Arequipa	439	3,427	3,398	7,264	35	157	503	695	12	72	122	206
Ayacucho	267	3,134	1,698	5,099	58	369	944	1,371	21	133	203	357
Cajamarca	661	6,850	4,042	11,553	19	241	418	678	44	400	648	1,092
Callao	541	1,884	1,809	4,234	102	272	526	900	8	9	62	79
Cusco	299	4,570	2,911	7,780	70	696	988	1,754	65	472	745	1,282
Huancavelica	118	1,966	1,154	3,238	77	496	946	1,519	4	98	155	257
Huánuco	168	2,672	1,441	4,281	51	462	708	1,221	9	86	127	222
Ica	480	1,539	1,742	3,761	34	43	389	466	11	20	54	85
Junín	434	4,636	4,119	9,189	52	555	1,020	1,627	14	92	221	327
La Libertad	563	5,084	3,591	9,238	98	528	1,313	1,939	28	198	332	558
Lambayeque	462	3,671	2,815	6,948	28	111	358	497	7	27	59	93
Lima Metropolitana	4,197	15,490	16,554	36,241	417	582	2,322	3,321	118	142	528	788
Lima Provincias	628	3,575	2,917	7,120	139	310	1,346	1,795	23	39	138	200
Loreto	517	2,934	1,396	4,847	397	1,156	1,939	3,492	33	147	155	335
Madre de Dios	61	304	281	646	33	111	203	347	3	10	58	71
Moquegua	155	671	603	1,429	32	52	244	328	18	30	70	118
Pasco	134	1,192	1,143	2,469	13	91	504	608	2	9	87	98
Piura	983	6,546	4,399	11,928	94	330	816	1,240	19	78	174	271
Puno	412	5,822	4,792	11,026	37	197	598	832	44	256	526	826
San Martín	444	3,279	1,982	5,705	61	379	1,039	1,479	19	88	160	267
Tacna	219	993	954	2,166	28	42	402	472	12	27	190	229
Tumbes	313	1,074	929	2,316	21	23	122	166	13	6	22	41
Ucayali	283	1,763	1,088	3,134	116	280	1,204	1,600	5	19	16	40
<b>Total</b>	<b>13,586</b>	<b>92,182</b>	<b>71,771</b>	<b>177,539</b>	<b>2,165</b>	<b>8,256</b>	<b>20,925</b>	<b>31,346</b>	<b>674</b>	<b>2,972</b>	<b>6,079</b>	<b>9,725</b>

Fuente: Oficina de Estadística del MINEDU.

La meta en cuanto a número de capacitaciones para el año 2007 fue de 47,317 docentes. Para ello el PRONAFCAP organizó la ejecución de la siguiente manera:

- i. Se implementaron 102 ítems (región, nivel educativo y grupo de atención) y 3348 especialistas capacitadores.
- ii. Se trabajó en las 26 regiones
- iii. Participaron 26 universidades públicas para capacitar en ámbitos hispano hablantes, 08 universidades públicas y 21 ISP para docentes de Educación Intercultural Bilingüe y 1 universidad pública para Educación Básica Especial.
- iv. Operativamente:
  - a. DIGESUTP-DESP coordinó la implementación de la capacitación para docentes de la EBR con universidades públicas.
  - b. DIGEIBIR coordinó la implementación de la capacitación para EBR-EIB con universidades e ISP públicos.

**Cuadro 25: Universidades públicas que suscribieron convenios con el Ministerio**

Nº	Región	Universidad Nacional
1	Amazonas	Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza
2	Ancash	Universidad Nacional del Santa
		Universidad Nacional Santiago Antúnez de Manolo
3	Apurímac	Universidad Nacional Micaela Bastidas
4	Arequipa	Universidad Nacional San Agustín
5	Ayacucho	Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga
6	Cajamarca	Universidad Nacional de Cajamarca
7	Callao	Universidad Nacional Mayor de San Marcos
8	Cusco	Universidad Nacional de San Antonio Abad
9	Huancavelica	Universidad Nacional de Huancavelica
10	Ica	Universidad Nacional San Luís Gonzaga
11	Junín	Universidad Nacional del Centro del Perú
12	La Libertad	Universidad Nacional de Trujillo
13	Lambayeque	Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo
14	Lima Metropolitana	Universidad Nacional Agraria de La Molina
		Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle
		Universidad Nacional Federico Villarreal
15	Lima	Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión
16	Loreto	Universidad Nacional de la Amazonía Peruana
17	Madre De Dios	Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios
18	Moquegua	Universidad Nacional Jorge Basadre Grohman
19	Pasco	Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión
20	Piura	Universidad Nacional de Piura
21	Puno	Universidad Nacional del Altiplano
22	San Martín	Universidad Nacional de San Martín
23	Tacna	Universidad Nacional Jorge Basadre Grohman
24	Tumbes	Universidad Nacional de Piura
25	Ucayali	Universidad Nacional de Ucayali

Fuente: MED 2007h, p. 19-20. No existe un Informe Final equivalente para Educación Intercultural Bilingüe.

## Criterios de focalización

Los criterios seguidos para la identificación de la población objetivo y focalización en 2007 fueron los siguientes (ver Sección 1.1.3):

- Primero, atención a las 26 regiones.
- Segundo, identificación y priorización a las UGEL<sup>24</sup> con mayor participación en la evaluación censal de docentes (en provincias empatadas se utilizó el índice de pobreza (IP)).
- Tercero, identificación de ámbitos de intervención de otros proyectos y programas del MED para evitar la duplicidad de la atención (PEAR, EIB).
- Cuarto, identificación de la oferta disponible (universidades públicas dispuestas a participar).
- Quinto, disponibilidad presupuestal.

El criterio de focalización elegido busca maximizar los recursos disponibles para la capacitación de docentes, de acuerdo a la propuesta pedagógica diseñada. Sin embargo, el costo de maximizar el número de docentes atendidos es privilegiar la atención a los docentes de las ciudades capitales del país, y a las urbes más grandes entre ellas. Para enfrentar los costos de transporte de los docentes viviendo fuera de las mismas se ofrece un subsidio por desplazamientos y se han diseñado algunas estrategias de capacitación a distancia.

Desde una perspectiva de eficiencia utilitaria, el criterio de focalización utilizado es teóricamente adecuado: se llega a más maestros con los recursos disponibles. Por el contrario, desde una perspectiva de eficiencia que incorpora criterios de justicia distributiva, el criterio de focalización no sería el adecuado toda vez que, de ser exitoso, el Programa profundizaría las diferencias entre urbes y zonas rurales, así como entre las ciudades con mejor oferta docente y aquellas con carencias.

En los dos cuadros siguientes se muestra información de niveles de logro y tasas de cobertura según regiones ordenadas por el porcentaje de docentes que se ubicó en el nivel de logro 0 en la Evaluación Censal 2007. Como se puede observar, no hay una correspondencia clara entre las carencias o necesidades, reveladas por los niveles de logro de los docentes en la evaluación censal, y las tasas de cobertura de la prueba. Es decir, en las regiones en las que la cobertura fue mayor no necesariamente es donde se presentan las limitaciones más serias por parte de la oferta docente (ver Cuadro 21 presentado anteriormente en el que se ordenan las regiones según la cobertura de la evaluación censal).

---

<sup>24</sup> En las UGEL con alta población de docentes se priorizaron los distritos con mayor participación.

**Cuadro 26: Porcentaje de docentes en comunicación integral por nivel de logro y tasa de cobertura de la evaluación censal 2007 según región**

	<b>Grupo 0</b>	<b>Nivel 1</b>	<b>Nivel 2</b>	<b>Nivel 3</b>	<b>Cobertura</b>
Loreto	47.6	15.9	20.7	15.8	68
Ayacucho	46.9	13.3	23.7	16.1	19
Ucayali	46.8	17.9	18.8	16.6	93
Puno	45.7	13.9	26.1	14.4	62
Huancavelica	45.6	11.2	28.8	14.4	47
Huánuco	44.5	16.2	22.8	16.6	63
Madre de Dios	40.9	17.6	21.3	20.2	88
Apurímac	40.8	14.0	28.9	16.2	60
San Martín	40.8	18.3	22.6	18.2	71
Pasco	40.1	14.6	30.0	15.4	48
Tumbes	39.5	19.8	23.2	17.5	55
Ancash	39.1	13.5	29.5	17.9	41
Cusco	34.0	15.4	27.8	22.8	57
Piura	32.9	18.0	26.2	22.9	67
Cajamarca	32.8	14.1	32.0	21.0	27
Junin	31.3	13.9	33.3	21.4	49
Amazonas	30.8	15.8	29.9	23.5	35
Ica	29.8	16.6	30.2	23.4	66
La Libertad	27.1	15.4	30.9	26.6	53
Lambayeque	26.0	15.3	33.7	25.0	46
Lima	24.0	16.7	27.2	32.1	84
Callao	23.0	16.5	27.3	33.2	91
Moquegua	21.7	17.8	30.4	30.2	63
Arequipa	20.9	15.2	29.0	34.9	88
Tacna	20.9	14.0	30.8	34.3	54

Fuente: UMC, Informe de la evaluación censal a docentes de educación básica regular (inicial, primaria y secundaria). Documento mimeografiado entregado al Panel por el equipo de PRONAFCAP.

**Cuadro 27: Porcentaje de docentes en razonamiento lógico matemático por nivel de logro y tasa de cobertura de la evaluación censal 2007 según región**

	<b>Grupo 0</b>	<b>Nivel 1</b>	<b>Nivel 2</b>	<b>Nivel 3</b>	<b>Cobertura</b>
Loreto	63.8	30.3	5.2	0.7	68
Apurímac	62.6	24.1	12.4	0.8	60
Puno	62.6	21.8	15.1	0.5	62
Ayacucho	62.4	25.8	11.5	0.3	19
Pasco	58.0	25.4	16.0	0.5	48
Ancash	56.4	28.3	14.4	0.9	41
Huánuco	56.1	35.1	8.0	0.8	63
Madre de Dios	55.8	36.6	7.1	0.5	88
Ucayali	53.9	40.8	4.7	0.5	93
Tumbes	53.2	36.9	8.5	1.3	55
Cusco	52.8	32.8	13.5	0.8	57
San Martín	50.2	41.6	7.6	0.7	71
Cajamarca	48.0	32.2	18.7	1.1	27
Junín	46.5	32.1	20.0	1.5	49
La Libertad	44.3	38.4	15.4	1.9	53
Piura	39.7	47.6	11.2	1.5	67
Lambayeque	39.6	38.4	20.2	1.8	46
Lima	39.0	46.8	11.9	2.3	84
Amazonas	38.6	40.3	19.9	1.1	35
Ica	38.2	40.6	19.8	1.4	66
Tacna	37.1	43.6	17.9	1.3	54
Callao	37.0	50.3	10.5	2.1	91
Moquegua	36.2	44.4	17.8	1.6	63
Arequipa	30.6	50.2	17.2	1.9	88

Fuente: UMC, Informe de la evaluación censal a docentes de educación básica regular (inicial, primaria y secundaria). Documento mimeografiado entregado al Panel por el equipo de PRONAFCAP.

La focalización basada en los resultados de la Evaluación Censal y la cantidad de docentes que rindieron la prueba puede presentar problemas de equidad si aquellas zonas donde el ausentismo ha sido mayor coinciden con: (i) mayor presencia sindical, (ii) mayor incidencia de docentes rurales, y (iii) mayor incidencia de zonas apartadas. Tal como está diseñado actualmente el PRONAFCAP, estas provincias terminarían teniendo menor presencia del Programa, siendo justamente aquellas zonas del país donde se requiere con mayor urgencia —desde una perspectiva de igualdad de oportunidades— mejorar la calidad de los docentes y de la educación de los niños y niñas.

La evidencia disponible muestra que el procedimiento de focalización no establece necesariamente un vínculo entre las UGELs seleccionadas y las necesidades de los docentes. En la focalización de la intervención, el criterio líder es la participación de los docentes en la Evaluación Censal, pudiendo ser el caso que los índices más bajos de participación en la Evaluación Censal coincidan con las UGELs con mayores deficiencias docentes.

En suma, se ha ordenado a las regiones según la participación de los docentes en la Evaluación Censal, luego por criterios de pobreza y de oferta disponible de IFD, pero no hay indicios de que el desempeño de los docentes haya sido un criterio importante considerado al momento de seleccionar las UGELs. Una estrategia consistente con esto último hubiese sido priorizar la atención de las provincias con mayor porcentaje de docentes de los niveles 0 y 1, al tiempo que se trabajaba un programa de formación

de formadores con los docentes que obtuvieron los mejores resultados en la Evaluación Censal.

El criterio de la participación en la evaluación censal constituye una limitación para la consecución del propósito del Programa por varias razones. En particular, consideramos que: (i) los altos costos de transporte pueden determinar la ausencia a las pruebas censales de una proporción no despreciable de maestras y maestros rurales; (ii) si el objetivo es diferenciar a quienes participan de las capacitaciones según el nivel de conocimientos curriculares, criterio que consideramos pertinente, esto podría determinarse mediante una prueba de entrada para quienes no tomaron la Censal; (iii) la alta movilidad docente genera que la identificación de docentes por UGEL de la Evaluación Censal 2007 puede estar desfasada de la asignación de docentes por UGEL al momento de la capacitación, como efectivamente ha ocurrido en el período 2007-2008, particularmente en las zonas de alto componente rural (esto podría ser particularmente crítico para el trabajo en Juntos y Educación Intercultural Bilingüe);<sup>25</sup> y, en términos más generales, (iv) si el objetivo es mejorar las competencias de los docentes del Magisterio, en principio todos quienes muestren la voluntad de participar deberían poder hacerlo.

De otro lado, el Panel considera que la alternativa de capacitar solo a los docentes que rindieron la evaluación censal presenta problemas al propio diseño del Programa en tanto puede limitar la efectividad de las acciones de asesoría y acompañamiento al docente y a las instituciones educativas. Si sólo pueden participar de las capacitaciones los docentes que rindieron la evaluación censal, es muy probable que en varias IIEE con docentes capacitados se encuentren también docentes que no pudieron hacerlo por no cumplir con el requisito. Ello puede generar tensiones entre los docentes y frustración en quienes no fueron capacitados, que terminen afectando el clima institucional que las acciones de asesoría y acompañamiento pretenden mejorar.

Según comunicación del Programa con el Panel, se está planeando implementar una nueva evaluación censal de docentes en 2008, de modo que los docentes que no participaron en la de 2007 puedan cumplir con este requisito para ingresar a la población objetivo del PRONAFCAP.

Sin embargo, consideramos que independientemente de la evaluación censal, es necesaria una evaluación de entrada antes de las capacitaciones que permita identificar ganancias o pérdidas en niveles de logro al finalizar las mismas. En particular, no consideramos apropiado, por ejemplo, que el análisis del impacto de las capacitaciones para los docentes que ingresen al Programa en 2009 se realice comparando la evaluación de salida con la evaluación censal 2007 o 2008.

Una alternativa que sugerimos es que la evaluación censal 2007 sea complementada con una nueva evaluación censal 2008 para generar un diagnóstico más preciso de las necesidades o limitaciones de los docentes, superando así los problemas de baja cobertura en algunas regiones en la evaluación de 2007. A partir de 2009, la población objetivo estaría definida por todos los docentes en servicio. Para determinar el tipo de capacitación (grupos A y B, u otros alternativos según se considere pertinente a partir del diagnóstico), se utilizaría el resultado de la evaluación de entrada a todos los docentes de las zonas que hayan sido seleccionadas para ingresar al Programa en cada año, que podría implementarse a nivel nacional en una fecha común con suficiente anticipación al inicio de las capacitaciones para permitir determinar el número de beneficiarios de cada año y programar asignaciones de personal por parte

---

<sup>25</sup> Según Jefes de Proyecto y miembros del equipo PRONAFCAP entrevistados.



de las IFD. De esta manera se evita excluir a docentes y se les transmite que la evaluación tiene como objetivo determinar el nivel de logro que tienen de cara a la capacitación y se evita que dicha evaluación sea utilizada como excusa en discursos contrarios a las capacitaciones.

### 2.1.3 Lógica Vertical de la Matriz de Marco Lógico

La lógica vertical de la MML (Anexo 1) está suficientemente bien planteada en términos generales:

(A) Capacitación => (B) Capacidades docentes => (C) Aprendizaje de escolares
--

Las acciones contempladas en la MML son necesarias para producir los sub-componentes y el componente único. A su vez, el componente único, “capacitación docente”, es necesario para que se cumpla el propósito del Programa, “docentes competentes”. El logro del objetivo a nivel de propósito contribuye a que se cumpla el fin del PPE, “logros de aprendizaje”.

Por ello, la crítica central del Panel no radica en que las acciones carezcan de una lógica de intervención; sino, más bien, se centra en que los objetivos definidos para el Programa son muy amplios. Siendo el objetivo general del PRONAFCAP “mejorar las competencias docentes”, no existen, o no son explícitas, metas a un nivel más específico –como, por ejemplo, metas por contenidos curriculares para los grupos 0, 1, 2 y 3.<sup>26</sup>

Un segundo conjunto de críticas tienen que ver con los factores limitantes. Siendo la calidad de la formación docente un problema sistémico, es de esperarse que la oferta de capacitación sufra de buena parte de los problemas que se identifican en los docentes a los que se espere capacitar. El Programa no está abordando este problema estructural y su estructura de gasto parece asumir que la demanda de capacitación creará por sí sola una oferta de capacitadores de la calidad necesaria.

Los factores limitantes centrales de la lógica de intervención del Programa son la falta de suficientes docentes-instructores e instituciones educativas de calidad. El objetivo del PRONAFCAP era inicialmente trabajar con universidades públicas y privadas, pero por problemas administrativos y legales se tuvo que restringir a trabajar con las públicas. Sin embargo, de acuerdo con lo manifestado por el equipo del PRONAFCAP, la mayoría de universidades públicas con las que trabajaron tuvieron serias dificultades para diseñar sus propuestas de capacitación en el marco de lo solicitado por los Términos de Referencia de los convenios. Asimismo, subrayaron que para la implementación de la capacitación fue frecuente la ausencia de una oferta de capacitadores adecuada a los requerimientos del programa –observación que ha sido refrendada por los Jefes de Proyecto entrevistados.

En ese sentido, la incorporación al proceso de algunas universidades privadas que cuentan con mejores recursos humanos e institucionales constituye un aspecto positivo en la ejecución del Programa, si bien la concentración de las mismas en Lima

---

<sup>26</sup> Al respecto, el equipo PRONAFCAP sostiene que la intervención a través del Programa no es única ni se considera terminal, sino que los docentes podrán acceder a propuestas complementarias al proceso de capacitación básico, que en el 2007 fue de 220 horas.

evidentemente limita el alcance que pudieran tener. De ahí que el camino a seguir debiera incluir la búsqueda del apoyo de universidades privadas a procesos más institucionalizados de desarrollo de capacidades locales y regionales, como la asociación a iniciativas tipo Centros Amauta, la cooperación sostenida de universidades y empresas privadas con grupos de ISPs, y la asociación con proyectos educativos no-gubernamentales.

Finalmente, la validación de la lógica vertical demanda estudiar la relación entre el diseño, contenido, y provisión (oferta efectiva tal cual fue implementada por cada IFD para cada ítem) de los cursos de capacitación y la mejora de capacidades curriculares y pedagógicas de los docentes participantes para poder concluir si la capacitación docente proveída permite el logro del propósito. Este análisis escapa de las competencias del Panel, por lo que recomendamos un estudio que aborde la coherencia y efectividad de la propuesta pedagógica.

#### **2.1.4 Lógica Horizontal de la Matriz de Marco Lógico**

La propuesta de indicadores y medios de verificación dan coherencia horizontal a la MML pero, nuevamente, a un nivel de objetivos muy generales.

En cuanto a indicadores de eficacia, el Panel ha tenido acceso a información de la base de datos del Programa<sup>27</sup> que muestra mejoras en el rendimiento de los docentes luego de haber participado en la capacitación del año 2007. El siguiente cuadro presenta información agregada acerca del rendimiento en comunicación de los docentes capacitados en los niveles de inicial, primaria y secundaria. En inicial se encuentra que el porcentaje de docentes del nivel 3 se incrementa de 23.3% a 33.2%; mientras que el de docentes en el nivel 0 se mantiene en 27.2%. En primaria el porcentaje de docentes del nivel 3 aumenta de 20.8% a 31.2% luego de la capacitación, mientras que el porcentaje de docentes en el nivel 0 se aumenta de 28.4% a 29.5%. En secundaria, el porcentaje de docentes en el nivel 3 aumenta de 31.7% a 40.0%, mientras que el de aquellos en el nivel 0 aumenta de 18.1% a 25.2%.

---

<sup>27</sup> Base de datos de PRONAFCAP con información para los docentes capacitados en cuanto a niveles de logro en la evaluación censal 2007 y las evaluaciones de salida. La base de datos contiene información completa acerca de niveles de logro en comunicación integral y razonamiento lógico matemático para 25,199 docentes de los 25,205 que completaron las capacitaciones.

**Cuadro 28: Rendimiento global en comunicación integral comparando rendimiento en línea de base y en evaluación de salida de UMC, periodo 2007**

	INICIAL		PRIMARIA		SECUNDARIA	
	Entrada	Salida	Entrada	Salida	Entrada	Salida
Nivel 0	27.2	27.2	28.4	29.5	18.1	25.2
Nivel 1	23.2	13.5	22.1	12.7	20.1	10.4
Nivel 2	26.3	26.1	28.7	26.7	30.1	24.4
Nivel 3	23.3	33.2	20.8	31.2	31.7	40.0
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Base de datos PRONAFCAP.

El siguiente cuadro reporta información comparativa antes-después del rendimiento en razonamiento lógico matemático. En inicial el porcentaje de docentes del nivel 3 aumenta de 0.5% a 12.3%, y el de los del nivel 0 se reduce de 49.4% a 26.1%. Por su parte, en primaria el porcentaje de docentes del nivel 3 se incrementa de 0.6% a 7.8% y el de docentes del nivel 0 se reduce de 44.2% a 28.4%. En el caso de secundaria el porcentaje de docentes de nivel 3 aumenta de 3.0% a 14.4%, mientras que el de docentes de nivel 0 se reduce de 34.4% a 26.9%.

**Cuadro 29: Rendimiento global en razonamiento lógico matemático comparando rendimiento en línea de base y en evaluación de salida de UMC, periodo 2007**

	INICIAL		PRIMARIA		SECUNDARIA	
	Entrada	Salida	Entrada	Salida	Entrada	Salida
Nivel 0	49.4	26.1	44.2	28.4	34.4	26.9
Nivel 1	44.0	45.6	43.3	37.8	46.5	35.9
Nivel 2	6.1	16.0	12.0	25.9	16.1	22.8
Nivel 3	0.5	12.3	0.6	7.8	3.0	14.4
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Base de datos PRONAFCAP.

Sin embargo, es necesario calcular indicadores de eficacia adicionales en los que se compare la evolución del rendimiento de manera individual y no global como en los cuadros anteriores.

## 2.2 EJECUCIÓN DEL PPE

### 2.2.1 Organización del PPE

#### 2.2.1.1 Estructura organizacional

Para todo efecto práctico, el equipo de gestión del PRONAFCAP es el equipo de Formación en Servicio, al interior del área de Formación Continua de la DESP. Como señaláramos, cuenta con profesionales responsables de las áreas de Inicial, Primaria y Secundaria, así como un coordinador. El equipo central, de alrededor de 15 personas, lo componen también profesionales de las áreas de Educación Intercultural y Bilingüe (EIB), Comunicación a Distancia, Ciberdocencia, Supervisión y Evaluación, Especialización, y Centro Amauta, principalmente. Este es el equipo a cargo del grueso de las acciones de los sub-componentes de la MML. A ellos se sumaron en el 2007 alrededor de 70 personas, 140 para el 2008, que trabajaron en supervisión y monitoreo, entre coordinadores y supervisores, en quienes descansa la mayor parte del trabajo operativo de seguimiento de la tercerización.

Del otro lado del espectro se encuentran las universidades subcontratadas, así como los ISPs para Educación Intercultural Bilingüe –importante área que el Panel no trabajó en forma sistemática por ausencia de información básica. El principal agente ejecutor es el Jefe de Proyecto, responsable de la universidad sub-contratada para la implementación del proceso y la coordinación con el MED. Integran el equipo a su cargo coordinadores académicos, capacitadores y psicólogos (los perfiles exigidos por el Programa son listados en el Anexo 4).

Como hemos señalado, la principal preocupación del lado del PRONAFCAP ha sido que las universidades acepten implementar la propuesta pedagógica del Programa, proceso que tuvo un conjunto de complicaciones que dilataron el inicio del Programa y demandaron una inversión no prevista de tiempo y recursos humanos. El nivel de satisfacción con los resultados finales es heterogéneo, subsistiendo serias dudas respecto a las capacidades de un número de universidades, particularmente las ubicadas en las regiones más pobres.

Sobre los dos puntos anteriores, se debe señalar que el Programa no cuenta con un registro o diagnóstico acerca de la cantidad y calidad de los recursos humanos que estarían en condiciones de proveer servicios de capacitación docente que satisfagan criterios o estándares de exigencia actuales. Si bien en los TDR se especifican perfiles para los capacitadores, la disponibilidad de oferta en cada región no necesariamente se ajusta a la escala que el Programa tiene como metas de capacitación. Es necesario un estudio más detallado al respecto, a nivel de región o agrupaciones de UGEL.

Por el lado de las universidades, el nivel de satisfacción con la relación de trabajo pareciera ser equivalentemente bajo. Las autoridades universitarias entrevistadas manifestaron su relativo escepticismo sobre la sostenibilidad de la actual política, toda vez que han venido participando en las últimas décadas de un conjunto de programas del Ministerio con componentes de capacitación, que “no muestran resultados”, o que éstos “no son sistematizados” y divulgados, “no son sostenibles”, “ni forman parte de una política de Estado”. Está siempre presente, además, la crítica a las “estrategias centralistas”.

Esta última atingencia, en la perspectiva del Panel, se refuerza por la poca fluidez del trabajo burocrático que demanda la relación MED-universidades. La firma de voluminosos informes, la solicitud de desembolsos, la demanda por recursos para viáticos, el pago a los instructores son todos procesos que han causado malestar en las regiones visitadas. Los profesores entrevistados reparten las culpas entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Economía y Finanzas. No es sólo el tiempo que cada uno de estos procesos demanda, sino también la incertidumbre respecto a la solución de los mismos.<sup>28</sup>

A fin de visualizar la ubicación del PPE dentro del Ministerio, resumimos la estructura organizacional en base al organigrama del mismo (sección 1.8) y las ayudas memorias del Taller DNPP:

---

<sup>28</sup> Al respecto se solicitó un listado de problemas burocráticos al PRONAFCAP, que no estuvo disponible para la redacción del Informe.

### Cuadro 30: Estructura organizacional

#### Alta Dirección

#### Órganos de Asesoramiento

1. Oficina de Coordinación con Instituciones de la Sociedad Civil
2. Secretaría de Planificación Estratégica
  - a. Oficina de Informática
  - b. Unidad de Presupuesto
  - c. Oficina de Planificación Estratégica y Medición de la Calidad Educativa
    - Unidad de Programación
    - Unidad de Estadística Educativa
    - Unidad de Medición de la Calidad Educativa

#### Direcciones del Viceministerio de Gestión Pedagógica:

1. Dirección General de Educación Básica Regular
  - a. Dirección de Educación Inicial
  - b. Dirección de Educación Primaria
  - c. Dirección de Educación Secundaria
2. Dirección General de Educación Básica Alternativa
  - a. Dirección de Programas de Educación Básica Alternativa
  - b. Dirección de Alfabetización
3. Dirección General de Educación Superior y Técnico-Profesional
  - a. Dirección de Educación Superior Tecnológica y Técnico-Productiva
  - b. Dirección de Educación Superior Pedagógica
    - i. Formación Continua
      - ⇒ Formación en Inicial
      - ⇒ Formación en Servicio: **PRONAFCAP**
    - ii. Desarrollo Magisterial
  - b. Dirección de Coordinación Universitaria
3. Dirección General de Educación Básica Especial
4. Dirección General de Educación Comunitaria y Ambiental
5. Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural
  - a. Dirección de Educación Intercultural y Bilingüe
  - b. Dirección de Educación Rural
6. Dirección de Investigación, Supervisión y Documentación Educativa
7. Dirección de Tutoría y Orientación Educativa
8. Dirección de Promoción Escolar, Cultura y Deporte

Uno de los flujos de coordinación e intercambio externo más relevantes se da con la Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC), perteneciente a la Secretaría de Planificación Estratégica. La UMC es la encargada de las pruebas censales a los docentes. Nuestra evaluación es que existe un insuficiente trabajo con la UMC y la Secretaría de Planificación Estratégica, trabajo que en debería resolver buena parte de las observaciones que planteamos a lo largo del Informe. La participación de la UMC

se solicita sólo en coyunturas específicas, con poco tiempo para un trabajo analítico profundo, y una vez que ya se han tomado las decisiones más importantes en las que la UMC podía contribuir. Por su parte, la Oficina de Planificación Estratégica no desearía contar con mayores responsabilidades con el Programa por considerar que carecen de los recursos humanos para ello. Asimismo, Planificación Estratégica aparece como una entidad meramente observadora del trabajo del PRONAFCAP. Consideramos que se debe buscar una mayor articulación de las diversas iniciativas del sector, así como la generación de capacidades sectoriales para evaluar impactos en docentes y escolares.

#### **2.2.1.2 Criterios de focalización y selección de beneficiarios de los componentes**

Estos criterios han sido evaluados en la sección 2.1.2.

#### **2.2.1.3 Criterios de asignación de recursos, mecanismos de transferencia de recursos y modalidad de pago**

El criterio central de asignación presupuestal es la meta de atención de docentes, que discutimos en la **Sección 2.1.2**, lo que genera una demanda de gasto en maestros capacitadores y sus viáticos. Las metas de atención generan que los incentivos por asistencia y por logros para los docentes capacitados configuren el segundo rubro en importancia (ver **Sección 1.5**).

Los recursos son transferidos directamente a las universidades, exceptuando lo correspondiente a viáticos que se gira a las cuentas de los gobiernos regionales en el Banco de la Nación. Al respecto, como indicáramos, existe un malestar en un número de regiones por el continuo atraso en la transferencia de recursos el 2007, así como la demora de la firma de convenios e inicio de la capacitación el 2008.

Retomando lo señalado en secciones anteriores, creemos que la asignación de recursos que genera la focalización merece una revisión, de forma tal que el gasto esté en función de las necesidades de capacitación docente, se incorpore un criterio de justicia redistributiva y se privilegie el gasto en flexibilizar los factores limitantes de la oferta de instructores.

Respecto a los mecanismos de transferencia y modalidades de pago, consideramos positivo el cambio del Programa el 2008 para aumentar el porcentaje de las transferencias correspondientes al primer desembolso del año, en tanto la medida resolvería las limitaciones presupuestales de las universidades en la implementación inicial de los cursos (ver **Sección 2.2.4.2**).

#### **2.2.1.4 Funciones y actividades de seguimiento que realiza la unidad responsable**

El PRONAFCAP cuenta con un “Plan de Supervisión y Evaluación” que tiene por finalidad recoger y registrar de manera sistemática información cuantitativa y cualitativa de procesos y productos durante la ejecución del Plan de Capacitación diseñado, ejecutado y evaluado por cada una de las IFD que proveen los servicios de capacitación en el marco los TDR y de los convenios firmados con el Programa. Con dicha información los equipos de supervisión y evaluación elaboran informes de supervisión y evaluación que provean a la DESP elementos de juicio para otorgar la conformidad del servicio proporcionado por las IFD.

El Panel considera que Plan de Supervisión y Evaluación guarda una lógica consistente con un monitoreo oportuno del desempeño de las IFD durante el proceso de producción de las acciones de capacitación, y de evaluación de cumplimiento de

metas una vez finalizadas. La supervisión y evaluación es realizada por personal del PRONAFCAP especializado en estas actividades, organizado en equipos de supervisión que cuentan con un coordinador y supervisores de campo para cada nivel educativo. Las actividades que se realizan incluyen la observación de las capacitaciones en aula, entrevistas a los capacitadores, encuestas a los docentes capacitados, revisión de materiales de capacitación, revisión de informes técnico-pedagógicos, etc. El Programa cuenta con criterios e indicadores de supervisión claramente definidos que permiten evaluar el cumplimiento de los planes de capacitación, criterios que se organizan en siete áreas de supervisión: (1) plan de capacitación, (2) equipo de catedráticos, (3) sílabo de los cursos, (4) metodología presencial y a distancia, (5) calidad del monitoreo en el aula y en la Institución Educativa, (6) infraestructura y equipamiento, y (7) materiales educativos. Los instrumentos de supervisión y evaluación consisten de fichas de observación, fichas de análisis (sobre los sílabos y materiales de capacitación), fichas de conducción de sesiones, y encuestas a los docentes capacitados.

El sistema de seguimiento y evaluación del PRONAFCAP contempla el monitoreo de cada uno de los 102 ítems que forman parte del componente de capacitaciones de EBR. Por la escala de ejecución ha sido necesario seleccionar una muestra especialistas y capacitadores a supervisar durante las visitas de campo del proceso de supervisión y evaluación. En cada uno de los ítems se ha elegido una muestra de especialistas y capacitadores a ser entrevistados con la finalidad de recoger información cuantitativa y cualitativa acerca de la ejecución del plan de capacitación del ítem correspondiente.<sup>29</sup> El diseño de la muestra cumple con los estándares estadísticos. Sin embargo, el panel considera que el nivel de significancia de 10% es muy laxo, y recomienda que en el futuro se utilice un nivel de significancia más estándar de 5%.

El Panel considera que para supervisar adecuadamente el cumplimiento de los planes de capacitación satisfaciendo el nivel de calidad establecido en lo planes de trabajo, es necesario que el PRONAFCAP realice un monitoreo de todos los capacitadores en cuanto a (1) el cumplimiento del número de sesiones de capacitación, (2) que estas empiecen puntualmente, (3) que estas se prolonguen por el lapso de tiempo definido en los planes, y (4) que se verifique la entrega de los sílabos y materiales de trabajo oportunamente. Estos indicadores se recogen actualmente para la muestra de especialistas y capacitadores de cada ítem.

Adicionalmente, durante las reuniones de información y coordinación, el equipo del PRONAFCAP ha señalado al Panel que se está diseñando una herramienta informática para registrar y procesar la información de seguimiento y evaluación, herramienta que permitirá ingresar información a una base de datos a través de un computador con acceso a Internet.

Si bien el Plan de Supervisión y Evaluación cuenta con instrumentos e indicadores bien definidos y detallados en instrumentos de observación y recolección de información, el panel encuentra algunas limitaciones que deben ser superadas en el futuro. Primero, el sistema no incorpora al componente de capacitaciones de EBR-EIB; el equipo de gestión del PRONAFCAP conoce muy poco de que hizo la Dirección de Educación Intercultural y Bilingüe con su parte de las capacitaciones, de forma tal que por ejemplo los profesores capacitados de EIB no forman parte de la base de datos de rendimiento de pruebas del Programa.

---

<sup>29</sup> Así, de los 3,348 especialistas y capacitadores en la ejecución de 2007, se seleccionó y entrevistó a una muestra de 849 personas.

Segundo, si bien cada uno de los ítems es monitoreado y se aplican instrumentos de observación y recolección de información a una muestra de especialistas y capacitadores en cada ítem, el Panel recomienda que los instrumentos se apliquen al total de especialistas y capacitadores en aquellas IFD que presentan dificultades de cantidad o calidad de oferta de instructores –información que el PRONAFCAP conoce desde la etapa de preparación de los planes de capacitación—, con la finalidad de proveer una mejor retroalimentación a la IFD. Adicionalmente, en casos en los que el número de especialistas y capacitadores de un ítem sea menor de 30, el panel recomienda considerar la aplicación de los instrumentos a todos ellos.

Tercero, el Panel recomienda que se complete el diseño y se implemente el uso de la herramienta informática de supervisión y monitoreo a partir de 2008. Estimamos que esta herramienta mejorará la eficiencia del sistema de supervisión y evaluación y al mismo tiempo facilitará la retroalimentación oportuna a las IFD, en particular si esta herramienta cuenta con un componente de sistematización y generación de reporte de indicadores automáticos por ítem.

Cuarto, no es claro que la información de supervisión y evaluación que se ha recogido en 2007 se haya utilizado para introducir mejoras en el diseño del PRONAFCAP, ni para retroalimentar a las IFD acerca del cumplimiento adecuado de los planes de capacitación. Esta información se utiliza para dar conformidad y/o certificar el cumplimiento adecuado de los planes de capacitación. Los informes de supervisión revisados por el panel se concentran sólo en verificar el cumplimiento de los planes de capacitación, pero no informan sobre las fortalezas y debilidades particulares encontradas en cada ítem que pueden aportar lecciones valiosas para la ejecución subsiguiente del PRONAFCAP.

En cuanto a la supervisión y evaluación de los docentes capacitados el PRONAFCAP cuenta con un registro de docentes que han participado en las capacitaciones durante su primer año de ejecución. Este registro debe mantenerse de modo que el Programa cuente con información precisa acerca de los docentes que han participado de las capacitaciones de esta etapa de formación en servicio y sirva para la identificación de poblaciones objetivo para nuevos procesos.

Si bien la base de datos en la que se mantiene este registro cuenta con información sobre la institución educativa en la que labora el docente, el Panel considera que será de utilidad incluir información de identificación de las secciones o clases que el docente atiende en la institución educativa, ya que eventualmente se podrá combinar información de los docentes capacitados con información de los estudiantes para analizar logros del PRONAFCAP en cuanto al fin del programa. Al mismo tiempo, el Panel considera que este registro debe ser un registro activo, que permita incorporar información nueva cuando esta sea relevante, de tal manera que permita realizar un análisis longitudinal de los docentes capacitados.

El PRONAFCAP debería plantearse la necesidad de contar con un sistema de información que le permita realizar una evaluación sólida de los resultados a nivel de propósito y de fin. La información con la que el Programa cuenta es un punto de partida importante, pero no es suficiente. Se sugiere que el Programa diseñe instrumentos para una evaluación sistemática de resultados a nivel de propósito y de fin, incorporando instrumentos de evaluación de rendimiento de los docentes en pruebas de suficiencia (como las elaboradas e implementadas por la UMC<sup>30</sup>), así como instrumentos de evaluación del rendimiento de los estudiantes de los docentes capacitados.

---

<sup>30</sup> La UMC es la oficina encargada de diseñar e implementar las evaluaciones a los estudiantes.



Para ello se debe coordinar con la UMC los mecanismos más adecuados para identificar de manera precisa las instituciones educativas cuyos docentes han participado de las capacitaciones del Programa y de los estudiantes que han recibido instrucción por estos docentes capacitados. Esta información debe servir para analizar la relación entre la “calidad” de los docentes y los logros de aprendizaje de los estudiantes de educación básica.

También se considera necesario diseñar instrumentos que evalúen el desempeño de los docentes en cuanto a prácticas de enseñanza, preparación de materiales, preparación y organización de sus clases, preparación de las evaluaciones que le permitirán determinar cuanto han aprendido sus estudiantes, etc. De esta manera se contará con información sobre la calidad de los docentes y de la evolución de la calidad en el tiempo.

Un aspecto que no es evidente para el Panel es si el PRONAFCAP tiene planeado realizar evaluaciones post-capacitaciones más allá de la evaluación de salida de UMC para los docentes beneficiarios del Programa. Esto es importante para retroalimentar al Programa en tanto puede informar acerca de si sus impactos son permanentes o transitorios, el docente aplica correctamente estrategias de enseñanza en aula adecuadas que promuevan el aprendizaje de sus estudiantes, el docente cubre el material del currículo, etc. Este es un tipo de información que se puede incorporar al registro activo mencionado anteriormente.

## **2.2.2 Eficacia del PPE**

### **2.2.2.1 Desempeño del PPE en cuanto a los componentes**

El PRONAFCAP basa su evaluación de la eficacia de las capacitaciones en las pruebas de rendimiento diseñadas por la UMC. PRONAFCAP utiliza dos indicadores de eficacia: (1) el porcentaje de docentes que alcanzan el nivel de desempeño suficiente (nivel 3) en las pruebas de rendimiento, y (2) la diferencia (positiva o negativa) en el porcentaje de docentes que alcanza el nivel de desempeño suficiente entre la línea de base y la evaluación de salida. El Panel considera que estos indicadores son teóricamente adecuados, bajo el supuesto que las pruebas de rendimiento están bien diseñadas y permiten cuantificar adecuadamente las competencias pedagógicas y conocimiento curricular de los docentes.<sup>31</sup> Sin embargo, en la práctica, como lo menciona la propia UMC, estas pruebas muestran algunas limitaciones que consideramos deben ser superadas en el periodo 2008-2011. En particular, recomendamos que se ponga especial cuidado en el diseño de las pruebas de rendimiento de manera que: (i) se verifique que sean comparables en el tiempo; y (ii) que cuantifiquen de manera adecuada el dominio de competencias curriculares y pedagógicas según los estándares del PRONAFCAP.

En cuanto a la base de datos con el registro de las pruebas de línea de base y de salida, el panel recomienda que se incluya al grupo de docentes capacitados de EBR-EIB. La base de datos que el PRONAFCAP ha entregado al panel para realizar la evaluación solo contiene información de línea de base para los docentes de EBR-EIB, que consiste en las mismas pruebas para docentes de EBR hispano hablantes.

La base de datos correspondiente a la ejecución del Programa en 2007 ha sido elaborada por la DIGEIBIR, que estuvo a cargo de la ejecución del componente de capacitaciones para EBR-EIB. Al respecto cabe señalar que es necesario que se diseñen pruebas específicas para este grupo de docentes, tanto de entrada como de

---

<sup>31</sup> La evaluación de este supuesto escapa a las competencias de los miembros del Panel.

salida. La muy escasa información que tiene el Programa respecto al trabajo a cargo de EBR-EIB ha sido la deficiencia más saltante que hemos encontrado en la ejecución 2007.

#### **2.2.2.2 Desempeño del PPE a nivel de propósito y fin**

##### *Evaluación de eficacia*

El panel ha tenido acceso a la base de datos con la información de los docentes capacitados en 2007. Dicha base de datos contiene 26,700 observaciones de docentes que iniciaron la capacitación, de los cuales 25,199 la completaron. La base de datos contiene la siguiente información: (1) identificación del docente y el nivel educativo en el que se desempeña como docente del magisterio; (2) identificación de la institución educativa en la que trabaja; (3) IFD en la que el docente ha recibido la capacitación del PRONAFCAP; (4) el nivel de rendimiento (nivel 0 a nivel 3) obtenido en la Evaluación Censal 2007 en comunicación, razonamiento lógico-matemático, y dominio de currículo escolar; (5) la nota (0-20) obtenida como resultado de la capacitación en comunicación, razonamiento lógico-matemático, especialidad académica y dominio de currículo, esta nota corresponde a la evaluación del rendimiento del docente que hace cada IFD; y (6) el nivel de rendimiento (nivel 0 a nivel 3) obtenido en la evaluación de salida en comunicación, razonamiento lógico-matemático.

A partir de esta información es posible cuantificar los indicadores de eficacia de la capacitación utilizados por el PPE y otros indicadores que el panel considera oportuno analizar.

#### **Análisis de indicadores asociados a resultados del PRONAFCAP**

Para cuantificar indicadores de eficacia el Panel ha calculado tres tipos de indicadores para los docentes que participaron en el proceso de capacitaciones de 2007. Estos indicadores comparan el rendimiento medido por las pruebas elaboradas por la UMC: la Evaluación Censal 2007, que se utiliza como evaluación de entrada, y la evaluación al final de las capacitaciones, que se utiliza como evaluación de salida

La fuente de información a la que el Panel ha tenido acceso es una base de datos proporcionada por el PRONAFCAP que contiene el nivel de rendimiento de cada docente en la evaluación de entrada y de salida tanto en comunicación integral como en razonamiento lógico matemático. La base de datos contiene información para 26,722 docentes de EBR, de los cuales 25,199 completaron la capacitación y cuentan con información de nivel de logro. El cuadro siguiente muestra la composición de la base de datos según el nivel educativo del docente, la IFD a la que fue asignado y si completó la capacitación o desertó.

**Cuadro 31: Docentes seleccionados para las capacitaciones de 2007**

	Total de docentes	Completaron la capacitación	Desertores	% desertores
<b>Total</b>	26,700	25,199	1,501	5.6%
<b>Según nivel educativo</b>				
Inicial	2,800	2,673	127	4.5%
Primaria	11,100	10,476	624	5.6%
Secundaria	12,800	12,050	750	5.9%
<b>Según IFD (universidad)</b>				
AGRARIA LA MOLINA	1,598	1,508	90	5.6%
AMAZONICA DE MADRE DE DIOS	488	455	33	6.8%
DANIEL ALCIDES CARRION	569	517	52	9.1%
DE CAJAMARCA	557	513	44	7.9%
ENRIQUE GUZMAN Y VALLE	1,959	1,935	24	1.2%
DE HUANCVELICA	246	244	2	0.8%
DE LA AMAZONIA PERUANA	799	774	25	3.1%
DE PIURA	1,696	1,691	5	0.3%
DE SAN AGUSTIN	1,156	1,130	26	2.2%
DE SAN ANTONIO ABAD	936	909	27	2.9%
DE SAN MARTIN	458	356	102	22.3%
DE TRUJILLO	1,426	1,202	224	15.7%
DE UCAYALI	1,408	1,186	222	15.8%
DEL ALTIPLANO	655	649	6	0.9%
DEL CENTRO DEL PERU	1,031	984	47	4.6%
DEL SANTA	1,401	1,324	77	5.5%
FEDERICO VILLARREAL	1,479	1,416	63	4.3%
JORGE BASADRE GROHMANN	1,559	1,432	127	8.1%
JOSE FAUSTINO SANCHEZ CARRION	721	690	31	4.3%
MAYOR DE SAN MARCOS	2,062	1,967	95	4.6%
MICAELA BASTIDAS	1,471	1,394	77	5.2%
PEDRO RUIZ GALLO	1,092	1,069	23	2.1%
SAN CRISTOBAL DE HUAMANGA	272	253	19	7.0%
SAN LUIS GONZAGA DE ICA	945	928	17	1.8%
SANTIAGO ANTUNEZ DE MAYOLO	453	447	6	1.3%
TORIBIO RODRIGUEZ DE MENDOZA	263	226	37	14.1%

Fuente: Base de datos de PRONAFCAP.

Si bien la tasa de deserción agregada es baja y alcanza el 5.6% de los docentes de EBR seleccionados para participar de las capacitaciones de 2007, se observa que en algunas IFD la deserción es bastante elevada como en las U.N. de San Martín con 22.3% de desertores, U.N. de Ucayali con 15.8%, la U.N. de Trujillo con 15.7%, y la U.N. de Toribio Rodríguez de Mendoza con 14.1%.

### Indicadores calculados

1. **Docentes con un nivel de rendimiento suficiente y diferencia pre-post capacitación.** Se calcula como el porcentaje de docentes cuyo puntaje en las evaluaciones de entrada o de salida los ubica en el nivel de rendimiento suficiente, o nivel 3 según la definición de la UMC. El universo para este indicador corresponde al total de docentes que completan la capacitación (25,199 docentes). El numerador corresponde al número de docentes en el nivel 3, mientras que el denominador corresponde al total de docentes. El indicador se calcula por separado para la evaluación de entrada y la de salida, tanto para comunicación integral como para razonamiento lógico matemático.

2. **Docentes que mejoran su rendimiento.** Se calcula como el porcentaje de docentes que en la evaluación de salida se encuentran en un nivel de rendimiento superior al que tuvieron en la evaluación de entrada. El universo para este indicador corresponde al total de docentes que completan la capacitación (25,199 docentes). El numerador corresponde al número de docentes que pasan a un nivel de rendimiento superior. Para el denominador se utilizan dos versiones. En el primer indicador el denominador corresponde a los docentes de los niveles 0 a 2, es decir aquellos que tienen la posibilidad de mejorar en tanto los docentes del nivel 3 no pueden pasar a un nivel superior. En el segundo indicador el denominador corresponde al total de docentes, y se calcula con la finalidad de determinar cuantos docentes mejoran entre todos los que participaron y completaron la capacitación.
3. **Docentes que empeoran su rendimiento.** Se calcula como el porcentaje de docentes que en la evaluación de salida se encuentran en un nivel de rendimiento inferior al que tuvieron en la evaluación de entrada. El universo para este indicador corresponde al total de docentes que completan la capacitación (25,199 docentes). El numerador corresponde al número de docentes que pasan a un nivel de rendimiento inferior. Para el denominador se utilizan dos versiones. En el primer indicador el denominador corresponde a los docentes de los niveles 1 a 3, es decir aquellos que existe la posibilidad de caer a un nivel inferior. En el segundo indicador el denominador corresponde al total de docentes, y se calcula con la finalidad de determinar cuantos docentes empeoran su rendimiento entre todos los que participaron y completaron la capacitación.

## Resultados

Se encuentra que hay mejoras en cuanto al rendimiento de los docentes luego de la capacitación. Comparando los resultados en las evaluaciones de entrada y de salida para cada docente también se encuentra que el programa es efectivo para que los docentes pasen a un nivel de rendimiento superior al que obtuvieron en la evaluación de entrada. Sin embargo el porcentaje de docentes en el nivel de rendimiento suficiente sigue siendo bajo, también se encuentra un porcentaje no despreciable de docentes desmejora su rendimiento luego de la capacitación.

El Cuadro 32 muestra el cálculo del indicador para comunicación integral. Se encuentra que el porcentaje de docentes cuyo rendimiento corresponde al nivel suficiente aumentó de 26.3 a 35.6% después de la capacitación, lo que significa un incremento de 9.3 puntos porcentuales. Según niveles educativos, se encuentra que para los tres niveles el porcentaje de docentes capacitados en el nivel de rendimiento suficiente aumenta, 9.9 puntos porcentuales para los docentes de educación inicial, 10.3 puntos para los de educación primaria, y 8.4 puntos para los de secundaria. Según IFD se encuentra bastante heterogeneidad, así por ejemplo, mientras en la U.N. Amazónica de Madre de Dios el porcentaje de docentes en el nivel suficiente se redujo en 3.5 puntos porcentuales y en la U.N. de Ucayali aumentó solo en 0.6 puntos, en la U.N. San Agustín el incremento fue de 24.3 puntos.

En cuanto a razonamiento lógico matemático, el Cuadro 33 muestra que para el agregado 1.7% de los docentes se ubicó en el nivel suficiente en la prueba de entrada mientras que en la prueba de salida este porcentaje aumentó en 9.8 puntos alcanzado el 11.5% luego de la capacitación. Las IFD que muestran mejoras más elevadas son la U.N. Jorge Basadre con un aumento de 24.6 puntos porcentuales y la U.N. Federico Villareal con un aumento de 19.2 puntos, mientras que las en las que menos mejora

hubo son la N. Amazónica de Madre de Dios con un aumento de 2.4 puntos y la U.N. de Ucayali con un aumento de 0.7 puntos.

Si bien se encuentra que aumenta el porcentaje de docentes con nivel suficiente, cabe señalar que el 36% de docentes con rendimiento suficiente en comunicación luego de la capacitación y 12% en matemática son aun bastante bajos.

El Cuadro 34 muestra que 49.3% de los docentes de los niveles 0 a 2 mejoran su rendimiento en comunicación integral luego de la capacitación, mientras que 44.8% mejoran su rendimiento en razonamiento lógico matemático (véase primera y segunda columnas del cuadro). Si se considera al total de docentes que participó y completó la capacitación 2007, se encuentra que 36.4% mejoró en comunicación mientras que 44.0% mejoró en matemática (véase tercera y cuarta columnas del cuadro). Estas mejoras se observan con magnitudes similares para los tres niveles educativos.

En el Cuadro 35 se muestra que luego de la capacitación de 2007 un 36.0% de los docentes cuyo rendimiento inicial estaba en los niveles 1 a 3 bajaron a un nivel inferior de rendimiento entre la evaluación de entrada y de salida, mientras que 28.1% bajaron de nivel de rendimiento en razonamiento lógico matemático. Del total de docentes (los 25,199 que completaron la capacitación y cuentan con información completa), se encuentra que 26.7% bajaron de nivel de rendimiento en comunicación y 16.8 en razonamiento lógico matemático. Es particularmente preocupante que en siete IFD 40% o más de docentes participantes desmejoran su rendimiento en comunicación integral luego de la capacitación; en razonamiento lógico matemático cinco IFD presentan porcentajes de desmejora de 40% o más. Estos indicadores sugieren que en cuanto a la eficacia del PRONAFCAP hay oportunidades de mejora que se deben tomar en cuenta para la continuidad del programa.

Es probable que para un determinado porcentaje de docentes, que no es posible determinar *a priori*, el nivel de logro pueda desmejorar como resultado de un mal día o aspectos personales de tipo coyuntural que inciden en la manera en la que se enfrentan y responden las pruebas. Sin embargo, para entender proporciones de desmejora tan elevadas como las reportadas anteriormente es posible considerar que para varios docentes las capacitaciones no han sido efectivas en lograr el dominio de los conceptos básicos objeto de la capacitación. Lo anterior sugiere que probablemente un grupo considerable de docentes requiere capacitaciones (i) a un nivel aún más básico, o (ii) diseñadas para transmitir conocimientos de una manera diferente a como se ha hecho en la ejecución del PRONAFCAP 2007.

De otro lado, también es necesario investigar si estos resultados pudiesen estar relacionados con el diseño de los instrumentos de evaluación. Un primer nivel de análisis debe responder a la pregunta de si las pruebas de salida guardan una correspondencia adecuada con las competencias evaluadas en las pruebas de entrada y con los contenidos de las capacitaciones, es decir si están midiendo lo mismo. Un segundo nivel de análisis debe concentrarse en la manera como las pruebas de salida han sido equiparadas con las pruebas de entrada de la evaluación censal, es decir si los puntajes por un lado y los niveles de logro por otro se han cuantificado de una manera comparable.

**Cuadro 32: Docentes con nivel de rendimiento suficiente en comunicación integral**

	Evaluación		Diferencia
	Entrada	Salida	
<b>Total</b>	26.3%	35.6%	9.3
<b>Según nivel educativo</b>			
Inicial	23.3%	33.2%	9.9
Primaria	20.8%	31.2%	10.3
Secundaria	31.7%	40.0%	8.4
<b>Según IFD (universidad)</b>			
AGRARIA LA MOLINA	46.8%	48.6%	1.9
AMAZONICA DE MADRE DE DIOS	24.6%	21.1%	-3.5
DANIEL ALCIDES CARRION	17.8%	30.2%	12.4
DE CAJAMARCA	23.4%	37.4%	14.0
ENRIQUE GUZMAN Y VALLE	32.9%	35.1%	2.2
DE HUANCANELICA	7.4%	14.3%	7.0
DE LA AMAZONIA PERUANA	18.9%	25.6%	6.7
DE PIURA	16.5%	19.1%	2.6
DE SAN AGUSTIN	29.4%	53.7%	24.3
DE SAN ANTONIO ABAD	29.3%	37.6%	8.4
DE SAN MARTIN	23.3%	31.5%	8.1
DE TRUJILLO	24.6%	47.0%	22.4
DE UCAYALI	15.5%	16.1%	0.6
DEL ALTIPLANO	19.3%	35.9%	16.6
DEL CENTRO DEL PERU	18.2%	23.4%	5.2
DEL SANTA	23.3%	34.3%	11.0
FEDERICO VILLARREAL	34.3%	40.4%	6.1
JORGE BASADRE GROHMANN	35.1%	46.2%	11.2
JOSE FAUSTINO SANCHEZ CARRION	25.9%	34.2%	8.3
MAYOR DE SAN MARCOS	33.5%	43.5%	10.0
MICAELA BASTIDAS	18.3%	32.3%	14.0
PEDRO RUIZ GALLO	19.4%	37.4%	18.1
SAN CRISTOBAL DE HUAMANGA	22.9%	43.9%	20.9
SAN LUIS GONZAGA DE ICA	24.0%	29.7%	5.7
SANTIAGO ANTUNEZ DE MAYOLO	24.4%	39.6%	15.2
TORIBIO RODRIGUEZ DE MENDOZA	29.2%	41.2%	11.9

**Fuente:** Base de datos de PRONAFCAP.

**Notas:** Se considera en el cálculo de los indicadores solo 25,199 docentes que completaron la capacitación. Las cifras reportadas corresponden al porcentaje de docentes cuyo puntaje en las pruebas de entrada y salida de la UMC en la sección de comunicación integral los ubica en el nivel de rendimiento suficiente (nivel 3).

**Cuadro 33: Docentes con nivel de rendimiento suficiente en razonamiento lógico matemático**

	Evaluación		Diferencia
	Entrada	Salida	
<b>Total</b>	1.7%	11.5%	9.7
<b>Según nivel educativo</b>			
Inicial	0.5%	12.3%	11.8
Primaria	0.6%	7.8%	7.2
Secundaria	3.0%	14.4%	11.5
<b>Según IFD (universidad)</b>			
AGRARIA LA MOLINA	5.4%	17.6%	12.1
AMAZONICA DE MADRE DE DIOS	0.9%	3.3%	2.4
DANIEL ALCIDES CARRION	1.0%	15.5%	14.5
DE CAJAMARCA	0.2%	3.5%	3.3
ENRIQUE GUZMAN Y VALLE	2.3%	10.6%	8.3
DE HUANCANELICA	0.0%	0.0%	0.0
DE LA AMAZONIA PERUANA	0.4%	5.0%	4.7
DE PIURA	1.0%	8.3%	7.3
DE SAN AGUSTIN	1.3%	14.5%	13.2
DE SAN ANTONIO ABAD	0.9%	8.6%	7.7
DE SAN MARTIN	0.6%	3.7%	3.1
DE TRUJILLO	1.5%	10.9%	9.4
DE UCAYALI	0.2%	0.8%	0.7
DEL ALTIPLANO	1.8%	11.6%	9.7
DEL CENTRO DEL PERU	1.2%	15.4%	14.2
DEL SANTA	1.1%	4.8%	3.7
FEDERICO VILLARREAL	3.1%	22.3%	19.2
JORGE BASADRE GROHMANN	1.7%	26.3%	24.6
JOSE FAUSTINO SANCHEZ CARRION	2.0%	12.6%	10.6
MAYOR DE SAN MARCOS	2.1%	6.4%	4.3
MICAELA BASTIDAS	1.3%	14.3%	13.1
PEDRO RUIZ GALLO	1.0%	9.8%	8.8
SAN CRISTOBAL DE HUAMANGA	0.0%	14.2%	14.2
SAN LUIS GONZAGA DE ICA	2.3%	13.1%	10.9
SANTIAGO ANTUNEZ DE MAYOLO	2.7%	11.4%	8.7
TORIBIO RODRIGUEZ DE MENDOZA	2.7%	7.5%	4.9

**Fuente:** Base de datos de PRONAFCAP.

**Notas:** Se considera en el cálculo de los indicadores solo 25,199 docentes que completaron la capacitación. Las cifras reportadas corresponden al porcentaje de docentes cuyo puntaje en las pruebas de entrada y salida de la UMC en la sección de razonamiento lógico matemático los ubica en el nivel de rendimiento suficiente (nivel 3).

**Cuadro 34: Docentes para los que mejora su rendimiento en comunicación y razonamiento lógico matemático luego de la capacitación**

	Indicador 1		Indicador 2	
	Comunicación	RLM	Comunicación	RLM
<b>Total</b>	49.3%	44.8%	36.4%	44.0%
<b>Según nivel educativo</b>				
Inicial	48.1%	48.1%	36.8%	47.8%
Primaria	48.9%	45.5%	38.7%	45.2%
Secundaria	50.1%	43.4%	34.2%	42.1%
<b>Según IFD (universidad)</b>				
AGRARIA LA MOLINA	56.0%	47.3%	29.8%	44.7%
AMAZONICA DE MADRE DE DIOS	36.4%	25.5%	27.5%	25.3%
DANIEL ALCIDES CARRION	42.8%	52.7%	35.2%	52.2%
DE CAJAMARCA	65.9%	53.5%	50.5%	53.4%
ENRIQUE GUZMAN Y VALLE	51.5%	44.8%	34.5%	43.8%
DE HUANCVELICA	37.2%	28.7%	34.4%	28.7%
DE LA AMAZONIA PERUANA	42.4%	41.4%	34.4%	41.2%
DE PIURA	30.9%	32.6%	25.8%	32.3%
DE SAN AGUSTIN	66.3%	60.1%	46.8%	59.3%
DE SAN ANTONIO ABAD	56.6%	50.2%	40.0%	49.7%
DE SAN MARTIN	61.9%	50.3%	47.5%	50.0%
DE TRUJILLO	55.4%	42.0%	41.8%	41.3%
DE UCAYALI	39.0%	27.6%	33.0%	27.6%
DEL ALTIPLANO	56.9%	56.4%	45.9%	55.3%
DEL CENTRO DEL PERU	32.0%	37.6%	26.2%	37.1%
DEL SANTA	50.3%	40.0%	38.6%	39.6%
FEDERICO VILLARREAL	53.0%	57.3%	34.8%	55.5%
JORGE BASADRE GROHMANN	55.9%	59.2%	36.3%	58.2%
JOSE FAUSTINO SANCHEZ CARRION	50.3%	45.3%	37.2%	44.3%
MAYOR DE SAN MARCOS	44.2%	35.0%	29.4%	34.3%
MICAELA BASTIDAS	56.6%	55.2%	46.3%	54.5%
PEDRO RUIZ GALLO	51.5%	37.9%	41.5%	37.5%
SAN CRISTOBAL DE HUAMANGA	57.9%	52.6%	44.7%	52.6%
SAN LUIS GONZAGA DE ICA	49.6%	47.4%	37.7%	46.3%
SANTIAGO ANTUNEZ DE MAYOLO	54.7%	46.4%	41.4%	45.2%
TORIBIO RODRIGUEZ DE MENDOZA	55.0%	35.5%	38.9%	34.5%

**Fuente:** Base de datos de PRONAFCAP.

**Notas:** Se considera en el cálculo de los indicadores solo 25,199 docentes que completaron la capacitación. Las cifras corresponden al porcentaje de docentes capacitados cuyo rendimiento mejora pasando a un nivel superior entre la evaluación de entrada y la de salida. El denominador para el indicador 1 corresponde al número de docentes en los niveles de rendimiento 0 a 2, mientras que para el indicador 2 corresponde al total de docentes.



**Cuadro 35: Docentes para los que empeora su rendimiento en comunicación y razonamiento lógico matemático luego de la capacitación**

	Indicador 1		Indicador 2	
	Comunicación	RLM	Comunicación	RLM
<b>Total</b>	36.0%	28.1%	27.6%	16.8%
<b>Según nivel educativo</b>				
Inicial	35.9%	24.4%	26.2%	12.3%
Primaria	37.7%	29.1%	27.0%	16.2%
Secundaria	34.7%	28.0%	28.5%	18.3%
<b>Según IFD (universidad)</b>				
AGRARIA LA MOLINA	30.9%	22.4%	28.1%	16.7%
AMAZONICA DE MADRE DE DIOS	53.7%	44.7%	41.1%	25.9%
DANIEL ALCIDES CARRION	36.1%	17.7%	25.7%	9.1%
DE CAJAMARCA	29.2%	18.6%	21.8%	12.3%
ENRIQUE GUZMAN Y VALLE	37.2%	24.8%	30.1%	15.6%
DE HUANCVELICA	61.1%	63.4%	28.3%	18.4%
DE LA AMAZONIA PERUANA	43.9%	31.6%	30.5%	14.7%
DE PIURA	58.3%	51.7%	38.8%	26.7%
DE SAN AGUSTIN	23.9%	15.4%	19.6%	10.0%
DE SAN ANTONIO ABAD	28.0%	16.4%	22.3%	10.6%
DE SAN MARTIN	33.5%	19.7%	23.3%	11.0%
DE TRUJILLO	30.7%	27.1%	24.2%	17.3%
DE UCAYALI	48.8%	38.2%	29.6%	17.8%
DEL ALTIPLANO	31.1%	22.8%	21.9%	12.8%
DEL CENTRO DEL PERU	52.6%	41.6%	38.6%	23.2%
DEL SANTA	29.7%	28.6%	23.0%	16.9%
FEDERICO VILLARREAL	31.7%	18.7%	25.7%	11.1%
JORGE BASADRE GROHMANN	28.2%	17.9%	24.4%	12.6%
JOSE FAUSTINO SANCHEZ CARRION	38.3%	28.4%	30.4%	18.3%
MAYOR DE SAN MARCOS	42.2%	36.9%	34.9%	23.4%
MICAELA BASTIDAS	29.8%	25.8%	20.4%	12.5%
PEDRO RUIZ GALLO	29.2%	36.9%	21.9%	21.2%
SAN CRISTOBAL DE HUAMANGA	30.9%	26.4%	21.3%	13.4%
SAN LUIS GONZAGA DE ICA	32.6%	21.6%	25.4%	15.0%
SANTIAGO ANTUNEZ DE MAYOLO	30.4%	25.8%	22.8%	15.9%
TORIBIO RODRIGUEZ DE MENDOZA	33.7%	46.2%	26.5%	35.4%

**Fuente:** Base de datos de PRONAFCAP.

**Notas:** Se considera en el cálculo de los indicadores solo 25,199 docentes que completaron la capacitación. Las cifras corresponden al porcentaje de docentes capacitados cuyo rendimiento desmejora pasando a un nivel de rendimiento inferior entre la evaluación de entrada y la de salida. El denominador para el indicador 1 corresponde al número de docentes en los niveles de rendimiento 1 a 3, mientras que para el indicador 2 corresponde al total de docentes.

## Recomendaciones para un sistema de evaluación de cumplimiento del FIN del PRONAFCAP

Una manera alternativa y quizá más adecuada para verificar la efectividad de las capacitaciones en su relación con el FIN es evaluar el desempeño de los estudiantes de los docentes capacitados. Se sugiere evaluar la realización a futuro de una prueba de rendimiento a estudiantes de docentes capacitados, diseñada para evaluar la relación causal entre el logro de aprendizaje del docente durante la capacitación del PRONAFCAP y el rendimiento de los estudiantes de EBR e EIB en dichas competencias. El Panel considera que es indispensable analizar sistemáticamente dicha cadena causal antes de aumentar la escala del Programa.

La evidencia internacional señala que existe una relación positiva entre la formación inicial del docente y el rendimiento de sus estudiantes. En particular, varios estudios

encuentran una correlación positiva entre el rendimiento de docentes en pruebas de conocimiento y rendimiento de sus estudiantes (Hanushek 1986, 1998; Hedges, Laine y Greenwald 1994). Sin embargo, la evidencia respecto a programas de formación en servicio muestra resultados poco alentadores, aunque en la mayoría de casos se trata de programas orientados a obtener un diploma o una certificación para lograr incrementos salariales. De acuerdo con la evidencia revisada, este tipo de programas no serían efectivos en lograr impactos en los logros de aprendizaje de los estudiantes.

De otro lado, una revisión de literatura de evaluación de programas de formación en servicio con características remediales, similares a la capacitación que viene ejecutando PRONAFCAP, muestra un resultado mixto.<sup>32</sup> Se encuentra que algunas intervenciones de capacitación docente impactan de manera positiva en el rendimiento de los estudiantes medido por pruebas estandarizadas (Dildy 1982; Bressoux 1996; Angrist y Lavy 2001), mientras que otras muestran una relación muy débil (Wiley y Yoon 1995; Cohen y Hill 2000; Jacob y Lefgren 2005).

El Panel considera que es posible generar un sistema de evaluación que permita identificar el impacto de las capacitaciones de docentes del PRONAFCAP sobre el rendimiento de los estudiantes de educación básica. Se requiere por un lado que la UMC implemente pruebas de rendimiento, de preferencia de tipo censal, a estudiantes de segundo, cuarto y sexto grado de primaria, y de primero, tercero y quinto año de secundaria, identificando claramente el código modular de la institución educativa y un identificador del docente de aula (en secundaria los docentes de comunicación, matemática, ciencia y ambiente, y personal social) que le correspondió durante el año.

En el corto plazo, se puede utilizar la información de la evaluación censal a estudiantes de segundo grado que ha realizado la UMC. De otro lado, se requiere información sobre el rendimiento de los docentes en las pruebas de entrada y salida, y un identificador del docente que permita hacer “empate” de esta información con aquella para los estudiantes. Con una base de datos “integrada” con información del rendimiento de los estudiantes, del rendimiento de sus profesores, y características de las instituciones educativas será posible realizar estudios de factores asociados que permitan identificar si el rendimiento de los estudiantes cuyos profesores fueron capacitados se incrementa con respecto al de estudiantes cuyos profesores no fueron capacitados.

El Panel estima que el PRONAFCAP requiere de manera permanente pruebas de rendimiento para docentes idóneas y de alta confiabilidad que permitan verificar la efectividad de las capacitaciones. Por el momento la UMC ha recibido encargos puntuales para diseñar la evaluación censal de docentes 2007 y las pruebas de salida para docentes capacitados. Es imprescindible que la UMC cuente con un equipo de especialistas dedicados al diseño, implementación y análisis de instrumentos de evaluación de docentes que retroalimenten al Programa acerca de la efectividad de su intervención.

Ello además facilitará el camino para implementar un sistema de evaluaciones de rendimiento de escolares y docentes coordinadas que permitan identificar el impacto de la calidad del docente sobre el rendimiento de sus estudiantes en general, y en particular, de la efectividad de las capacitaciones a docentes para incrementar el rendimiento escolar. Adicionalmente, este sistema puede aportar elementos para un sistema de rendición de cuentas en tanto se vincule el nivel de rendimiento de los

---

<sup>32</sup> El estudio de meta-análisis acerca de la efectividad de la formación en servicio de tipo más tradicional realizado por Kennedy (1998) y basado en 93 estudios independientes encuentra en sólo 12 de ellos una relación positiva del desarrollo profesional docente en el rendimiento de los estudiantes.

estudiantes a sus respectivos profesores. Idealmente se puede imaginar un sistema de incentivos para los docentes cuyos estudiantes rindan mejor en las pruebas de la UMC. Por ejemplo, si en un año particular el rendimiento promedio de la clase de un docente se ubica en el 30% superior de rendimiento regional el docente puede recibir un “bono salarial por productividad” y acumular puntaje que le permita avanzar en el escalafón de la carrera pública magisterial.

### 2.2.3 Ejecución presupuestaria

En 2007 el Programa solo ejecutó el 66% de su Presupuesto Institucional Modificado. Hacia fines de Abril del 2008, el PPE solo venía ejecutando el 8% de su presupuesto (ver **Sección 1.4**).

¿Por qué el atraso? Como indicáramos, los montos finalmente asignados no fueron conocidos sino hasta el segundo semestre del 2007, lo cual no permitía programar cursos con las características requeridas por el Programa. El PRONAFCAP fue creado por Decreto Supremo en febrero y la firma de la mayoría de los convenios tuvo que esperar hasta mayo-junio. El inicio de las capacitaciones, por su parte, tuvo un importante retraso en el interior del país, de 1 a 2 meses, por la huelga y acciones de amedrentamiento del SUTEP. A estos problemas debemos sumar el lento ritmo de operación de la burocracia del Ministerio de Educación, y no pocos desentendimientos con el MEF.<sup>33</sup> El 2007 fue un escenario de ejecución bastante complicado para el primer año del Programa.

Los problemas que configuraron este escenario no podrían explicar, sin embargo, el atraso en la ejecución 2008, toda vez que el Programa ya tenía decreto de creación, recursos humanos básicos, experiencia de un año de trabajo y presupuesto (el que ha crecido durante el 2008 de un PIA de S/. 140 millones a un PIM de S/. 183 millones). Con todo, los Jefes de Proyecto de Cusco y Junín, por ejemplo, indicaron que tenían programado comenzar la capacitación en Enero del 2008, pero la firma de los convenios se retrasó hasta casi finalizar el primer semestre.

En las actuales condiciones en las que funciona el PRONAFCAP, se planifica mes a mes, y semana a semana; el horizonte de planeamiento de actividades parece no sobrepasar el final del año fiscal corriente. Ello limita el impacto potencial del gasto público, como evidencian los actores entrevistados, particularmente los ejecutores de la capacitación, que en su mayoría manifestaron que desconocían o dudaban qué se trabajaría el año siguiente, acabado el convenio corriente.

Esta relativa incertidumbre y escepticismo a nivel de los ejecutores de la tercerización no configura un escenario favorable para el desarrollo de las actividades. Se necesita establecer con las universidades a cargo de la capacitación la certeza de que el MED tiene los recursos y la voluntad política para sostener una política de capacitación docente distinta a las experiencias pasadas, en la que las universidades jugarán un rol efectivo de socios estratégicos. El Panel considera que un escenario de estas características es clave para favorecer una mejor ejecución presupuestaria y logro de metas.

---

<sup>33</sup> Como indicáramos, el Panel solicitó al Programa listar las dificultades de gestión enfrentadas con las burocracias del MED y el MEF.

**Cuadro 36: Meta y docentes capacitados, 2007**

	Meta 2007	Ejecución 2007	Porcentaje de ejecución
<b>EBR</b>			
Inicial	3,138	2,673	85.2%
Juntos	290	198	68.3%
Prim.	12,209	10,284	84.2%
Sec.	13,943	12,050	86.4%
<b>Sub-total EBR</b>	<b>29,580</b>	<b>25,205</b>	<b>85.2%</b>
<b>EBR-EIB</b>			
Inicial	1,494	1,369	91.6%
Primaria	8,195	7,542	92.0%
<b>Sub-total EBR-EIB</b>	<b>9,689</b>	<b>8,911</b>	<b>92.0%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>39,269</b>	<b>34,116</b>	<b>86.9%</b>

Fuente: Para EBR, PRONAFCAP Informe final diciembre 2007; para EBR-EIB, información de DIGEIBIR que PRONAFCAP entregó al Panel .

**Cuadro 37: Meta y docentes de EBR capacitados según región**

	Meta 2007	Ejecución 2007	Diferencia meta-ejec.	Porcentaje de ejecución
AMAZONAS	325	226	99	70%
ANCASH	2,014	1,771	243	88%
APURÍMAC	1,740	1,394	346	80%
AREQUIPA	1,298	1,130	168	87%
AYACUCHO	346	259	87	75%
CAJAMARCA	710	513	197	72%
CALLAO	2,553	1,967	586	77%
CUSCO	1,083	909	174	84%
HUANCAVELICA	297	244	53	82%
ICA	1,022	928	94	91%
JUNÍN	1,235	984	251	80%
LA LIBERTAD	1,394	1,202	192	86%
LAMBAYEQUE	1,216	1,069	147	88%
LIMA	749	690	59	92%
LIMA METROPOLITANA	5,148	4,859	289	94%
LORETO	950	774	176	81%
MADRE DE DIOS	474	455	19	96%
MOQUEGUA	706	462	244	65%
PASCO	624	517	107	83%
PIURA	943	873	70	93%
PUNO	1,089	649	440	60%
SAN MARTÍN	416	356	60	86%
TACNA	1,075	970	105	90%
TUMBES	879	818	61	93%
UCAYALI	1,294	1,186	108	92%
<b>TOTAL</b>	<b>29,580</b>	<b>25,205</b>	<b>4,375</b>	<b>85%</b>

Fuente: PRONAFCAP, Informe Final EBR diciembre 2007.

**Cuadro 38: Meta y docentes de EIB capacitados según región**

	Meta 2007	Ejecución 2007	Diferencia meta-ejec.	Porcentaje de ejecución
ANCASH	718	574	144	80%
APURIMAC	1,168	1,008	160	86%
AREQUIPA	147	129	18	88%
AYACUCHO	312	272	40	87%
CUSCO	1,792	1,671	121	93%
HUANCAVELICA	944	865	79	92%
HUANUCO	572	563	9	98%
JUNIN	408	399	9	98%
LAMBAYEQUE	173	155	18	90%
LORETO	107	104	3	97%
MADRE DE DIOS	96	66	30	69%
MOQUEGUA	252	251	1	100%
PASCO	324	317	7	98%
PUNO	1,621	1,520	101	94%
SAN MARTIN	543	542	1	100%
TACNA	110	101	9	92%
UCAYALI	402	374	28	93%
<b>TOTAL</b>	<b>9,689</b>	<b>8,911</b>	<b>778</b>	<b>92%</b>

**Fuente:** Información de DIGEIBIR que PRONAFCAP entregó al Panel

## 2.2.4 Eficiencia del PPE

### 2.2.4.1 Análisis de eficiencia del componente único

La eficiencia del componente único “capacitación docente” la definimos como la calidad de la asignación de los recursos del PRONAFCAP en tanto permita optimizar la calidad y cobertura del Programa. Como hemos manifestado, los puntos críticos para el funcionamiento del PRONAFCAP son la oferta de docentes-instructores y la calidad de las universidades a cargo de la tercerización. Bajo este diagnóstico, creemos que una asignación eficiente de recursos deberá procurar invertir en mejorar la calidad de la oferta de estos dos factores limitantes. De lo contrario, aumentar el gasto en otros rubros no será una forma eficiente de aumentar el número de capacitaciones de calidad.

El ‘insumo principal’ es también el más escaso: los docentes formadores de docentes. La evaluación de nuestros entrevistados, participantes de la ejecución directa del Programa, va en la misma dirección que la opinión compartida por los observadores del sector: si el sistema educativo no genera suficientes buenos docentes, será muy difícil encontrar suficientes buenos capacitadores. A ello se suma la estructura de incentivos que ofrece el Programa, que no hace atractiva la entrada significativa de una nueva oferta que rompa con este círculo vicioso, lo que requeriría de una estrategia y horizonte temporal distintos.

Respecto a la escasez de buenos capacitadores, el Jefe de Proyecto de la Universidad del Centro estima que en las actuales condiciones solo encontrarían una decena de nuevos capacitadores. El Director de Gestión Pedagógica del Gobierno Regional de Junín, por el contrario, estima que “hay personal de los Institutos Superiores Pedagógicos que deberían asumir como formadores (del PRONAFCAP)”. Igual contrapunto de opiniones encontramos en el caso del Cusco. Mientras para el Jefe de Proyecto PRONAFCAP de la Universidad Nacional San Antonio Abad “no hay capacitadores” y “el MED debería entrar en la formación de formadores”, para el

Director de Gestión Pedagógica del Gobierno Regional, por el contrario, Cusco sí cuenta con suficientes capacitadores.<sup>34</sup>

Es de esperarse que si el Programa aumentase en escala, las IFD que hoy no participan plantearán que pueden hacerlo mejor que las universidades involucradas, con mayor cobertura de docentes, más capacitadores e incluso a menores costos. Es claro que un tema fundamental para la eficacia y eficiencia del Programa es y seguirá siendo certificar tanto la calidad de las IFD seleccionadas, como la de sus equipos capacitadores, lo cual es de por sí un difícil ejercicio dadas las asimetrías de información (ver discusión en la sección introductoria).

En lo que se refiere a la estructura de incentivos que ofrece el PRONAFCAP, consideramos que para generar en el corto plazo una nueva oferta de capacitadores, habría que invertir recursos significativamente mayores en ello, de forma de constituir una nueva generación de formadores, atrayendo profesionales de elite de dentro y fuera del sistema educativo. Observamos, sin embargo, que la iniciativa de los Centros Amauta, promovida por la propia DESP y que bien podría apuntalar una estrategia en este sentido, no recibe suficiente atención política y presupuestal, de forma tal que hacia fines del 2006 solo se establecieron proyectos pilotos con los gobiernos regionales de Piura, San Martín y Amazonas, de los cuales solo sobrevive el de Amazonas.<sup>35</sup>

Una estructura de incentivos que atraiga buenos profesionales en este esfuerzo requeriría un compromiso político y presupuestal de largo aliento —que supere el ciclo electoral— y una alianza estratégica con universidades de primer orden, en un trabajo orientado a la transferencia y formación de capacidades y recursos humanos, particularmente fuera de Lima y fuera de las ciudades. Una estrategia de políticas estructurales que sobrepasa el propósito del PRONAFCAP, de naturaleza remedial. En esa dirección apuntan los recientemente aprobados DL 998, que suspende la creación de facultades de educación e institutos pedagógicos, y el DL 1030, Ley de Normalización y Acreditación de la Calidad de los Servicios Educativos, que busca elevar los estándares de calidad de las instituciones educativas. Se requieren ahora medidas y significativo gasto público que atraigan buenos profesionales al sector.

Dejando de lado la perspectiva de la asignación del gasto en función de los factores limitantes de la calidad de la oferta de capacitadores, otra perspectiva de análisis de la eficiencia del Programa compete a evaluar el servicio capacitación tal y como puede ser provisto hoy. Al respecto, consideramos que una estrategia a evaluar con prioridad para mejorar la eficiencia social en la asignación de recursos del PPE es la organización de los cursos en el periodo vacacional de enero-marzo. Esta alternativa creemos que podría permitir reducir costos, ampliar la cobertura y mejorar la efectividad del Programa, particularmente en las maestras y maestros de zonas rurales.

Concluida la capacitación en el periodo vacacional, se podría articular un paquete complementario de servicios (talleres, implementación de bibliotecas, uso de

---

<sup>34</sup> Los Gobiernos Regionales también están implementando programas de capacitación docente, según manifestaron los Directores de Gestión Pedagógica entrevistados. En el caso de Cusco, el Director de Gestión Pedagógica indicó que se está trabajando un taller al año en cada una de las UGEL, a un costo de S/. 40,000 por taller de capacitación.

<sup>35</sup> La DESP estimó un presupuesto de instalación de alrededor de S/ 2 millones por Centro Amauta, 50% del cual sería asumido por el Gobierno Central, 50% por el Gobierno Regional (comunicación con Elizabeth Guibert, 24 de Junio).

Ciberdocencia), y actividades de acompañamiento y evaluación a los docentes participantes.

Finalmente, la DNPP solicitó una evaluación del Panel respecto a los incentivos monetarios a los docentes por alcanzar los niveles “suficiente” (S/. 150) o “destacado” (S/. 200) con la capacitación. Consideramos aconsejable mantener estos incentivos toda vez que esta “asignación económica excepcional” representa un monto de importancia menor en el presupuesto del PPE, del orden de los S/.2.4 millones el 2007, al tiempo que opinamos que su valor —seguramente más simbólico que económico— para las profesoras y profesores es relevante.

#### 2.2.4.2 Gastos de Administración

La partida 39 corresponde al pago a las universidades por la ejecución de la capacitación, que supera el 90% del presupuesto. Es importante señalar que, al igual que en la mayor parte del Estado, el íntegro del personal de Formación en Servicio trabaja bajo el régimen de servicios no personales, que representa el 4% de los costos del PPE.

**Cuadro 39: Componentes del Gasto**

<b>PARTIDA ESPECIFICA DE GASTOS</b>	<b>PIA 2008 (S/.)</b>	<b>%</b>
20. Viáticos y asignaciones	2,393,385	1.70
27. Servicios no personales	5,693,000	4.06
30. Bienes de consumo	65,800	0.05
32. Pasajes y gastos de transporte	1,122,020	0.80
33. Servicio de consultoría	467,400	0.33
34. Contratación con empresas de servicios	563,000	0.40
39. Otros servicios de terceros	129,700,828	92.39
49. Materiales de escritorio	117,000	0.08
52. Alquiler bienes muebles	22,500	0.02
57. Servicio de telefonía móvil y fija	126,000	0.09
65. Alquiler bienes inmuebles	96,000	0.07
66. Correos y servicio de mensajería	12,000	0.01
<b>Total</b>	<b>140,378,933</b>	<b>100.00</b>

Fuente: MEF

Asimismo, el presupuesto para la capacitación ejecutada por la UNMSM (único convenio al que el Panel tuvo acceso) consideraba sólo 2% de la asignación para gastos administrativos y operativos. Los rubros más importantes fueron las partidas para el equipo de capacitadores, alrededor de 70%, y los incentivos por asistencia y logros, alrededor de 25%.

**Cuadro 40: Presupuesto UNMSM periodo 2007**

Rubro de Gasto	Inicial		Primaria		Secundaria		Total	
	S/.	%	S/.	%	S/.	%	S/.	%
Gastos administrativos y operativos	12,373	2.0	15,627	2.1	37,306	1.9	65,306	1.9
Gastos por ejecución de cursos	3,176	0.5	3,968	0.5	18,808	0.9	25,952	0.8
Pasajes	7,256	1.2	8,484	1.1	23,736	1.2	39,476	1.2
Materiales	16,967	2.7	21,197	2.8	60,442	3.0	98,606	2.9
Jefes de proyecto	5,000	0.8	5,000	0.7	10,000	0.5	20,000	0.6
Coordinadores académicos	20,000	3.2	20,000	2.6	40,000	2.0	80,000	2.4
Docentes capacitadores	389,900	62.0	465,850	61.5	1,292,450	64.7	2,148,200	63.5
Psicólogos	30,000	4.8	37,500	4.9	0	0.0	67,500	2.0
Incentivo por asistencia	90,250	14.3	112,750	14.9	321,500	16.1	524,500	15.5
Incentivo por logros	54,150	8.6	67,650	8.9	192,900	9.7	314,700	9.3
Total	629,072	100	758,026	100	1,997,142	100	3,384,240	100

Fuente: Convenios MED-UNMSM

A juicio de Bladimiro Soto, Jefe de Proyecto de la Universidad Nacional del Centro, el primer problema en la ejecución del PRONAFCAP es el flujo insuficiente y desordenado de recursos financieros: “tenemos problemas por no tener margen de ganancia... la Universidad empieza gastando, el MED paga después y no cubre todo”.<sup>36</sup> Asimismo, indicó que trabajan a crédito con proveedores y capacitadores, porque continuamente se atrasan los pagos; la etapa de planificación es financiada por la Universidad; los montos de viáticos del MED son bajos, particularmente para atender Chanchamayo; no existe caja chica y del sueldo debe salir para los viáticos. Dejando de lado el tema de los posibles costos no cubiertos, la opinión del Profesor Soto refleja problemas en la gerencia de los recursos financieros.<sup>37</sup>

La queja común encontrada en las entrevistas es que los costos de la capacitación superan los recursos transferidos por el PRONAFCAP. Se hizo frecuente referencia a que procesos anteriores de capacitación permitían un margen institucional que cubriría gastos administrativos no presupuestados. Asimismo, los recursos destinados a viáticos a zonas rurales, y entre ellos los de Selva, fueron calificados como irreales.<sup>38</sup> De acuerdo con las entrevistas realizadas, parte de los costos operativos estarían siendo asumidos por universidades, jefes de proyecto, capacitadores y coordinadores en campo.

<sup>36</sup> Opiniones en la misma dirección recogimos en Cusco.

<sup>37</sup> Al respecto, el equipo PRONAFCAP refirió que estas dificultades también se presentan en la presentación de los productos por parte de las universidades y en un número de procesos administrativos tanto del Ministerio como de las universidades. El listado de problemas administrativos que se solicitó no estuvo disponible al momento de redacción del Informe Final.

<sup>38</sup> Entrevistas a los Jefes de Proyecto de Loreto y Junín. En el caso del Cusco, la capacitación se realizó en la ciudad de Cusco, por lo que no se incurrió en gastos de transporte significativos –si bien el Jefe de Proyecto manifestó que sus traslados a Lima para actividades de coordinación tuvieron que ser asumidos por el mismo.



### 2.2.5 Justificación de la continuidad

La necesidad de contar con mejores docentes no requiere discusión, forma parte del diagnóstico compartido por los especialistas sobre los problemas del sector. La pregunta a responder es si la estrategia en implementación es la adecuada y hacia que dirección deberían apuntar los ajustes necesarios. Aquí reconstruimos un árbol de problemas de la educación en el Perú, en base a las conclusiones del Proyecto Educativo Nacional. La formación docente es el tercer problema listado.

#### **Cuadro 41: Árbol de Problemas de la Educación en el Perú basado en el Proyecto Educativo Nacional**

1. Equidad. Las oportunidades y resultados educativos no son iguales para todos
  - 1.1. La primera infancia está descuidada
  - 1.2. La calidad de la educación no es buena
  - 1.3. La calidad de la educación no es homogénea
2. Calidad. Los estudiantes no logran las competencias fundamentales para su desarrollo personal
  - 2.1. Debilidad de las instituciones educativas
    - Las prácticas pedagógicas en la educación básica no son adecuadas
    - La educación básica no esta adecuadamente articulada a la educación técnica o universitaria
  - 2.2. La calidad de la educación no es homogénea
3. Docencia. La formación docente no es la adecuada
  - 3.1. El sistema carece de un sistema integral de formación docente
    - Debilidad de los sistemas de formación inicial y continua de los profesionales de la educación
    - Ausencia de estándares claros sobre buena docencia
    - Inadecuado sistema de acreditación de instancias de formación y desarrollo profesional
    - Débil formación docente en servicio
  - 3.2. La Carrera Pública Magisterial no ha sido renovada
4. Gestión. La gestión educativa es deficiente:
  - 4.1. No es lo suficientemente descentralizada
  - 4.2. No es lo suficientemente democrática
  - 4.3. No es efectiva en el logro de resultados
  - 4.4. No está financiada y administrada con equidad
  - 4.5. No está financiada y administrada con eficiencia
5. Educación Superior. La educación superior es deficiente
  - 5.1. El sistema de educación superior no ha sido renovado
  - 5.2. El sistema no produce conocimientos relevantes para el desarrollo y la lucha contra la pobreza
  - 5.3. El sistema no produce profesionales lo suficientemente competentes y productivos
6. Sociedad educadora. La sociedad no forma ciudadanos

Las claves están en tener un proceso de reformas sostenido, una visión compartida de largo plazo, con un diseño de políticas que cuenten con solidez técnica, un adecuado instrumental de evaluación continua, transparencia y participación ciudadana.

“(Las políticas educativas) corresponden a visiones de gobierno, no a visiones de Estado. No vemos el largo plazo. Se desconoce lo anterior, se vuelve a empezar de cero... Habría que evaluar al estudiante: ¿cuánto mejora la comprensión lectora, cuánto el razonamiento matemático? No conocemos los impactos: un profesor va bien, ¿cómo mejoran los alumnos?”

Luz Buendía Sotelo  
Vice-Rectora Académica de la Universidad Nacional del Centro del Perú

En nuestras entrevistas a profesores y profesionales a cargo de la prestación de los servicios de capacitación del Programa, encontramos un recurrente escepticismo frente a esta nueva política de capacitación en curso: esta vez, ¿habrá continuidad?, ¿mediremos los impactos?, ¿se habrá aprendido y sistematizado las lecciones de los varios programas anteriores?, ¿se estará pensando que hacer después con los docentes ya capacitados? Los estudios del equipo de la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (Sánchez Moreno et al 2006a y 2006b) señalan que la historia de los programas de capacitación y formación docente tiene por lo menos tres décadas de evolución, que se inicia con los cursos de “reentrenamiento” en la Reforma Educativa de la década del 70, la capacitación para el nuevo currículo en la década del 80, y culmina con el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD) en la década del 90.

¿Cuál es el balance de la última etapa de esta evolución, que se inicia con el PLANCAD?<sup>39</sup> Entre nuestros entrevistados encontramos visiones críticas a la experiencia PLANCAD y su propuesta pedagógica. Para el Profesor Noé Rodríguez, Decano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco, si bien por un lado “con el *constructivismo* los alumnos alcanzaron la competencia de hablar en clase”, por otro “se abandonó la comprensión de lectura por las láminas resumen”.<sup>40</sup> Esta perspectiva es compartida por un número importante de especialistas,<sup>41</sup> y apunta a lo que habría sido el abandono de la preocupación por las competencias básicas (“saber leer, sumar y restar”) como consecuencia de un exclusivo entusiasmo por la mejora de las prácticas pedagógicas en el aula.

¿Qué lecciones aprendidas dejó el proceso PLANCAD al PRONAFCAP? El equipo de la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente concluyó lo siguiente (el subrayado es nuestro):

---

<sup>39</sup> El PLANCAD (1995-2001) fue un componente del Proyecto Especial de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana (MECEP), creado “como respuesta al Diagnóstico General de la Educación de 1993, que reafirmaba las graves deficiencias del aprendizaje escolar y, en general, de la educación pública del Perú, atribuyendo las debilidades, entre otros aspectos, al trabajo deficiente de los docentes en el aula, a la aplicación descontextualizada de contenidos y materiales, a los métodos de enseñanza obsoletos y a la inadecuada formación inicial de los profesores.” (Sánchez Moreno 2006a, p.7).

<sup>40</sup> “Todas las ineficiencias (las cargan) a los profesores: ¿Por qué no evalúan el PLANCAD? ¿Cuál fue su impacto?” (entrevista del 13 de Junio de 2008, Cusco). Para Rodríguez, el Ministerio de Educación yerra sistemáticamente en no proveer instrumentos para la formación docente continua que sistematicen las experiencias de políticas: “¿dónde está detallado, explicado, las estrategias de cómo comprender una lectura?... No se trata de teorizar sobre la comprensión lectora, sino de explicar lo que es en la práctica, trabajar estudios de caso (etc).”

<sup>41</sup> Crítica que por ejemplo también existe entre los analistas de las políticas de formación docente en Chile, como revisamos en la sección introductoria.

a) Todo proceso de capacitación de docentes que se oriente a modificar sus prácticas requiere de un aprender haciendo, es decir del uso de estrategias que acompañen su desempeño pedagógico y que les permita reflexionar sobre su quehacer para modificarlo o enriquecerlo.

b) La selección de formadores a través de la evaluación de sus hojas de vida, no garantiza su idoneidad profesional, es fundamental precisar el perfil del formador y aplicar diversas pruebas de evaluación que permitan que los seleccionados estén en capacidad de responder con eficiencia a las exigencias del servicio.

c) La capacitación del docente no sólo debe centrarse en el desarrollo de capacidades y contenidos relacionados con los procesos técnico pedagógicos, sino también en actualizarlos en el dominio de la/las disciplinas en las que se sustentan las áreas curriculares. Atender como proceso sinérgico ambos campos asegura la posibilidad de generar situaciones efectivas de aprendizaje.

d) Las propuestas de capacitación a nivel nacional deben posibilitar su adecuación a las diversas realidades geográficas y socioculturales de los lugares en los que se ejecuta el servicio, a las demandas de formación de los docentes y a las políticas del gobierno local, regional. Para ello, las instituciones deben dejar de ser ejecutoras, otorgándoseles la facultad de diseñar sus planes de formación y definir sus estrategias en el marco de la orientación nacional.

e) El desarrollo de procesos de capacitación a través de instituciones ejecutoras facilita que la ejecución del servicio pueda alcanzar a grandes grupos de maestros utilizando estrategias de atención a grupos pequeños y acompañamiento personalizado; porque brindan tanto el soporte administrativo como pedagógico; sin embargo, es fundamental un monitoreo sostenido a todas las instituciones para asegurar la calidad del servicio sobre todo en las zonas más alejadas del país.

(...)

(PLANCAD) fue la estrategia que el Ministerio de Educación implementó para brindar capacitación a docentes y directores en ejercicio, con el propósito de favorecer el desarrollo de sus capacidades intelectuales, afectivas y éticas y de esta manera mejorar su quehacer pedagógico actuando como agentes de cambio en la sociedad. Las debilidades que se encontraron en la ejecución del mismo, al no haber logrado impactar en el aula obligó a la Unidad de Capacitación Docente y a la DINFOCAD a rediseñar esta estrategia a partir de un nuevo enfoque desde el SFC/Formación en Servicio.

Sánchez Moreno et al 2006a, pp. 32 y 36.

La evaluación del Panel es que con el PRONAFCAP el Ministerio de Educación pone mayor énfasis en la primera que en la tercera de las conclusiones a las que arribó su equipo el 2006. Asimismo, se presta significativa menor atención a las otras tres “lecciones aprendidas” del PLANCAD: la calidad y el número de formadores como limitante central de cualquier política de capacitación y formación (ver Sánchez Moreno et al 2006b); la necesidad de desconcentrar y de fortalecer la institucionalidad regional y local; y el acompañamiento sostenido a las entidades ejecutoras, en particular en las zonas rurales del país –atendidas mayormente por ISPs. De esta forma, mientras el PRONAFCAP cuenta en 2008 con un presupuesto anual del orden de los S/. 180 millones, los Centros Amauta, componente central de la nueva

estrategia de Formación Continua (Sánchez Moreno et al 2006a), recibieron entre S/. 5-10 millones desde su puesta en marcha.<sup>42</sup>

La continuidad del PRONAFCAP y su estrategia en curso se justifica en tanto muestre efectividad en mejorar las competencias curriculares y pedagógicas de los maestros. La información disponible no permite una evaluación categórica al respecto, pero la experiencia nacional e internacional muestra que los cursos de capacitación, por más buenos contenidos, calidad de docentes y cantidad de horas, no son soluciones a problemas profundos de formación –opinión compartida por el equipo del Programa.

Por ello, nuestras conclusiones y recomendaciones apuntan a sugerir que el Ministerio de Educación privilegie invertir en el desarrollo de capacidades e instrumentos que permitan en forma continua mejorar la calidad y evaluar el funcionamiento del PRONAFCAP y demás políticas de formación docente en servicio, en lugar de aumentar en forma ciega la escala de las capacitaciones hoy en curso. Nos referimos por un lado, a atender los puntos críticos de la calidad de la oferta de formadores y capacitadores con estrategias remediales y estructurales y, por otro, a invertir en un sistema nacional de evaluación de la calidad que tenga a la UMC como agencia con competencias y autonomía técnica, y al PRONAFCAP dentro de su mandato.<sup>43</sup>

Dejando de lado los problemas de gestión expuestos, que no son menores y han generado un conjunto de fricciones y cierto ambiente de malestar con parte de las universidades y docentes capacitadores, seguir creciendo sin una estrategia de intervención más definida en términos de etapas, metas y estrategias para poblaciones objetivo diferenciadas, políticas complementarias de soporte, e instrumental de evaluación, tanto a nivel de competencias docentes –curriculares y pedagógicas– como de aprendizaje escolar, sería sostener una práctica en la que las políticas de capacitación docente, mas allá de la validez de sus enfoques pedagógicos, terminan convirtiéndose en un fin en si mismo.

---

<sup>42</sup> Como indicáramos, los Centros Amauta fueron implementados en cooperación MED-Gobiernos Regionales solamente en Piura, San Martín y Amazonas, y al cabo de dos años sólo continuaba funcionando el de Amazonas. Un número de Gobiernos Regionales han comenzado a financiar iniciativas de este tipo, como el caso de Junín, con bajos presupuestos y sin apoyo de recursos financieros o humanos del Gobierno Central. En el caso de San Martín, el USAID tiene una importante presencia con la iniciativa Aprende.

<sup>43</sup> Como es de conocimiento público, el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa, SINEACE, fue aprobado por Ley aprobada por el Congreso en mayo del 2006, sin que se haya avanzado en la implementación del mismo.

### 3. CONCLUSIONES

#### Sobre el Diseño del PPE

##### A. Identificación del Problema y Lógica de Intervención

- 1) El PRONAFCAP está diseñado para contribuir a mejorar la calidad de los docentes en ejercicio del magisterio. No está diseñado para resolver la problemática de la formación inicial de los docentes. Por ello, consideramos que PRONAFCAP debe concebirse como una 'política remedial', distinta a una acción estatal orientada a resolver causas de carácter más estructural. Sin embargo, consideramos también que es imprescindible que de manera paralela y complementaria al Programa, el Ministerio aborde la problemática de la formación inicial de los docentes, pues es allí donde se generan los problemas centrales de calidad educativa que hoy enfrentamos.
- 2) Dado el diagnóstico de bajos niveles de capacidades de comunicación integral y razonamiento lógico-matemático de escolares y docentes, la lógica básica de intervención del PRONAFCAP es la siguiente:

(A) capacitación => (B) capacidades docentes => (C) aprendizaje de escolares
--

Los condiciones que deben cumplirse para el funcionamiento eficaz de una lógica de intervención de este tipo son las siguientes: (i) la oferta de capacitación es "buena" –en términos tanto de contenido como pedagógicos; (ii) los docentes están en condiciones de aprovechar la oferta pedagógica y de contenidos de modo que puedan incrementar sus capacidades; y (iii) la implementación desarrolla la escala y sinergias necesarias con políticas complementarias para impactar en las y los escolares (ver columna "Supuestos" de la MML en el Anexo 1).

- 3) Cada una de estas condiciones implican un conjunto de desafíos. Si bien no todos los problemas son claramente visibles al momento de comenzar el proceso, nos parece que la ejecución 2007 muestra con suficiente claridad un sub-conjunto de obstáculos que deben recibir la atención que el Programa no viene brindando: la oferta de capacitación no es homogénea y en muchas regiones es débil, en buena parte porque las instituciones educativas son las mismas que forman parte de un sistema que genera una alta proporción de maestros mal formados. Por ello, creemos que sería un grave error que a fin de expandir la cobertura del Programa se termine trabajando con universidades, ISPs o entidades privadas que no garanticen estándares de calidad mínimos.
- 4) La cuantificación de los impactos de (A) en (B) o (A) en (C) es un ejercicio de mucha complejidad teórica y empírica. Es amplia la literatura que debate al respecto y señala los problemas y limitaciones de este tipo de estimaciones. Ello no significa que hay que descartar la evaluación, sino que muestra que se trata de

un esfuerzo bastante más complejo que el comparar los reportes de estadísticas descriptivas de pruebas de entrada y salida.

Por ello, una política de evaluación de la calidad educativa, para estudiantes, docentes, y formadores de docentes, requiere de recursos humanos altamente calificados y de un esfuerzo permanente y coordinado. Sin embargo, la UMC —la oficina técnica sobre la calidad de la educación— y la Secretaría de Planeamiento Estratégico no parecen haber tenido un rol central en el diseño del PRONAFCAP, sino como unidades asesoras cuya participación es requerida en coyunturas específicas.

- 5) El Panel no tuvo acceso al grueso de la información de EIB, que creemos operó en la práctica como una oficina independiente durante el 2007, sin que el equipo del Programa tuviera el detalle de la ejecución del área, toda vez que la información cuantitativa y de supervisión no era recogida o sistematizada por el equipo del PRONAFCAP si no por la DIGEIBIR. La escasa información que tiene el Programa respecto al trabajo a cargo de EBR-EIB ha sido la deficiencia más saltante que hemos encontrado en la ejecución 2007. Nuestras conclusiones y recomendaciones respecto a EIB y, en forma más amplia, el componente rural del Programa, son acotados por esa restricción.

## **B. Focalización y Selección de Beneficiarios**

- 6) Los procesos de focalización descritos en las secciones 1.1.3 y 2.1.2 explicitan una “estrategia pragmática” de focalización: el objetivo es llegar al mayor número posible de profesores con los recursos disponibles, privilegiando a las provincias con mayor participación en la evaluación censal, sujeto a la restricción que solo se podía trabajar con universidades públicas (las ONG fueron descartadas y no pudo salvarse restricciones legales y burocráticas para trabajar con universidades privadas).
- 7) El Programa debe repensar su criterio de focalización. Por un lado, la capacitación universal no es alcanzable por restricciones presupuestales y tampoco es deseable por un conjunto de potenciales limitaciones con la oferta de capacitación disponible. Por otro lado, el criterio de privilegiar las provincias con mayor participación en la Evaluación Censal podría terminar incrementando las desigualdades en la calidad de la educación que provee el sistema. Nuestro análisis de la **sección 2.1.2** muestra que no hay una correspondencia entre las carencias reveladas en la evaluación censal de docentes y las tasas de cobertura de la prueba. Es decir, en las regiones en las que la cobertura fue mayor no necesariamente es donde se presentan las limitaciones más serias por parte de la oferta docente para atender a los estudiantes de educación básica. Se ha ordenado a las UGEL según la participación de los docentes en la Evaluación Censal y de acuerdo a criterios de pobreza y de oferta disponible de IFD, pero no hay indicios de que se haya tomado en cuenta el desempeño de los docentes.
- 8) Ello se traduce en que el Programa no parece contar con objetivos específicos de atención en función de las necesidades de los docentes, con sus consecuentes metas e indicadores diferenciados por poblaciones objetivo. En base a la documentación revisada sobre el Programa y las reuniones de información y discusión con el equipo de PRONAFCAP, el Panel concluye que la Evaluación

Censal 2007 ha servido para construir la línea de base acerca del nivel de logro o rendimiento de los docentes en el momento previo a la intervención, para caracterizar la población objetivo, es decir, para determinar los grupos de atención A y B, así como para identificar las zonas de focalización.<sup>44</sup> Sin embargo, no parece haber servido como insumo para el diseño de los servicios de capacitación (áreas temáticas, contenidos, etc.) de la intervención 2007. No se ha encontrado documentación oficial que detalle cuáles son las necesidades o deficiencias en cuanto a conocimientos básicos generales y específicos que hayan sido identificadas con la prueba y a partir de las cuales se haya especificado el paquete de cursos de los TDR.

- 9) Asimismo, en las entrevistas realizadas a miembros de los equipos de capacitación de cuatro universidades, recogimos su malestar con relación a los altos costos de transporte que no estarían siendo cubiertos por las asignaciones por viáticos. Como señaláramos, el costo de una estrategia que privilegia “llegar a más con menos” es desalentar el trabajo con las zonas rurales.
- 10) El actual esquema de incentivos hará que las universidades no encuentren atractivo trabajar fuera de las ciudades capitales, menos en zonas rurales de más costoso acceso. La ejecución 2007-2008 ya muestra algunos casos de ello, como en el Cusco donde, reprogramada la capacitación 2008 por la firma tardía del convenio, la universidad ha preferido trabajar en la ciudad de Cusco a hacerlo en Calca (Urubamba).

### **C. Factores Limitantes**

- 11) Los funcionarios del PRONAFCAP entrevistados manifestaron un conjunto de problemas que enfrentaron para la implementación del primer año del Programa en 2007. Indicaron que contar con una oferta de capacitación fue difícil debido a: (i) la restricción de trabajar sólo con universidades públicas; (ii) la oposición de un grupo de universidades a sujetarse a lo solicitado por el Ministerio, en base a la “autonomía universitaria” y la “libertad de cátedra”; (iii) las dificultades de algunos grupos de los equipos de proyecto de las universidades públicas para elaborar sus Planes de Capacitación; (iv) la definición de un conjunto de requisitos mínimos para los capacitadores que no correspondían con la realidad de la oferta existente (años de experiencia en formación superior o capacitación, títulos obtenidos y otros), los cuales tuvieron que ser reducidos; y (v) la reducida oferta nacional de buenos docentes capacitadores.
- 12) Como parte de la “estrategia pragmática” reseñada, la intención del programa ha sido la de “trabajar con la oferta existente en las IFD”. Sin duda, existe un conjunto de argumentos que podrían respaldar un camino de este tipo, toda vez que al condicionar la existencia de una política a disponer de condiciones óptimas, se entra a un razonamiento circular que nos lleva a la inacción pública.
- 13) Dicho esto, sin embargo, no apreciamos que el Programa esté considerando en sus planes de trabajo y asignación de recursos las acciones necesarias para

---

<sup>44</sup> La opinión del especialista sectorial, sin embargo, es que la evaluación censal 2007 no debió ser usada para establecer la línea de base del Programa, toda vez que carecía de índices de validez y confiabilidad previos a la administración de la prueba. La sustentación de esta afirmación se encuentra en el Anexo 2.

reducir las restricciones que impiden un desarrollo pleno de sus objetivos: (i) la reducida oferta de buenos docentes capacitadores, y (ii) las debilidades institucionales de las universidades.<sup>45</sup> Es evidente que no puede crearse una oferta de capacitadores alternativa en un plazo inmediato, pero no apreciamos que se estén dando pasos en esa dirección para, digamos, contar con un grupo de elite impulsor en el año 3 de ejecución del Programa.

- 14) Con la estrategia en marcha, no se da la importancia requerida a tres de las “lecciones aprendidas” por la DESP de procesos de capacitación anteriores (ver Sánchez Moreno et al 2006b): la calidad y el número de formadores como limitante central de cualquier política de capacitación y formación; la necesidad de desconcentrar y de fortalecer la institucionalidad regional y local; y el acompañamiento sostenido a las entidades ejecutoras, en particular en las zonas rurales del país –atendidas mayormente por ISPs.

#### **D. Descentralización de la Gestión**

- 15) Es muy importante enfatizar los supuestos necesarios para el cumplimiento del *propósito* y el *fin* del Programa. En particular: (1) existe una oferta adecuada de docentes capacitadores disponible, (2) las IFD seleccionadas cumplen sus planes de trabajo, (3) no existen problemas de gestión y transferencia de recursos que retrasen significativamente la ejecución de las actividades programadas, (4) los gobiernos regionales continúan apoyando un proceso en el cual tienen escasa participación, y (5) el SUTEP no articula una oposición significativa a las políticas de evaluación de docentes y capacitación.
- 16) Para facilitar el cumplimiento de todos estos supuestos, es necesario que el Programa logre el equilibrio virtuoso de centralizar el diseño general, la certificación, el monitoreo y la evaluación, al tiempo que descentraliza la gestión y transfiere capacidades a los niveles más cercanos a la gerencia educativa.
- 17) Al respecto, el Informe Final 2007 del PRONAFCAP señala entre sus lecciones aprendidas que debe establecerse con mayor claridad lineamientos para que las DRE y UGEL participen activamente en la revisión de los planes de capacitación, la ejecución y la evaluación del desarrollo del PRONAFCAP, a fin de mejorar la implementación del programa y reducir conflictos observados.

#### **Sobre la Ejecución del PPE**

##### **E. Cumplimiento de Metas**

- 18) Alrededor de 280,000 maestros de educación básica trabajan en el sector público (EBR, EBR-EIB, Alternativa, Especial). La meta de capacitación de 2007 fue de 39,269 docentes. Para ello:
- i. Se implementaron 102 ítems (región, nivel educativo y grupo de atención) y 3348 especialistas capacitadores
  - ii. Se trabajó en las 26 regiones.
  - iii. Participaron 26 universidades (y se mencionan 6 ISP para capacitación de EBR-EIB, confirmar si esto operó en 2007)

---

<sup>45</sup> El equipo del Programa apuntó que estas ausencias se deben a limitaciones legales y presupuestales.



iv. Operativamente:

- a. DIGESUTP-DESP coordinó la implementación de capacitación para EBR con universidades públicas.
- b. DIGEIBIR coordinó la implementación, ejecución, supervisión y evaluación de la capacitación para EBR-EIB con universidades e ISP públicos.

19) En cuanto al cumplimiento de las metas de número de docentes capacitados en 2007, se capacitaron 34,116 de los 39,269 docentes meta. Así, el porcentaje de ejecución del PRONAFCAP fue de 87%, según componentes, en EBR fue de 85%, mientras que en EBR-EIB fue de 92%. El cuadro siguiente muestra el cumplimiento de metas de capacitación según niveles educativos para cada componente.

**Metas de capacitación programadas y ejecución 2007**

	Meta 2007	Ejecución 2007	Porcentaje de ejecución
<b>EBR</b>			
Inicial	3,138	2,673	85.2%
Juntos	290	198	68.3%
Prim.	12,209	10,284	84.2%
Sec.	13,943	12,050	86.4%
<b>Sub-total EBR</b>	<b>29,580</b>	<b>25,205</b>	<b>85.2%</b>
<b>EBR-EIB</b>			
Inicial	1,494	1,369	91.6%
Primaria	8,195	7,542	92.0%
<b>Sub-total EBR-EIB</b>	<b>9,689</b>	<b>8,911</b>	<b>92.0%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>39,269</b>	<b>34,116</b>	<b>86.9%</b>

Fuente: Para EBR, PRONAFCAP Informe final diciembre 2007; para EBR-EIB, información de DIGEIBIR que PRONAFCAP entregó al Panel .

20) En términos presupuestales, el PIM 2007 fue de S/. 126.4 millones, de los cuales se devengaron S/. 83.4 millones, es decir sólo se ejecutó el 66% del PIM, porcentaje cercano a la ejecución de metas físicas, 72.1%.

La meta de capacitación 2008 es 70,000 docentes, contando con un PIM de S/.183 millones (el PIA fue de S/.140 millones).

**F. Sistema de Monitoreo y Evaluación**

21) La estrategia de supervisión y evaluación en curso está concentrada en la supervisión de los procesos y en la verificación de la calidad del servicio que ofrecen las IFD. Si bien el Programa cuenta con evaluaciones de entrada y de salida del nivel de logro de los docentes elaboradas por la UMC, no se hace un seguimiento y evaluación del desarrollo de las competencias docentes (propósito del Programa), ni del impacto que las capacitaciones pueden estar generando en cuanto a logros de aprendizaje de los estudiantes de los docentes capacitados (fin del Programa).

- 22) El Plan de Supervisión y Evaluación guarda una lógica consistente con un monitoreo oportuno del desempeño de las IFD durante el proceso de producción de las acciones de capacitación, y de evaluación de cumplimiento de metas una vez finalizadas.
- 23) La supervisión y evaluación es realizada por personal del PRONAFCAP especializado en estas actividades, organizados en equipos de supervisión que cuentan con un coordinador y supervisores de campo para cada nivel educativo. Las actividades que se realizan incluyen la observación de las capacitaciones en aula, entrevistas a los capacitadores, encuestas a los docentes capacitados, revisión de materiales de capacitación, revisión de informes técnico-pedagógicos, entre otras.
- 24) El Programa cuenta con criterios e indicadores de supervisión claramente definidos que permiten evaluar el cumplimiento de los planes de capacitación, criterios que se organizan en siete áreas de supervisión: (1) plan de capacitación, (2) equipo de catedráticos, (3) sílabo de los cursos, (4) metodología presencial y a distancia, (5) calidad del monitoreo en el aula y en la Institución Educativa, (6) infraestructura y equipamiento, y (7) materiales educativos.
- 25) Los instrumentos de supervisión y evaluación consisten de fichas de observación, fichas de análisis (sobre los sílabos y materiales de capacitación), fichas de conducción de sesiones, y encuestas a los docentes capacitados.
- 26) El PRONAFCAP cuenta con un registro de docentes que han participado en las capacitaciones durante su primer año de ejecución. Este registro debe mantenerse de modo que el Programa cuente con información precisa acerca de los docentes que han participado de las capacitaciones de esta etapa de formación en servicio y sirva para la identificación de poblaciones objetivo para nuevos procesos.
- 27) El Panel considera que será de utilidad incluir información de identificación de las secciones o clases que el docente atiende en la institución educativa, ya que eventualmente se podrá combinar información de los docentes capacitados con información de los estudiantes para analizar logros del PRONAFCAP en cuanto al fin del programa. Al mismo tiempo, el Panel considera que este registro debe ser un registro activo, que permita incorporar información nueva cuando esta sea relevante, de tal manera que permita realizar un análisis longitudinal de los docentes capacitados.

## **G. Eficacia y Eficiencia**

- 28) Acabada la capacitación 2007, la información de evaluación docente disponible muestra a nivel agregado mejoras en el rendimiento de los docentes, al tiempo que el porcentaje de docentes en el nivel de rendimiento suficiente se mantiene en niveles bajos. También se encuentra que un porcentaje no despreciable de docentes desmejora su rendimiento luego de la capacitación. La información disponible, sin embargo, no permite hacer afirmaciones concluyentes, toda vez que la comparabilidad de pruebas adolece de limitaciones. Lo razonable aquí es procurar una asesoría y certificación técnica independientes para una mejora continua de un sistema de medición de la calidad educativa, idea que desarrollamos en la sección final.

- 29) El Panel considera que la maximización la eficiencia del gasto no se encuentra en lograr los menores costos posibles de los insumos requeridos por el Programa tal y como funciona hoy, sino en reasignar el presupuesto para flexibilizar los factores que limitan la consecución del *propósito* de mejorar las competencias docentes. Como señalamos, un grupo central de estos factores son los asociados a la calidad de la oferta de los formadores docentes. Mejorar la eficiencia del gasto pasa por gastar más en nuevos formadores y mejores instituciones de formación docente.

#### **H. La Justificación de la Continuidad del Programa**

- 30) La situación de la calidad de la educación demanda la existencia de un fuerte y sostenido impulso de políticas públicas con el fin compartido de mejorar los logros del aprendizaje escolar. Un componente central de ese esfuerzo es el mejoramiento de la calidad de los profesores que conforman el sistema. Es en este marco de necesidades que evaluamos la continuidad del PRONAFCAP.
- 31) El diagnóstico del sistema educativo, el amplio apoyo político al Proyecto Educativo Nacional, los aportes teóricos contemporáneos y la evidencia empírica dan amplio sustento a una estrategia de reforma educativa que tenga como eje central el foco en la mejora continua de la calidad de la educación. La existencia de un programa permanente de capacitación y formación docente tiene amplio sustento; pero hemos subrayado un conjunto de reparos sobre los objetivos, la lógica de intervención y las prioridades en curso.
- 32) Por ello, nuestras conclusiones apuntan a sugerir que el Ministerio de Educación privilegie invertir en el desarrollo de capacidades e instrumentos que permitan mejorar y evaluar en forma continua la calidad del funcionamiento del PRONAFCAP y demás políticas de formación docente en servicio, en lugar de aumentar en forma ciega la escala de las capacitaciones hoy en curso. En esa dirección planteamos las siguientes recomendaciones.

#### **4. RECOMENDACIONES**

1. Elaborar un documento de divulgación que explicita los objetivos, metas y estrategia en rumbo, que facilite la discusión pública sobre el Programa. El presente Informe puede ser un insumo importante para ello, en tanto ordena parte de la abundante información oficial disponible. Esta información, sin embargo, es dispersa, no siempre pública, no siempre coherente, y poco transparente a los ojos del observador externo. El Panel considera que el trabajo de hacer explícita la MML del Programa es necesario para que se pueda implementar las acciones de Presupuesto por Resultado. A partir de ella se pueden identificar oportunidades de mejora y rediseños de la intervención.
2. Priorizar acciones para consolidar las bases de datos existentes, para que sean de utilidad en los procesos de planeamiento de PRONAFCAP y el sector en su conjunto. Si bien la base de datos en la que se mantiene este registro cuenta con información sobre la institución educativa en la que labora el docente, el Panel considera que será de utilidad incluir información de identificación de las secciones o clases que el docente atiende en la institución educativa, ya que eventualmente se podrá combinar información de los docentes capacitados con información de los estudiantes para analizar logros del PRONAFCAP en cuanto al fin del programa. Al

mismo tiempo, el Panel considera que este registro debe ser un registro activo, que permita incorporar información nueva cuando esta sea relevante, de tal manera que permita realizar un análisis longitudinal de los docentes capacitados.

3. Plantear la necesidad de contar con un sistema de información que permita realizar una evaluación sólida de los resultados a nivel de propósito y de fin. La información con la que el Programa cuenta es un punto de partida importante, pero insuficiente. El Panel sugiere que el Sector diseñe instrumentos para una evaluación sistemática de resultados a nivel de propósito y de fin, incorporando (i) instrumentos de evaluación de rendimiento de los docentes en pruebas de suficiencia; e (ii) instrumentos de evaluación de rendimiento de los estudiantes de los docentes capacitados.
4. Se sugiere también diseñar instrumentos que evalúen el desempeño de los docentes en cuanto a prácticas de enseñanza, preparación de materiales, preparación y organización de sus clases, preparación de las evaluaciones que le permitirán determinar cuanto han aprendido sus estudiantes, etc. De esta manera se contará con información sobre otras dimensiones de la calidad de los docentes y de la evolución de la calidad en el tiempo.
5. Plantear la necesidad de incorporar el rendimiento de los estudiantes de los docentes capacitados en el proceso de monitoreo y evaluación. Para ello, se debe coordinar con UMC los mecanismos más adecuados para identificar de manera precisa las instituciones educativas cuyos docentes han participado de las capacitaciones del Programa, y de los estudiantes que han recibido instrucción por estos docentes capacitados. Esta información debe servir para analizar la relación entre la “calidad” de los docentes y los logros de aprendizaje de los estudiantes de educación básica
6. Una manera alternativa y quizá más adecuada para verificar la efectividad de las capacitaciones en su relación con el fin del Programa es evaluar el desempeño de los estudiantes de los docentes capacitados. Se sugiere evaluar la realización a futuro de una prueba de rendimiento a estudiantes de docentes capacitados, diseñada para evaluar la relación causal entre el logro de aprendizaje del docente durante la capacitación del PRONAFCAP y el rendimiento de los estudiantes de EBR e EIB en dichas competencias. Es indispensable analizar sistemáticamente dicha cadena causal.
7. Sin ser materia de la evaluación, el Panel considera oportuno sugerir que es necesario fortalecer los recursos humanos y liderazgo técnico de la Unidad de Medición de la Calidad. El MED debe invertir en fortalecer las capacidades humanas y técnicas para un proceso de monitoreo y evaluación continua de un sistema nacional de calidad de la educación, que tenga al PRONAFCAP en su ámbito de trabajo. La UMC debe ser potenciada con recursos humanos para cumplir esa tarea, reportando a un comité formado por especialistas del más alto prestigio académico y profesional. Este comité de expertos bien podría ser el SINEACE, o formar parte de este, para consolidar instituciones y evitar duplicidades que reducen responsabilidades públicas y poder efectivo. Una alternativa es que la UMC se transforme en una institución independiente encargada de la evaluación no sólo del rendimiento de los estudiantes de educación básica, sino también de los profesionales encargados de la formación inicial de los docentes, así como de los docentes de educación en servicio, es decir, que evalúe la calidad del sistema educativo en conjunto.

8. Solicitar que se provea oportuna y públicamente la información relevante acerca del diseño y confiabilidad estadística de las pruebas utilizadas en las evaluaciones de docentes y en las pruebas de salida luego de las capacitaciones, así como también la información acerca de la equivalencia y pruebas de equiparación entre ambas.
9. Contratar los servicios de una consultoría especializada que evalúe la validez de las pruebas de Evaluación Censal, y las Pruebas de Entrada y Salida como indicadores de competencias curriculares docentes, así como defina criterios y pruebas-modelo alternativas para evaluar el trabajo futuro del Programa y del sector en el desarrollo de competencias curriculares y pedagógicas. Es fundamental que el PRONAFCAP cuenta con un conjunto de indicadores que les permitan medir los resultados de la intervención en las competencias docentes acabada la capacitación y a lo largo del tiempo. La consultoría deberá tener como contraparte a la UMC, y los términos de referencia deberán definir explícitamente como uno de sus objetivos la transferencia de capacidades a un equipo de especialistas en evaluación del Ministerio de Educación-UMC.
10. Monitorear de manera efectiva los indicadores específicos del propósito que el Programa identifica en su matriz de indicadores de capacitación docente. Para ello se requiere que PRONAFCAP utilice la información de la evaluación de entrada (actualmente la evaluación censal 2007) y de salida que elabora UMC en la medición de los indicadores señalados y su evolución antes-después de la capacitación.
11. Realizar evaluaciones post-capacitaciones más allá de la evaluación de salida de UMC para los docentes beneficiarios del Programa. Esto es importante para retroalimentar al Programa en tanto puede informar acerca de si sus impactos son permanentes o transitorios, el docente aplica correctamente estrategias de enseñanza en aula adecuadas que promuevan el aprendizaje de sus estudiantes, si el docente cubre el material del currículo, etc. Este es un tipo de información que se puede incorporar al registro activo mencionado anteriormente.
12. Sistematizar al cabo del 2009 la experiencia de los tres primeros años y replantear la estrategia a continuar. Cuantificar la oferta existente de buenos capacitadores por región. Definir un horizonte temporal de trabajo 2010-2012 para los convenios con las universidades que hayan demostrado mejores equipos pedagógicos y capacidad de gestión en la implementación de los programas.
13. Esta “certificación” de universidades líderes debe darse mediante un mecanismo transparente que explicita los criterios de selección y calificación. Recomendamos que se elabore un ranking de instituciones de formación docente que incorpore las evaluaciones de docentes del sistema nacional formados por las universidades, sumado a una evaluación a los capacitadores y recursos humanos disponibles, y el cumplimiento de requisitos de certificación institucional (departamentos académicos, cuerpo docente, bibliotecas y equipos de gestión) como punto de partida hasta que entre en operación SINEACE.
14. Establecer líneas de acción que conduzcan a un programa de formación de capacitadores orientado a mejorar las capacidades locales. Es evidente que la oferta de capacitadores en las universidades es limitada con relación a la escala de metas del PRONAFCAP. Aunque no se puede resolver en el corto plazo, pensamos que es necesario contar con un sistema que contribuya a incrementar la cantidad y calidad de la oferta de capacitadores. Las universidades líderes pueden ser los socios estratégicos en esta labor de formación de formadores –toda vez

que concentran buena parte del mejor capital humano regional—que debe ser promovida, monitoreada y evaluada en forma continua por el MED. Un trabajo de asociación de este tipo requiere de un planeamiento de horizonte mayor al anual, y de ir trabajando en el camino los correctivos que la estrategia requiera.

15. Definir una estrategia diferenciada para atender la escuela rural y la educación intercultural-bilingüe. Aquí el Programa enfrenta las conocidas debilidades del MED en la atención al sector rural, que empiezan por la ínfima importancia que recibe la educación rural en el presupuesto del sector (el presupuesto del Programa de Educación en Áreas Rurales, PEAR, es solo del orden de los S/. 70 millones, 8% de los cuales corresponden a gastos administrativos), dentro de lo bajo que es el gasto en educación en la economía del país. Sin ignorar este contexto adverso para la efectividad del componente en el Programa, debe replantearse la estrategia rural, empezando por una programación de los cursos de capacitación en los meses de enero-marzo, para atraer a un mayor número de docentes y reducir costos de capacitación.
16. Asimismo, se debe reconocer que la oferta de formación inicial en educación intercultural bilingüe es muy limitada o inexistente en las universidades, siendo varios ISP, especialmente en zonas rurales, las instituciones que se han concentrado en este tipo de oferta. Dado que el SINEACE aún no tiene capacidad operativa para acreditar y certificar la calidad de la formación docente, el PRONAFCAP debería tener especial cuidado en identificar una oferta que cumpla con niveles o estándares mínimos aceptables tanto en cuanto a formación inicial como en la provisión de servicios de capacitación o formación en servicio. Ante la ausencia o debilidad de oferta regional o local, se debería evaluar la viabilidad de contar con equipos de capacitadores itinerantes, o de esquemas de capacitación concentradas en los meses de vacaciones escolares, en las que se puede invitar a los docentes a capacitarse en zonas donde si hay oferta de capacitadores (lo cual obviamente involucrará mayores costos, pero creemos también mayor efectividad). Al respecto, es importante mencionar que en la experiencia chilena se ha regresado recientemente a un esquema que se apoya más en una agencia pública autónoma, especializada en la formación y capacitación docente, como consecuencia de las limitaciones que han mostrado las experiencias de subcontratación (ver sección introductoria).
17. Priorizar el desarrollo de competencias curriculares y pedagógicas en las áreas de razonamiento lógico matemático y comprensión lectora, que en la actualidad participan en conjunto de solo el 60% de horas de los programas de capacitación. Si bien existen un conjunto de reparos respecto a la calidad de las evaluaciones a docentes y estudiantes disponibles (ver discusión en el anexo del Especialista en Educación del Panel), creemos que la evidencia es lo suficientemente sólida para sostener la afirmación que la comprensión lectora y capacidades de razonamiento lógico matemático de los estudiantes que egresan del sistema educativo es dramáticamente baja para una sociedad que aspira a contar con ciudadanos libres, generadores de conocimiento y emprendedores de una mejora continua de la productividad de la economía. Las habilidades de comprensión lectora y razonamiento lógico-matemático son factores limitantes para el desarrollo individual y colectivo de cualquier otra forma de conocimiento. De ahí que un objetivo específico del Programa debe ser la formación en un plazo mediano de una oferta calificada de formadores y docentes en estas dos áreas.
18. Sobre el sistema de supervisión y evaluación, el Panel considera que para supervisar adecuadamente el cumplimiento oportuno de los planes de capacitación

satisfaciendo el nivel de calidad establecido en los TDR y planes de trabajo, es necesario que el PRONAFCAP realice un monitoreo y seguimiento de los siguientes aspectos: (1) el cumplimiento del número de sesiones de capacitación, (2) que éstas empiecen puntualmente, (3) que se prolonguen por el lapso de tiempo definido en los planes de capacitación, y (4) que se verifique la entrega de los sílabos y materiales de trabajo oportunamente, (5) que se apliquen oportunamente instrumentos de evaluación (pruebas, trabajos, etc.) que permitan verificar que los docentes están asimilando los conceptos que las capacitaciones buscan transmitir, (6) que se verifique que estos instrumentos, así como los materiales de trabajo, guarden concordancia con los estándares de calidad del Programa. Actualmente la mayoría de estos aspectos se recogen en los instrumentos de seguimiento y evaluación del Programa y se traducen en indicadores para la muestra de especialistas y capacitadores de cada ítem. El Panel recomienda implementar el sistema informático de seguimiento y evaluación que se ha venido desarrollando de tal manera que pueda cubrirse a todos los capacitadores, al menos en los aspectos que la propia IFD y los especialistas puedan reportar y que sen materia de verificación efectiva con un sistema de visitas de campo.

19. En resumen, consideramos que la intervención del Ministerio de Educación debe crecer pero no en el camino de aumentar la cobertura del PRONAFCAP hoy existente, sino en la dirección de desarrollar las capacidades e instituciones para la evaluación continua de la calidad, fortalecer las universidades formadoras de docentes, promover una nueva generación de docentes formadores, e integrar y traspasar capacidades en forma progresiva y significativa a las Direcciones Regionales de Educación. En este marco, las metas del Programa deben ser reformuladas en función de las necesidades específicas de sub-grupos del cuerpo docente. Es decir, el Programa debe diversificar la oferta de capacitación de acuerdo a las necesidades específicas identificadas con la información disponible de indicadores de la educación, en el marco de mejorar competencias curriculares y pedagógicas. Las áreas de razonamiento lógico-matemático y comprensión lectora deben ser el eje del trabajo 2010-2012 en el que se articule este esfuerzo por mejorar conocimientos y técnicas de enseñanza.
20. Los primeros pasos en esa dirección son el redireccionamiento de recursos presupuestales hacia la medición de capacidades docentes y el desarrollo de una institucionalidad de medición de la calidad, la formación de formadores mediante la asociación con universidades líderes, y la redefinición y fortalecimiento del área de educación rural.
21. Un esbozo referencial de propuesta cronológica de acciones es la siguiente:
  - i) Fortalecer los recursos humanos del Programa, incorporando al equipo especialistas que contribuyan a las labores de planificación del Programa (diciembre-febrero 2010).
  - ii) Explicitar las medidas y programas fuera del ámbito del PRONAFCAP que forman parte de la acción complementaria del sector para fortalecer la calidad de la oferta docente y las instituciones de formación docente en el periodo 2010-2012. Esto permitirá un mejor entendimiento de cómo se inserta el Programa en la política educativa, y como se está evaluando enfrentar desde fuera del Programa los factores limitantes a su efectividad (diciembre-febrero 2010).
  - iii) Sistematizar la experiencia 2007-2009, elaborando un documento de divulgación, que deberá contener los resultados de evaluación docente

disponibles con sus salvedades metodológicas; una cuantificación y evaluación de la calidad de la oferta disponible de capacitadores y universidades socias; una sistematización de la experiencia EBR-EIB, de la que el Panel pudo conocer muy poco, y una cuantificación de costos de propuestas alternativas de capacitación y monitoreo en áreas rurales; y un replanteamiento de propósito y objetivos específicos, con una mejora de la MML y sus indicadores, en un horizonte de planeamiento 2010-2012 (diciembre-abril 2010).

- iv) Contando con la sistematización interna, contratar los servicios de consultaría para la evaluación y el fortalecimiento de la práctica existente de medición de la calidad docente y aprendizaje escolar, en lo macro, y la elaboración y validación de una propuesta de sistema de indicadores que permitan medir los resultados de la intervención en las competencias docentes acabada la capacitación y a lo largo del tiempo, en lo específico al PRONAFCAP (mayo-octubre 2010).
- v) Identificación de una oferta de docentes de élite en las áreas privilegiadas de razonamiento lógico-matemático y comprensión lectora (diciembre-enero 2010), que reciban una capacitación intensiva en habilidades pedagógicas (Periodo Vacacional 2009-2010), para que puedan apoyar en las actividades de capacitación del Programa formando una red de maestros de maestros, útil para cualquier iniciativa público-privada de maestros itinerantes.

22. Finalmente, recomendamos modificar la MML sobre la base de la siguiente estructura:

Propuesta de Matriz de Marco Lógico para Las Actividades Hoy Existentes			
Enunciado del Objetivo	Indicadores	Medios de verificación	Supuestos
<b>FIN</b>  Contribuir a incrementar los logros de aprendizaje de los estudiantes de educación básica del país, priorizando las áreas de comprensión lectora y matemáticas	Impacto en logros de aprendizaje de escolares en CI y RLM de las UGEL intervenidas. Matriz de Indicadores de Logros de Aprendizaje en las áreas de Comunicación Integral y Razonamiento Lógico-Matemático, que incluye: 1. Porcentaje de estudiantes que concluyen cada ciclo de educación básica que poseen competencias suficientes en comprensión lectora y matemáticas 2. Porcentaje de estudiantes que concluyen primaria y secundaria que tienen competencias básicas suficientes en comprensión lectora y matemática	Evaluaciones Nacionales de Rendimiento Estudiantil (e Informes de cumplimiento de metas del Plan Estratégico Sectorial Multianual 2007 – 2011 y/o del Programa Estratégico Logros de Aprendizaje al Finalizar el III Ciclo de EBR)	
<b>PROPÓSITO</b>  Mejorar las competencias profesionales en de los docentes de educación básica en cuanto al dominio de conocimientos básicos en las áreas de comprensión lectora y matemáticas, así como en dominio de estrategias pedagógicas y conocimiento curricular	1. Número de nuevos docentes con un nivel de calificación de competencias suficiente en CI y RLM (metas diferenciadas por niveles Inicial, Primaria y Secundaria, y por UGEL/Región) 2. Porcentaje de docentes capacitados que alcanzan un nivel de calificación de competencias suficiente en CI y	1-3 Pruebas de Entrada (Evaluación Censal u alternativa) y Salida, certificadas/ejecutadas por la UMC	–Fortalecimiento presupuestal de la UMC y desarrollo de autonomía técnica –Políticas complementarias en marcha: SINEACE y acreditación de IFD, carrera magisterial, sistema de evaluación docente, sistema de



La población objetivo esta constituida por los docentes de educación básica en servicio del sector estatal en las zonas en las que el Programa interviene cada año.	3. RLM (en Inicial, Primaria y Secundaria, y por UGEL/Región) Porcentaje de docentes capacitados que mejoran su nivel de calificación de competencias en CI y RLM (en Inicial, Primaria y Secundaria, y por UGEL/Región)		evaluación de logros de aprendizaje, incremento significativo del gasto por estudiante.
<b>COMPONENTE UNO</b> Capacitación de docentes en zonas urbanas	1. Número de docentes capacitados 2. Porcentaje del presupuesto ejecutado	1. Informe Anual PRONAFCAP 2. Informe Anual PRONAFCAP y reportes SIAF-MEF	1. En contenidos y pedagogía, la capacitación ofrecida es adecuada a las necesidades de mejora de competencia de los docentes 2. Los docentes participantes están en la capacidad y tienen la voluntad de aprovechar la capacitación
<b>COMPONENTE DOS</b> Capacitación de docentes en zonas rurales	1. Número de docentes capacitados 2. Porcentaje del presupuesto ejecutado		
<b>SUB-COMPONENTE 1</b> Identificación de las necesidades de capacitación	Nivel de logro o desempeño de los docentes en la evaluación de línea de base de UMC en: 1. Comprensión lectora 2. Razonamiento lógico matemático 3. Conocimientos generales del currículo 4. Conocimiento del currículo de cada nivel educativo y/o especialidad  Indicadores (según nivel educativo y área): 1. Porcentaje de docentes en el nivel 0 2. Porcentaje de docentes en el nivel 1 3. Porcentaje de docentes en el nivel 2 4. Porcentaje de docentes en el nivel 3  El diagnóstico debe informar sobre las características de población docente, resultados de la evaluación de línea de base, identificación de debilidades en competencias de CI y RLM.  El diagnóstico debe servir para definir contenidos de las capacitaciones (orientadas a superar las limitaciones y deficiencias encontradas), así como los criterios de focalización y las metas de atención.	1. Evaluación de entrada de UMC 2. Informe de Planeamiento Anual PRONAFCAP	1. Existe una oferta adecuada de docentes capacitadores disponible 2. Las IFD seleccionadas cumplen sus planes de trabajo 3. No existen problemas de gestión y transferencia de recursos que retrasen significativamente la ejecución de las actividades programadas 4. Los gobiernos regionales apoyan el proceso, en el cual tienen escasa participación 5. El SUTEP no articula una oposición significativa a las políticas de evaluación de docentes y capacitación.
<b>SUB-COMPONENTE 2</b> Diseño	Programa de Capacitación (TDR por UGEL y Plan de Supervisión y Evaluación del MED)	Informe de Planeamiento Anual PRONAFCAP	
<b>SUB-COMPONENTE 3</b> Estructuración de la oferta	1. Matriz de indicadores de certificación de la oferta de capacitación, que debe contener una evaluación por IFD	1. Informe de Certificación de la Oferta de Capacitación Regional PRONAFCAP	

	<p>candidatas de: (i) la plana docente; (ii) el soporte de los departamentos de Matemáticas y Lengua; (iii) el soporte institucional en bibliotecas e infraestructura; (iv) los resultados de egresados de Educación/Pedagogía en las pruebas de evaluación docente por centro de estudios y UGEL.</p> <p>2. Selección y aprobación de las propuestas de capacitación de las IFD seleccionadas</p>	<p>2. Informe de Planeamiento Anual PRONAFCAP</p>	
<p><b>SUB-COMPONENTE 4</b></p> <p>Capacitación, monitoreo y asesoría</p>	<p>1. Variación en el porcentaje de docentes que alcanza el nivel de logro 3 en CI, RLM, currículo general, y currículo de especialidad, después de las capacitaciones según nivel educativo</p> <p>2. Variación en el porcentaje de docentes capacitados que alcanza el nivel de logro 0 en CI, RLM, currículo general, y currículo de especialidad, después de las capacitaciones según nivel educativo</p> <p>3. Porcentaje de docentes capacitados que mejoran su nivel de logro en CI, RLM, currículo general, y currículo de especialidad, después de las capacitaciones, según nivel educativo</p> <p>4. Porcentaje de docentes capacitados que desmejoran su nivel de logro en CI, RLM, currículo general, y currículo de especialidad, después de las capacitaciones, según nivel educativo</p>	<p>1. Evaluación de entrada y salida de UMC</p> <p>2. Evaluación de entrada y salida de UMC</p> <p>3. Evaluación de entrada y salida de UMC</p> <p>4. Evaluación de entrada y salida de UMC</p> <p>Si el PRONAFCAP es efectivo, se esperaría que los indicadores (1) y (3) muestren valores positivos; mientras que los indicadores (2) y (4) muestren valores negativos</p>	
<p><b>SUB-COMPONENTE 5</b></p> <p>Supervisión y evaluación del MED</p>	<p>Evaluación de las IFDs en la Ejecución de los Planes de capacitación en el marco del Programa</p>	<p>Informe de la Secretaría de Planificación Estratégica y la UMC</p>	
<p><b>SUB-COMPONENTE 6</b></p> <p>Compensación y estímulos</p>	<p>Por UGEL y Región</p> <p>1. Número y porcentaje de docentes que alcanzaron niveles “destacado” y “suficiente” en las evaluaciones de las IFD</p> <p>2. Gasto por asignación económica excepcional (docentes que avanzaron a niveles superiores)</p> <p>3. Gasto por apoyo económico por asistencia completa</p> <p>4. Gasto por apoyo económico por desplazamientos</p>	<p>Evaluaciones de docentes capacitados implementadas por las IFD</p> <p>Informe de las IFD</p> <p>Informe Anual PRONAFCAP</p>	

## BIBLIOGRAFÍA

### FUENTES

1. Ayudas Memorias y MML del Taller Organizado por la DNPP para el PRONAFCAP, 17 y 26 de Marzo
2. Decreto Supremo N° 007-2007-ED, Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente
3. Informes Finales de la Universidad del Centro (2007)
4. Informes Finales de la Universidad San Antonio Abad (2007)
5. Información Presupuestal 2007 y 2008 de la DNPP
6. MED 2005a. "Plan Nacional de Educación para Todos 2005-2015, Perú. Hacia una educación de calidad con equidad"
7. MED 2005b. "Plan de Formación en Servicio en el Marco del Programa Nacional de Emergencia Educativa Niveles de Educación Inicial y Primaria 2005"
8. MED 2007a. "Términos de Referencia para Convenios con Universidades Publicas para la Ejecución del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente Dirigido a Docentes de Educación Básica Regular" (TDR 2007)
9. MED 2007b1. "Anexo 1. Mejores Maestros, Mejores Alumnos. Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente 2007-2011" (anexo al TDR 2007)
10. MED 2007b2. "Anexo 1. Componentes y Logros de Aprendizaje de la Capacitación" (anexo al TDR 2007)
11. MED 2007c. "Anexo 2. Perfil y requisitos del (de la Coordinador (a) y Capacitadores según nivel o modalidad" (anexo al TDR 2007).
12. MED 2007d. "Términos de Referencia para Convenios con Universidades Publicas para la Ejecución del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente Dirigido a Docentes de Educación Básica Especial"
13. MED 2007e. Plan de Supervisión y Evaluación.
14. MED 2007f. "Informe Final. Plan de Capacitación Diseñado, Ejecutado y Evaluado por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos". Dirección de Educación Superior Pedagógica, Equipo de Supervisores.
15. MED 2007g. "POA 2007: Inicial, Primaria Y Secundaria", documentos en Excel.
16. MED 2007h. "Informe Final. Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente, Educación Básica Regular". Dirección de Educación Superior Pedagógica, Diciembre de 2007.
17. MED 2008a. Oficio No 348-2008-DESP-DIGESUTP, "Resultados generales de las evaluaciones aplicadas por el Ministerio de Educación a los profesores participantes del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente en el 2007" (4 de Marzo del 2008).
18. MED 2008b. Evaluación Censal 2007 (presentación en Power Point)
19. MED 2008c. "Ficha Programa Estratégico: Logros de Aprendizaje al Finalizar el III Ciclo de EBR". Febrero 2008.
20. Resolución Suprema N° 001-ED-2007, Proyecto Educativo Nacional
21. Resolución Ministerial No 0177-2007-ED, "Convenio Especifico de Cooperación Institucional entre el Ministerio de Educación y la Universidad Nacional Mayor de San Marcos para la Ejecución del Programa Nacional de Formación y

Capacitación Permanente Dirigido a Docentes de Educación Básica Regular—Ítem No 07-Nivel de Educación Inicial” (26 de Abril del 2007)

22. Resolución Ministerial No 0177-2007-ED, “Convenio Especifico de Cooperación Institucional entre el Ministerio de Educación y la Universidad Nacional Mayor de San Marcos para la Ejecución del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente Dirigido a Docentes de Educación Básica Regular—Ítem No 09-Nivel de Educación Secundaria” (26 de Abril del 2007)
23. Resolución Ministerial No 0205-2007-ED, “Convenio Especifico de Cooperación Institucional entre el Ministerio de Educación y la Universidad Nacional Mayor de San Marcos para la Ejecución del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente Dirigido a Docentes de Educación Básica Regular—Ítem No 07-Nivel de Educación Primaria” (18 de Mayo del 2007)
24. Sánchez Moreno, Guillermo y Equipo Técnico de la Unidad de Capacitación Docente de la DINFOCAD 2006a. De la Capacitación Hacia la Formación Continua de Los Docentes. Aportes A La Política (1995 – 2005). Lima: Ministerio de Educación y GTZ.
25. Sánchez Moreno, Guillermo y Equipo de la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente 2006b. Construyendo una Política de Formación Magisterial (1997 – 2006). Lima: Ministerio de Educación y GTZ.

## **ENTREVISTAS**

1. Bladimiro Soto, Jefe de Proyecto PRONAFCAP en Junín, Universidad Nacional del Centro del Perú, Facultad de Pedagogía y Humanidades. 28 de abril de 2008.
2. Felipe Zenteno, Director de la Oficina de Cooperación Técnica, Universidad Nacional del Centro del Perú. 28 de abril de 2008.
3. Luz Buendía Sotelo, Vice-Rectora Académica, Universidad Nacional del Centro del Perú. 28 de abril de 2008.
4. Norma Mayela Mendoza, Contadora del Proyecto, Universidad Nacional del Centro del Perú. 28 de abril de 2008.
5. Edgardo Kukurelo Azcurrero, Especialista en Educación Primaria, UGEL Tarma. 28 de abril de 2008.
6. Oswaldo Cajahuanca, Director de Gestión Pedagógica, Dirección Regional de Educación Junín. 29 de abril de 2008.
7. Carlos Gamboa, Coordinador Académico del Ítem 18 (Tarma), Universidad Nacional del Centro del Perú. 29 de abril de 2008.
8. Alberto Cerrón, Coordinador Académico del Ítem 17 (Chanchamayo), Universidad Nacional del Centro del Perú. 29 de abril de 2008.
9. Edilberto Zela, Jefe de Proyecto PRONAFCAP en Cusco, Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco. 9 de junio de 2008.
10. Roberto Manrique, Director de Gestión Pedagógica, Dirección Regional de Educación del Gobierno Regional de Cusco. 10 de junio de 2008.
11. Ronald Huancachoque, Administrador de la UGEL Cusco el 2008 y funcionario de la UGEL La Convención el 2007. 12 de junio de 2008.
12. Noé Rodríguez, Decano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco. 13 de junio de 2008.

13. Walter Chucos, Jefe de Proyecto PRONACAP en Loreto, Universidad Nacional de la Amazonía Peruana. 3 de julio de 2008.
14. Percy Carlos Morante Gamarra. Jefe de Proyecto. PRONAFCAP Lambayeque. 3 de julio de 2008.
15. Enrique Wilfredo Cárpene Velázquez. Coordinador Académico. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. 3 de julio de 2008.
16. Luis Leandro Cabrejos Arbulú. Capacitador. PRONAFCAP Lambayeque. 3 de julio de 2008.
17. Rosana Milagros Chapuñán Rimachi. Capacitadora. PRONAFCAP Lambayeque. 3 de julio de 2008.
18. Sergio Rey Chumacero. Especialista en Educación Secundaria del Equipo de Apoyo al PRONAFCAP. Dirección Regional de Educación – Lambayeque. 3 de julio de 2008.
19. Manuel Oyague Vargas. Decano de la Facultad de Educación. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. 3 de julio de 2008.

## REFERENCIAS

- Angrist, Joshua y Victor Lavy. 2001. "Does Teacher Training Affect Pupil Learning? Evidence from Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools." *Journal of Labor Economics* 19(2): 343-369.
- Avalos, Beatrice 2003. "La Formación de Profesores y su Desarrollo Profesional. Prácticas Innovadoras en Busca de Políticas. El Caso de Chile". En Cox, Cristián (ed.) *Políticas Educativas en el Cambio de Siglo. La Reforma del Sistema Escolar de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Bressoux, P. 1996. "The Effect of Teachers' Training of Pupils' Achievement: The Case of Elementary Schools in France." *School Effectiveness and School Improvement* 7 (3): 252-279.
- Cohen, D. F. y H. C. Hill. 2000. "Instructional Policy and Classroom Performance: The Mathematics Reform in California." *Teachers College Record* 102(2): 294-343.
- Cox, Cristián 2003. "Las Políticas Educativas de Chile en las Últimas Dos Décadas del Siglo XX". En Cox, Cristián (ed.) *Políticas Educativas en el Cambio de Siglo. La Reforma del Sistema Escolar de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Craig, Helen, Richard Kraft, y Joy du Plessis. 1998. *Desarrollo Profesional del Maestro Creando un Impacto*. World Bank.
- Dilly, P. 1982. "Improving Student Achievement by Appropriate Teacher In-Service Training: Utilizing Program for Effective Teaching (PET)." *Education* 102 (2): 132-138.
- Donoso, Sebastián 2008. "Políticas de Perfeccionamiento de los Docentes en Chile 1990-2005; Silencios y Proyecciones" En Bellei, Cristián, Daniel Contreras y Juan Pablo Valenzuela (eds.) *La Agenda Pendiente en Educación. Profesores, Administradores y Recursos: Propuestas para la Nueva Arquitectura de la Educación Chilena*. Santiago: Universidad de Chile/UNICEF.
- Gajardo, Marcela 2003. "Reformas Educativas en América Latina. Balance de una Década". En Fajardo, Marcela y Jeffrey Puryear (eds.) *Formas y Reformas de la Educación en América Latina*. Santiago: LOM.

- García-Huidobro, Juan y Carmen Sotomayor 2003. "La Centralidad de la Escuela en la Política Educativa Chilena de los Años Noventa". En Cox, Cristián (ed.) *Políticas Educativas en el Cambio de Siglo. La Reforma del Sistema Escolar de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Jacob, B. y L. Lefgren. 2004. "The Impact of Teacher Training on Student Achievement: Quasi-Experimental Evidence from School Reform Efforts in Chicago." *Journal of Human Resources*. 39(1): 50-79.
- Joyce, B, y B. Showers. 1980. "Improving Inservice Training." *Educational Leadership*. 37: 379-85.
- Kennedy, M. M. 1998. "Form and Substance in Inservice Teacher Education." Research Report from the National Institute for Science Education, University of Wisconsin.
- Harbison, R.W., y E. Hanushek. 1992. *Educational Performance of the Poor Lessons from Rural Northeast Brazil*. New York: Oxford University Press.
- Hanushek, Erick. 1996. "School Resources and Student Performance." En Gary Burtless (ed.), *Does Money Matter? The Effect of School Resources on Student Achievement and Adult Success*, G. Washington D.C.: Brookings Institution Press.
- Hedges, L. V. y R. Greenwald. 1996. "Have Times Changed? The Relation between School Resources and Student Performance." En Gary Burtless (ed.) *Does Money Matter? The Effect of School Resources on Student Achievement and Adult Success*, G. Washington D.C.: Brookings Institution Press.
- Mathison, I Sandra. 1992. "An Evaluation Model for Inservice Teacher Education." *Evaluation and Program Planning* 15: 255-61.
- Ministerio de Educación 2005. *Indicadores de la Educación. Perú 2004*. Publicado por la Unidad de Estadística Educativa, Secretaría de Planificación Estratégica del Ministerio de Educación. Disponible en <http://escale.minedu.gob.pe/escale/inicio.do?jsessionid=BCEBEAA5537E0CE6CE32A22BD61CCC8E>
- MED y Consejo Nacional de Educación 2007. *Proyecto Educativo Nacional al 2021. La Educación que Queremos para el Perú*. Disponible en <http://pen.cne.gob.pe/documentos.php>
- Puryear, Jeffrey 2003. "La Educación en América Latina: Problemas y Desafíos". En Gajardo, Marcela y Jeffrey Puryear (eds.) *Formas y Reformas de la Educación en América Latina*. Santiago: LOM.
- Vegas, Emilianita 2008. "¿Cómo Mejorar las políticas de Desarrollo Profesional Docente a Fin de Atraer, Perfeccionar y Retener Profesores Efectivos? En Bellei, Cristián, Daniel Contreras y Juan Pablo Valenzuela (eds.) *La Agenda Pendiente en Educación. Profesores, Administradores y Recursos: Propuestas para la Nueva Arquitectura de la Educación Chilena*. Santiago: Universidad de Chile/UNICEF.
- Tatto, M.T. 1997. Limits and Constraints to Effective Teacher Education. En Commings, W. and McGinn, N. (eds.) *International Handbook of Education and Development: Preparing Schools, Students and Nations in the 21st Century* (pp. 213-230). Pergamon.
- Wiley, D. E. y B. Yoon. 1995). "Teacher Reports on Opportunity to Learn: Analyses of the 1993 California Learning Assessment System (CLAS)." *Educational Evaluation and Policy Analysis* 17 3: 355-370.



## ANEXOS

### ANEXO 1. MATRIZ DE MARCO LÓGICO

Enunciado del Objetivo		Indicadores	Medios de verificación	Supuestos
<b>FIN</b>	Logros de aprendizaje  Contribuir a incrementar los logros de aprendizaje de los estudiantes de educación básica del país, priorizando las áreas de comprensión lectora y matemáticas	Matriz de indicadores de logros de aprendizaje en las áreas de comunicación integral y razonamiento lógico matemático	Informes de cumplimiento de metas del Plan Estratégico Sectorial Multianual 2007 – 2011 y/o del Programa Estratégico Logros de Aprendizaje al Finalizar el III Ciclo de EBR	
<b>PROPÓSITO</b>	Docentes competentes  Mejorar las competencias profesionales en de los docentes de educación básica en cuanto al dominio de conocimientos básicos en las áreas de comprensión lectora y matemáticas, así como en dominio de estrategias pedagógicas y conocimiento curricular  La población objetivo esta constituida por los docentes en servicio del sector estatal que hayan rendido la evaluación censal de docentes elaborada por UMC.  En comunicación integral, el docente capacitado expresa y comprende diversos textos escritos identificando ideas principales y secundarias, relacionando e integrando la información y definiendo el propósito y contenido del texto.	Matriz de indicadores de capacitación docentes del Programa  1. Número de docentes que se ubican en el nivel de logro 3 en comunicación integral y razonamiento lógico matemático 2. Porcentaje de docentes que se ubican en el nivel de logro 3 en comunicación integral y razonamiento lógico matemático	Informe de evaluación de la UMC	Políticas complementarias en marcha: SINEACE y acreditación de IFD, carrera magisterial, sistema de evaluación docente, sistema de evaluación de logros de aprendizaje, incremento significativo del gasto por estudiante.



En razonamiento lógico matemático, el docente capacitado resuelve situaciones problemáticas aplicando conceptos y procedimientos matemáticos comunica los resultados a través de distintas formas de representación.				
<b>COMPONENTE UNICO</b> Formación docente en servicio		1. Numero de docentes capacitados 2. Porcentaje del presupuesto ejecutado	1. Informe Anual PRONAFCAP 2. Informe Anual PRONAFCAP y reportes SIAF	3. En contenidos y pedagogía, la capacitación ofrecida es adecuada a las necesidades de mejora de competencia de los docentes 4. Los docentes participantes están en la capacidad y tienen la voluntad de aprovechar la capacitación
<b>SUB-COMPONENTE 1</b> Identificación de las necesidades de capacitación		Matriz de indicadores de las necesidades de capacitación por UGEL y Región, que debe contener: 1. Estadísticas descriptivas de la población docente 2. Estadísticas descriptivas de los resultados de las evaluaciones a docentes 3. Identificación de debilidades en competencias de CI y RLM 4. Definición de criterios de focalización y metas de atención	Informe de Planeamiento Anual PRONAFCAP	6. Existe una oferta adecuada de docentes capacitadores disponible 7. Las IFD seleccionadas cumplen sus planes de trabajo 8. No existen problemas de gestión y transferencia de recursos que retrasen significativamente la ejecución de las actividades programadas 9. Los gobiernos regionales apoyan el proceso, en el cual tienen escasa participación 10. El SUTEP no articula una oposición significativa a las políticas de evaluación de docentes y capacitación.
<b>SUB-COMPONENTE 2</b> Diseño		Elaboración del Programa de Capacitación (TDR por región y Plan de Supervisión y Evaluación del MED)	Informe de Planeamiento Anual PRONAFCAP	
<b>SUB-COMPONENTE 3</b> Estructuración de la oferta		1. Matriz de indicadores de certificación de la oferta de capacitación, que debe contener una evaluación por IFD candidatas de: (i) la plana docente; (ii) el soporte de los departamentos de Matemáticas y Lengua; (iii) el soporte	1. Informe de Certificación de la Oferta de Capacitación Regional PRONAFCAP 2. Informe de Planeamiento Anual PRONAFCAP	

		institucional en bibliotecas e infraestructura; (iv) los resultados de egresados de Educación/Pedagogía en las pruebas MED por centro de estudios y UGEL.		
		2. Selección y aprobación de las propuestas de capacitación de las IFD seleccionadas		
<b>SUB-COMPONENTE 4</b>	Capacitación, monitoreo y asesoría	1. Evaluación de entrada a docentes 2. Capacitación a docentes 3. Evaluación de salida a docentes	1. Informe UMC 2. Informe del Plan de Supervisión y Evaluación 3. Informe UMC	
<b>SUB-COMPONENTE 5</b>	Supervisión y evaluación del MED	Evaluación de las IFDs en la Ejecución de los Planes de capacitación en el marco del Programa	Informe de la Secretaria de Planificación Estratégica y la UMC	
<b>SUB-COMPONENTE 6</b>	Compensación y estímulos	Estadísticas descriptivas del gasto en compensación y estímulos por UGEL	Informe Anual PRONAFCAP	

<b>ACTIVIDAD 1.1</b>	Línea de base
<b>ACTIVIDAD 1.2</b>	Definición de población objetivo y criterios de focalización
<b>ACTIVIDAD 1.3</b>	Definición de metas de atención
<b>ACTIVIDAD 2.1</b>	Elaboración del Programa
<b>ACTIVIDAD 2.2</b>	Elaboración de TDR
<b>ACTIVIDAD 2.3</b>	Elaboración del Plan de Evaluación y Supervisión
<b>ACTIVIDAD 3.1</b>	Identificación e invitación a potenciales Instituciones de Formación Docente (IFD)
<b>ACTIVIDAD 3.2</b>	Elaboración de propuestas (IFD, específicos por universidad)
<b>ACTIVIDAD 3.3</b>	Revisión, asesoría y aprobación de propuestas de IFD
<b>ACTIVIDAD 3.4</b>	Seminarios de Información a IFD
<b>ACTIVIDAD 4.1</b>	Inicial
<b>ACCION 1</b>	Evaluación de entrada a docentes por parte de las IFD.
<b>ACCION 2</b>	Capacitación docente en comunicación integral (IFD)
<b>ACCION 3</b>	Capacitación docente en lógico matemática (IFD)

<b>ACCION 4</b>	Capacitación docente en especialidad académica (modalidad presencial y a distancia) y currículo escolar (IFD)
<b>ACCION 5</b>	Asesoría y monitoreo al docente capacitado
<b>ACCION 6</b>	Asesoría y monitoreo al equipo institucional
<b>ACCION 7</b>	Evaluación del docente
<b>ACTIVIDAD 4.2</b>	Primaria
<b>ACCION 1</b>	Evaluación de entrada a docentes por parte de las IFD
<b>ACCION 2</b>	Capacitación docente en comunicación integral (IFD)
<b>ACCION 3</b>	Capacitación docente en lógico matemática (IFD)
<b>ACCION 4</b>	Capacitación docente en especialidad académica (modalidad presencial y a distancia) y currículo escolar (IFD)
<b>ACCION 5</b>	Asesoría y monitoreo al docente capacitado
<b>ACCION 6</b>	Asesoría y monitoreo al equipo institucional
<b>ACCION 7</b>	Evaluación del docente
<b>ACTIVIDAD 4.3</b>	Secundaria
<b>ACCION 1</b>	Evaluación de entrada a docentes por parte de las IFD
<b>ACCION 2</b>	Capacitación docente en comunicación integral (IFD)
<b>ACCION 3</b>	Capacitación docente en lógico matemática (IFD)
<b>ACCION 4</b>	Capacitación docente en especialidad académica, modalidad presencial y a distancia (IFD)
<b>ACCION 5</b>	Capacitación docente en currículo escolar (IFD)
<b>ACCION 6</b>	Asesoría y monitoreo al docente capacitado
<b>ACCION 7</b>	Asesoría y monitoreo al equipo institucional
<b>ACCION 8</b>	Evaluación del docente
<b>ACTIVIDAD 5.1</b>	Revisión de Informes de las IFD
<b>ACTIVIDAD 5.2</b>	Supervisión y evaluación de las acciones ejecutadas por las IFD (cursos, monitoreo, evaluación de entrada y salida)
<b>ACTIVIDAD 5.3</b>	Evaluación de salida del MED (Secretaría de Planificación Estratégica con la UMC)
<b>ACTIVIDAD 6.1</b>	Apoyo económico por asistencia completa y desplazamientos
<b>ACTIVIDAD 6.2</b>	Asignación económica excepcional (regiones)

## INDICADORES DE CAPACITACIÓN DOCENTE DE PRONAFCAP

### MATRIZ DE EVALUACIÓN PARA LOS COMPONENTES: COMUNICACIÓN Y MATEMÁTICA NIVELES INICIAL, PRIMARIA Y SECUNDARIA

	LOGROS DE APRENDIZAJE	INDICADORES 0-1	INDICADORES 2-3 *
COMUNICACIÓN	1. Expresa y comprende diversos textos escritos identificando ideas principales y secundarias, relacionando e integrando la información y definiendo el propósito y contenido del texto.	1.1 Usa estrategias de aproximación al texto: títulos y subtítulos, carátula y contracarátula, índice, bibliografía, etc. para comprender el texto que lee.	1.1 Usa estrategias de aproximación al texto: títulos y subtítulos, carátula y contracarátula, índice, bibliografía, etc. para comprender el texto que lee.
		1.2 Usa estrategias de síntesis de información: subrayado de las ideas relevantes, fichas, elaboración de sumillas y resúmenes, etc. para comprender el texto que lee.	1.2 Usa estrategias de síntesis de información: subrayado de las ideas relevantes, fichas, elaboración de sumillas y resúmenes, etc. para comprender el texto que lee.
		1.3 Usa estrategias de jerarquización de información: elaboración de cuadros sinópticos, esquemas, mapas conceptuales, etc. para comprender el texto que lee.	1.3 Usa estrategias de jerarquización de información: elaboración de cuadros sinópticos, esquemas, mapas conceptuales, etc. para comprender el texto que lee.
		1.4 Usa estrategias transversales a la lectura: revisión, recapitulación, autointerrogación, etc. para comprender el texto que lee.	1.4 Usa estrategias transversales a la lectura: revisión, recapitulación, autointerrogación, etc. para comprender el texto que lee.
		1.5 Utiliza estrategias de apoyo: uso de distintos tipos de diccionarios y otros materiales de consulta para comprender el texto que lee.	1.5 Utiliza estrategias de apoyo: uso de distintos tipos de diccionarios y otros materiales de consulta para comprender el texto que lee.
		1.6 Identifica y relaciona fragmentos de información explícita en una o varias partes del texto.	1.6 Identifica y relaciona fragmentos de información explícita en una o varias partes del texto.
		1.7 Realiza inferencias locales y globales.	1.7 Realiza inferencias locales y globales.
		1.8 Reconoce diferencias y semejanzas entre diversas ideas del texto.	1.8 Reconoce diferencias y semejanzas entre diversas ideas del texto.
		1.9 Hace comentarios críticos sobre las ideas expresadas en diversos textos.	1.9 Hace comentarios críticos sobre la organización del texto, el lenguaje utilizado y las ideas expresadas por el autor del texto leído.
		1.10 Planifica la producción de textos de diferente tipo usando esquemas, cuadros sinópticos entre otros.	1.10 Planifica la producción de textos de diferente tipo usando esquemas, cuadros sinópticos entre otros.
		1.11 Escribe textos organizando los párrafos en forma coherente, otorgando secuencia lógica a la presentación de las ideas en base a un hilo conductor.	1.11 Escribe textos organizando en forma coherente los párrafos, relacionándolos unos con otros y siguiendo un hilo conductor según la estructura del texto.
		1.12 Usa estrategias de revisión del texto: relectura, autointerrogación, socialización del texto, etc.	1.12 Usa estrategias de revisión del texto: relectura, autointerrogación, socialización del texto, etc.
		1.13 Utiliza mayúsculas y minúsculas, reglas de acentuación general, casos de concordancia y signos de puntuación para dar claridad y fluidez a los textos que produce.	1.13 Utiliza en forma correcta letras de escritura dudosa, reglas de acentuación general y especial, signos de puntuación, conectores y referentes para dar claridad y fluidez a los textos que produce.
		1.14 Maneja herramientas tecnológicas básicas de información y comunicación.	1.14 Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas de estudio e investigación, y como medio de relación con los demás.

\* En el caso de los contenidos del Grupo (2-3) los textos deben ser más extensos, de contenido más abstracto, con vocabulario nuevo, de sintaxis más compleja.

	LOGROS DE APRENDIZAJE	INDICADORES 0-1	INDICADORES 2-3
LÓGICO MATEMÁTICA	2. Resuelve situaciones problemáticas aplicando conceptos y procedimientos matemáticos y comunica los resultados a través de distintas formas de representación.	2.1 Resuelve situaciones problemáticas de la vida diaria sobre operaciones aritméticas, ecuaciones lineales, medida y semejanzas de figuras y cuerpos geométricos, diagramas estadísticos, estadísticos de tendencia central aplicando diversas estrategias.	2.1 Resuelve situaciones problemáticas de la vida diaria sobre operaciones aritméticas, ecuaciones lineales, medida y semejanzas de figuras y cuerpos geométricos, diagramas estadísticos, estadísticos de tendencia central aplicando diversas estrategias.
		2.2 Interpreta el resultado obtenido al modelar y resolver una situación problemática de la vida real. Verifica sus resultados.	2.2 Interpreta el resultado obtenido al modelar y resolver una situación problemática de la vida real. Verifica sus resultados.
		2.3 Realiza abstracciones a través del descubrimiento de regularidades numéricas. Formula y analiza conjeturas.	2.3 Realiza abstracciones a través del descubrimiento de regularidades numéricas. Formula y analiza conjeturas.
		2.4 Explica las relaciones entre ideas matemáticas y la conexión entre ellas y la realidad.	2.4 Explica las relaciones entre ideas matemáticas y la conexión entre ellas y la realidad.
		2.5 Expresa ideas matemáticas a través de diversas formas de representación: diagramas, gráficos y expresiones simbólicas.	2.5 Expresa ideas matemáticas a través de diversas formas de representación: diagramas, gráficos (de barras, pastel, poligonales), y expresiones simbólicas.
		2.6 Interpreta las ideas matemáticas expresadas a través de diagramas, gráficos y expresiones simbólicas.	2.6 Interpreta las ideas matemáticas expresadas a través de diagramas, gráficos y expresiones simbólicas.
		2.7 Aborda con perseverancia y confianza en sí mismo, situaciones problemáticas de la vida cotidiana; fortaleciendo su autonomía, capacidad de indagación, interpretación y argumentación.	2.7 Aborda con perseverancia y confianza en sí mismo, situaciones problemáticas de la vida cotidiana; fortaleciendo su autonomía, capacidad de indagación, interpretación y argumentación.
		2.8 Evalúa estrategias para la resolución de situaciones problemáticas.	2.8 Evalúa estrategias para la resolución de situaciones problemáticas.

\*\*Lo importante es que el docente razone con lógica, resuelva problemas de diversa complejidad y comunique sus ideas utilizando estos contenidos, es decir no se pretende que se realice un trabajo teórico o de profundidad académica sobre estos contenidos.



## **ANEXO 2. CONTENIDOS MÍNIMOS DE LA CAPACITACIÓN DOCENTE**

### **A. Componente Capacitación Docente - Comunicación**

#### **CONTENIDOS MÍNIMOS 0-1**

Desarrollar diversas estrategias para localizar información, hacer inferencias y reflexionar críticamente al leer distintos tipos de texto con un propósito determinado:

- Estrategias de aproximación al texto: títulos y subtítulos, carátula y contra carátula, índice, bibliografía, etc.
- Estrategias de síntesis de información: subrayado de las ideas relevantes, fichas, elaboración de sumillas y resúmenes, etc.
- Estrategias de jerarquización de información: elaboración de cuadros sinópticos, esquemas, mapas conceptuales, etc.
- Estrategias transversales a la lectura: revisión, recapitulación, auto interrogación, etc.
- Estrategias de apoyo: uso de distintos tipos de diccionarios y otros materiales de consulta

Desarrollar diversas estrategias para producir distintos textos con un propósito determinado:

- Estrategias de generación de ideas: lluvia de ideas, búsqueda de bibliografía, etc.
- Estrategias de planificación del texto: esquema, cuadro sinóptico, etc.
- Estrategias de redacción del texto: escritura de borradores, determinación de modelos textuales
- Estrategias de revisión del texto: relectura, auto interrogación, socialización del texto, etc.
- Estrategias de apoyo: uso de herramientas tecnológicas básicas, uso de material de consulta.

#### **CONTENIDOS MÍNIMOS 2-3**

Desarrollar diversas estrategias para localizar información, hacer inferencias y reflexionar críticamente al leer distintos tipos de texto con un propósito determinado:

- Estrategias de aproximación al texto: títulos y subtítulos, carátula y contra carátula, índice, bibliografía, etc.
- Estrategias de síntesis de información: subrayado de las ideas relevantes, fichas, elaboración de sumillas y resúmenes, etc.
- Estrategias de jerarquización de información: elaboración de cuadros sinópticos, esquemas, mapas conceptuales, etc.
- Estrategias transversales a la lectura: revisión, recapitulación, auto interrogación, etc.
- Estrategias de apoyo: uso de distintos tipos de diccionarios y otros materiales de consulta.

Desarrollar diversas estrategias para producir distintos textos con un propósito determinado:

- Estrategias de generación de ideas: lluvia de ideas, búsqueda de bibliografía, etc.
- Estrategias de planificación del texto: esquema, cuadro sinóptico, etc.
- Estrategias de redacción del texto: escritura de borradores, determinación de modelos textuales
- Estrategias de revisión del texto: relectura, auto interrogación, socialización del texto, etc.
- Estrategias de apoyo: uso de herramientas tecnológicas básicas, uso de material de consulta.

### **B. Componente Capacitación Docente - Lógico Matemática**

#### **CONTENIDOS MÍNIMOS 0-1**

Estrategias para la resolución de situaciones problemáticas de la vida diaria teniendo en cuenta los siguientes contenidos:

- Sistema de numeración decimal.
- Fracciones decimales.
- Criterios de divisibilidad.
- Proporcionalidad.
- Regla de tres y porcentaje
- Mínimo Común Múltiplo; Máximo Común Divisor
- Estimación y cálculo de áreas y volúmenes
- Semejanza de triángulos.
- Gráficas estadísticas (barras, polígonos, histogramas, ojiva) y estadísticos de tendencia central (media, moda, mediana).
- Funciones lineal.
- Ecuaciones lineales.
- Lógica proposicional.
- Diagramas de Venn.

### **CONTENIDOS MÍNIMOS 2-3**

- Sistema de numeración decimal.
- Fracciones decimales.
- Criterios de divisibilidad. Números primos.
- Proporcionalidad.
- Regla de tres y porcentaje.
- Mínimo Común Múltiplo; Máximo Común Divisor.
- Estimación y cálculo de áreas y volúmenes.
- Área lateral y área total de superficies de revolución.
- Semejanza de triángulos.
- Gráficas estadísticas (barras, polígonos, histogramas, ojiva) y estadísticos de tendencia central (media, moda, mediana).
- Estadísticos de dispersión (varianza, desviación estándar)
- Diagramas de Carroll, Venn y cuadros lógicos.
- Función lineal.
- Ecuaciones lineales y cuadráticas.
- Lógica proposicional.

## C. Componente Capacitación Docente – Especialidad Académica y Currículo por nivel

INICIAL

COMPONENTES	ASPECTOS	CONTENIDOS MÍNIMOS GRUPO 0-1	CONTENIDOS MÍNIMOS GRUPO 2-3
CURRÍCULO ESCOLAR	PROGRAMACIÓN CURRICULAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>Enfoque pedagógico del nivel inicial ( Principios : respeto, , seguridad, salud, comunicación, movimiento, desarrollo de la autonomía, juego).</li> <li>Proceso de diversificación curricular: Proyecto curricular de la institución educativa</li> <li>Programación curricular a nivel de aula: programación anual y programación de corto plazo.</li> <li>Momentos pedagógicos: rutinas, utilización libre de los sectores, utilización del cuerpo y el espacio, actividad literaria o la hora del cuento, actividades gráfico plásticas, unidades didácticas y celebraciones.</li> <li>Adaptaciones curriculares y estrategias de aplicación para niños con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad incluidos en aulas regulares</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Enfoque pedagógico del nivel inicial ( Principios : respeto, seguridad, salud, comunicación, movimiento, desarrollo de la autonomía, juego).</li> <li>Proceso de diversificación curricular: Proyecto curricular de la institución educativa</li> <li>Programación curricular a nivel de aula: programación anual y programación de corto plazo.</li> <li>Momentos pedagógicos :rutinas, utilización libre de los sectores, utilización del cuerpo y el espacio, actividad literaria o la hora del cuento, actividades gráfico plásticas, unidades didácticas y celebraciones</li> <li>Adaptaciones curriculares y estrategias de aplicación para niños con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad incluidos en aulas regulares.</li> </ul>
	EJECUCIÓN CURRICULAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>Procesos pedagógicos. El aprendizaje significativo., Fundamentos de los procesos cognitivos para el aprendizaje.</li> <li>Uso de material didáctico pertinente al desarrollo de las capacidades de las áreas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Procesos pedagógicos. El aprendizaje significativo. Fundamentos de los procesos cognitivos para el aprendizaje.</li> <li>Uso de material didáctico pertinente al desarrollo de las capacidades de las áreas.</li> </ul>
	EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evaluación de los aprendizajes: concepto, proceso de evaluación: recojo de información, organización y análisis, valoración de resultados, toma de decisiones, comunicación de resultados.</li> <li>Características de la evaluación.</li> <li>Etapas de la evaluación.</li> <li>Formulación de indicadores de evaluación.</li> <li>Técnicas e instrumentos de evaluación.</li> <li>Escala de calificación.</li> <li>Instrumentos oficiales de evaluación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evaluación de los aprendizajes: concepto, proceso de evaluación: recojo de información, organización y análisis, valoración de resultados, toma de decisiones, comunicación de resultados.</li> <li>Características de la evaluación.</li> <li>Etapas de la evaluación.</li> <li>Formulación de indicadores de evaluación.</li> <li>Técnicas e instrumentos de evaluación.</li> <li>Escala de calificación.</li> <li>Instrumentos oficiales de evaluación.</li> <li>Técnicas e instrumentos de evaluación de niños y niñas con necesidades educativas especiales.</li> </ul>



CONTENIDOS PARA LA CAPACITACIÓN - NIVEL DE EDUCACIÓN PRIMARIA<sup>46</sup>  
EJES TRANSVERSALES<sup>47</sup>:

COMPONENTES	ÁREA CURRICULAR	CONTENIDOS MÍNIMOS 0-1	CONTENIDOS MÍNIMOS 2-3
CURRÍCULO ESCOLAR	PROGRAMACIÓN CURRICULAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diversificación curricular: Proyecto curricular de la institución educativa. Programación curricular anual y programación de corto plazo: Las unidades didácticas.</li> <li>Adaptaciones curriculares para atender aulas multigrado y unitarias, así como a estudiantes con necesidades educativas especiales: discapacidad y talento. Tratamiento pedagógico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diversificación curricular: Proyecto curricular de la institución educativa. Programación curricular anual y programación de corto plazo: Las unidades didácticas.</li> <li>Adaptaciones curriculares para atender aulas multigrado y unitarias, así como a estudiantes con necesidades educativas especiales: discapacidad y talento. Tratamiento pedagógico.</li> </ul>
	CONOCIMIENTO DEL DESARROLLO DEL NIÑO Y DE LA NIÑA DE EDUCACIÓN PRIMARIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollo del pensamiento cognitivo del niño y de la niña de educación primaria. Bases teórico – prácticas del desarrollo del pensamiento lógico matemático.</li> <li>Desarrollo del pensamiento moral de la niña y del niño. Características del desarrollo afectivo. Conducta, intereses y necesidades. Tratamiento pedagógico.</li> <li>Características psicomotoras de la niña y del niño. Implicancias en el desarrollo de los aprendizajes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollo del pensamiento cognitivo del niño y de la niña de educación primaria. Bases teórico – prácticas del desarrollo del pensamiento lógico matemático.</li> <li>Desarrollo del pensamiento moral de la niña y del niño. Características del desarrollo afectivo. Conducta, intereses y necesidades. Tratamiento pedagógico.</li> <li>Características psicomotoras de la niña y del niño. Implicancia en el desarrollo de los aprendizajes.</li> <li>El juego: evolución en el niño y en la niña. importancia para el desarrollo integral.</li> <li>Estilos y ritmos de aprendizaje. Las inteligencias múltiples. Cómo desarrollarlas en el aula.</li> </ul>
	EJECUCIÓN CURRICULAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>Procesos pedagógicos para el aprendizaje significativo.</li> <li>Didáctica de la educación primaria: métodos y técnicas participativas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Procesos pedagógicos para el aprendizaje significativo.</li> <li>Didáctica de la educación primaria: métodos y técnicas participativas.</li> </ul>
	EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	<ul style="list-style-type: none"> <li>Enfoques de la evaluación cualitativa, formativa y criterial. Marco teórico, funciones, características y planificación de la evaluación.</li> <li>Formulación de indicadores y niveles de logro.</li> <li>Técnicas e instrumentos para evaluar alumnos de aulas polidocentes, unitarias, multigrado y estudiantes con necesidades educativas especiales: discapacidad y talento.</li> <li>Escala de calificación.</li> <li>Documentos oficiales de evaluación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Enfoques de la evaluación cualitativa, formativa y criterial. Marco teórico, funciones, características y planificación de la evaluación.</li> <li>Formulación de indicadores y niveles de logro.</li> <li>Técnicas e instrumentos para evaluar alumnos de aulas polidocentes, unitarias, multigrado y estudiantes con necesidades educativas especiales: discapacidad y talento.</li> <li>Escala de calificación.</li> <li>Documentos oficiales de evaluación.</li> </ul>

<sup>46</sup> Algunos contenidos planteados en la matriz son los mismos para los grupos A – B y C – D. La exigencia en el manejo de estos se diferencian en que ambos desarrollarán capacidades que mejoren y superen los niveles de desempeño en los que se encuentran, respondiendo a las expectativas del entorno. Estos niveles de exigencia se encuentran puntualizados en los indicadores de evaluación formulados para cada uno de los grupos.

<sup>47</sup> Los ejes transversales propuestos no deben trabajarse de manera conceptual. Estos deben ser tratados metodológicamente en cada uno de los contenidos propuestos, de tal suerte que se contextualicen y se trabajen de manera interdisciplinar, potenciando el diálogo, la reflexión y el análisis de situaciones que ocurren en el aula. Por ejemplo, si trabajamos el contenido *Desarrollo de la autoestima* se espera que en el tratamiento de este tema los docentes puedan desarrollar y vivenciar el cómo se debe trabajar la autoestima con niños y niñas que tienen necesidades especiales en un aula regular; de la misma forma puede procederse con el eje comprensión lectora, donde, partiendo de la experiencia de cada participante y a través de preguntas u otras estrategias puedan vivenciar cada una de las etapas de la comprensión. De esta forma los ejes transversales adquirirán sentido y facilitará a los docentes su incorporación y desarrollo en la actividad educativa cotidiana.

## CONTENIDOS PARA LA CAPACITACIÓN - NIVEL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

COMPONENTES	ÁREA CURRICULAR	CONTENIDOS MÍNIMOS 0-1	CONTENIDOS MÍNIMOS 2-3
<b>ESPECIALIDAD ACADÉMICA</b>	<b>COMUNICACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La lingüística textual y la sociolingüística como base para el desarrollo de las capacidades comunicativas.</li> <li>▪ El enfoque comunicativo y su importancia para el desarrollo de las capacidades comunicativas. características</li> <li>▪ Estrategias previas, durante y posteriores a la lectura.</li> <li>▪ Coherencia y cohesión. Conectores y referentes.</li> <li>▪ Tipología textual. Textos instructivos, narrativos, expositivos, argumentativos. Estructura y características.</li> <li>▪ Periodismo escrito, radial y televisivo.</li> <li>▪ Técnicas narrativas y de versificación.</li> <li>▪ La expresión oral. Recursos verbales y no verbales. Convenciones de participación. Conversación, debate, exposición.</li> <li>▪ La ortografía y la gramática y su importancia para comprender o producir un texto.</li> <li>▪ La literatura oral y escrita.</li> <li>▪ Recursos educativos para el desarrollo de las capacidades del área (incluidos los distribuidos por el MED).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La lingüística textual, la sociolingüística, la psicolingüística y la pragmática, como base para el desarrollo de las capacidades comunicativas</li> <li>▪ El enfoque comunicativo y su importancia para el desarrollo de las capacidades comunicativas. Características.</li> <li>▪ Estrategias previas, durante y posteriores a la lectura.</li> <li>▪ Coherencia y cohesión. Conectores y referentes. Construcción lógica de la oración.</li> <li>▪ Tipología textual. Ensayos, monografías, informes científicos. Estructura y características.</li> <li>▪ Periodismo escrito, radial, televisivo y de investigación. Características, códigos y estructuras. Medios de comunicación y sociedad</li> <li>▪ Técnicas narrativas y de versificación. La crítica literaria.</li> <li>▪ La expresión oral. Recursos verbales y no verbales. Convenciones de participación en conferencias, paneles, mesas redondas, etc.</li> <li>▪ La ortografía y la gramática y su importancia para comprender o producir un texto.</li> <li>▪ La literatura oral y escrita. Análisis literario.</li> <li>▪ Recursos educativos para el desarrollo de las capacidades del área (incluidos los distribuidos por el MED).</li> </ul>
	<b>IDIOMA EXTRANJERO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El enfoque comunicativo.</li> <li>▪ La lingüística textual. Tipos de texto</li> <li>▪ La Cultura como el conjunto total de los actos humanos en una comunidad.</li> <li>▪ Comprensión y producción oral: Procedimientos y estrategias</li> <li>▪ Comprensión y producción escrita: Procedimientos y estrategias.</li> <li>▪ Evaluación de las capacidades comunicativas en un idioma extranjero.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El enfoque comunicativo.</li> <li>▪ La lingüística textual. Tipos de texto</li> <li>▪ La Sociolingüística</li> <li>▪ Cultura y Civilización</li> <li>▪ Comprensión y producción oral: Procedimientos y estrategias</li> <li>▪ Comprensión y producción escrita: Procedimientos y estrategias.</li> <li>▪ Evaluación de las capacidades comunicativas en un idioma extranjero.</li> </ul>
	<b>EDUCACIÓN POR EL ARTE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elementos constitutivos de las artes visuales.</li> <li>▪ Disciplinas de las artes visuales.</li> <li>▪ Dibujo artístico y técnicas.</li> <li>▪ Principales movimientos artísticos.</li> <li>▪ Juegos de iniciación dramática.</li> <li>▪ Requerimientos para la preparación del actor y el escenario.</li> <li>▪ Teatro en su proceso de evolución.</li> <li>▪ Cuerpo, espacio, tiempo y movimiento.</li> <li>▪ Elementos necesarios para la realización de la danza: vestuario, escenografía, acompañamiento musical.</li> <li>▪ Elementos de la música.</li> <li>▪ Característica de la práctica vocal / instrumental con diversos repertorios.</li> <li>▪ Apreciación musical.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificación y aplicación de las artes visuales.</li> <li>▪ Disciplinas de la Artes Visuales y su importancia en la educación.</li> <li>▪ Dibujo artístico Técnicas y su aplicación.</li> <li>▪ Representa la figura humana.</li> <li>▪ Interpreta las producciones artísticas del humanismo, impresionismo abstracto popular.</li> <li>▪ Representación teatral puesta en escena.</li> <li>▪ danza nacionales</li> <li>▪ Identifica e Interpreta la danza universal.</li> <li>▪ Matices y ornamentación instrumental.</li> <li>▪ Composición musical.</li> </ul>

	<b>MATEMÁTICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sistema de números naturales, enteros, racionales y reales</li> <li>▪ Estimación y cálculo de áreas y volúmenes</li> <li>▪ Patrones geométricos en el plano: mediatriz, bisectriz, simetría, paralelismo, etc.</li> <li>▪ Semejanza de triángulos.</li> <li>▪ Razones trigonométricas.</li> <li>▪ Gráficas estadísticas (barras, polígonos, histogramas, ojiva) y estadísticos de tendencia central (media, moda, mediana).</li> <li>▪ Funciones algebraicas: lineal afin, cuadrática, valor absoluto, raíz cuadrada, mayor entero.</li> <li>▪ Ecuaciones e inecuaciones polinomiales.</li> <li>▪ Funciones exponencial y logarítmica.</li> <li>▪ Funciones trigonométricas: seno, coseno, tangente.</li> <li>▪ Cónicas: parábola, elipse.</li> <li>▪ Optimización lineal (Programación Lineal)</li> <li>▪ Probabilidad de un evento y probabilidad condicional.</li> <li>▪ Recursos y materiales para el desarrollo de las capacidades del área: bibliografía del módulo de biblioteca; guías metodológicas; calculadora científica; algeplano; balanza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lógica proposicional.</li> <li>▪ Sistema de números racionales y reales</li> <li>▪ Función área.</li> <li>▪ Estimación y cálculo del área lateral, área total y volumen de cuerpos geométricos (cubo, prisma, pirámide, cilindro, cono, esfera)</li> <li>▪ Patrones geométricos en el plano: mediatriz, bisectriz, simetría, paralelismo, etc.</li> <li>▪ Semejanza de triángulos.</li> <li>▪ Razones trigonométricas.</li> <li>▪ Gráficas estadísticas (barras, polígonos, histogramas, ojiva) y estadísticos de tendencia central (media, moda, mediana).</li> <li>▪ Centiles (deciles, cuartiles, percentiles) y estadísticos de dispersión (varianza, desviación estándar)</li> <li>▪ Funciones algebraicas: lineal afin, cuadrática, valor absoluto, raíz cuadrada, mayor entero.</li> <li>▪ Monotonía de funciones (crecientes, decrecientes, constantes)</li> <li>▪ Ecuaciones e inecuaciones polinomiales.</li> <li>▪ Funciones exponencial y logarítmica.</li> <li>▪ Funciones trigonométricas: seno, coseno, tangente.</li> <li>▪ Ley de senos y cosenos.</li> <li>▪ Cónicas: parábola, elipse.</li> <li>▪ Optimización lineal (Programación Lineal)</li> <li>▪ Probabilidad de un evento y probabilidad condicional.</li> <li>▪ Esperanza matemática.</li> <li>▪ Recursos y materiales para el desarrollo de las capacidades del área: bibliografía del módulo de biblioteca, guías metodológicas calculadora científica; algeplano, balanza.</li> </ul>
	<b>CIENCIAS SOCIALES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Historia del Perú: Procesos más importantes desde el Lítico hasta inicios del siglo XXI.</li> <li>▪ Grandes acontecimientos del mundo: revolución industrial, I y II guerra mundial, guerra fría, desarrollo científico y tecnológico.</li> <li>▪ Desarrollo económico peruano y mundial: Globalización y diversidad, poblaciones humanas, Índice de Desarrollo Humano, mercado interno y externo: importación y exportación. Tratados comerciales</li> <li>▪ Fronteras, seguridad nacional, integración regional y convenios del Perú y el mundo.</li> <li>▪ Cultura de paz, diálogo, negociación y resolución pacífica de conflictos e interculturalidad.</li> <li>▪ Derechos Humanos, democracia, libertad y justicia en el Perú.</li> <li>▪ Estado peruano: poderes, organización, funciones y propósitos. Descentralización y regionalización.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Proceso de hominización.</li> <li>▪ Culturas antiguas: casos más significativos de Asia y Europa.</li> <li>▪ Perú: origen y formación de la cultura andina. Caral. Los andes y la amazonía.</li> <li>▪ Feudalismo: Características en Europa, Asia y América. Formación de los modernos Estados europeos.</li> <li>▪ Ilustración europea y la revolución industrial y sus repercusiones en las revoluciones burguesas: Revolución Francesa, Independencia 13 colonias e Independencia Hispanoamericana.</li> <li>▪ Revoluciones políticas y conflictos internacionales en el mundo desde comienzos del siglo XX.</li> <li>▪ Biodiversidad: Ecosistemas en el Perú. Desarrollo sostenible.</li> <li>▪ Centralización, regionalización y descentralización. Fronteras y seguridad nacional.</li> <li>▪ Comercio internacional: importaciones y exportaciones. Tratados comerciales con el Perú.</li> <li>▪ Cultura de paz, diálogo, negociación y resolución pacífica de conflictos. interculturalidad.</li> </ul>

	<b>PERSONA, FAMILIA Y RELACIONES HUMANAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Características, cambios psicológicos y físicos que experimentan en su sexualidad varones y mujeres.</li> <li>Roles sexuales y embarazo adolescente.</li> <li>Planificación familiar y paternidad responsable.</li> <li>Uso del tiempo libre y proyecto de vida.</li> <li>Clima afectivo, trabajo cooperativo. Asertividad y empatía.</li> <li>Uso indebido de drogas.</li> <li>Persona humana en el cosmos.</li> <li>Educación inclusiva.</li> <li>Desarrollo del pensamiento moral.</li> <li>Ética y política.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Características, cambios psicológicos y físicos que experimentan los adolescentes.</li> <li>Desarrollo de procesos cognitivos: memoria, atención, percepción.</li> <li>Inteligencias múltiples.</li> <li>Inteligencia emocional.</li> <li>Uso del tiempo libre y proyecto de vida.</li> <li>Desarrollo del pensamiento moral (Kohlberg y otros)</li> <li>Causas, consecuencias y alternativas de solución al pandillaje, las drogas, la prostitución.</li> <li>Ética y política.</li> <li>Estrategias y técnicas para el desarrollo de capacidades fundamentales y específicas.</li> <li>El desarrollo del adolescente en grupo: periodismo, teatro, música, deporte, danzas, voluntariado, etc.</li> </ul>
	<b>EDUCACIÓN RELIGIOSA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cristo, prototipo del Hombre Nuevo: tipo de relaciones con Dios, con las personas y con la naturaleza.</li> <li><b>La vida, don de Dios, que hay que cuidar y respetar.</b></li> <li><b>Diversas manifestaciones de fe en el mundo contemporáneo</b></li> <li><b>Biblia</b> y documentos del Magisterio de la Iglesia .</li> <li>María ejemplo de mujer.</li> <li>Pensamiento social de la Iglesia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dios inicia su Plan de salvación: El misterio de la Encarnación. El sí de María</li> <li>Mensaje de la predicación de Jesús: Parábolas del Reino (Sermón de la montaña)</li> <li>Respuesta del hombre a Dios: Mandamientos, Obras de Misericordia, Bienaventuranzas.</li> <li>Elaboración de una escala de valores, de acuerdo a principios cristianos y el compromiso para defender y promover la vida</li> <li>Sacramentos de la iniciación cristiana y Sacramentos que imprimen carácter.</li> <li>Visión general de la Historia de la Iglesia.</li> </ul>
	<b>CIENCIA, TECNOLOGÍA Y AMBIENTE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La metodología científica. Proyectos de investigación.</li> <li>Materia y Energía, Magnitudes..</li> <li>Biodiversidad.</li> <li>Ecología.</li> <li>Biotechnología.</li> <li>Salud sexual y reproductiva.</li> <li>Ingeniería genética</li> <li>Citología. Organización molecular.</li> <li>Electricidad y magnetismo.</li> <li>Fuerza y movimiento.</li> </ul> <p>Manejo de instrumentos de laboratorio kit de electricidad y magnetismo ,el kit de ADN y otros recursos entregados por el ministerio a las Instituciones Educativas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ciencia Metodología científica.</li> <li>Materia. Magnitudes.</li> <li>Fuerza y movimiento</li> <li>Ciencia y la Tecnología</li> <li>Ecología.</li> <li>Ciclos biogeoquímicos.</li> <li>Biotechnología.</li> <li>Fuerza y movimiento.</li> <li>Electricidad y magnetismo.</li> <li>Genoma humano</li> <li>Manejo de instrumentos de laboratorio kit de electricidad y magnetismo ,el kit de ADN y otros recursos entregados por el ministerio a las Instituciones Educativas.</li> </ul>
	<b>EDUCACIÓN FÍSICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Normas y hábitos higiénicos en la práctica de actividades físicas.</li> <li>Capacidades físicas condicionales y coordinativas en la práctica de actividades físicas.</li> <li>Funciones biológicas básicas.</li> <li>Nutrición adecuada a las actividades físicas</li> <li>Comunicación y expresión corporal</li> <li>Deportes individuales, colectivos y tradicionales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Normas higiénicas y preventivas relacionadas con la vida.,</li> <li>Evaluación y desarrollo de capacidades físicas condicionales y coordinativas para la salud.</li> <li>Funciones biológicas complejas.</li> <li>Nutrición para la salud adecuada a las actividades propias de la vida cotidiana: recreativas, deportivas y laborales.</li> <li>Comunicación y expresión corporal para la salud</li> </ul>

	EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diseño de un bien y/o planificación de un servicio (procesos y principios)</li> <li>▪ Herramientas, máquinas y equipos: principio de funcionamiento, tipos, operaciones básicas.</li> <li>▪ Proceso de comercialización (distribución y venta).</li> <li>▪ Gestión empresarial y emprendimiento. (planes de negocio, procesos de la gestión).</li> <li>▪ Formación y orientación laboral. (legislación laboral).</li> <li>▪ <b>Recursos tecnológicos :tipos de energía, máquinas simples, transmisión y transformación del movimiento</b>(Estos contenidos deben ser desarrollados utilizando los recursos educativos entregados por el MED a las Instituciones Educativas (Material manipulativo de mecanismos y control)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diseño de un bien y/o planificación de un servicio (procesos, principios y mediante medios informáticos).</li> <li>▪ Costos, presupuestos y financiamiento</li> <li>▪ Herramientas, máquinas y equipos: principio de funcionamiento, tipos, operaciones básicas y especiales.</li> <li>▪ Procesos de comercialización (estrategias de mercadeo, distribución y venta).</li> <li>▪ Cultura exportadora.</li> <li>▪ Gestión empresarial y emprendimiento.(procesos de la gestión, planes de negocio, constitución de empresas)</li> <li>▪ Formación y orientación laboral (legislación laboral, conservación del medio ambiente, primeros auxilios).</li> <li>▪ Recursos tecnológicos :estructuras, máquinas simples, energías, transmisión y transformación de movimientos, incremento y reducción de velocidades (<b>Estos contenidos deben ser desarrollados utilizando los recursos educativos entregados por el MED a las Instituciones Educativas (Material manipulativo de mecanismos y control)</b>)</li> </ul>
CURRÍCULO ESCOLAR	PROGRAMACIÓN CURRICULAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Programación curricular en el marco del DCN y función del nivel de desarrollo y necesidades de aprendizaje del estudiante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diversificación curricular considerando el Proyecto Educativo Regional.</li> <li>▪ Programación curricular en el marco del DCN y función del nivel de desarrollo y necesidades de aprendizaje del estudiante.</li> </ul>
	EJECUCIÓN CURRICULAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Función mediadora del docente en relación con los Ejes curriculares nacionales(aprender a ser, aprender a vivir juntos, aprender a aprender y aprender a hacer)</li> <li>▪ Estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje, considerando ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes en el marco de la equidad y respeto a la diversidad.</li> <li>▪ Procesos pedagógicos en la secuencia didáctica de la sesión de aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Función mediadora del docente en relación con los Ejes curriculares nacionales(aprender a ser, aprender a vivir juntos, aprender a aprender y aprender a hacer)</li> <li>▪ Estrategias cognitivas y metacognitivas para el aprendizaje.</li> <li>▪ Procesos pedagógicos y cognitivos en la secuencia didáctica de la sesión de aprendizaje.</li> </ul>
	EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Enfoque de Evaluación en función del DCN.</li> <li>▪ Matriz de evaluación.</li> <li>▪ Técnicas e instrumentos de evaluación de capacidades y actitudes.</li> <li>▪ Técnicas e instrumentos para evaluar estudiantes con necesidades educativas especiales: discapacidad, talento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Función pedagógica de la evaluación y toma de decisiones para mejorar el aprendizaje.</li> <li>▪ Matriz de evaluación.</li> <li>▪ Técnicas e instrumentos de evaluación de capacidades y actitudes.</li> <li>▪ Técnicas e instrumentos para evaluar estudiantes con necesidades educativas especiales: discapacidad, talento.</li> </ul>

### ANEXO 3. PERFIL Y REQUISITOS DE CAPACITADORES<sup>48</sup>

#### EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR Niveles de Inicial y Primaria

Perfil y requisitos del (de la) Coordinador (a) Académico:

PERFIL Y REQUISITOS
<ul style="list-style-type: none"><li>– Preferentemente con Postgrados, Doctorado, Maestrías y otras especializaciones en educación adicionales a la licenciatura o título pedagógico según el nivel educativo.</li><li>– Contar con experiencia en docencia universitaria o en ISP (mínimo 3 años) o en acciones de capacitación y/o formación en servicio como coordinador, capacitador y /o formador (mínimo cinco años).</li><li>– No formar parte de la nómina de personal del MED o instancias descentralizadas, sea en condición de nombrado, destacado o contratado.</li><li>– Disponer del tiempo necesario para atender con eficiencia la ejecución de las estrategias del Programa.</li><li>– Conoce y maneja información sobre los principios pedagógicos actuales.</li><li>– Conoce y maneja información sobre el Diseño Curricular Nacional, las áreas curriculares: fundamentos teóricos y estrategias para el desarrollo de capacidades.</li><li>– Maneja conocimientos sobre estrategias e instrumentos para evaluar los aprendizajes.</li><li>– Conoce y maneja información sobre investigación e innovación educativa.</li><li>– No tener antecedentes administrativos, penales, ni judiciales.</li><li>– No trabajar en proyecto, programa u otro similar dependiente del MED.</li><li>– No ser director de instituto pedagógico ni tener jornada de cuarenta horas.</li></ul> <p>Para el caso de los ámbitos bilingües del Programa Juntos</p> <ul style="list-style-type: none"><li>– Conocimiento oral y escrito de la lengua originaria del ámbito al cual postula.</li></ul> <p>Otros:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>– Capacidad para la toma de decisiones oportunas.</li><li>– Maneja estrategias para el trabajo en equipo.</li><li>– Posee habilidades comunicativas que le facilitan interactuar en diferentes contextos.</li></ul>

Perfil y requisitos del (de la) Capacitador(a):

PERFIL Y REQUISITOS
---------------------

<sup>48</sup> Fuente: TDR 2007, Anexo 2 (MED 2007c).

PERFIL Y REQUISITOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Preferentemente con Postgrados, Doctorado, Maestrías y otras especializaciones en educación adicionales a la licenciatura o título pedagógico según el nivel educativo.</li> <li>– Contar con experiencia en docencia universitaria o en ISP (mínimo 3 años) o en acciones de capacitación y/o formación en servicio como coordinador, capacitador y /o formador (mínimo cinco años), para el caso de Lima Metropolitana y el Callao.</li> <li>– Contar con dos años de experiencia en docencia universitaria o en ISP y/o en acciones de capacitación y/o formación en servicio como coordinador, capacitador y/o formador, para otros ámbitos a nivel nacional.</li> <li>– No formar parte de la nómina de personal del MED o instancias descentralizadas, sea en condición de nombrado, destacado o contratado.</li> <li>– Disponer del tiempo necesario para atender con eficiencia la ejecución de las estrategias del Programa.</li> <li>– Conoce y maneja información sobre los principios pedagógicos actuales con énfasis en el desarrollo de capacidades de comunicación, lógico matemáticas y de la formación en valores.</li> <li>– Conoce y maneja información sobre el Diseño Curricular Nacional, las áreas curriculares: fundamentos teóricos y estrategias para el desarrollo de capacidades, según el nivel correspondiente.</li> <li>– Maneja conocimientos sobre estrategias e instrumentos para evaluar los aprendizajes.</li> <li>– Conoce y maneja información sobre investigación e innovación educativa.</li> <li>– No tener antecedentes administrativos, penales, ni judiciales.</li> <li>– No trabajar en proyecto, programa u otro similar dependiente de la sede del MED.</li> <li>– No ser director de instituto pedagógico ni tener jornada de cuarenta horas.</li> </ul> <p>Para el caso de los ámbitos bilingües del Programa Juntos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Conocimiento oral y escrito de la lengua originaria del ámbito al cual postula.</li> </ul> <p>Otros:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Capacidad para la toma de decisiones oportunas.</li> <li>– Maneja estrategias para el trabajo en equipo.</li> <li>– Posee habilidades comunicativas que le facilitan interactuar en diferentes contextos.</li> </ul>

Perfil y requisitos del (de la) Capacitador(a) Especialista, responsable de Cursos para el desarrollo de las capacidades de comunicación y lógico matemática de los docentes:

PERFIL Y REQUISITOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Preferentemente con Postgrados, Doctorado, Maestrías y otros en su especialidad adicionales a la licenciatura o título pedagógico y/o profesional: <ul style="list-style-type: none"> <li>o Para el caso del curso de Lógico Matemática: Especialistas en Matemática, ingeniería, Arquitectura, Economía, Estadística con experiencia en docencia</li> <li>o Para el caso del curso de Comunicación: Especialistas en Lengua, Literatura, Lingüística con experiencia en docencia.</li> </ul> </li> <li>– Contar con experiencia en docencia universitaria o en ISP (mínimo 3 años) o en acciones de capacitación y/o formación en servicio como coordinador, capacitador y/o formador (mínimo cinco años), para el caso de Lima Metropolitana y el Callao.</li> <li>– Contar con dos años de experiencia en docencia universitaria o en ISP y/o en acciones de capacitación y/o formación en servicio como coordinador, capacitador y/o formador, para otros ámbitos a nivel nacional.</li> <li>– No formar parte de la nómina de personal del MED o instancias descentralizadas, sea en condición de nombrado, destacado o contratado.</li> <li>– Disponer del tiempo necesario para atender con eficiencia la ejecución de las estrategias del Programa.</li> <li>– Conoce y maneja información sobre su especialidad.</li> <li>– Maneja conocimientos sobre estrategias e instrumentos para evaluar los aprendizajes.</li> <li>– Conoce estrategias para el trabajo con adultos.</li> <li>– Conoce y maneja información sobre investigación e innovación educativa.</li> <li>– No tener antecedentes administrativos, penales, ni judiciales.</li> <li>– No trabajar en proyecto, programa u otro similar dependiente de la sede del MED.</li> <li>– No ser director de instituto pedagógico ni tener jornada de cuarenta horas.</li> </ul> <p>Otros:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Maneja estrategias para el trabajo en equipo.</li> <li>– Posee habilidades comunicativas que le facilitan interactuar en diferentes contextos.</li> </ul>

Perfil y requisitos del (de la) Psicólogo (a):

PERFIL Y REQUISITOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preferentemente con Postgrados, Doctorado, Maestrías y otras especializaciones adicionales a la licenciatura o título profesional de psicólogo social o psicólogo educacional.</li> <li>- Contar con experiencia en docencia universitaria o en ISP (mínimo tres años) o en acciones de capacitación y/o formación en servicio como coordinador, capacitador y/o formador o en asesoría psicológica (mínimo cinco años), para el caso de Lima Metropolitana y el Callao.</li> <li>- Contar con dos años de experiencia en docencia universitaria o en ISP y/o en acciones de capacitación y/o formación en servicio como coordinador, capacitador y/o formador, para otros ámbitos a nivel nacional.</li> <li>- No formar parte de la nómina de personal del MED o instancias descentralizadas, sea en condición de nombrado, destacado o contratado.</li> <li>- No ser director de instituto pedagógico ni tener jornada de cuarenta horas.</li> <li>- Disponer del tiempo necesario para atender con eficiencia la ejecución de las estrategias del Programa.</li> <li>- Conoce y maneja información sobre el desarrollo de habilidades comunicativas, lógico matemáticas y de formación en valores.</li> <li>- Conoce y maneja contenidos de salud mental, protección al niño y al adolescente, trabajo con padres y madres de familia y desarrollo de valores.</li> <li>- No tener antecedentes administrativos, penales, ni judiciales.</li> <li>- No trabajar en proyecto, programa u otro similar dependiente de la sede del MED.</li> <li>- No ser representante legal de la institución por la que postula.</li> </ul> <p>Otros:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad para la toma de decisiones oportunas.</li> <li>- Maneja estrategias para el trabajo en equipo.</li> <li>- Posee habilidades comunicativas que le facilitan interactuar en diferentes contextos.</li> </ul>



## Nivel de Educación Secundaria

Perfil y requisitos del (de la) Coordinador (a) Académico:

PERFIL Y REQUISITOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Preferentemente con Postgrados, Doctorado, Maestrías y otras especializaciones en educación adicionales a la licenciatura o título pedagógico.</li> <li>– Poseer licenciatura en educación en una especialidad de educación secundaria (preferentemente con postgrados, doctorado, maestrías y otras especializaciones en educación).</li> <li>– Contar con experiencia en docencia universitaria (mínimo 3 años) o en la coordinación y/o conducción de acciones de capacitación a docentes (mínimo cinco años).</li> <li>– No formar parte de la nómina de personal del MED o instancias descentralizadas, sea en condición de nombrado, destacado o contratado.</li> <li>– Disponer del tiempo necesario para atender con eficiencia la ejecución de las estrategias del Programa.</li> <li>– Dominio de información sobre los principios pedagógicos actuales.</li> <li>– Conocimiento de la estructura y fundamentos del Diseño Curricular Nacional, las áreas curriculares y estrategias para el desarrollo de capacidades.</li> <li>– Dominio de estrategias e instrumentos para evaluar los aprendizajes.</li> <li>– Dominio de estrategias para la investigación e innovación educativa.</li> <li>– No tener antecedentes administrativos, penales, ni judiciales.</li> <li>– No trabajar en proyecto, programa u otro similar dependiente del MED.</li> <li>– No ser director de instituto pedagógico ni tener jornada de cuarenta horas.</li> <li>– Capacidad para la toma de decisiones oportunas.</li> <li>– Dominio de estrategias para la conducción de trabajo en equipo.</li> <li>– Posee habilidades comunicativas que le facilitan interactuar en diferentes contextos.</li> </ul>

Perfil y requisitos del (de la) Capacitador(a):

PERFIL Y REQUISITOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Preferentemente con Postgrados, Doctorado, Maestrías y otras especializaciones en educación adicionales a la licenciatura o título pedagógico en la especialidad del área a su cargo o licenciatura en una especialidad del componente del área curricular a su cargo:             <ul style="list-style-type: none"> <li>o Matemática: Matemática, Ciencias, ingeniería, Arquitectura, o afín.</li> <li>o Ciencia, Tecnología y Ambiente: Biología, Física, Química, Ciencias Naturales o afines dentro de las ciencias naturales.</li> <li>o Comunicación: Lengua, Literatura, Lingüística.</li> <li>o Idioma Extranjero: Título profesional que lo habilite para la enseñanza del idioma Ingles.</li> <li>o Ciencias Sociales: Filosofía, Sociología, Economía, Historia, Geografía.</li> <li>o Persona, Familia y Relaciones Humanas: Psicología, Ciencias Sociales.</li> <li>o Educación para el Trabajo: Ingeniería, contabilidad, administración.</li> <li>o Educación Física: Cultura física, Educación Psicomotriz.</li> <li>o Educación por el Arte: Teatro, artes plásticas, música, folklore.</li> <li>o Educación Religiosa: Teología o licenciatura en Educación Religiosa con autorización escrita de la autoridad religiosa correspondiente, según la opción religiosa que se enseñe en las instituciones educativas del ámbito de atención.</li> <li>o Tutoría: Psicología, con experiencia en acciones de acompañamiento y orientación a estudiantes.</li> </ul> </li> <li>– Experiencia en docencia universitaria o en ISP en una especialidad que compone el área curricular a su cargo (mínimo 3 años) o en acciones de capacitación a docentes (mínimo cinco años), para el caso de Lima Metropolitana y el Callao.</li> <li>– Experiencia en docencia universitaria o en ISP en una especialidad que compone el área curricular a su cargo y/o en acciones de capacitación a docentes (Mínimo 2 años) para el caso de otros ámbitos a nivel nacional.</li> <li>– No forma parte de la nómina de personal del MED o de las instancias de gestión educativas descentralizadas, sea en condición de nombrado, destacado o contratado.</li> <li>– Disponer del tiempo necesario para atender con eficiencia la ejecución de las estrategias del Programa.</li> <li>– Domina información sobre los principios pedagógicos actuales con énfasis en el desarrollo de capacidades de comunicación, lógico matemáticas y de la formación en valores.</li> <li>– Conocimiento de la estructura y fundamentos del Diseño Curricular Nacional, del área curricular a su</li> </ul>

PERFIL Y REQUISITOS
<p>cargo y sus estrategias para el desarrollo de capacidades en los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Dominio de estrategias e instrumentos para evaluar los aprendizajes.</li> <li>– Dominio de estrategias para la investigación e innovación educativa.</li> <li>– No tener antecedentes administrativos, penales, ni judiciales.</li> <li>– No trabajar en proyecto, programa u otro similar dependiente de la sede del MED.</li> <li>– No ser director de instituto pedagógico ni tener jornada de cuarenta horas.</li> <li>– Capacidad para la toma de decisiones oportunas.</li> <li>– Dominio de estrategias para el trabajo en equipo.</li> <li>– Posee habilidades comunicativas que le facilitan interactuar en diferentes contextos.</li> </ul>

Perfil y requisitos del (de la) Capacitador(a) Especialista, responsable de Cursos para el desarrollo de las capacidades de comunicación y lógico matemática de los docentes:

PERFIL Y REQUISITOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Preferentemente con Postgrados, Doctorado, Maestrías y otros en su especialidad adicionales a la licenciatura o título pedagógico y/o profesional: <ul style="list-style-type: none"> <li>o Para el caso del curso de Lógico Matemática: Especialistas en Matemática, ingeniería, Arquitectura, Economía, Estadística con experiencia en docencia</li> <li>o Para el caso del curso de Comunicación: Especialistas en Lengua, Literatura, Lingüística con experiencia en docencia.</li> </ul> </li> <li>– Contar con experiencia en docencia universitaria o en ISP (mínimo 3 años) o en acciones de capacitación a docentes (mínimo cinco años), para el caso de Lima Metropolitana y el Callao.</li> <li>– Experiencia en docencia universitaria o en ISP en una especialidad que compone el área curricular a su cargo y/o en acciones de capacitación a docentes (Mínimo 2 años) para otros ámbitos a nivel nacional.</li> <li>– No formar parte de la nómina de personal del MED o de las instancias de gestión educativa descentralizadas, sea en condición de nombrado, destacado o contratado.</li> <li>– Disponer del tiempo necesario para atender con eficiencia la ejecución de las estrategias del Programa.</li> <li>– Conocimiento amplio de su especialidad y de estrategias para su enseñanza.</li> <li>– Domina estrategias e instrumentos para evaluar los aprendizajes.</li> <li>– Conoce estrategias para el trabajo con adultos.</li> <li>– Dominio de estrategias para la investigación e innovación educativa.</li> <li>– No tener antecedentes administrativos, penales, ni judiciales.</li> <li>– No trabajar en proyecto, programa u otro similar dependiente de la sede del MED.</li> <li>– No ser director de instituto pedagógico ni tener jornada de cuarenta horas.</li> <li>– Maneja estrategias para el trabajo en equipo.</li> <li>– Posee habilidades comunicativas que le facilitan interactuar en diferentes contextos.</li> </ul>

## EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BILINGÜE

Perfil y requisitos del (de la) Coordinador (a):

PERFIL Y REQUISITOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preferentemente con Postgrados, Doctorado, Maestrías y otras especializaciones en educación adicionales a la licenciatura o título pedagógico según el nivel educativo.</li> <li>- Experiencia no menor de tres años en Programas de Capacitación Docente EIB o en acciones de capacitación y/o formación en servicio EIB como coordinador, capacitador o formador y /o experiencia de trabajo en formación inicial profesional como docente EIB. Mínimo dos años.</li> <li>- No formar parte de la nómina de personal de la Dirección Nacional, Regional o Provincial del MED y que tampoco trabaja en estas dependencias en calidad de destacado/a o contratado/a.</li> <li>- Disponer del tiempo necesario para atender con eficiencia la ejecución de las acciones estratégicas del Programa.</li> <li>- Dominio oral y escrito de la lengua originaria del ámbito al que postula y del castellano.</li> <li>- Conoce y maneja información sobre los principios pedagógicos actuales.</li> <li>- Conoce y maneja información sobre el Diseño Curricular Nacional, las áreas curriculares: fundamentos teóricos y estrategias para el desarrollo de capacidades.</li> <li>- Maneja conocimientos sobre estrategias e instrumentos para evaluar los aprendizajes.</li> <li>- Conoce y maneja información sobre investigación e innovación educativa.</li> <li>- No tener antecedentes administrativos, penales, ni judiciales.</li> <li>- No trabajar en proyecto, programa u otro similar dependiente del MED.</li> <li>- No ser director del instituto pedagógico ni tener jornada de cuarenta horas.</li> </ul> <p>Otros:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad para la toma de decisiones oportunas.</li> <li>- Maneja estrategias para el trabajo en equipo.</li> <li>- Posee habilidades comunicativas en lengua originaria y en castellano que le facilitan interactuar en diferentes contextos.</li> <li>- Se muestra abierto frente a diversas opiniones desde una perspectiva intercultural.</li> </ul>

Perfil y requisitos del (de la) Capacitador(a):

PERFIL Y REQUISITOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preferentemente con Postgrados, Doctorado, Maestrías y otras especializaciones en educación con mención en EIB adicionales a la licenciatura o título pedagógico y/o profesional según el nivel educativo que corresponda. (inicial y/o primaria). Experiencia como docente de aula EIB en el nivel educativo que corresponda. Mínimo tres años o como formador o capacitador de programas de formación y/o capacitación docente EIB y/o experiencia en acciones de formación inicial profesional como docente EIB. Mínimo dos años.</li> <li>- No formar parte de la nómina de personal de la Dirección Nacional, Regional o Provincial del MED y que tampoco trabaja en estas dependencias en calidad de destacado/a o contratado/a.</li> <li>- Disponer del tiempo necesario para atender con eficiencia la ejecución de las acciones estratégicas del Programa.</li> <li>- Dominio oral y escrito de la lengua originaria del ámbito al que postula y del castellano.</li> <li>- Conoce y maneja información sobre los principios pedagógicos actuales.</li> <li>- Conoce y maneja información sobre el Diseño Curricular Nacional, las áreas curriculares: fundamentos teóricos y estrategias para el desarrollo de capacidades.</li> <li>- Maneja conocimientos sobre estrategias e instrumentos para evaluar los aprendizajes.</li> <li>- Conoce y maneja información sobre investigación e innovación educativa.</li> <li>- No tener antecedentes administrativos, penales, ni judiciales.</li> <li>- No trabajar en proyecto, programa u otro similar dependiente del MED.</li> <li>- No ser director del instituto pedagógico ni tener jornada de cuarenta horas.</li> </ul> <p>Otros:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad para la toma de decisiones oportunas.</li> <li>- Maneja estrategias para el trabajo en equipo.</li> <li>- Posee habilidades comunicativas en lengua originaria y en castellano que le facilitan interactuar en diferentes contextos.</li> <li>- Se muestra abierto frente a diversas opiniones desde una perspectiva intercultural.</li> </ul>

Perfil y requisitos del (de la) Capacitador(a) Especialista, responsable de Cursos para el desarrollo de las capacidades de comunicación y lógico matemática de los docentes:

PERFIL Y REQUISITOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preferentemente con Postgrados, Doctorado, Maestrías y otros en su especialidad adicionales a la licenciatura o título pedagógico y/o profesional: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Para el caso del curso de Lógico Matemática: Especialistas en Matemática, ingeniería, Arquitectura, Economía, Estadística con experiencia en docencia</li> <li>▪ Para el caso del curso de Comunicación: Especialistas en Lengua, Literatura, Lingüística con experiencia en docencia.</li> </ul> </li> <li>- Experiencia como formador o capacitador de programas de formación y/o capacitación docente y/o experiencia en acciones de formación inicial profesional como docente. Mínimo dos años.</li> <li>- No formar parte de la nómina de personal de la Dirección Nacional, Regional o provincial del MED y que tampoco trabaja en estas dependencias en calidad de destacado/a o contratado/a.</li> <li>- Dominio oral y escrito de la lengua originaria del ámbito al que postula y del castellano (para el caso de comunicación integral).</li> <li>- Disponer del tiempo necesario para atender con eficiencia la ejecución de las acciones estratégicas del Programa.</li> <li>- Conoce y maneja información sobre su especialidad.</li> <li>- Conoce estrategias para el trabajo con adultos.</li> <li>- Maneja conocimientos sobre estrategias e instrumentos para evaluar los aprendizajes.</li> <li>- Conoce y maneja información sobre investigación e innovación educativa.</li> <li>- No tener antecedentes administrativos, penales, ni judiciales.</li> <li>- No trabajar en proyecto, programa u otro similar dependiente del MED.</li> <li>- No ser director del instituto pedagógico ni tener jornada de cuarenta horas.</li> </ul> <p>Otros:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad para la toma de decisiones oportunas.</li> <li>- Maneja estrategias para el trabajo en equipo.</li> <li>- Posee habilidades comunicativas en lengua originaria y en castellano que le facilitan interactuar en diferentes contextos.</li> <li>- Se muestra abierto frente a diversas opiniones desde una perspectiva intercultural.</li> </ul>

Perfil y requisitos de los (de las) Psicólogos (as):

PERFIL Y REQUISITOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preferentemente con Postgrados, Doctorado, Maestrías y otras especializaciones adicionales a la licenciatura o título profesional de psicólogo social o psicólogo educacional.</li> <li>- Experiencia como formador o capacitador de programas de formación y/o capacitación docente y/o experiencia en acciones de formación inicial profesional como docente. Mínimo dos años.</li> <li>- Posee habilidades comunicativas en lengua originaria y en castellano que le facilitan interactuar en diferentes contextos.</li> <li>- No formar parte de la nómina de personal de la Dirección Nacional, Regional o provincial del MED y que tampoco trabaja en estas dependencias en calidad de destacado/a o contratado/a.</li> <li>- No ser director del instituto pedagógico ni tener jornada de cuarenta horas.</li> <li>- Disponer del tiempo necesario para atender con eficiencia la ejecución de las acciones estratégicas del Programa.</li> <li>- Conoce maneja información sobre el desarrollo de habilidades comunicativas, lógico matemáticas y de formación de valores.</li> <li>- Conoce y maneja contenidos de salud mental, protección al niño y al adolescente, trabajo con padres y madres de familia y desarrollo de valores.</li> <li>- No tener antecedentes administrativos, penales, ni judiciales.</li> </ul>

- No trabajar en proyecto, programa u otro similar dependiente de la sede del MED.
- No ser representante legal de la institución por la que postula.

Otros:

- Maneja estrategias para el trabajo en equipo.
- Establece relaciones hepáticas y maneja conflictos.
- Se muestra abierto frente a diversas opiniones desde una perspectiva intercultural.

#### **ANEXO 4. FUNCIONES Y RESPONSABILIDADES DEL EQUIPO DE LA INSTITUCIÓN FORMADORA DE DOCENTES**

<b>Funciones y responsabilidades del (de la) Jefe del Proyecto</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Representa legalmente a la universidad ante el Ministerio de Educación.</li> <li>▪ Atiende los requerimientos del equipo de profesionales (infraestructura, equipos, mobiliarios, servicios, materiales y otros) para garantizar y optimizar la ejecución de las acciones de capacitación docente.</li> <li>▪ Es responsable de la conformación y permanencia del equipo en coordinación con el Coordinador Académico.</li> <li>▪ Es responsable a nombre de la universidad que representa, del cumplimiento del convenio suscrito con el Ministerio de Educación.</li> <li>▪ Remite los productos de acuerdo al cronograma establecido y cualquier otra información solicitada por la DINESUTP-DESP.</li> <li>▪ Asiste a los eventos y reuniones convocadas por la DESP cuando sea requerido.</li> </ul>
<b>Funciones y responsabilidades del (de la) Coordinador(a) Académico</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Representa al equipo de profesionales de la universidad.</li> <li>▪ Dirige la planificación, ejecución y evaluación del Plan de Capacitación.</li> <li>▪ Coordina los aspectos técnico pedagógicos y administrativos con la DESP y con las instancias de gestión educativa descentralizadas correspondientes.</li> <li>▪ Coordina con los especialistas de la UGEL o DRE, con los directores (as) y profesores (as) del ámbito de atención, la organización, ejecución y evaluación de las acciones de formación docente.</li> <li>▪ Organiza, coordina, dirige, asesora, monitorea y evalúa al equipo de capacitadores para la mejor ejecución del Plan de Capacitación.</li> <li>▪ Organiza y verifica la entrega de materiales a los participantes.</li> <li>▪ Promueve el fortalecimiento del equipo a partir de la constante autoformación.</li> <li>▪ Orienta, supervisa y aprueba la elaboración y producción de documentos académicos y materiales educativos en el marco de ejecución de su Plan de Capacitación.</li> <li>▪ Dirige el procesamiento de la información, el análisis de los resultados y el planteamiento de nuevas propuestas en relación a la ejecución de su Plan de Capacitación.</li> <li>▪ Asiste a los eventos y reuniones convocadas por la DESP cuando sea requerido y es responsable de la asistencia y permanencia de todo su equipo durante el evento.</li> <li>▪ Elabora, con los capacitadores los informes técnico pedagógicos y otros documentos solicitados por la DESP, por la Unidad de Gestión Educativa Local o por su institución y los refrenda con su firma.</li> <li>▪ Refrenda con su firma los informes administrativos presentados a la DESP.</li> </ul>

Funciones y responsabilidades del (de la) Capacitador(a)
<ul style="list-style-type: none"> <li>Planifica y ejecuta su trabajo en coordinación directa con el coordinador y el equipo de capacitadores.</li> <li>Participa en la planificación, ejecución y evaluación del Plan de Capacitación.</li> <li>Coordina con los docentes la planificación, ejecución y evaluación de las acciones de capacitación a nivel de institución educativa y de aula.</li> <li>Orienta a los participantes hacia el desarrollo de los logros de aprendizaje previstos, evalúa estos logros y propone alternativas de mejora.</li> <li>Entrega materiales a los participantes y verifica su registro.</li> <li>Elabora documentos académicos y los materiales necesarios para la planificación y ejecución del Plan de Capacitación.</li> <li>Monitorea, asesora y evalúa a los participantes a su cargo brindándoles orientaciones precisas y propuestas que mejoren su desempeño.</li> <li>Participa en el proceso de análisis de resultados y en el planteamiento de nuevas propuestas en relación a los instrumentos utilizados.</li> <li>Asiste y permanece en los eventos y reuniones convocados por la DESP cuando sea requerido.</li> <li>Elabora informes y otros documentos sobre el proceso de capacitación que le han sido solicitados por el coordinador académico y los refrenda con su firma.</li> <li>Asiste y participa en las actividades de autoformación convocadas por su institución.</li> </ul>
Funciones y responsabilidades del (de la) Especialista
<ul style="list-style-type: none"> <li>Planifica y ejecuta su trabajo en coordinación directa con el coordinador y el equipo de capacitadores.</li> <li>Participa en la planificación, ejecución y evaluación del Plan de Capacitación.</li> <li>Coordina con los docentes la planificación, ejecución y evaluación de las acciones de capacitación a nivel de institución educativa y de aula.</li> <li>Orienta a los participantes hacia el desarrollo de los logros de aprendizaje previstos, evalúa estos logros y propone alternativas de mejora.</li> <li>Participa en el proceso de análisis de resultados y en el planteamiento de nuevas propuestas en relación a los instrumentos utilizados.</li> <li>Entrega materiales a los participantes y verifica su registro.</li> <li>Elabora documentos académicos y los materiales necesarios para la planificación y ejecución del Plan de Capacitación.</li> <li>Asiste y permanece en los eventos y reuniones convocados por la DESP cuando sea requerido.</li> <li>Elabora informes y otros documentos sobre el proceso de capacitación y que le han sido solicitados por el coordinador académico y los refrenda con su firma.</li> <li>Asiste y participa en las actividades de autoformación convocadas por su institución.</li> </ul>
Funciones y responsabilidades del (de la) Psicólogo(a) para el caso de EBR (niveles Inicial y Primaria):
<ul style="list-style-type: none"> <li>Planifica y ejecuta su trabajo en coordinación directa con el coordinador y el equipo de formadores.</li> <li>Participa en la planificación, ejecución y evaluación del Plan de Capacitación.</li> <li>Diseña actividades de intervención para el desarrollo de las estrategias del Plan de Capacitación que favorezcan el desarrollo de los logros de aprendizaje previstos en los participantes.</li> <li>Elabora propuestas de trabajo que fortalezcan el clima emocional en la institución educativa y las relaciones de ésta con el contexto social.</li> <li>Elabora propuestas de trabajo relacionadas con la prevención en salud mental, la protección al niño y al adolescente, el trabajo con padres y madres de familia.</li> <li>Coordina con los docentes la planificación, ejecución y evaluación de las actividades a su cargo.</li> <li>Elabora documentos académicos y los materiales necesarios para la planificación y ejecución del Plan de Capacitación, en lo que le compete.</li> <li>Evalúa al inicio, durante el proceso y al final, a los participantes del Plan de Capacitación a su cargo brindándoles asesoría y orientaciones precisas de su campo profesional que ayuden a mejorar su desempeño.</li> <li>Orienta a los participantes hacia el desarrollo de los logros de aprendizaje previstos, evalúa estos logros y propone alternativas de mejora.</li> <li>Entrega materiales a los participantes y verifica su registro.</li> <li>Participa en el proceso de análisis de resultados y en el planteamiento de nuevas propuestas en relación a los instrumentos aplicados.</li> <li>Asiste y permanece en los eventos y reuniones convocados por la DESP cuando sea requerido.</li> <li>Elabora informes y otros documentos sobre el proceso de capacitación solicitados por el docente coordinador y los refrenda con su firma.</li> <li>Asiste y participa en las actividades de autoformación convocadas por su institución.</li> </ul>

<b>Funciones y responsabilidades del (de la) Tutor(a) para el caso de EBR (nivel Secundaria):</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Planifica y ejecuta su trabajo en coordinación directa con el coordinador y el equipo de formadores.</li><li>▪ Participa en la planificación, ejecución y evaluación del Plan de Capacitación.</li><li>▪ Diseña actividades de intervención para el desarrollo de las estrategias del Plan de Capacitación que favorezcan el desarrollo de los logros de aprendizaje previstos en los participantes.</li><li>▪ Elabora propuestas de trabajo que fortalezcan el clima emocional en la institución educativa y las relaciones de ésta con el contexto social.</li><li>▪ Coordina con los docentes la planificación, ejecución y evaluación de las actividades a su cargo.</li><li>▪ Elabora documentos académicos y los materiales necesarios para la planificación y ejecución del Plan de Capacitación, en lo que le compete.</li><li>▪ Orienta a los participantes hacia el desarrollo de los logros de aprendizaje previstos, evalúa estos logros y propone alternativas de mejora.</li><li>▪ Entrega materiales a los participantes y verifica su registro.</li><li>▪ Participa en el proceso de análisis de resultados y en el planteamiento de nuevas propuestas en relación a los instrumentos aplicados.</li><li>▪ Asiste y permanece en los eventos y reuniones convocados por la DESP cuando sea requerido.</li><li>▪ Elabora informes y otros documentos sobre el proceso de capacitación solicitados por el docente coordinador y los refrenda con su firma.</li><li>▪ Asiste y participa en las actividades de autoformación convocadas por su institución.</li></ul>



**ANEXO 5. INFORME DE LA ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN, DRA. CRISTINA DEL MASTRO<sup>49</sup>**

**Apoyo a la Dirección Nacional del Presupuesto Público (DNPP) en el desarrollo de la Evaluación de Diseño y Ejecución Presupuestaria (EDEP) del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP)**

**Dra. Cristina del Mastro**

**Lima, 07 de agosto de 2008**

---

<sup>49</sup> Consultoría adicional contratada por la DNPP para abordar con mayor profundidad los temas relacionados con los contenidos de la capacitación, las competencias del docente en servicio, el perfil de los capacitadores, el sistema de seguimiento y evaluación. El presente es el informe final de la consultora encargada del estudio.

## ÍNDICE

1. Competencias y capacidades mínimas que debería tener un docente en Servicio
2. Priorización de las Capacidades del Docente en Servicio que podrían ser atendidas a través de procesos de Capacitación
3. Evaluación de los contenidos/estructura del PRONAFCAP como medio para el logro de las capacidades y competencias identificadas
  - a. Finalidad y objetivos del programa
  - b. Línea base
  - c. Contenidos
  - d. Estrategia de capacitación
  - e. Estrategias de Monitoreo
  - f. Evaluación de los aprendizajes
  - g. Recursos Humanos
4. Propuesta de Estructura General de Capacitación, seguimiento y evaluación
  - 4.1 Estrategias generales de Formación Permanente del profesorado
  - 4.2 Objetivos de la Formación Permanente
  - 4.3 Áreas de Formación Permanente
  - 4.4 Enfoques de Formación Permanente
  - 4.5 Metodología
  - 4.6 Sistema de Seguimiento y evaluación
5. Perfil del Capacitador

## BIBLIOGRAFÍA

## 1. Competencias y capacidades mínimas que debería tener un docente en servicio

Las Competencias mínimas que debería tener un docente en servicio, se han organizado en torno a cinco áreas:

- Dominio disciplinar
- Dominio pedagógico
- Identidad personal/ética
- Interacción con el contexto educativo: aula, alumnos, PPFF, institución, comunidad
- Desarrollo profesional y formación permanente

1. COMPETENCIAS RELACIONADAS CON EL DOMINIO DISCIPLINAR (SABER)
<ul style="list-style-type: none"><li>-Conocimiento actualizado de los contenidos que hay que enseñar de acuerdo al currículo vigente</li><li>-Traducir los contenidos disciplinares en capacidades de aprendizaje</li><li>-Conocimiento de los procesos de aprendizaje de la disciplina</li></ul>
2. COMPETENCIAS RELACIONADAS CON EL DOMINIO PEDAGÓGICO (SABER ENSEÑAR)
<p><b>2.1. PROGRAMACIÓN CURRICULAR</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>-Análisis de las propuestas curriculares oficiales: pertinencia y adecuación curricular desde la perspectiva de la disciplina, las teorías Psicológicas del desarrollo y del aprendizaje y el contexto socio cultural</li><li>-Participación en los procesos de Diversificación Curricular Institucional y elaboración de proyectos de innovación educativa.</li><li>-Diseño y desarrollo de proyectos educativos y unidades de aprendizaje que permitan adaptar el currículo al contexto sociocultural e institucional.</li><li>-Incorporar en la programación curricular el uso de TIC como medios para el aprendizaje.</li></ul> <p><b>2.2. PLANIFICACIÓN DE SESIONES DE APRENDIZAJE</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>-Identificación de las necesidades y expectativas del grupo, así como de los estilos y ritmos personales de aprendizaje.</li><li>-Planificación de secuencias didácticas ordenando las actividades en un plazo determinado, con el fin de alcanzar los resultados de aprendizaje y contenidos/ capacidades previstas.</li><li>-Organización de actividades para el inicio, el desarrollo y el cierre de la sesión.</li><li>-Planificación de actividades que permitan relacionar el contenido a tratar con los de la clase anterior y las experiencias previas de los estudiantes.</li><li>-Planificación de diversas actividades de aprendizaje que propicien: motivación, adquisición, investigación, aplicación, síntesis, evaluación en las que los estudiantes participan activamente.</li><li>-Planificación de actividades de aprendizaje individual y colaborativo</li><li>-Planificación de actividades para el trabajo con estudiantes con necesidades educativas especiales</li><li>-Incorporación de actividades en las que se utilicen las TIC</li></ul> <p><b>2.3. CONDUCCIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>-Motivación del alumnado (despertar la curiosidad e interés de los alumnos hacia los contenidos y actividades relacionadas con la asignatura.</li><li>-Identificación de expectativas, intereses y experiencias previas de los alumnos</li><li>-Proporcionar información y orientar el desarrollo de las actividades de aprendizaje.</li><li>-Facilitar la comprensión de los contenidos básicos.</li><li>-Desarrollo de actividades de aprendizaje con la participación activa de los estudiantes.</li><li>-Solución de situaciones imprevistas durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje.</li></ul>

## **2.4 USO DE RECURSOS/TIC**

- Preparación, selección o elaboración de materiales didácticos y utilización en el contexto de cada área.
- Utilización de material didáctico adecuado a las actividades y objetivos de las sesiones de aprendizaje.
- Utilización e incorporación adecuada de las TIC en las actividades de enseñanza y aprendizaje, desde un enfoque activo y colaborativo.

## **2.5 EVALUACIÓN y RETROINFORMACIÓN DEL APRENDIZAJE**

- Uso de la evaluación como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza, del aprendizaje y de su propia formación.
- Selección de criterios e indicadores que permitan verificar los logros de aprendizaje
- Selección, diseño y elaboración de instrumentos para evaluar los distintos momentos y contenidos del aprendizaje.
- Desarrollo de procesos de auto, hetero y coevaluación.
- Toma de decisiones a partir de los resultados de la evaluación para retroinformar y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, o verificar resultados con fines de promoción.

## **2.6 TUTORÍA**

- Desempeño de la función tutorial orientando a alumnos y padres de familia.
- Diseño y ejecución de acciones de tutoría, haciendo uso de diversas estrategias e instrumentos.
- Identificación de dificultades en los alumnos que requieren ser atendidas por diversas especialistas de manera interdisciplinaria (psicólogos, nutricionistas, médicos, trabajadores sociales).
- Manejo de conocimientos psicológicos y sociales que permitan resolver conflictos, dinamizar grupos y tratar la diversidad.

# **3. COMPETENCIAS RELACIONADAS CON LA IDENTIDAD PERSONAL/ÉTICA**

## **3.1. AUTOCONCEPTO/AUTOESTIMA DEL DOCENTE**

- Imagen realista de sí mismo: fortalezas, limitaciones
- Confianza en sí mismo.
- Valoración de sus logros personales y profesionales.
- Disposición para el cambio y la mejora personal y profesional

## **3.2. DOMINIO EMOCIONAL**

- Equilibrio emocional
- Se pone en lugar del otro
- Toma decisiones acertadas
- Tiene iniciativa
- Amable y Tolerante
- Manejo del estrés

## **3.3. ACTITUDES Y VALORES**

- Puntualidad y Responsabilidad
- Respeto de reglas y normas
- Cumplimiento de compromisos y tareas
- Honestidad
- Es tolerante, democrático y participativo
- Compromiso por la conservación del medio ambiente

# **4. COMPETENCIAS RELACIONADAS CON EL CONTEXTO SOCIO EDUCATIVO: AULA, ALUMNOS, PPFF, DOCENTES, INSTITUCIÓN**

## **4.1. HABILIDADES COMUNICATIVAS GENERALES:**

Capacidad de relación y comunicación en las variadas circunstancias de la actividad profesional

- Se expresa oralmente con claridad y coherencia
- Comprende mensajes orales y dialoga intercambiando ideas
- Lee comprensivamente textos de cultura general y de su especialidad.
- Se expresa a través de textos escritos para comunicar y argumentar ideas

#### **4.2 CONTEXTO AULA**

- Crea un ambiente físico y emocional que favorece el aprendizaje
- Promueve la autodisciplina en el aula
- Promueve la construcción participativa de reglas de convivencia
- Ordena el espacio físico de la clase de acuerdo a las actividades que realiza, manteniendo el orden y la limpieza
- Promueve un clima seguro, cálido y confiable para el grupo
- Se preocupa por establecer relaciones empáticas con los alumnos.
- Realiza actividades que desarrollan prácticas democráticas.
- Organiza comisiones de trabajo en el aula
- Propicia la comunicación y el intercambio de ideas.
- Toma en cuenta los planteamientos y opiniones de los alumnos.
- Genera un ambiente de respeto mutuo
- Considera la diversidad de los alumnos como un valor.
- Afronta y resuelve de manera participativa situaciones problemáticas y conflictos interpersonales.

#### **4.3 PADRES DE FAMILIA**

- Mantener contacto con los padres de sus alumnos y animarles a participar en la vida de la escuela
- Organizar y dirigir reuniones con padres de familia
- Implicar a los padres en la valoración del avance y logros de aprendizaje de sus hijos

#### **4.4 TRABAJO DOCENTE EN EQUIPO**

- Trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de su actividad profesional, compartiendo experiencias y conocimientos
- Formar y participar activamente en equipos de trabajo pedagógicos a nivel institucional
- Afrontar y analizar en equipo situaciones de su práctica docente y problemáticas profesionales

#### **4.5 INSTITUCIÓN**

- Participar activamente en la elaboración del Proyecto Educativo Institucional
- Participar de las actividades de la vida escolar
- Mantener canales de comunicación abiertos en forma permanente con las diversas instancias de la IIEE

#### **4.6 COMUNIDAD**

- Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno
- Aprovecha los vínculos de cooperación con la comunidad y con las organizaciones del entorno.

### **5. COMPETENCIAS RELACIONADAS CON EL DESARROLLO PROFESIONAL, FORMACIÓN PERMANENTE / APRENDER A APRENDER**

- Asume la necesidad de desarrollo profesional continua, mediante la autoevaluación de la propia práctica
- Asume una actitud de cambio y mejora para su desarrollo profesional
- Reflexiona permanentemente sobre su práctica profesional
- Investiga y sistematiza su práctica pedagógica, utilizando técnicas de investigación
- Maneja herramientas tecnológicas de aprendizaje
- Utiliza estrategias para el autónomo y permanente: búsqueda de información, lectura, análisis, organización de la información, etc.
- Aplica procesos metacognitivos: planificación, regulación, toma de conciencia, autoevaluación y reorientación su práctica y su aprendizaje.
- Participa en redes de aprendizaje docente

## **2. Priorización de las Capacidades del Docente en Servicio que podrían ser atendidas a través de procesos de Capacitación**

Las competencias priorizadas en cada una de las cinco áreas son:

### **1. COMPETENCIAS RELACIONADAS CON EL DOMINIO DISCIPLINAR (SABER)**

- Conocimiento actualizado de los contenidos que hay que enseñar de acuerdo al currículo vigente.
- Traducir los contenidos disciplinares en capacidades de aprendizaje.
- Conocimiento de los procesos de aprendizaje de la disciplina.

Es imprescindible como requisito mínimo de toda buena docencia el dominio de los contenidos de la enseñanza y del aprendizaje. Por tanto, un proceso de formación permanente deberá velar para que los docentes se mantengan actualizados en los avances científicos del campo disciplinar de su especialidad y conozcan la manera cómo se aprenden estos contenidos como base para el posterior diseño de su metodología.

### **2. COMPETENCIAS RELACIONADAS CON EL DOMINIO PEDAGÓGICO (SABER ENSEÑAR)**

#### **2.1. PROGRAMACIÓN CURRICULAR**

- Participación en los procesos de Diversificación Curricular Institucional y elaboración de proyectos de innovación educativa.
- Diseño y desarrollo de proyectos educativos y unidades de aprendizaje que permitan adaptar el currículo al contexto sociocultural e institucional.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje a nivel de aula se ubican dentro del contexto institucional. Los procesos de diversificación e innovación curricular en cada IIEE son indispensables para adaptar el Diseño Curricular Nacional DCN al contexto sociocultural e institucional, para orientar la posterior programación de aula y garantizar una secuencia adecuada y pertinente de los contenidos y capacidades que los alumnos aprenderán en cada área de grado a grado y de nivel a nivel.

En esta área si bien es importante incorporar en uso de TIC en el Currículo, consideramos que no es prioritario ya que no todas las escuelas y docentes cuentan con acceso a las mismas. Consideramos que este debe ser un Proyecto específico con recursos adecuados para el logro de sus metas y resultados.

#### **2.2. PLANIFICACIÓN DE SESIONES DE APRENDIZAJE**

- Planificación de secuencias didácticas ordenando las actividades en un plazo determinado, con el fin de alcanzar los resultados de aprendizaje y contenidos/capacidades previstas.
- Planificación de diversas actividades de aprendizaje que propicien: motivación, adquisición, investigación, aplicación, síntesis, evaluación en las que los estudiantes participen activamente.
- Planificación de actividades de aprendizaje individual y colaborativo

Los resultados de aprendizaje de los estudiantes guardan estrecha relación con el conjunto de estas capacidades. Es indispensable que el docente, además de dominar los contenidos, sepa organizar actividades que propicien el aprendizaje significativo de sus estudiantes.

Si bien consideramos que la incorporación de TIC y la atención de alumnos con Necesidades educativas especiales son importantes, se pueden desarrollar en una

segunda etapa, cuando los docentes manejen adecuadamente la planificación y la metodología de enseñanza y de aprendizaje. Se deberá tomar especial atención a las escuelas multigrado y unidocente con respecto al desarrollo de estas capacidades.

## 2.3 CONDUCCIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE

- Motivación del alumnado (despertar la curiosidad e interés de los alumnos hacia los contenidos y actividades relacionadas con la asignatura).
- Identificación de expectativas, intereses y experiencias previas de los alumnos
- Proporcionar información y orientar el desarrollo de las actividades de aprendizaje.
- Facilitar la comprensión de los contenidos básicos.
- Desarrollo de actividades de aprendizaje con la participación activa de los estudiantes.

Estas capacidades son complementarias a las del punto 2.2, ya que corresponden a la puesta en práctica en aula de las actividades previamente planificadas en las sesiones de clase.

## 2.4. USO DE RECURSOS/TIC

- Preparación, selección o elaboración de materiales didácticos y utilización en el contexto de cada área.
- Utilización de material didáctico adecuado a las actividades y objetivos de las sesiones de aprendizaje.
- Utilización e incorporación adecuada de las TIC en las actividades de enseñanza y aprendizaje, desde un enfoque activo y colaborativo.

Consideramos que el contexto actual demanda del docente el dominio de estas capacidades. Sin embargo, su desarrollo depende del dominio pedagógico y tecnológico previo, además de la necesidad de contar con los recursos tecnológicos y la conectividad necesaria par aplicar lo aprendido en las capacitaciones. Por tal motivo, estas capacidades deberían desarrollarse a través de un proyecto específico que prevea el conjunto de condiciones y recursos necesario para su posterior transferencia en el aula

## 2.5. EVALUACIÓN y RETROINFORMACIÓN DEL APRENDIZAJE

- Uso de la evaluación como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza, del aprendizaje y de su propia formación.
- Selección de criterios e indicadores que permitan verificar los logros de aprendizaje
- Selección, diseño y elaboración de instrumentos para evaluar los distintos momentos y contenidos del aprendizaje
- Desarrollo de procesos de auto, hetero y coevaluación
- Toma de decisiones a partir de los resultados de la evaluación para retroalimentar y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, o verificar resultados con fines de promoción.

Todo proceso de enseñanza y aprendizaje debe estar acompañado de un seguimiento y evaluación del proceso y de los resultados que los alumnos van alcanzando, con la finalidad de tomar decisiones y mejorar las condiciones para lograr mejores resultados. Los docentes presentan serias carencias en las modalidades e instrumentos que utilizan para evaluar a los alumnos. Consideramos prioritario desarrollar estas competencias en loa docentes de manera coherente con los contenidos y capacidades de aprendizaje metodología activa.

## 2.6. TUTORÍA

- Desempeño de la función tutorial orientando a alumnos y padres de familia
- Diseño y ejecución de acciones de tutoría, haciendo uso de diversas estrategias e instrumentos
- Identificación de dificultades en los alumnos que requieren ser atendidas por diversas especialistas de manera interdisciplinaria (psicólogos, nutricionistas, médicos, trabajadores sociales)
- Manejo de conocimientos psicológicos y sociales que permitan resolver conflictos, dinamizar grupos y tratar la diversidad.

El proceso educativo se dirige al desarrollo integral del ser humano, motivo por el cual el docente no es un mero instructor de saberes disciplinares, sino un formador de personas y ciudadanos. Lamentablemente, no siempre está preparado para desarrollar su función tutorial en el acompañamiento del desarrollo integral de sus alumnos, por lo cual consideramos necesario priorizar estas capacidades.

## 3. COMPETENCIAS RELACIONADAS CON LA IDENTIDAD PERSONAL/ÉTICA

### 3.1. AUTOCONCEPTO/AUTOESTIMA DEL DOCENTE

- Imagen realista de sí mismo: fortalezas, limitaciones
- Confianza en sí mismo.
- Valoración de sus logros personales y profesionales.
- Disposición para el cambio y la mejora personal y profesional

### 3.2. DOMINIO EMOCIONAL

- Equilibrio emocional
- Se pone en lugar del otro
- Toma decisiones acertadas
- Tiene iniciativa
- Amable y Tolerante
- Manejo del estrés

El aspecto personal y ético del educador se torna prioritario desde su dimensión de persona que forma a otras personas y a ciudadanos que contribuyan al bienestar social. El docente necesita reforzar su autoestima y dominio emocional para interactuar en un clima democrático y saludable con sus estudiantes, colegas y personas con las que tengan que interactuar en su quehacer docente.

En este sentido pensamos que este conjunto de capacidades deben trabajarse de manera integrada con aquellas del contexto del aula propuestas en el 4.2.

- Crea un ambiente físico y emocional que favorece el aprendizaje
- Promueve la autodisciplina en el aula
- Promueve la construcción participativa de reglas de convivencia
- Ordena el espacio físico de la clase de acuerdo a las actividades que realiza, manteniendo el orden y la limpieza
- Promueve un clima seguro, cálido y confiable para el grupo
- Se preocupa por establecer relaciones empáticas con los alumnos.
- Realiza actividades que desarrollan prácticas democráticas.
- Organiza comisiones de trabajo en el aula
- Propicia la comunicación y el intercambio de ideas.
- Toma en cuenta los planteamientos y opiniones de los alumnos.
- Genera un ambiente de respeto mutuo

### 4.1. HABILIDADES COMUNICATIVAS GENERALES:

- Capacidad de relación y comunicación en las variadas circunstancias de la actividad profesional
  - Se expresa oralmente con claridad y coherencia



- Comprende mensajes orales y dialoga intercambiando ideas
- Lee comprensivamente textos de cultura general y de su especialidad.
- Se expresa a través de textos escritos para comunicar y argumentar ideas

Estas capacidades son básicas e indispensables para todo buen profesional y ciudadano ya que permiten comunicar los conocimientos, mantenerse informado así como comprender y analizar lo que ocurre a nuestro alrededor.

#### 4.2. PADRES DE FAMILIA

- Mantener contacto con los padres de sus alumnos y animarles a participar en la vida de la escuela
- Organizar y dirigir reuniones con padres de familia
- Implicar a los padres en la valoración del avance y logros de aprendizaje de sus hijos

La labor educadora no se realiza exclusivamente en el aula, ni en la escuela, es necesario establecer vínculos con los padres de familia para colaborar mutuamente en esta labor.

#### 5. COMPETENCIAS RELACIONADAS CON EL DESARROLLO PROFESIONAL, FORMACIÓN PERMANENTE / APRENDER A APRENDER

- Asume la necesidad de desarrollo profesional continuo, mediante la autoevaluación de la propia práctica
- Investiga y sistematiza su práctica pedagógica, utilizando técnicas de investigación
- Maneja herramientas tecnológicas de aprendizaje
- Utiliza estrategias para el autónomo y permanente: búsqueda de información, lectura, análisis, organización de la información, etc.
- Aplica procesos metacognitivos: planificación, regulación, toma de autoevaluación y reorientación su práctica y su aprendizaje.

El profesional en servicio está obligado a actualizarse, automotivarse y buscar permanentemente su desarrollo profesional, para lo cual requiere desarrollar habilidades que le permitan aprender a aprender y analizar de modo reflexivo su proceso formativo, con miras a una continua mejora.

### 3. Evaluación de los contenidos/estructura del PRONAFCAP como medio para el logro de las capacidades y competencias identificadas

Para realizar el análisis de la pertinencia del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente para el logro de las capacidades y competencias mínimas que debe desarrollar un docente en servicio, hemos considerado 7 aspectos, con sus respectivos criterios de evaluación:

- a. Objetivo
- b. Línea base
- c. Contenidos
- d. Estrategia de capacitación
- e. Estrategia de Monitoreo
- f. Evaluación
- g. Recursos Humanos

La siguiente matriz detalla los aspectos considerados y los criterios de evaluación a la luz del indicador general “pertinencia para el logro de las capacidades identificadas”

#### MATRIZ DE EVALUACIÓN DEL PRONAFCAP

ASPECTO DEL PROGRAMA	CRITERIO A EVALUAR	INDICADOR GENERAL
<b>a. Objetivos del programa</b> -Supuestos -Logros a alcanzar	- Claridad -Amplitud/precisión	PERTINENCIA DE CADA ASPECTO DEL PROGRAMA PARA EL LOGRO DE LAS CAPACIDADES IDENTIFICADAS
<b>b. Línea base</b> -Datos que se solicitan	-Utilidad de la información para el diseño del Plan de capacitación -Relación de la línea base con los contenidos y metodología de la capacitación	
<b>c. Contenidos</b> -Componentes y logros de aprendizaje -Contenidos mínimos de cada componente (duración) -Ejes transversales (página 46) -Niveles de logro	-Porcentaje de horas asignado a cada componente -Relación con necesidades de formación y línea base de los docentes -Nivel de adecuación al contexto -Relación con en el trabajo de aula	
<b>d. Estrategia de capacitación</b> -Duración -Modalidades(presencial y a distancia) -Metodología -Materiales	-Adecuación de la estrategia para el aprendizaje de los contenidos mínimos de cada componente	
<b>e. Estrategia de Monitoreo</b> -duración, frecuencia -propósitos -contenidos	-Relación con el proceso de capacitación -utilidad	
<b>f. Evaluación</b> -Indicadores -Instrumentos -Uso de la información	-Coherencia entre indicadores, logros de aprendizaje, metodología de capacitación y monitoreo -Pertinencia de los instrumentos -Impacto de la evaluación en la mejora del maestro y del programa. -Relación entre evaluación del maestro y rendimiento de sus alumnos	

<b>g. Recursos Humanos</b> -Equipo central -Capacitadores -Monitores	-Calidad-cantidad -Preparación	
---	-----------------------------------	--

A continuación presentaremos el análisis de cada uno de los aspectos a evaluar.

#### **a. Finalidad y objetivos del Programa**

Los TDR señalan que la Dirección de Educación Superior Pedagógica (DESP), de la Dirección Nacional de Educación Superior y Técnico Profesional DINESUTP, organiza, dirige, asesora y evalúa la ejecución del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente 2007-2011 elaborado en el marco del Programa Nacional de Formación en Servicio, el mismo que, como parte del Sistema de Formación Continua del Profesor, busca promover y apoyar su desarrollo profesional.

El programa se apoya en los siguientes objetivos estratégicos priorizados por el Proyecto Educativo Nacional,

- Oportunidades y resultados educativos de igual calidad para todos (Objetivo estratégico N°1 del PEN).
- Estudiantes e instituciones que logran aprendizajes pertinentes y de calidad (Objetivo estratégico N°2 del PEN).
- Maestros bien preparados que ejercen profesionalmente la docencia (Objetivo estratégico N°3 del PEN).
- Promover la gestión autónoma, descentralizada y democrática de las instituciones educativas, impulsando los proyectos educativos regionales, locales e institucionales.
- Diseñar una política pedagógica nacional que otorgue coherencia y consistencia al currículo y promueva una cultura innovadora e investigadora en las instituciones educativas

El Programa tiene la finalidad de “desarrollar en los profesores, capacidades personales, pedagógicas y socio-comunitarias, que redundarán en la mejora de su desempeño profesional y por ende en la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes, transformando las instituciones educativas públicas. Las capacidades responden a las necesidades y demandas de los profesores y del contexto sociocultural y económico-productivo en el que se desempeñan”.

Se observa una finalidad poco precisa ya que se habla de “capacidades personales, pedagógicas y socio-comunitarias”, las mismas que a primera vista se relacionan con 3 de las 5 competencias propuestas en este trabajo: Pedagógicas, ético-personales, interacción socio-educativa, desarrollo profesional. Sin embargo, no se precisan competencias relacionadas con el dominio disciplinar, y el desarrollo profesional; tal vez por considerarlas parte del aspecto pedagógico, o del proceso mismo de formación en servicio.

De otro lado, se afirma que se busca ampliar y consolidar los conocimientos de los docentes (sin precisar el tipo de conocimiento) y elevar la calidad de su desempeño profesional a la luz del sustento teórico contemporáneo y las características y necesidades de sus estudiantes y del contexto.

En este contexto, se toma como punto de partida los bajos niveles alcanzados en los resultados en comprensión lectora y razonamiento lógico matemático, tanto en los estudiantes como en los docentes, en las Pruebas PISA-2001 y las pruebas administradas por la UMC en los años 2001 y 2004 a los alumnos, así como las evaluaciones nacionales a docentes de los años 2002, 2007 y 2008.

El punto de partida para el programa son los resultados de la prueba censal, la misma que evalúa solo 2 aspectos (comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos). Sorprende que no se consideren las necesidades o deficiencias docentes desde un contexto más amplio que tome en cuenta diversas capacidades y prioridades para la formación en servicio que responda a distintos contextos.

De otro lado, se identifica como problema macro de la capacitación la “Débil formación docente”, sin embargo no se define con claridad el problema específico a atender por el Programa.

Por tanto, el objetivo general “mejorar las competencias docentes”, resulta insuficiente. Falta priorizar las necesidades educativas a las cuales responder, para formular objetivos y metas más específicos que permitan definir los componentes, contenidos e indicadores de logro del programa de capacitación.

Finalmente, el Panel que participó en el PPE 2008 afirma que en el PRONAFCAP hay falta de claridad de objetivos, los mismos que se confunden con las acciones, y sugieren distinguir una acción remedial, de un trabajo sistemático de mayor alcance a través de la planificación del trabajo futuro de la DESP, para evitar el riesgo de crecer en cobertura con variedad de capacitaciones de corto plazo, con el riesgo de perder la finalidad de los resultados que se esperan lograr.

#### **b. Línea base**

El PRONAFCAP solicita a las Instituciones formadoras la elaboración de una línea base de los docentes de su ámbito de atención a partir de los siguientes insumos:

- Caracterización socio educativa de la zona de intervención (datos relevantes que influyan en el proceso de capacitación).
- Resultados cuantitativos de la prueba aplicada en la Evaluación Censal de los docentes de las IIEE del ámbito de atención.
- Resultados de la evaluación de la dimensión personal de los participantes, a partir de la aplicación de pruebas psicológicas estandarizadas y adecuadas al contexto por parte de la universidad. Al respecto, se sugiere considerar los siguientes aspectos: autoestima, asertividad, habilidades sociales y toma de decisiones.
- En el caso del nivel de Educación Secundaria se tomará a los participantes una prueba de entrada de su especialidad.

El Programa ha establecido un conjunto de contenidos básicos que deben conocer y manejar los docentes, según el nivel educativo y el o las áreas curriculares bajo su responsabilidad. La Evaluación Censal sobre esos mismos contenidos básicos permite establecer una línea base que sustenta la propuesta de capacitación docente.

En los TDR se especifican los niveles de logro de los componentes de Comunicación y Lógico Matemático, sin embargo no precisa los niveles del dominio curricular y de la especialidad. La prueba censal abarca una mínima parte de las competencias y capacidades propuestas en el perfil del docente en servicio. El componente de comunicación se limita sólo a la comprensión lectora (uno de los puntos propuestos en la capacidad “Habilidades comunicativas generales”). De otro lado, consideramos que el componente de lógico matemático no debería ser una competencia diferenciada, sino incorporada como parte de las competencias relacionadas con el dominio disciplinar de cada nivel (inicial, primaria y secundaria). En este sentido, opinamos que los docentes deberían ser evaluados por nivel en las capacidades lógico matemáticas necesarias para desarrollar estas habilidades en los alumnos de su nivel. No se tiene

información sobre los niveles de logro del componente curricular (que es parte de la Competencia pedagógica 2, capacidades, 2.1, 2.2., 2.3. y 2.5.)

Si bien los resultados de la prueba censal son considerados parte de la línea base, son resultados que permiten clasificar a los docentes en los grupos A y B según su rendimiento, pero no son resultados que permitan a las Instituciones formadoras manejar información sobre las fortalezas y debilidades específicas en estas áreas que permitan orientar los contenidos (ya que estos están determinados por el Ministerio), ni la metodología de formación, de acuerdo al rendimiento de los docentes.

Sólo para el nivel de educación secundaria se considera la necesidad de una evaluación sobre el dominio disciplinar de la especialidad (competencia 1), pero igualmente los resultados no afectarán el desarrollo de la capacitación.

Además de los aspectos mencionados, se solicita como parte de la línea de base, la evaluación de los docentes a través de pruebas psicológicas por las IFS al iniciar el proceso de formación, para conocer sus diferentes características personales. Asumimos que esta prueba se dirige a identificar algunas capacidades correspondientes a las “competencias relacionadas con la identidad personal/ética” y algunas capacidades comunicativas (4. “competencias relacionadas con la interacción con el contexto socio educativo”). Sin embargo, no hay claridad sobre el uso de la información de estas pruebas, ya que no tendría mayor utilidad una interpretación global, y por el volumen de docentes a capacitar, sería difícil una devolución y seguimiento personal. Tal vez podría hacerse una caracterización por institución para identificar posibles fortalezas o dificultades, que deberían cruzarse con otras fuentes de información. De todos modos, no se precisa la relación directa de los resultados de esta prueba con el proceso de capacitación, ni con las capacidades a desarrollar.

Cabe resaltar que no se evalúa los antecedentes o las capacidades de los docentes relacionadas con las “competencias relacionadas con su desarrollo profesional”, aspectos importantes para el proceso de capacitación y para definir la metodología de trabajo.

Si bien se cumple formalmente con elaborar una línea base, el MED determina las necesidades de la capacitación y los contenidos, con un escaso margen de autonomía de las instituciones formadoras.

En este sentido, la utilidad de la línea base resulta muy relativa, ya que el programa no cuenta con objetivos específicos con sus respectivos indicadores que respondan a las necesidades docentes diferenciadas por población objetivo a partir de la línea base. Si bien la evaluación censal ha servido para determinar los grupos de atención A y B, no constituye un referente para diseñar el programa de formación (objetivos, contenidos, metodología, evaluación).

Finalmente el panel señala que no ha encontrado documentación oficial que detalle las que necesidades o deficiencias en cuanto a conocimientos básicos-generales y específicos que fueron identificadas con la prueba a partir de los cuales se haya especificado el paquete de cursos de los TDR.

#### **c. Contenidos**

Los componentes, logros de aprendizaje, contenidos de aprendizaje y ejes transversales están definidos en su totalidad por el Ministerio de Educación. Estos elementos se diferencian mínimamente en atención a dos grupos: los de nivel de logro

0-1 (con rendimiento debajo del básico o básico) y los de nivel 2-3 (con rendimiento intermedio y suficiente).

El Programa ha priorizado un conjunto de componentes para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes en los estudiantes de la Educación Básica Regular, los cuales son: Comunicación, Lógico-matemática, y currículo y especialidad académica, que analizaremos a continuación.

### **-Componente Comunicación:**

Para el desarrollo de este componente se destinó en el 2007 36 de horas para el grupo A y 55 horas para el grupo B. El logro de aprendizaje de este componente es: “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.”

Los contenidos mínimos del componente de Comunicación son comunes para los tres niveles educativos (inicial, primaria y secundaria) y consisten en:

i) Desarrollar diversas estrategias para localizar información, hacer inferencias y reflexionar críticamente al leer distintos tipos de texto (narrativos, informativos, periodísticos argumentativos, persuasivos, de uso público, e instructivos) con un propósito determinado:

- Estrategias de aproximación al texto: títulos y subtítulos, carátula y contracarátula, índice, bibliografía, etc.
- Estrategias de síntesis de información: subrayado de las ideas relevantes, fichas, elaboración de sumillas y resúmenes, etc.
- Estrategias de jerarquización de información: elaboración de cuadros sinópticos, esquemas, mapas conceptuales, etc.
- Estrategias transversales a la lectura: revisión, recapitulación, autointerrogación, etc.
- Estrategias de apoyo: uso de distintos tipos de diccionarios y otros materiales de consulta

ii) Desarrollar diversas estrategias para producir distintos textos (informativos, descriptivos, argumentativos y) con un propósito determinado (3):

- Estrategias de generación de ideas: lluvia de ideas, búsqueda de bibliografía, etc.
- Estrategias de planificación del texto: esquema, cuadro sinóptico, etc.
- Estrategias de redacción del texto: escritura de borradores, determinación de modelos textuales
- Estrategias de revisión del texto: relectura, autointerrogación, socialización del texto, etc.
- Estrategias de apoyo: uso de herramientas tecnológicas básicas, uso de material de consulta.

Este componente y sus contenidos mínimos se relacionan con 2 de las competencias propuestas en el perfil del docente en servicio:

- “Habilidades comunicativas generales”, específicamente con las capacidades “Lee comprensivamente textos de cultura general y de su especialidad” y “Se expresa a través de textos escritos para comunicar y argumentar ideas”
- “Competencias relacionadas con el desarrollo profesional, formación permanente / aprender a aprender”, específicamente con la capacidad “Utiliza estrategias para el aprendizaje autónomo y permanente: búsqueda de información, lectura, análisis, organización de la información, etc.”

En este componente se deja de lado las capacidades de comunicación oral (escuchar y hablar) necesarias para el desarrollo de las actividades pedagógicas y de orientación con los alumnos en el aula.

De otro lado, los contenidos aparecen como un listado de estrategias desarticuladas entre sí, sin precisar el objetivo del uso de las mismas y ubicarlas dentro del contexto en el que se necesitan utilizar. Sugerimos que estas estrategias de lectura y producción de textos deberían utilizarse como parte de su proceso de autoaprendizaje y desarrollo profesional, y no como ejercicios técnicos descontextualizados.

### **-Componente Lógico Matemático:**

El desarrollo de este componente en el 2007 comprendió 72 horas para el grupo A y 76 para el grupo B, y se desarrolla desde enfoque de resolución de situaciones problemáticas, utilizando conceptos matemáticos, la generalización e intuición; además de analizar e interpretar gráficos.

El componente tiene como logro de aprendizaje: “Resuelve situaciones problemáticas aplicando conceptos y procedimientos matemáticos y comunica los resultados a través de distintas formas de representación”.

Los contenidos mínimos de este componente, comunes a los tres niveles (inicial, primaria y secundaria) comprenden:

-Estrategias para la resolución de situaciones problemáticas de la vida diaria teniendo en cuenta los siguientes contenidos:

- Sistema de numeración decimal.
- Fracciones decimales.
- Criterios de divisibilidad.
- Proporcionalidad.
- Regla de tres y porcentaje
- Mínimo Común Múltiplo; Máximo Común Divisor
- Estimación y cálculo de áreas y volúmenes
- Área lateral y área total de superficies de revolución
- Semejanza de triángulos.
- Gráficas estadísticas (barras, polígonos, histogramas, ojiva) y estadísticos de tendencia central (media, moda, mediana). (varianza, desviación estándar)
- Diagramas de Carroll
- Funciones lineal.
- Ecuaciones lineales.
- Lógica proposicional.
- Diagramas de Venn.

Se hace énfasis en la importancia de que el docente razone con lógica, resuelva problemas de diversa complejidad y comunique sus ideas utilizando estos contenidos, es decir no se pretende que se realice un trabajo teórico o de profundidad académica sobre estos contenidos.

No encontramos una relación directa entre estos contenidos y el perfil del docente en servicio que hemos propuesto. A este componente se le dedica el mayor número de horas de capacitación y al mismo tiempo, es el menos directamente relacionado con la labor docente en aula.

Pensamos que este componente debería relacionarse con dos de las competencias propuestas:

- “Competencias relacionadas con el dominio disciplinar”, específicamente con Conocimiento actualizado de los contenidos que hay que enseñar de acuerdo al currículo vigente. En tal sentido consideramos que el componente debería tener contenidos comunes pero también diferenciados para cada nivel educativo.
- Utiliza estrategias para el aprendizaje autónomo y permanente: búsqueda de información, lectura, análisis, organización de la información.

Al parecer el motivo principal de incorporar este componente es remediar un vacío en la formación inicial del docente para mejorar a su vez el rendimiento de estos aspectos en las pruebas de evaluación de los estudiantes. Si bien es importante el razonamiento matemático orientado a la capacidad de resolución de problemas, es necesario precisar mejor la relación de los contenidos propuestos con su transferencia en el trabajo pedagógico en aula.

### **-Componente Especialidad Académica y Currículo:**

Este componente se desarrolla en 44 horas para el grupo A y 58 (14 a distancia) para el grupo B para el caso de los niveles inicial y primaria, mientras que para secundaria la especialidad tiene 44 (10 a distancia) horas para el grupo A y 36 para el B, y Currículo 18 para ambos grupos.

La especialidad académica responde al conocimiento de las disciplinas propias de las áreas curriculares que el docente tiene a cargo, de acuerdo a su nivel. Según los TDR no se pretende que el docente tenga un amplio conocimiento de la enorme información científica de las especialidades académicas que corresponden a las áreas, sino un dominio de aquellos contenidos centrales para el desarrollo pedagógico en concordancia con los niveles educativos en los que ejerce su función docente.

El dominio del currículo escolar, se orienta a la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje a partir de las experiencias y prácticas de los docentes.

El componente busca los siguientes logros de aprendizaje:

- “Maneja el sustento teórico práctico de los componentes temáticos de las áreas curriculares de su especialidad académica, de nivel o ciclo”.
- “Planifica, ejecuta y evalúa procesos pedagógicos, pertinentes a las características y necesidades de los estudiantes y el contexto.”

Los contenidos mínimos de este componente se detallan en el anexo 3 y a continuación sintetizamos los principales contenidos de cada nivel con relación a la especialidad académica.

### **Nivel Inicial:**

Para cada una de las cuatro áreas de aprendizaje del nivel (comunicación integral, lógico matemática, personal social y ciencia y ambiente), se detallan contenidos relacionados con:

- Las bases teóricas del aprendizaje del área en el niño
- Los contenidos a enseñar en el área, en el caso de comunicación y matemática se mencionan procesos y estrategias. Se incluye el bilingüismo como uno de muchos temas. Consideramos que, de incluirse, este debería ser un componente específico y diferenciado por los conocimientos, estrategias y tratamiento que requiere para su desarrollo.
- El material para el desarrollo de las capacidades del área.

### **Nivel Primaria:**



Para cada área del nivel (comunicación integral, lógico matemática, personal social, y ciencia y ambiente, educación física, educación por el arte y educación religiosa) se detallan contenidos mínimos que incluyen:

- -Bases del proceso de aprendizaje de los contenidos del área en los niños de primaria (comunicación, lógico matemática, ciencia y ambiente, personal social)
- -Procesos y estrategias sólo para los contenidos de lógico matemática, comunicación, y ciencia y ambiente.
- -Contenidos de enseñanza de cada área de manera muy general

### **Nivel Secundaria:**

En este nivel se detallan los contenidos de cada una de las 10 áreas curriculares.

Sólo en el caso de las especialidades de Comunicación y Lógico matemática se incluyen como contenidos los Recursos y materiales para el desarrollo de las capacidades del área. En el resto de las áreas se presenta un listado similar a los contenidos propuestos en el DCN.

Sorprende que en el componente de especialidad se use el mismo número de horas para capacitar en 4 áreas de contenido en el nivel inicial, en 7 áreas de contenidos en el nivel primario y en 1 área de contenidos en el nivel secundario. En este último caso los profesores trabajan en aula en una sola especialidad, mientras que en los otros dos niveles cada docente de aula se encarga de todas las áreas.

Los contenidos de especialidad académica de cada nivel, no incluyen el análisis de las capacidades o logros de aprendizaje que se espera desarrollen los niños del nivel, ni tampoco las estrategias didácticas para su aprendizaje. Consideramos que este componente integra las competencias 1 y 2 “relacionadas con el Dominio disciplinar” y el “Dominio pedagógico”. Sin embargo, el tiempo destinado para su aprendizaje resulta limitado para desarrollar capacidades que luego se vean reflejadas en una mejora del desempeño en aula. Se brinda un listado de temas desconexos, lo que hace suponer que se aprenderán en el mejor de los casos como datos, mas no como conceptos y procedimientos que se reflejen en un cambio y mejora de su enseñanza, ya que aprender a “saber hacer” demanda de un proceso de mayor tiempo.

Los contenidos relacionados con Currículo tienen asignadas 18 horas para su aprendizaje, tiempo totalmente insuficiente para el desarrollo de habilidades de programación (capacidades 2.1 y 2.2), ejecución (2.3.) y evaluación (2.5.).

La cantidad de tiempo destinadas para el desarrollo de estos contenidos limitaría las posibilidades de formación a transmitir información, mas no a desarrollo actividades prácticas que transformen su práctica pedagógica, en beneficio de los aprendizajes de los alumnos. Sería necesario establecer un vínculo claro y directo entre los contenidos curriculares y el monitoreo en aula como continuidad de su aprendizaje en y desde la práctica.

### **-Ejes transversales:**

El Programa propone tres ejes transversales en el proceso de capacitación: la comprensión lectora, la formación ética y valores, y la educación inclusiva, los cuales deben desarrollarse durante la capacitación y el monitoreo.

La propuesta señala que estos ejes no deben trabajarse de manera conceptual, sino tratarse desde la metodología de cada uno de los contenidos propuestos, potenciando el diálogo, la reflexión y el análisis de situaciones que ocurren en el aula. En los TDR encontramos este ejemplo “si trabajamos el contenido Desarrollo de la autoestima se espera que en el tratamiento de este tema los docentes puedan desarrollar y vivenciar

el cómo se debe trabajar la autoestima con niños y niñas que tienen necesidades especiales en un aula regular; de la misma forma puede procederse con el eje comprensión lectora, donde, partiendo de la experiencia de cada participante y a través de preguntas u otras estrategias puedan vivenciar cada una de las etapas de la comprensión”.

En general, no encontramos mayores orientaciones para los capacitadores sobre la manera de desarrollar los ejes a través de la metodología de capacitación.

El eje de **Comprensión lectora** a nivel literal, inferencial y crítica resulta reiterativo con respecto al componente general de Comunicación. Sin embargo, es un aporte significativo como habilidad transversal para el resto de componentes. La incorporación de este eje reforzaría las competencias: Habilidades generales de comunicación y utilización de estrategias para el aprendizaje autónomo y permanente (búsqueda de información, lectura, análisis, organización de la información).

El eje de **Formación ética y valores de los docentes**, busca mejorar sus formas de interacción y de sana convivencia con sus pares, con los padres de familia y sus estudiantes, y contribuir a superar el aislamiento del trabajo del maestro y mejorar su desempeño pedagógico en beneficio de la comunidad, fortaleciendo sus habilidades sociales y el ejercicio de sus deberes y derechos ciudadanos. El Programa hace énfasis en el ejercicio del respeto y la tolerancia a la diversidad y a las diferencias de toda índole, asegurando que los docentes participantes vivencien y asuman una cultura de respeto y valoración de los demás.

Finalmente, **el eje de Educación inclusiva** busca atender la formación y reflexión continua relacionada con la interculturalidad, es decir, con la posibilidad de establecer un “diálogo entre culturas” en situaciones de respeto, tolerancia e intercambio, lo que contribuye al crecimiento del profesor como un sujeto social, miembro de un grupo y transformador de la sociedad en la que vive.

Estos dos ejes buscan desarrollar las siguientes competencias: Competencias relacionadas con la identidad personal/ética y Competencias relacionadas con el contexto socio educativo: aula, alumnos, padres de familia, docentes, institución. Sin embargo resulta insuficiente tratar estas capacidades tan frágiles y necesarias en nuestro magisterio, únicamente desde ejes transversales enunciados. Estos aspectos deben tener un tiempo definido (además de ser tratados transversales unido a una formación y orientaciones metodológicas precisas para los capacitadores.

Para finalizar el análisis de los contenidos mínimos del PRONAFCAP 2007 citaremos algunas conclusiones del Informe del Dr. Piscoya, especialista en Educación, quien afirma que los contenidos “son un conjunto desarticulado y misceláneo de temas. Su principal deficiencia es que están organizados de manera ajena a la lógica que rige la organización de las disciplinas científicas”. La abundancia de temas fomentaría el almacenamiento de información superficial con bajos niveles de criticidad.

Finalmente, se afirma que el tiempo disponible para el desarrollo de cada componente debería ser suficiente para el tratamiento adecuado de los contenidos. Manifiesta que el PRONAFCAP - 2007 presenta prioridades invertidas, ya que le asignó menor tiempo de capacitación al rubro que presenta las mayores deficiencias en la formación inicial (especialidad ) y le asignó el mayor porcentaje a rubros genéricos como Lógico matemática, Comunicación que no gravitan directamente sobre el trabajo en aula.

A modo de conclusión, para visualizar de manera global el tratamiento que PRONAFCAP está dando actualmente a las competencias docentes priorizadas, hemos elaborado la siguiente tabla:

COMPETENCIAS	TRATAMIENTO OFRECIDO EN LA CAPACITACIÓN			
	SUFICIENTE	INSUFICIENTE	NULO	NO SE PUEDE PRECISAR
<b>1. COMPETENCIAS RELACIONADAS CON EL DOMINIO DISCIPLINAR (SABER)</b>				
-Conocimiento actualizado de los contenidos que hay que enseñar de acuerdo al currículo vigente		X		
-Traducir los contenidos disciplinares en capacidades de aprendizaje		X		
-Conocimiento de los procesos de aprendizaje de la disciplina			X	
<b>2.COMPETENCIAS RELACIONADAS CON EL DOMINIO PEDAGÓGICO (SABER ENSEÑAR)</b>				
<b>2.1. PROGRAMACIÓN CURRICULAR</b>				
-Participación en los procesos de Diversificación Curricular Institucional y elaboración de proyectos de innovación educativa.		X		
-Diseño y desarrollo de proyectos educativos y unidades de aprendizaje que permitan adaptar el currículo al contexto sociocultural e institucional.		X	X	
-Incorporar en la programación curricular el uso de TIC como medios para el aprendizaje.			X	
<b>2.2. PLANIFICACIÓN DE SESIONES DE APRENDIZAJE</b>				
-Planificación de secuencias didácticas ordenando las actividades en un plazo determinado, con el fin de alcanzar los resultados de aprendizaje y contenidos/ capacidades previstas.		X		
-Planificación de diversas actividades de aprendizaje que propicien: motivación, adquisición, investigación, aplicación, síntesis, evaluación en las que los estudiantes participan activamente.			X	
-Planificación de actividades de aprendizaje individual y colaborativo			X	
-Incorporación de actividades en las que se utilicen las TIC			X	
<b>2.3.CONDUCCIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE</b>				
-Motivación del alumnado (despertar la curiosidad e interés de los alumnos hacia los contenidos y actividades relacionadas con la asignatura.			X	
-Identificación de expectativas, intereses y experiencias previas de los alumnos			X	
-Proporcionar información y orientar el desarrollo de las actividades de aprendizaje.			X	
-Facilitar la comprensión de los contenidos básicos.			X	
-Desarrollo de actividades de aprendizaje con la participación activa de los estudiantes.			X	
<b>2.4. USO DE RECURSOS/TIC</b>				
-Preparación, selección o elaboración de materiales didácticos y utilización en el contexto de cada área.		X		
-Utilización de material didáctico adecuado a las actividades y objetivos de las sesiones de aprendizaje.		X		
-Utilización e incorporación adecuada de las TIC en las actividades de enseñanza y aprendizaje, desde un enfoque activo y colaborativo.			X	
<b>2.5. EVALUACIÓN y RETROINFORMACIÓN DEL APRENDIZAJE</b>				
-Uso de la evaluación como elemento regulador y promotor de la mejora de la enseñanza, del aprendizaje y de su propia formación.			X	
-Selección de criterios e indicadores que permitan verificar los logros de aprendizaje		X		
-Selección, diseño y elaboración de instrumentos para evaluar los distintos momentos y contenidos del aprendizaje		X		
-Desarrollo de procesos de auto, hetero y coevaluación			X	
-Toma de decisiones a partir de los resultados de la evaluación para retroalimentar y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, o verificar resultados con fines de promoción.			X	
<b>2.6. TUTORÍA</b>				
-Desempeño de la función tutorial orientando a alumnos y padres de familia			X	
-Diseño y ejecución de acciones de tutoría, haciendo uso de diversas estrategias e instrumentos			X	

-Identificación de dificultades en los alumnos que requieren ser atendidas por diversas especialistas de manera interdisciplinaria (psicólogos, nutricionistas, médicos, trabajadores sociales)	X	
- Manejo de conocimientos psicológicos y sociales que permitan resolver conflictos, dinamizar grupos y tratar la diversidad.	X	
<b>3. COMPETENCIAS RELACIONADAS CON LA IDENTIDAD PERSONAL/ÉTICA</b>		
<b>3.1. AUTOCONCEPTO/AUTOESTIMA DEL DOCENTE</b>		
-Imagen realista de sí mismo: fortalezas, limitaciones	X	
-Confianza en si mismo.	X	
-Valoración de sus logros personales y profesionales.	X	
-Disposición para el cambio y la mejora personal y profesional	X	
<b>3.2. DOMINIO EMOCIONAL</b>		
-Equilibrio emocional	X	
-Se pone en lugar del otro	X	
-Toma decisiones acertadas	X	
-Tiene iniciativa	X	
-Amable y Tolerante	X	
-Manejo del estrés	X	
<b>4. COMPETENCIAS RELACIONADAS CON EL CONTEXTO SOCIO EDUCATIVO: AULA, ALUMNOS, PPFF, DOCENTES, INSTITUCIÓN</b>		
<b>4.1. HABILIDADES COMUNICATIVAS GENERALES:</b>		
-Capacidad de relación y comunicación en las variadas circunstancias de la actividad profesional	X	
-Se expresa oralmente con claridad y coherencia	X	
-Comprende mensajes orales y dialoga intercambiando ideas	X	
-Lee comprensivamente textos de cultura general y de su especialidad.	X	
-Se expresa a través de textos escritos para comunicar y argumentar ideas	X	
<b>4.2 CONTEXTO AULA</b>		
- Crea un ambiente físico y emocional que favorece el aprendizaje	X	
- Promueve la autodisciplina en el aula	X	
- Promueve la construcción participativa de reglas de convivencia	X	
- Ordena el espacio físico de la clase de acuerdo a las actividades que realiza, manteniendo el orden y la limpieza	X	
-Promueve un clima seguro, cálido y confiable para el grupo	X	
-Se preocupa por establecer relaciones empáticas con los alumnos.	X	
-Realiza actividades que desarrollan prácticas democráticas.	X	
-Organiza comisiones de trabajo en el aula	X	
-Propicia la comunicación y el intercambio de ideas.	X	
-Toma en cuenta los planteamientos y opiniones de los alumnos.	X	
-Genera un ambiente de respeto mutuo	X	
-Considera la diversidad de los alumnos como un valor.	X	
-Afronta y resuelve de manera participativa situaciones problemáticas y conflictos interpersonales.	X	
<b>4.2. PADRES DE FAMILIA</b>		
- Mantener contacto con los padres de sus alumnos y animarles a participar en la vida de la escuela	X	
-Organizar y dirigir reuniones con padres de familia	X	
-Implicar a los padres en la valoración del avance y logros de aprendizaje de sus hijos	X	
<b>5. COMPETENCIAS RELACIONADAS CON EL DESARROLLO PROFESIONAL, FORMACIÓN PERMANENTE / APRENDER A APRENDER</b>		
- Asume la necesidad de desarrollo profesional continua, mediante la autoevaluación de la propia práctica	X	
- Investiga y sistematiza su práctica pedagógica, utilizando técnicas de investigación	X	
- Maneja herramientas tecnológicas de aprendizaje	X	

- |   |   |
|---|---|
| - Utiliza estrategias para el autónomo y permanente: búsqueda de información, lectura, análisis, organización de la información, etc.         | X |
| - Aplica procesos metacognitivos: planificación, regulación, toma de conciencia, autoevaluación y reorientación su práctica y su aprendizaje. | X |

#### d. Estrategia de capacitación

Como parte de la estrategia propuesta para el desarrollo del PRONAFCAP analizaremos: las modalidades, la metodología y los materiales.

##### **Modalidad:**

La ejecución del Programa se da a través de la Modalidad Mixta, es decir que un porcentaje de las horas son presenciales y otro porcentaje a distancia.

**En la modalidad presencial** se prevé la realización de Cursos teórico-prácticos con la finalidad de ofrecer un porcentaje relevante de información sobre un tema o temas de interés de los participantes. Se señala que en los cursos se debe promover el intercambio de experiencias para producir la construcción personal y/o colectiva de los aprendizajes previstos. Estos conocimientos deberán ser incorporados por el docente en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, mejorando así su desempeño profesional.

Además, se menciona la posibilidad de que los docentes realicen pasantías con la finalidad de tener la oportunidad de observar y participar de experiencias innovadoras y exitosas que se ejecutan en otras instituciones, para que a partir de ellas elaboren propuestas que puedan adaptarse a las necesidades educativas de sus estudiantes y su contexto profesional. La modalidad presencial incluye también el Monitoreo y asesoría, aspecto que será analizado en otro acápite.

Se adopta también **la modalidad a distancia** ya que se considera que permite ejecutar un mayor número de horas de capacitación así como abrir posibilidades a los docentes de las zonas más alejadas para usar la tecnología en favor del desarrollo de sus propias capacidades. Esta modalidad se desarrolla en el componente de especialidad académica y a través del uso de medios de comunicación virtual y los materiales impresos para el aprendizaje.

En los TDR se señala que esta modalidad comprende las siguientes estrategias:

- Videoconferencias.

Permiten atender a un mayor número de participantes. Posibilitan incorporar el uso de medios visuales que refuerzan el tema tratado además de poder combinarlas con otras estrategias de carácter presencial. Habría que analizar las posibilidades reales de efectuar esta estrategia de acuerdo a las condiciones de accesibilidad y equipamiento disponible

- Material impreso.

Son materiales educativos que organizados didácticamente facilitan los procesos de aprendizaje de cada participante. Principalmente estarán orientados a los procesos de actualización científica, pedagógica o disciplinar.

- Cursos virtuales.

Los cursos virtuales conciben al aprendizaje como un "proceso sistémico", es decir, como una red de componentes y fuerzas que trabajan potenciándose mutuamente. El tutor o asesor facilita el aprendizaje propiciando el intercambio de experiencias y prácticas colaborativas entre los participantes.

Los cursos virtuales se basan en una práctica educativa apoyada en el uso de Internet, recurriendo a estrategias de carácter tutorial, autoinstructivo y con algunas sesiones

de tipo presencial. En esta modalidad, el capacitador como tutor usará diversas estrategias para relacionarse con los docentes participantes. Por ejemplo, cada semana puede recordar las tareas pendientes, en el caso de contar con los recursos tecnológicos en la zona puede escribir correos electrónicos al menos una vez a cada participante en la semana, puede comunicarse con los que no se reportan, entre otras

Un análisis de las modalidades propuestas nos lleva a las siguientes observaciones:

-Si bien se afirma que lo aprendido en la modalidad debería ser incorporado por el docente en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el enfoque de los contenidos de los componentes de lógico matemática y comunicación no están vinculados de manera explícita con los procesos de enseñanza y aprendizaje ni con el mejoramiento directo del desempeño profesional.

-Si la finalidad es la mejora del desempeño en el aula, deberían incluirse como parte de la metodología el desarrollo de las competencias relacionadas con el dominio pedagógico en especial las capacidades de “planificación de sesiones de aprendizaje” y “conducción del proceso” de aprendizaje, así como las relacionadas con la interacción en el aula para garantizar el mejoramiento de su desempeño profesional. De lo contrario los aprendizajes serán parte del contexto de la capacitación, pero no serán efectivamente transferidos al aula.

-No encontramos de manera explícita en los TDR la previsión no organización de actividades de pasantías.

-Para el desarrollo de la modalidad a distancia los docentes deberán previamente aprender el uso de la tecnología.

-Las horas previstas a distancia durante el 2007 son insuficientes (10 horas y 14 horas).

En el 2008 se aumentan a 30 horas, pero no se define con exactitud si serán destinadas al aprendizaje de contenidos o al desarrollo de actividades a distancia o a ambas. Si bien la justificación de esta modalidad se basa en optimizar el tiempo y el acceso de poblaciones más alejadas, sabemos que en nuestro país justamente muchos de los poblados más lejanos, carecen de conectividad a Internet.

### **Metodología:**

Se señalan pautas metodológicas generales para el desarrollo de la capacitación, mas no para el desarrollo de las acciones de cada componente.

Estas pautas son:

-El proceso formativo se caracteriza por tomar como punto de partida la reflexión del docente sobre sus propias creencias y práctica educativa, de manera que sea capaz de mejorarlas luego de ampliar y profundizar los conocimientos y estrategias de su especialidad y su manejo del currículo escolar.

-La interacción entre el capacitador y los participantes, en los cursos, es continua y metodológicamente se manejan simulaciones y ejercicios que facilitan entender y llevar a la práctica los conceptos de los mismos.

-Mucha de la información de los cursos se manejará mediante estrategias como: Lectura dirigida, lectura compartida, resúmenes individuales o grupales, mesas redondas, exposición por parte de los participantes, investigación bibliográfica, investigación vía Internet, etc.

-El aprendizaje involucra trabajo tanto individual como cooperativo y el uso de recursos y materiales adecuados para facilitar los procesos de comprensión y aplicación de lo aprendido en el aula.

-Se promueve la investigación y la oportunidad de innovar el propio desempeño profesional y de los pares.

-El desarrollo de las capacidades comunicativas, lógico matemáticas y el fortalecimiento de los valores del docente se aborda como profundización de conocimientos y estrategias así como transversalmente a lo largo del proceso de formación.

Las pautas metodológicas que encontramos son demasiado generales y no orientan con precisión al capacitador para garantizar el logro de los aprendizajes esperados.

Consideramos que sería adecuado brindar mayores precisiones sobre la metodología a seguir para cada componente, ya que la naturaleza disciplinar de los contenidos de cada uno es distancia y por ende su tratamiento didáctico también.

Si bien se indica que se debe partir de la reflexión de la propia práctica, para mejorarla a partir del aprendizaje, innovar el desempeño profesional, aspectos con los que estamos de acuerdo, la naturaleza de los componentes de comunicación y lógico matemática a los que se dedica el 70% del tiempo de la formación, no están dirigidos al aspecto aplicativo en aula, ni metodológico, sino al desarrollo de habilidades generales en el docente. No se encuentran orientaciones para el capacitador sobre cómo generar una transferencia entre el desarrollo general de estas capacidades (comprensión lectura, producción de textos y resolución de problemas matemáticos) y la práctica docente en aula.

Las orientaciones relativas a utilizar actividades de lectura, resúmenes, investigaciones y exposiciones, podrían estar desarrollando de manera implícita las competencias relacionadas con su desarrollo profesional y el aprender a aprender. De considerarse este grupo de capacidades como prioritarias en un proceso de capacitación deberían incorporarse de modo implícito como parte de la metodología de formación en servicio, desde pautas más dirigidas hacia generar una mayor autonomía de los docentes en el uso de diversas estrategias para su autoaprendizaje y desarrollo profesional. Esto pasa también por analizar sus principales vacíos y necesidades de formación y tomar decisiones sobre los contenidos y actividades de formación que necesita para su superación y mejora continua.

El modelo del PRONAFCAP al ser una oferta única y común para todos no permite la autorreflexión de los docentes sobre sus propias necesidades de formación. Sería bueno proponer tipos de actividades de aprendizaje en coherencia con la naturaleza de cada componente.

### **Materiales:**

Los TDR señalan el uso de dos tipos de materiales:

#### **-Materiales de escritorio a través de un Módulo Básico Individual que contiene:**

- Dos cuadernos tamaño A4 de 100 hojas
- Dos lapiceros (azul y negro)
- Dos folder plástico tamaño A4 con fastener
- Un resaltador de texto
- Dos CD grabados con material académico.

**-Material para ser utilizado en los cursos:**

Se indica que el Material académico impreso debe comprender un total de 300 páginas como mínimo, en papel bond de 75 gramos, tamaño A4, por participante.

Puede ser material académico del MED que la institución ha seleccionado y que son pertinentes al proceso de capacitación y otros materiales académicos elaborados por el equipo de la universidad.

La universidad debe presentar la relación completa del material académico que será entregado a los participantes en cada una de las acciones programadas

La descripción del material a utilizarse en la capacitación es bastante general, pero se puede deducir que se fomentará el desarrollo de la comprensión lectora por el volumen de páginas exigido. Sin embargo se debería dar mayores especificaciones de los tipos de textos y el uso de los mismos durante las actividades de enseñanza y aprendizaje.

**e. Estrategia de Monitoreo y asesoría**

El monitoreo complementa el proceso de capacitación presencial de cada componente con el seguimiento periódico al participante, con el propósito de recoger información relevante con relación a las fortalezas y dificultades en su desempeño y fortalecer el desarrollo de sus capacidades personales, pedagógicas y sociales.

La asesoría consiste en el intercambio y diálogo entre el docente participante monitoreado y el observador, permite aprender en el servicio porque genera reflexión sobre la acción, de esta manera se evidencia la importancia de los procesos reflexivos en los que el profesor toma conciencia de sus fortalezas y debilidades, para luego identificar la forma de potenciar el desarrollo de sus capacidades.

Los ejes transversales del proceso de capacitación: la comprensión lectora, la formación ética y la educación inclusiva, deben desarrollarse también durante las visitas de asesoría a la institución educativa.

Las visitas son de dos tipos: observación del docente en aula, y monitoreo al equipo institucional del nivel educativo.

Durante el 2007 las horas de monitoreo y asesoría al docente en aula se distribuyeron de la siguiente manera: 4 visitas de 5 horas cada una (total 20 horas) en las que se realizan observaciones del docente de aula, asesorías, intervención conjunta y demostraciones del capacitador. En el 2008 el número de horas del monitoreo ha aumentado a 6 visitas de 5 horas cada una.

Los capacitadores, además de otros instrumentos para el monitoreo, deben manejar un cuaderno de visitas y un plan de visita con el respectivo diseño de intervención, para asegurar la atención personalizada al docente.

Además del monitoreo y asesoría al docente en aula, está prevista la asesoría a nivel de institución educativa que se brinda a todo el equipo docente: profesores, personal directivo y jerárquico en su desempeño en la gestión pedagógica e institucional. Su intención es promover el desarrollo de la Institución Educativa comprometiendo la participación crítica y cooperativa de todos los profesionales que la conforman.

Este monitoreo se realiza a través de cinco visitas de cuatro horas cada una. Las veinte horas a nivel de la institución educativa tienen la finalidad de atender al equipo



docente a partir de la identificación participativa de las necesidades particulares de cada institución. Los directivos y personal jerárquico sin aula a cargo, deben participar en estas reuniones institucionales y otras acciones que se ejecuten en la institución educativa de su dirección por ser parte de sus funciones.

Los psicólogos de los equipos de los niveles de Inicial y Primaria de la EBR deben intervenir en un 25% del tiempo, como mínimo, en estas visitas, para reforzar el clima institucional. Los equipos de Educación Secundaria de la EBR no tendrán psicólogos ya que cuentan con un especialista en Tutoría, que asumirá estas funciones.

Con respecto a la estrategia de Monitoreo en aula, observamos que no se cuenta con orientaciones precisas para el diseño de la intervención, ni se prevé el contenido de las observaciones. Suponemos, dado que las observaciones se realizan durante el trabajo en el aula, que el capacitador deberá poner atención sobre todo a las competencias relacionadas con el dominio disciplinar y el dominio pedagógico. En especial se observarán las siguientes capacidades: Conducción del proceso de aprendizaje e interacción en el aula. No encontramos información dirigida al monitor sobre la finalidad, contenido y las estrategias del monitoreo.

Un aspecto que preocupa es la coherencia entre el proceso de capacitación y el de monitoreo, ya que solo el 30% de las horas se dirige al componente de especialidad y currículo y el énfasis no está en las capacidades didácticas. Por ello, no se observa un vínculo claro entre los contenidos de la capacitación y la finalidad del monitoreo. Cabe preguntarse qué debe observar el capacitador en el aula, sobre qué temas y estrategias deberá realizar las actividades conjuntas y las demostraciones, entre otras interrogantes. Las habilidades a desarrollar en la capacitación no están directamente relacionadas con el desempeño en aula.

De otro lado, nos parece positivo destinar un espacio de intercambio y trabajo en equipo a nivel institucional, el cual debería dirigirse al desarrollo de:

- Competencias relacionadas con la identidad personal/ética
- Competencias relacionadas con la interacción con el contexto socio educativo
  - Interacción en el aula
  - Trabajo con padres de familia
  - Trabajo docente en equipo
  - Participación en la institución
  - Interacción con la comunidad

Sin embargo, tampoco si brindan orientaciones puntuales a los capacitadores psicólogos o especialistas en tutoría para acompañar el desarrollo de estas competencias personales y grupales, en las que prima el componente actitudinal. Hay que señalar que estas competencias demandan mayor tiempo para su análisis y desarrollo; por lo tanto estas sesiones pueden resultar insuficientes.

## **f. Evaluación de los participantes**

Los TDR brindan las siguientes pautas para la evaluación de los participantes:

i) La universidad a partir de la Matriz de Evaluación propuesta en su Plan formulará y aplicará los instrumentos que permitan identificar cualitativa y cuantitativamente los cambios en la práctica docente producidos por el proceso de capacitación.

ii) La evaluación debe posibilitar por lo tanto el diseño de estrategias y acciones de fortalecimiento personal y pedagógico de los participantes.

iii) La calificación es vigesimal. En el proceso de evaluación, los resultados se registran teniendo en cuenta que el último calificativo de cada componente es el calificativo final. (No se promedian los calificativos de proceso de cada componente con los calificativos finales).

iv) El promedio final de los participantes se obtendrá al promediar los calificativos finales obtenidos en cada componente. Se considerarán aprobados los participantes que obtengan como mínimo doce (12) en el promedio final.

v) El Ministerio de Educación a través de la Dirección de Educación Superior Pedagógica aplicará pruebas de salida a los participantes con el propósito de obtener información que pueda contrastarse con los resultados presentados.

vi) Se señalan como requisitos para recibir certificado:

- Tener 100% de horas de monitoreo y asesoría.
- Asistencia al 90% de horas de los cursos.
- Obtener por lo menos la nota mínima de 12 en el promedio final y evidenciar avances con relación a la evaluación inicial.

La evaluación expresada en escala vigesimal debe, además, ser coherente con los resultados esperados que se describen cualitativamente a continuación:

NIVELES	INDICADORES DE LOS NIVELES DE LOGRO DE APRENDIZAJE EN COMUNICACIÓN
<b>4 DESTACADO (17,18,19,20)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprende con sentido crítico textos complejos, traduciéndolos a un lenguaje simple y didáctico.</li> <li>• Produce diversos tipos de textos, manejando la planificación, textualización, revisión y escritura de la versión final en el proceso de producción.</li> </ul>
<b>3 SUFICIENTE (14,15,16)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica y relaciona fragmentos de información explícita en una o varias partes del texto.</li> <li>• Realiza inferencias locales y globales.</li> <li>• Reconoce diferencias y semejanzas entre diversas ideas del texto.</li> <li>• Produce diversos tipos de textos, manejando la planificación, textualización, revisión y escritura de la versión final en el proceso de producción.</li> </ul>
<b>2 INTERMEDIO (12,13)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ubica una o más ideas literales relacionando diversos datos que aparecen en el texto.</li> <li>• Reconoce el tema central y/o propósito del autor, cuando estos no son tan evidentes pues requieren de una inferencia global.</li> <li>• Produce textos sencillos (resúmenes, narraciones, descripciones entre otros) manejando un procedimiento básico que incluye planificación, textualización, revisión y escritura de la versión final.</li> </ul>

Estos indicadores resultan bastante generales y hasta vagos, para elaborar instrumentos y definir ítems que efectivamente evalúen los niveles de logro. Al igual que los contenidos mínimos, se relacionan con 2 de las competencias propuestas en el perfil del docente en servicio:

- “Habilidades comunicativas generales”, específicamente con las capacidades “Lee comprensivamente textos de cultura general y de su especialidad” y “Se expresa a través de textos escritos para comunicar y argumentar ideas”
- “Competencias relacionadas con el desarrollo profesional, formación permanente / aprender a aprender”, específicamente con la capacidad “Utiliza estrategias para el aprendizaje autónomo y permanente: búsqueda de información, lectura, análisis, organización de la información, etc.”

NIVELES	INDICADORES DE LOS NIVELES DE LOGRO DE APRENDIZAJE EN LÓGICO MATEMÁTICA
<b>4 DESTACADO (17,18,19,20)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Explica las razones para los distintos pasos de un procedimiento de resolución de problemas matemáticos.</li> <li>•Utiliza uno o más procedimientos de forma fiable y eficaz para resolver situaciones matemáticas problemáticas, comunicándolos adecuadamente.</li> <li>•Representa e interpreta información a través de recursos estadísticos.</li> </ul>
<b>3 SUFICIENTE (14,15,16)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Resuelve y comunica situaciones problemáticas utilizando su pensamiento matemático, generalizando e intuyendo.</li> <li>•Analiza e interpreta gráficos.</li> </ul>
<b>2 INTERMEDIO (12,13)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Resuelve situaciones problemáticas utilizando conceptos y procedimientos matemáticos básicos</li> <li>•Comunica los resultados de la solución de un problema matemático a través de diversas formas de representación.</li> </ul>

Los indicadores del componente Lógico matemático son demasiado amplios en relación con los contenidos matemáticos propuestos. Se orientan a la solución de problemas, aspecto relacionado de modo general con las competencias relacionadas con el desarrollo profesional.

NIVELES	INDICADORES DE LOS NIVELES DE LOGRO DE APRENDIZAJE DE CURRÍCULO Y ESPECIALIDAD ACADÉMICA
<b>4 DESTACADO (17,18,19,20)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Elabora su programación sobre la base de un proceso de diversificación y adecuación curricular, que responde a las características de los estudiantes con una perspectiva intercultural e inclusiva.</li> <li>•Desarrolla y evalúa procesos pedagógicos haciendo uso integrado y adecuado de estrategias y recursos que permitan el desarrollo de capacidades, actitudes y contenidos en los estudiantes de acuerdo a su nivel educativo.</li> </ul>
<b>3 SUFICIENTE (14, 15,16)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Elabora su programación sobre la base de las características de los estudiantes con una perspectiva intercultural e inclusiva.</li> <li>•Desarrolla y evalúa procesos pedagógicos haciendo uso adecuado de estrategias y recursos que permitan el desarrollo de capacidades, actitudes y contenidos en los estudiantes de acuerdo a su nivel educativo.</li> </ul>
<b>2 INTERMEDIO (12,13)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Elabora su programación sobre la base de las características de los estudiantes.</li> <li>•Desarrolla y evalúa procesos pedagógicos haciendo uso de estrategias y recursos que permitan el desarrollo de contenidos en los estudiantes de acuerdo a su nivel educativo.</li> </ul>

## ESPECIALIDAD ACADÉMICA

Dominan en forma teórica y práctica los conocimientos del área o áreas académicas de su competencia. (En el caso de secundaria tendrá un tratamiento específico en función al área curricular).

Estos indicadores también son bastante generales al parecer no se refieren tanto al proceso de capacitación en los contenidos mínimos, sino más bien al desempeño del docente en aula. Se relacionan con las competencias del dominio pedagógico especialmente con las capacidades de programación curricular, planificación de sesiones de aprendizaje, conducción del proceso de aprendizaje, y evaluación y retroinformación del aprendizaje. Sin embargo estas capacidades de tipo procedimental, no han sido suficientemente desarrolladas en el proceso de capacitación (18 horas).

La evaluación de la capacitación se basa en los indicadores de logro de cada componente. Es necesario analizar si los resultados en relación a:

1. La correspondencia de las pruebas de salida con las competencias evaluadas con la prueba de entrada y con los contenidos de la capacitación, es decir si están midiendo lo mismo
2. de que manera las pruebas de salida han sido equiparadas con las pruebas de entrada de la evaluación censal. Es decir si son comparables

Finalmente cabe resaltar que no se propone una evaluación del desempeño de los estudiantes de los docentes capacitados. Sería importante aplicar una prueba de rendimiento a estudiantes de docentes capacitados, diseñada para evaluar la relación causal entre el logro de aprendizaje del docente durante la capacitación del PRONAFCAP y el rendimiento de los estudiantes.

#### **g. Recursos Humanos**

El equipo de la universidad estará conformado por:

- Un (a) Jefe de proyecto.
- Un (a) coordinador (a) académico por nivel educativo.
- Un equipo de capacitadores: Docentes (a cargo de cursos y/o monitoreo y asesoría) y Psicólogos (as) ( para el caso de la EBR: niveles Inicial y Primaria)

Cuyas funciones se detallan en el anexo 5.

La universidad propondrá el número de profesionales que conformará su equipo pedagógico, para aprobación de la DESP, tomando en cuenta lo siguiente:

- Grupos de 30 participantes como máximo para los cursos; para el caso de Especialidad académica en Secundaria los grupos deben organizarse de acuerdo a la cantidad de docentes por especialidad del ámbito de atención.
- Grupos con un promedio de 15 docentes en zona urbana y 10 en zona rural por cada capacitador, para el monitoreo y asesoría.

Según el panel del informe final del PPE “Los factores limitantes centrales de la lógica de intervención del Programa son la falta de suficientes docentes-instructores e instituciones educativas de calidad”. (Orihuela coord. 2008). En este sentido preocupa la ausencia de una oferta de capacitadores adecuada.

Por tanto, se hace necesario analizar la relación entre el diseño, contenido y provisión de recursos humanos capacitados para ofrecer los cursos de capacitación de los componentes priorizados en PRONAFCAP u otros que atiendan las demás competencias del perfil del docente en servicio.

Se presenta la dificultad de tener que contar con disponibilidad de tiempo y recursos no previstos por la Instituciones formadoras.

El programa no cuenta con un registro o diagnóstico sobre la cantidad y calidad de los recursos humanos que estarían en condiciones de proveer servicios de capacitación docente que satisfagan criterios o estándares de exigencias. Es necesario un estudio más detallado al respecto, a nivel de región o agrupaciones de UGEL.

Coincidimos con el Panel de evolución del PPE cuando afirma que concluye al respecto que:

“los puntos críticos para el funcionamiento del PRONAFCAP son la oferta de docentes-instructores y la calidad de las universidades a cargo de la tercerización. Bajo este diagnóstico, creemos que una asignación eficiente de recursos deberá procurar invertir en mejorar la calidad de la oferta de estos dos factores limitantes. De lo contrario, aumentar el gasto en otros rubros no será una forma eficiente de aumentar el número de capacitaciones de calidad.”

#### **4. Propuesta de Estructura General de Capacitación, seguimiento y evaluación**

La Estructura General de capacitación, seguimiento y evaluación que proponemos incluye los siguientes puntos:

- Estrategia general de formación permanente del profesorado
- Objetivos de la Formación permanente
- Áreas de Formación Permanente
- Enfoques de Formación Permanente
- Metodología
- Seguimiento y evaluación

##### **4.1. Estrategia general de formación permanente del profesorado**

La formación docente es un tema que forma parte de la agenda actual en la formulación de políticas educativas, puesto que se cuestiona la preparación de los maestros para desarrollar sus funciones relacionadas con el aprendizaje de los estudiantes.

Las características actuales de la sociedad de la información y el conocimiento, conducen a redefinir el trabajo del docente, dado que el rol tradicional de transmisor de información resulta insuficiente. Los alumnos reciben información por múltiples vías, ante lo cual el profesor debe transformar su labor de distribuidor de conocimiento, a creador de actividades y situaciones de aprendizaje complejos. Ante este escenario los maestros requieren de procesos de formación permanente que les permitan asumir los nuevos retos de su profesión y mantenerse actualizados ante los avances científicos, tecnológicos y pedagógicos.

De otro lado, el desarrollo profesional de los maestros en servicio constituye un objetivo prioritario cuando se pretende mejorar o reformar un sistema educativo nacional, ya que “los maestros cobran notoriedad pública cuando algo va mal en el sistema educativo o cuando son necesarios para la aplicación de reformas.” (Ávalos, 2002)

Recientes informes internacionales (citados por Marcelo, 2005) resaltan la importancia del rol del profesorado en relación con las posibilidades de aprendizaje de los alumnos. En este contexto, *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers* (OCDE, 2005) afirma que los profesores cuentan para ayudar a mejorar la calidad de la enseñanza que reciben los alumnos; en otras palabras, se reconoce que la labor del docente influye en la calidad del aprendizaje de los alumnos.

Desde esta perspectiva el PRONAFCAP recoge los últimos resultados de las pruebas de comprensión lectura y razonamiento matemático aplicadas a los alumnos de EBR como punto de partida y justificación de su propuesta de capacitación docente. Los bajos niveles en comprensión lectora y razonamiento lógico matemático, se atribuyen al problema de “Débil formación docente”. Sin embargo, no existe un análisis detallado de los problemas específicos que se buscan atender con la oferta de formación docente continua.

La formación permanente del profesorado asumida por el Ministerio de Educación desde el año 2007, radica en el resultado de las evaluaciones en las áreas de comprensión lectora y lógico matemática. Sin embargo, resulta necesario analizar cuáles son los problemas medulares de la educación, e identificar cuáles de ellos pueden ser atendidos y mejorados a través de programas de formación docente en servicio.

A partir del Árbol de Problemas de la Educación en el Perú basado en el Proyecto Educativo Nacional, podemos identificar, entre otros, que los estudiantes no logran las competencias fundamentales para su desarrollo personal; debilidad de las instituciones educativas; inadecuadas prácticas pedagógicas en la educación; falta de articulación entre la educación básica y la educación técnica o universitaria; debilidad de los sistemas de formación inicial y continua; ausencia de estándares claros sobre la buena docencia.

Ande la diversidad de problemas y la necesidad de mejorar la calidad educativa en base a un perfil del profesional docente, el PRONAFCAP ha priorizado tres tipos de capacidades: comunicativas, lógico matemáticas y de dominio del currículo y especialidad académica según nivel. Consideramos que el desarrollo de estas capacidades es importante, pero resulta insuficiente para satisfacer las demandas educativas de los docentes y de su contexto socio cultural, además de no considerar las necesidades de formación de los docentes y de las Instituciones Educativas.

A esto se añade la ausencia de un proceso de reforma educativa sostenido que proponga una visión del sistema educativo nacional de largo plazo, dentro de la cual se inserte una propuesta de perfil profesional docentes y un plan coherente de formación continua del magisterio. En este sentido, consideramos que si bien es necesario definir una política educativa de formación docente en servicio, esta debe responder a la visión del sistema educativo nacional y a su vez, tomar en cuenta las necesidades de los alumnos, de las Instituciones educativas y de los docentes, como destinatarios de la capacitación

En conclusión, consideramos fundamental ubicar las acciones de formación docente en el contexto del desarrollo nacional, regional y local, y no sólo con miras a lograr mejores resultados de los alumnos en las pruebas de rendimiento.

“La formación permanente de los maestros no puede afrontarse de manera aislada, sino dentro de un conjunto de reformas de carácter político y económico, que tengan como resultado entre otras cosas una mayor aceptación social de la profesión docente (...) se trata de mantenerlos permanentemente actualizados para asumir nuevos retos que como profesionales se les plantea constantemente, y avanzar en la reflexión para construir saber pedagógico”. (López de Castilla, 2007)

En este sentido, es necesario tomar en cuenta las recomendaciones de Sánchez Moreno et al (2006) con respecto a que las propuestas de formación permanente a nivel nacional deben posibilitar su adecuación a las diversas realidades geográficas y

socioculturales de los lugares en los que se ejecuta el servicio, a las demandas de formación de los docentes y a las políticas del gobierno local, regional. En consecuencia, las instituciones ir más allá de la ejecución e incluir en sus acciones el diseño de los planes de formación y las estrategias en el marco de la orientación nacional.

En este contexto, recomendamos el desarrollo de las siguientes etapas y acciones, como parte de la Estrategia General de Formación permanente del profesorado:

ETAPA	ACCIONES	PRODUCTOS	RESPONSABLES
ORIENTACIONES NACIONALES	MED define política nacional de formación permanente del profesorado	-Perfil del profesional docentes-estándares mínimos -Objetivos generales y específicos de la formación permanente del profesorado -Estructura y guía para el diseño del plan regional de desarrollo -Instrumentos para el diagnóstico de las necesidades de formación permanente de las IIEE de cada región. -Oferta general de áreas, módulos, contenidos y metodología de formación en servicio	MED
	Licitación a instituciones formadoras para el diseño y elaboración de materiales educativos básicos de cada módulo para la formación permanente: presenciales y a distancia.	-Materiales de formación permanente básicos por módulo	MED IFD
PLANIFICACIÓN DESCENTRALIZADA DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO	Priorización de los objetivos y áreas de formación permanente a cargo de la DRE, tomando en cuenta resultados de evaluaciones de alumnos y docentes, así como la problemática y necesidades educativas de la Región. Se define la política educativa regional de formación permanente.	Plan de Desarrollo Profesional del docente en Servicio	DRE con apoyo del MED
	DRE en coordinación con instancias de descentralización educativa (UGEL, Municipios) y las instituciones formadoras (ISP y Universidades) elabora diagnóstico de necesidades de formación permanente de las IIEE de la región.(con instrumentos y pautas del MED), en función de la áreas del perfil y módulos.	Priorización de las áreas y módulos de formación permanente	DRE en coordinación con UGEL Con pautas del MED
	Elaboración y ejecución del Plan de capacitación que incluye la oferta de las instituciones formadoras en coherencia con el Plan Regional, y las necesidades detectadas por las IIEE en el Diagnóstico, y sus fortalezas institucionales.	Plan de capacitación anual de cada Institución Formadora  Selección de formadores	IFD
	Diseño del Plan de capacitación y selección de formadores de maestros	Plan de capacitación y selección de formadores  Sílabos y planes de sesión de cada módulo	IFD

		Materiales complementarios para el desarrollo de cada módulo	
EJECUCIÓN DEL PLAN	Desarrollo de las actividades de capacitación presenciales y a distancia	Informes de la ejecución	IFD
	Desarrollo del monitoreo en aula e institucional	Informes de monitoreo	IFD
SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN	Definir indicadores de logro e instrumentos de seguimiento y evaluación a cargo de UMC-MED	Indicadores de logro Instrumentos	MED - UMC
	Seguimiento y evaluación del Plan y las acciones de formación permanente a cargo de las Instituciones formadoras. Personal del MED y de la DRE.	Informe de las evaluación del plan y acciones de formación	MED con apoyo de personal de la DRE
	Evaluación de los docentes en coherencia con los contenidos de la capacitación y las necesidades detectadas regionales e institucionales:  a. Pruebas de entrada y salida b. Productos de la capacitación c. Desempeño en aula d. Autoinformes/portafolios	-Resultados de las pruebas de entrada y salida.  -Productos  -Informe del monitoreo en aula y de la aplicación de los productos  -Autoinformes	IFD  MED - UMC
	Evaluación del Rendimiento de los estudiantes y relación con rendimiento de los profesores. UMC	Resultados de las pruebas de rendimiento de estudiantes por IIEE y región  Correlación del rendimiento de estudiantes y de docentes	UMC
	Evaluación de la IIEE y Acreditación como "IIEE modelo", a cargo de las instituciones formadoras (con los instrumentos y supervisión de la UMC)	Verificación de resultados institucionales de la capacitación	UMC

La estrategia sugerida resalta el papel del MED como instancia que norma y orienta la política nacional a través de la formulación del perfil profesional de docente en servicio, de los objetivos generales y específicos de formación permanente a nivel nacional, y de la definición de los procesos descentralizados para el diseño, ejecución y evaluación de las acciones de formación permanente.

A ello se añade el enfoque descentralizado en el diseño de políticas regionales de formación permanente, así como en el diseño y ejecución de los planes de formación a cargo de Instituciones formadoras docentes IFD de cada Región. Se reconoce la necesidad de desconcentrar y de fortalecer la institucionalidad regional y local.

En este sentido, la Ley general de Educación señala que la Dirección Regional de Educación es un órgano especializado del Gobierno Regional responsable del servicio educativo en el ámbito de su respectiva circunscripción territorial. Tiene relación técnico-normativa con el Ministerio de Educación. Su finalidad es promover la educación, la cultura, el deporte, la recreación, la ciencia y la tecnología. Asegura los servicios educativos y los programas de atención integral con calidad y equidad en su ámbito jurisdiccional, para lo cual coordina con las Unidades de Gestión Educativa Local y convoca la participación. La DRE también debería colaborar con el MED en la supervisión de algunas acciones de los diferentes actores sociales.



Por ello, consideramos que la DRE con apoyo técnico del MED debe llevar a cabo dos acciones del proceso: Elaborar el Plan de Desarrollo Profesional del docente en Servicio de su Región y realizar el diagnóstico de necesidad de formación docente (con el apoyo de las UGEL) que permita priorización las áreas y módulos de formación permanente, como pasos previos a la convocatoria de la IFD. la ejecución del Plan de Formación Permanente.

Asimismo, ley General de educación señala que La Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) es una instancia de ejecución descentralizada del Gobierno Regional con autonomía en el ámbito de su competencia, cuya jurisdicción territorial es la provincia.

Las funciones de la Unidad de Gestión Educativa Local en el marco de lo establecido en el artículo 64º son, entre otras, las siguientes:

- a) Contribuir a la formulación de la política educativa regional y la nacional.
- b) Diseñar, ejecutar y evaluar el Proyecto Educativo de su jurisdicción en concordancia con los Proyectos Educativos Regionales y Nacionales y con el aporte, en lo que corresponda, de los Gobiernos Locales.
- c) Conducir el proceso de evaluación y de ingreso del personal docente y administrativo y desarrollar acciones de personal, atendiendo los requerimientos de la Institución Educativa, en coordinación con la Dirección Regional de Educación.
- d) Promover la formación y funcionamiento de redes educativas como forma de cooperación entre centros y programas educativos de su jurisdicción, las cuales establecen alianzas estratégicas con instituciones especializadas de la comunidad.
- e) Promover y apoyar la diversificación de los currículos de las Instituciones Educativas en su jurisdicción
- f) Identificar las necesidades de capacitación del personal docente y administrativo y desarrollar programas de capacitación, así como brindar facilidades para la superación profesional.

Desde este marco normativo, las UGEL deberían apoyar a la DRE y al MED como canal de comunicación con las IIEE en el diagnóstico de necesidades de formación docente para priorizar las áreas y módulos que sirvan de base a las IDF para el diseño y ejecución de sus planes.

En esta labor, se espera que cada Institución Educativa realice un auto-análisis de sus principales necesidades de formación permanente de acuerdo a sus debilidades y objetivos expresados en sus PEI Esta información deberá ser recogida a través de instrumentos precisos a muestras de instituciones representativas de la Región y de cada UGEL. La información puede ser recogida por cada UGEL para contribuir al Diagnóstico Regional que permita priorizar las áreas, módulos y contenidos de la formación en servicio.

En este proceso de formación docente, resulta necesario el establecimiento de convenios y alianzas estratégicas entre las Direcciones Regionales de Educación y las instituciones formadoras de docentes (ISP y universidades) para ofrecer un abanico de posibilidades de formación en servicio, de tal manera que las instituciones puedan elegir aquellas que respondan a sus necesidades. Las instituciones formadoras docentes en convenio con las instancias descentralizadas deben elaborar un Plan de capacitación con mayor autonomía que responda a las necesidades detectadas a nivel regional o local.

“El desarrollo de procesos de capacitación a través de instituciones ejecutoras facilita que la ejecución del servicio pueda alcanzar a grandes grupos de maestros utilizando estrategias de atención a grupos pequeños y acompañamiento personalizado; porque brindan tanto el soporte administrativo como pedagógico; sin embargo, es fundamental un monitoreo sostenido a todas las instituciones para asegurar la calidad del servicio sobretodo en las zonas más alejadas del país.” Sánchez Moreno et al (2006)

La estrategia sugerida recoge la propuesta de la experiencia Francesa (citada por Frelat-Kahn, 2000) en la que la formación se encuadra sobre las necesidades y exigencias de la institución y de sus reformas. En esta lógica, se coloca en el centro la realización de la formación continua el nivel regional, local, y las IIEE donde los docentes enseñan. Es importante incluir como una parte importante de las acciones de formación, temáticas ligadas al proyecto educativo Institucional. Encontramos también en las experiencias de formación docente de Chile y Australia en enfoque descentralizado por regiones.

Cabe resaltar que el análisis de las necesidades del Diagnóstico, previo a la elaboración de un plan de formación, debe cruzar por una parte las exigencias de la institución (transformación de contenidos y de programas), las exigencias sociales y políticas (transmisión de valores de la escuela, lucha contra las situaciones de conflicto y de violencia, rol de la integración y la inserción de la escuela, etc.), y por otro, las necesidades personales de los docentes en relación con sus preocupaciones, sus gustos, y sus ausencias de formación en determinadas áreas.

A partir de la priorización de áreas y módulos las IFD elaborarán sus Planes de Formación anual para atender a los docentes en servicio agrupados por IIEE. Estos Planes, como su ejecución y evaluación serán supervisados en base a los lineamientos del MED. Finalmente, es imprescindible evaluar la eficacia de la formación en el rendimiento y desempeño del docente, el rendimiento de sus alumnos y la mejora de la IIEE en su conjunto, tarea en que proponemos la intervención de la UMC para medir la calidad de la formación continua y su impacto en la calidad educativa.

#### **4.2. Objetivos de la Formación permanente**

Objetivos Generales:

1. Mejorar la calidad profesional de los docentes en servicio, para que respondan adecuadamente a las exigencias del contexto social, a los avances científicos, tecnológicos y pedagógicos.
2. Consolidar los procesos de formación docente en servicio en el marco de la descentralización, la gestión participativa y el desarrollo institucional, local, regional y nacional.

Objetivos Específicos:

- a) Mejorar las competencias profesionales de los docentes en los dominios disciplinar, pedagógico, ético- personal y social, orientadas a la mejora de la calidad educativa.
- b) Mejorar la calidad de los aprendizajes de los educandos.

- c) Incentivar en los docentes la participación activa en procesos de innovación educativa que contribuyan al desarrollo institucional, local y regional, y al bienestar social.
- d) Promover el desarrollo profesional docente gracias al acceso a diversas fuentes de información, la investigación y el desarrollo de habilidades para el aprender a aprender.
- e) Desarrollar la capacidad de trabajo en equipo y consolidar las redes de aprendizaje docente como espacio de análisis y mejora de la práctica educativa.

### **4.3. Áreas de Formación Permanente**

Las áreas de formación que proponemos responden a las competencias priorizadas del perfil del profesional del docente en servicio. Cada área comprende uno a más módulos a través de los cuales se espera desarrollar en los docentes las competencias y capacidades priorizadas.

#### **Área 1: Dominio Disciplinar y didácticas específicas (60 horas) (por nivel educativo)**

##### **Módulos de especialidad académica (por nivel educativo) (60 horas)**

Sumilla: Actualización en avances científicos en los contenidos de su especialidad (de acuerdo al nivel educativo). Enfoques y nuevas tendencias en el área. Proceso de aprendizaje de la disciplina en los alumnos del nivel. Enfoques en la enseñanza de la disciplina.

#### **Área 2: Dominio Curricular y Pedagógico (250 horas) (por nivel educativo)**

##### **Módulo Programación curricular y proyectos de innovación (50 horas)**

Sumilla: Procesos de diversificación curricular. Proyectos de innovación curricular y educativa. Características y procesos de aprendizaje. Elementos de la programación curricular. Instrumentos de planificación curricular de aula: plan anual, unidades didácticas.

##### **Módulo Aprendizaje activo y colaborativo en el aula (40 horas)**

Sumilla: Principios del aprendizaje activo, significativo y colaborativo. Elementos de psicología de la infancia y de la adolescencia (aspectos psico-cognitivos y psico-sociológicos) Estrategias de aprendizaje activo. Estrategias de aprendizaje colaborativo. Gestión y organización social del aula. -Motivación del alumnado. Programación de sesiones incorporando actividades de aprendizaje activo y colaborativo, y procesos cognitivos.

##### **Módulo Incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje (60 horas)**

Sumilla: Uso de diversas herramientas virtuales y programas educativos para el aprendizaje. Diseño e incorporación de TIC en las actividades de las sesiones de aprendizaje. Desarrollo de actividades de aprendizaje colaborativo con el apoyo de entornos virtuales.

##### **Módulo Evaluación de los aprendizajes (60 horas)**

Sumilla: Finalidad y funciones de la evaluación. Momentos, Contenidos de la evaluación. Criterios e indicadores. Técnicas e instrumentos de evolución. Seguimiento del progreso de los alumnos. Comunicación y retroalimentación de resultados de la evaluación.

##### **Módulo Orientación y tutoría (40 horas)**

Sumilla: Rol del profesor tutor. Objetivos y áreas de la tutoría. Plan de acción tutorial. Estrategias para el desarrollo de las acciones tutoriales. Evaluación de la acción tutorial.

### **Área 3: Identidad Personal/Etica (30 horas)**

#### **Módulo Desarrollo personal y habilidades sociales en el aula (30 horas)**

Sumilla: Autoconcepto/Autoestima del docente. Valoración de sus logros personales y profesionales. Disposición para el cambio y la mejora personal y profesional. Dominio Emocional, empatía, comunicación y liderazgo, manejo de conflictos, manejo del estrés. Clima democrático y convivencia en el aula. (Este Módulo integra contenidos del área 4)

### **Área 4: Interacciones con el Contexto Socio Educativo (100 horas)**

#### **Módulo Desarrollo de Habilidades comunicativas (80 horas)**

Sumilla: Capacidad de relación y comunicación en las variadas circunstancias de la actividad profesional: Expresión oral y oratoria, uso de herramientas para presentaciones orales, capacidad de diálogo, lectura comprensiva de diversos textos, producción de textos y argumentación. Desarrollo de estas habilidades desde su área de especialidad.

#### **Módulo Trabajo con padres de familia y con la comunidad (20 horas)**

Sumilla: Trabajo colaborativo con padres de familia. Comunicación familia-escuela. Conducción de reuniones con PPFF. Diseño de Proyectos de desarrollo educativo con PPFF Y la comunidad.

### **Área 5: Desarrollo Profesional, Formación Permanente / Aprender a Aprender (60 horas)**

#### **Módulo: Investigación y habilidades para el aprender a aprender (60 horas)**

Investigación y sistematización de la práctica pedagógica. Estrategias para el aprendizaje autónomo y permanente: búsqueda de información, lectura, análisis, organización de la información, etc. Procesos metocognitivos de planificación, regulación y autoevaluación de su práctica y su proceso de formación aprendizaje.

#### **4.4. Enfoques de Formación Permanente**

La función docente en la actualidad se desarrolla en un ambiente cambiante, con un alto nivel tecnológico y un vertiginoso avance en el conocimiento. En este contexto, no es suficiente la preparación del docente en el dominio de su disciplina y en el manejo efectivo de técnicas de enseñanza, sino que “será necesario formar y autoformar al profesorado en el cambio y para el cambio” (Imbernón 1998:29).

La formación permanente abarca un conjunto de actividades formativas que realizan los profesores que se encuentran en ejercicio luego de su certificación, a través de las que se busca apoyar a los profesores para que puedan responder a las exigencias del sistema y a las necesidades y dificultades que detecten en su desempeño profesional

Existen diversos enfoques, sobre la naturaleza y función de la formación docente, cuyas categorías varían de un autor a otro (Porlán 1998, Ferreres e Imbernón 1998, en Del Mastro, 2005), que consideramos necesario subrayar y explicar brevemente, puesto que constituyen un esfuerzo integrador y organizado de las diversas propuestas existentes.

- Enfoque perennialista o basado en la primacía del saber académico: el saber relevante para la enseñanza es el saber disciplinar (de los contenidos escolares y las ciencias de la educación). No se toma en cuenta el saber ni la experiencia del profesor. Normalmente los significados de las disciplinas son

transmitidos a través de la exposición ordenada, pasando de la mente del experto a la mente del profesor, sin sufrir modificaciones o interpretaciones.

- Enfoque técnico o basado en la primacía del saber tecnológico: la enseñanza es considerada una tecnología o ciencia aplicada, conformada por saberes funcionales que los profesores deben dominar y aplicar en base a un conocimiento teórico y técnico que procede de la investigación científica. El proceso de formación consiste en la asimilación y dominio de competencias y habilidades concretas a través del entrenamiento, que permitan a los profesores desarrollar una intervención eficaz.
- Enfoque práctico o basado en la primacía del saber fenomenológico: se da prioridad al saber basado en la observación y la experiencia profesional desarrollada en el contexto escolar. Se considera al docente como un agente de cambio individual y colectivo.

Cada uno de estos enfoques sobre la formación docente presenta determinadas carencias. Por un lado, se puede correr el riesgo de un absolutismo cientificista y tecnológico que impida tomar en cuenta la naturaleza específica de la acción docente y los problemas concretos que se pueden presentar en la práctica. Por otro lado, un excesivo énfasis en lo práctico, específico y contextual puede acabar por perder de vista aportes teóricos más generales y explicativos. Por ello, es necesaria una interacción crítica y enriquecedora entre el mundo de la experiencia y el de la producción teórica.

A partir de estas carencias, aparece un cuarto enfoque llamado crítico de “orientación de reflexión en la práctica para la reflexión social”, el cual toma en consideración no sólo la reflexión sobre la experiencia docente, sino que propone la necesidad de analizarla a la luz de la realidad social y de los intereses e ideologías subyacentes (Pérez Gómez, 1988; Ferreres e Inbernón, 1998).

Más allá de seleccionar un modelo único, reconocemos que existe un conocimiento pedagógico especializado basado en el conocimiento experiencial, en la teoría y en la práctica psicopedagógica. Este conocimiento se genera a partir de diversas variables entre las que resaltan el conocimiento previo, el contexto, la experiencia, la implicación, la confrontación y la reflexión en y sobre la práctica. Es decir, que existe la necesidad de elementos teóricos que, unidos a la experiencia, permitan al docente analizar y reflexionar sobre su labor, para elaborar procesos de mejora.

Por tanto, no se trata de oponer el conocimiento teórico al práctico, sino de promover la creación de relaciones significativas entre los aspectos experienciales y los académicos y científicos. Estas relaciones deben estar al servicio de una mejora de la actividad docente.

*“(...) la actividad docente y los procesos (...) de formación docente, deben plantearse con la intención de generar un conocimiento didáctico o saber integrador, que trascienda al análisis crítico y teórico para llegar a propuestas concretas y realizables, que permitan una transformación positiva de la actividad docente”. (Díaz Barriga, 1998:13)*

Al respecto, Shön (1992) propone un modelo formativo que impulsa la capacidad reflexiva del docente sobre la propia acción como única forma de transformar sus conocimientos y sus prácticas.

Es necesario considerar que el docente posee un conocimiento sobre su práctica que generalmente es tácito o implícito y se revela a través de la aplicación espontánea en la práctica. Este conocimiento, por lo general, no es explicable ni verbalizable, pero

podemos acceder a él gracias a la autoobservación y reflexión, con lo cual será posible identificar y explicitar aspectos problemáticos de la propia experiencia, primer paso para empezar a buscar soluciones. Se trata de una reflexión “en la acción”, es decir, durante la acción para después profundizar y efectuar una “reflexión sobre la acción”, para regresar finalmente a la práctica. De este modo, el profesor se convierte en un mediador activo entre la teoría y la propia acción docente.

En este proceso de reflexión y mejora de la práctica pedagógica hay que considerar que el docente no es un profesional que labora aislado, sino que es parte de un grupo, una institución, una comunidad, un contexto socio-político. Por ello, debe tomar en cuenta y analizar este entorno. Además, en el análisis sobre su práctica, necesita establecer comunicación con sus compañeros, a través de actividades colaborativas, foros de discusión en línea o listas de interés que agrupen a distintos docentes y especialistas. Esta interacción permite la reflexión compartida y el análisis conjunto de las dificultades y elementos de mejora que se puedan incorporar. Finalmente, las decisiones y las actitudes que asume cada profesor deben ubicarse en el contexto específico de su comunidad, IIEE y aula donde desarrolla su actividad profesional.

En síntesis, los procesos de formación docente en servicio deben orientarse a modificar y mejorar las prácticas de los docentes en aula y mejorar los aprendizajes de los alumnos. Este proceso requiere de una metodología que recupere la experiencia y el saber práctico del profesor y le brinde herramientas, conocimientos y espacios de reflexión que le permitan mejorar la calidad de su docencia. Para ello, además de los espacios formativos se requiere del uso de estrategias que acompañen su desempeño pedagógico y que les permita analizar sobre su quehacer para modificarlo o enriquecerlo.

Hay que considerar que la formación continua se dirige a profesionales adultos, por lo cual es necesario tomar en cuenta su experiencia como punto de partida y llegada del proceso de formación. La formación debe centrarse en el análisis y reflexión de los docentes sobre sus prácticas contextualizadas, para que gracias a la nueva información, el intercambio de ideas y experiencias con otros docentes, puedan modificar y mejorar sus prácticas. Consideramos relevante recoger los aportes sobre el aprendizaje adulto y el aprendizaje situado (Putnam y Borko, 2000; Cheetman y Chivers, 2001), y los resultados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor (Freeman, 1993; Kennedy, 1997), que sintetizamos seguidamente:

Tomar en cuenta la experiencia de los docentes: se debe considerar la amplitud de sus experiencias y conocimientos previos, y ofrecer actividades que favorezcan un aprendizaje experiencial, así como la aproximación al conocimiento mediante la resolución de problemas. Hay que tomar en cuenta que los adultos necesitan tener posibilidades de elegir, de acuerdo a su disponibilidad, la organización de sus programas y procesos de aprendizaje. Los adultos tienen la capacidad de auto dirigirse, por lo cual se les debe guiar para que logren autonomía en la toma de decisiones, brindando guía y ayuda cuando sea necesario.

- Considerar las creencias y conocimientos previos de los profesores sobre los contenidos que enseñan, sobre el aprendizaje en general, sobre el rol del maestro, del estudiante; dado que influyen en el aprendizaje como proceso activo en el que las personas interpretan las experiencias a través de sus estructuras conceptuales existentes para ampliar y modificar su conocimiento. Diversas investigaciones (Lessard y Tardiff, 1996; Tardif y Lessard, 2000 en Tardiff, 2004) subrayan la importancia de la historia vital de los profesores, en particular la de su socialización escolar, tanto en lo que respecta a su carrera como al estilo de enseñanza. Estas experiencias familiares, escolares o

sociales constituyen la fuente de sus convicciones, creencias o representaciones relacionadas con diversos aspectos del oficio del docente: papel del profesor, aprendizaje, características de los alumnos, estrategias pedagógicas, entre otras. Es necesario que los docentes reflexionen sobre estas creencias, para contrastarlos con las teorías y con las características y demandas de su contexto educativo, para finalmente reelaborar sus conceptos, creencias y prácticas educativas.

- Reconocer el contexto en el que los docentes desarrollan su labor, ya que desde la perspectiva de la cognición situada, la transferencia es posible en la medida en que el conocimiento se construye sobre múltiples contextos relacionados con sus posibles aplicaciones.

En este sentido, se sugiere proponer “Actividades auténticas” (Collins et al 1989 en Putnam y Borko, 2000) que sean lo suficientemente complejas y significativas, como su ejercicio profesional, y que permitan la participación de los docentes mediante el modelaje y la guía de un “superior”.

- El aprendizaje requiere interacción social y colaboración: del mismo modo que los estudiantes necesitan aprender mediante la interacción social con otros estudiantes, los docentes necesitan construir sus nuevas y complejas funciones y las nuevas formas de pensar acerca del aprendizaje y la enseñanza, gracias a la interacción y colaboración con otros colegas.

Los profesores necesitan tener la oportunidad de ser críticos y reflexionar con otros sobre su rol, sobre sus logros, sus dificultades y posibles mejoras o cambios.

Al respecto, el artículo de María del Pilar Unda y sus colegas sobre la experiencia de formación docente en Colombia, resalta que los maestros aprenden de los maestros cuando se les da oportunidad de hacerlo, La Expedición Pedagógica Nacional, como su nombre lo indica, consiste en una serie de excursiones realizadas a través del país por unos 8 400 maestros durante cierto tiempo para visitar escuelas, hablar con sus colegas y aprender de sus experiencias, dificultades e innovaciones. Los maestros observan, toman notas y escriben sobre lo que ven y oyen, todo lo cual les lleva a plantearse preguntas acerca de sí mismos, sus conocimientos y su actividad docente. Las otras experiencias consisten en redes de docentes que trabajan con otros docentes. Unda describe las redes que cuentan con el apoyo de su universidad (existen numerosas redes en toda América Latina, al igual que en Europa), destinadas a analizar desde un punto de vista crítico las prácticas existentes, emprender investigaciones en la escuela y desarrollar estrategias alternativas de trabajo con alumnos y comunidad.

- Finalmente, el aprendizaje requiere de la reflexión en y sobre la propia acción: Por lo cual en un proceso de formación docente será necesario que participen de la experiencia como si fueran estudiantes, para que después den un paso atrás y consideren cómo deberían organizar y llevar actividades similares en su propia labor en aula.

#### **4.5. Metodología**

Destacan en la metodología de formación permanente actividades en las que se valora la experiencia profesional del docente, la experimentación de nuevas formas de trabajo y el intercambio de resultados con otros maestros. “(...) la formación permanente de los docentes resulta más fructífera si se centra en su propia labor y en

estrategias que permitan construir un saber pedagógico basado en la experiencia personal y de los demás” (Unda en...)

Es necesario considerar la relación existente entre la formación docente y las culturas institucionales de las instituciones formadoras y de aquellas en las que laboran, así como realizar experiencias de aprendizaje recíproco entre maestros en ejercicio.

Si se busca transformar la enseñanza y el aprendizaje, la formación continua debe centrarse en las creencias y prácticas de los docentes y comprender sus prácticas en clase. La formación debe realizarse en el marco de la comunidad profesional para aceptar la responsabilidad colectiva de revisar las propias prácticas y definir estándares profesionales destinados a mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Tomando en cuenta el enfoque de formación profesional continua que hemos presentado, proponemos la siguiente estructura metodológica:

**1. Evaluación diagnóstica** que brinde información sobre los conocimientos, prácticas en aula y creencias de los docentes sobre la enseñanza.

**2. Actividades de formación** de naturaleza teórico-práctica que combinen sesiones presenciales, estudio a distancia, y talleres vivenciales, de acuerdo a la naturales de cada módulo, y que incluyan momentos de:

- Indagación: implica indagar sobre las expectativas, necesidades e intereses de los participantes con respecto al módulo.
- Análisis y reflexión de la práctica en aula: a partir de situaciones concretas de la realidad educativa personal, institucional o contextual, para identificar posibles dificultades o necesidades que el curso busca atender.
- Desarrollo de conceptos, habilidades y actitudes propios del módulo mediante una metodología activa y participativa, que fomente el protagonismo de los participantes a través de:
  - Exposición participativa
  - Estudio individual, a partir de la lectura de textos y búsquedas guiadas en Internet
  - Dinámicas, juegos, ejercicios
  - Diálogo, discusión, intercambio de experiencias
  - Trabajo en pequeños grupos
  - Actividades de trabajo colaborativo (estudio de casos, rompecabezas, discusión controversial, etc.)
  - Exposiciones, demostraciones de los participantes
- Aplicación: ejercitar las habilidades aprendidas a través del diseño y desarrollo de productos innovadores que puedan aplicar en su actividad educativa / asesoría del especialista.
- Socialización: compartir sus productos a través de espacios de socialización (virtuales y presenciales).

**3. Monitoreo en aula** con la finalidad de que el docente con la ayuda de un Monitor, analice y reflexione en y sobre su práctica pedagógica. El monitoreo en aula esta orientado a la observación externa y el autoanálisis de la aplicación de los productos elaborados en cada módulo con la finalidad de mejorar la práctica pedagógica, así como los niveles de participación y aprendizaje de los estudiantes.



4. **Monitoreo Institucional** con la finalidad de generar una comunidad de aprendizaje entre los docentes de cada nivel educativo, para que compartan experiencias, analicen logros y dificultades de su práctica y se enriquezcan mutuamente. En el monitoreo institucional se recogerá información sobre el desarrollo y aplicación de los productos de carácter institucional. Observación de buenas prácticas. implementación de proyectos institucionales.
5. **Redes docentes** a través de reuniones institucionales e interinstitucionales para compartir experiencias, observación de buenas prácticas en instituciones modelo, desarrollo de seminarios interinstitucionales y publicación de buenas prácticas.
6. **Evaluación final** en base a la aplicación de pruebas de salida y presentación autoinformes que verifiquen la mejora en las capacidades y el desempeño en aula, combinadas con pruebas de rendimiento de los alumnos.

Sugerimos que la propuesta metodológica se adecúe a la naturaleza de los contenidos y capacidades que se busca desarrollar en cada una de las cinco áreas del perfil del profesional docente en servicio, de la siguiente manera:

#### **Área 1: Dominio Disciplinar y didácticas específicas**

- Evaluación diagnóstica: prueba de entrada objetiva sobre conocimientos del área disciplinar
- Formación semipresencial de naturaleza teórico-práctica que combinen sesiones presenciales, estudio a distancia.
- Monitoreo en aula al docente sobre: dominio del contenido y aplicación de las estrategias didácticas específicas del área. Análisis y reflexión de la práctica: identificación de logros y dificultades-Propuestas de mejora. Demostraciones.
- Monitoreo Institucional: por equipos de nivel y área (a modo de comunidades de aprendizaje institucional) para asesorar en didácticas específicas del área, Compartir y analizar experiencias del equipo.
- Evaluación final: prueba de salida objetiva sobre conocimientos del área. Autoinformes del desempeño en aula, innovaciones en la enseñanza del área.

#### **Área 2: Dominio Curricular y Pedagógico**

- Evaluación diagnóstica: prueba de entrada objetiva sobre conocimientos Teóricos. Cuestionario sobre creencias y prácticas pedagógicas.
- Formación semipresencial de naturaleza teórico-práctica que combinen sesiones presenciales y estudio a distancia.
- Talleres de elaboración de productos en equipos institucionales (de acuerdo a los contenidos y capacidades de cada módulo): Diversificación curricular, proyectos de innovación, planes anuales, Unidades didácticas, Planes de clase, Instrumentos de evaluación, Plan de tutoría, Diseño de sesiones y actividades de aprendizaje activo y colaborativo
- Monitoreo en aula al docente sobre la aplicación de los productos (de acuerdo al módulo) Análisis y reflexión de la práctica: identificación de logros y dificultades-Propuestas de mejora. Demostraciones.
- Monitoreo Institucional: por equipos de nivel (a modo de comunidades de aprendizaje institucional) para asesorar la implementación a nivel institucional de los productos (de acuerdo a los módulos).Presentación de buenas prácticas en aula. Compartir y analizar experiencias del equipo.

- Evaluación final: Prueba de salida, Diseño del Producto y Autoinforme de su aplicación (individual o institucional, de acuerdo al módulo)
- Redes de aprendizaje: compartir experiencias interinstitucionales, publicación de buenas prácticas.

### **Área 3: Identidad Personal/Ética**

- Evaluación diagnóstica: escalas de actitudes, cuestionarios sobre creencias, autoestima.
- Formación a través de Talleres presenciales de naturaleza práctica y autorreflexiva. Utilización de metodología de análisis de casos y juego de roles.
- Diseño de un proyecto de mejora del Clima institucional o de aula
- Monitoreo en aula al docente sobre: aplicación del proyecto de mejora del clima. Análisis y reflexión de la práctica: identificación de logros y dificultades-Propuestas de mejora.
- Monitoreo Institucional: por equipos de nivel y área (a modo de comunidades de aprendizaje institucional) para analizar logros y limitaciones de la aplicación del proyecto.
- Evaluación final: Autoinformes de la aplicación del proyecto
- Redes institucionales e interinstitucionales, publicación de buenas prácticas

### **Área 4: Interacciones con el Contexto Socio Educativo**

#### **Módulo Habilidades Comunicativas generales**

- Evaluación diagnóstica: prueba de habilidades comunicativas.
- Curso Taller presencial para el desarrollo de habilidades comunicativas
- Monitoreo en aula al docente: observación y autoanálisis de habilidades comunicativas en el aula. Incorporación de habilidades en actividades de enseñanza-aprendizaje con los alumnos.
- Redes de aprendizaje sobre habilidades comunicativas
- Evaluación final: prueba de habilidades comunicativas

#### **Módulo Trabajo con padres de familia y con la comunidad 20 horas**

- Evaluación diagnóstica: Cuestionario sobre creencias y experiencias de trabajo con PPFF y Comunidad.
- Curso a distancia: uso de métodos de análisis de casos y juego de roles
- Diseño de un Proyecto de trabajo con PPFF y comunidad
- Monitoreo institucional a equipos docentes sobre la aplicación del Plan. Redes de aprendizaje

### **Área 5: Desarrollo Profesional, Formación Permanente / Aprender a Aprender**

- Evaluación diagnóstica: cuestionario sobre experiencias de investigación. Cuestionario sobre estrategias de aprendizaje.
- Curso Taller presencial de naturaleza práctica y metacognitiva
- Las habilidades se trabajarán también como eje transversal en la metodología de los demás módulos.
- Productos
- Monitoreo Institucional: por equipos de nivel y área (a modo de comunidades de aprendizaje institucional) para asesorar en didácticas específicas del área, Compartir y analizar experiencias del equipo.
- Evaluación final: Autoinformes de su proceso y productos de su formación permanente y de sistematización de su práctica
- Redes de aprendizaje. Círculos de estudio, lecturas, análisis, comentarios.

#### 4.6. Sistema de Seguimiento y Evaluación

##### Objetivo General:

Obtener, permanentemente, información cuantitativa y cualitativa, relevante, actualizada y oportuna sobre el proceso de planificación, ejecución y evaluación de las acciones de formación continua para el logro de los objetivos específicos propuestos

##### Objetivos específicos:

- Verificar la coherencia, la pertinencia, y viabilidad del Plan Regional de desarrollo profesional del docente en servicio
- Verificar la coherencia, pertinencia, funcionalidad y viabilidad del Plan de formación diseñado por la Institución Formadora.
- Recoger información de las condiciones, así como de la calidad con la que se desarrollan los módulos, acciones de formación y de monitoreo al aula y a la institución educativa.
- Reunir, procesar y analizar las evidencias que permitan identificar el mejoramiento del desempeño de los participantes, de sus estudiantes y de las EEl como resultado de la intervención de las acciones formativas de las Instituciones formadoras de docentes.

##### Estrategia de seguimiento y evaluación:

La estrategia de supervisión y evaluación del PRONAFCAP está concentrada en la supervisión de los procesos y en la verificación de la calidad del servicio que ofrecen las IFD. Sin embargo, es necesario ampliar la supervisión de las etapas previas a cargo de las DRE en la definición de un Plan Regional de Desarrollo Profesional del docente en servicio y la elaboración del diagnóstico de necesidades de capacitación de las IIEE de la región para priorizar las áreas y módulos que se incluirán en los Planes de capacitación de la IFD.

Con respecto a la evaluación, además de considerar las pruebas de entrada y de salida del nivel de logro de los docentes elaboradas por la UMC, es necesario realizar un seguimiento y evaluación del desarrollo de las competencias docentes a través de la evaluación de los productos y de su desempeño en aula a través del monitoreo. Es importante, además evaluar el impacto que las capacitaciones pueden estar generando en cuanto a logros de aprendizaje de los estudiantes de los docentes capacitados y en la calidad educativa de las IIEE en cada nivel educativo.

El sistema de seguimiento y evaluación guarda una lógica consistente con un monitoreo oportuno del desempeño de la DRE y de las IFD durante el proceso de ejecución de las acciones de capacitación, de monitoreo y de evaluación. De este modo, definimos áreas de seguimiento y evaluación para las etapas de planificación, ejecución y evaluación con los respectivos aspectos a evaluar, que presentamos en la siguiente tabla.

#### Áreas de Seguimiento y Evaluación

ETAPA	ÁREA DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN	ASPECTOS A SUPERVISAR/EVALUAR
PLANIFICACIÓN DESCENTRALIZADA DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO	1. Plan regional de Desarrollo Profesional del docente en servicio.	- Proceso de elaboración - Aplicación de orientaciones del MED. - Objetivos y áreas de formación permanente priorizados, tomando en cuenta resultados de evaluaciones de alumnos y docentes, así como la problemática y necesidades

		educativas de la Región
	2. Diagnóstico de necesidades de formación permanente de las IIEE de la región (con instrumentos y pautas del MED), en función de las áreas del perfil y módulos.	- Priorización de las áreas y módulos de formación permanente
	3. Plan de capacitación anual de las instituciones formadoras.	- Sigue orientaciones del MED - Coherencia con el Plan Regional, las prioridades el diagnóstico, y sus fortalezas institucionales. - Selección de formadores - Sílabos y planes de sesión de cada módulo - Materiales complementarios para el desarrollo de cada módulo
	4. Diseño y ejecución Plan de capacitación de formadores de maestros	- Contenidos y metodología de capacitación. - Ejecución de acciones - Evaluación - Formadores Seleccionados
EJECUCIÓN DEL PLAN	Desarrollo de las actividades de capacitación presenciales y a distancia	- Calidad de los formadores - Grado de conformidad de los docentes - Metodología presencial y a distancia - Infraestructura y equipamiento - Materiales educativos.
	Desarrollo del monitoreo en aula e institucional	- Calidad del monitoreo en el aula y en la Institución Educativa
EVALUACIÓN	Evaluación de los docentes en función de indicadores de logro previamente definidos.	- Productos de la capacitación - Desempeño en aula (monitoreo) - Autoinformes/portafolios - Pruebas de entrada y salida
	Rendimiento de sus estudiantes. UMC	- Relación entre rendimiento docente y rendimiento de los estudiantes. - Rendimiento por IIEE. - Rendimiento regional.
	Evaluación de las IIEE (Certificación como IIEE modelo) Evalúa la institución formadora con los criterios, instrumentos y supervisión de a UMC.	- Evaluar mejora o innovación en: PCEI y proyectos de innovación curricular - Dominio disciplinar por niveles y áreas - Metodología innovadora de evaluación de los aprendizajes, rendimiento de sus docentes, rendimiento y logros de aprendizaje de sus estudiantes - Clima institucional - Desarrollo profesional de los docentes

A partir de los aspectos a seguir o evaluar, es necesario definir indicadores de logro e instrumentos que permitan recolectar, sistematizar e interpretar la información, para introducir mejoras en los procesos de capacitación. Los indicadores de logro, así como los instrumentos deben elaborarse en conjunto entre la DESP y la UMC (de acuerdo a sus respectivas competencias).

Actualmente esta labor es realizada por personal del PRONAFCAP especializado en estas actividades, organizado en equipos de supervisión que cuentan con un coordinador y supervisores de campo para cada nivel educativo. Las actividades que se realizan incluyen la observación de las capacitaciones en aula, entrevistas a los

capacitadores, encuestas a los docentes capacitados, revisión de materiales de capacitación, revisión de informes técnico-pedagógicos, etc. Es recomendable, que esta labor sea apoyada por personal de las instancias descentralizadas (DRE, UGEL). Los monitores a su vez pueden realizar el seguimiento a distancia y presencial de los docentes en aula y de las IIEE.

En este sentido, recogemos la experiencia del Proyecto LEM (Lectura Escritura y Maternática) de Chile que cuenta con un seguimiento a distancia y un seguimiento en terreno, y dos focos de atención: el docente y la escuela. El seguimiento a distancia se alimenta de los autoinformes que los propios profesores elaboran y envían sobre sus avances a través de las Plataforma Virtual. El seguimiento presencial (llamado en terreno) se realiza a través de visitas a Talleres comunales, en nuestro caso se realizaría a través del monitoreo en aula y a la institución educativa. Este proyecto sugiere una frecuencia de visitas semanales, lo cual debería evaluarse en función de los recursos disponibles y los beneficios que proporcionaría dicha frecuencia de visitas.

Para la realización de este seguimiento en terreno, la experiencia Chilena organiza un equipo de seguimiento conformado por dos docentes de aula con experiencia en proyectos de esta índole, uno de ellos asume la coordinación del equipo. Estos profesionales visitarán a los profesores monitores y las aulas, y su foco de atención será por un lado el desempeño del monitor y por otro la realidad escolar en que se está implementando la estrategia, particularmente en el ámbito de la gestión pedagógica e institucional. El rol de este equipo es esencialmente informativo, no recae en sus competencias el reforzar o retroalimentar de manera oficial ni a los profesores ni a las escuelas.

## 5. Perfil del capacitador

Es necesario atender los puntos críticos identificados en el PRONAFCAP con respecto a la calidad de la oferta de formadores y capacitadores de la IFD.

Como primer punto, El MED debería contar con un registro o diagnóstico, en base a la información proporcionada a nivel de región de las IFD, UGEL y ONG, sobre la cantidad y calidad de los recursos humanos que estarían en condiciones de proveer servicios de capacitación docente y que satisfagan criterios o estándares de exigencias.

De otro lado, IFD deben contar con criterios otorgados por el MED para seleccionar a los capacitadores, en base a un perfil del capacitador, como el que sugerimos a continuación.

PERFIL DEL CAPACITADOR
<b>COMPETENCIAS DISCIPLINARES</b> -Dominio Disciplinar de los contenidos propios del área/módulo -Conocimiento de la realidad educativa regional y nacional
<b>COMPETENCIAS PSICO PEDAGOGICAS</b> -Conocimiento de las características del aprendizaje adulto e incorporación de las mismas en las actividades de formación permanente. -Conocimiento de los enfoques de formación profesional continua -Capacidad para el diseño y elaboración de sílabos -Conocimiento y manejo de estrategias didácticas activas y colaborativas para el trabajo con adultos -Diseño de sesiones de clase incorporando procesos y momentos del aprendizaje, las

características del aprendizaje activo y el enfoque situado y reflexivo.  
-Manejo de técnicas e instrumentos de evaluación del aprendizaje  
-Uso y manejo de Tecnología  
-Capacidad de observación y análisis de las prácticas profesionales.  
-Capacidad de retroinformación de logros y dificultades

#### **COMPETENCIAS PERSONALES Y DE INTERACCIÓN SOCIAL**

-Responsabilidad y compromiso  
-Manejo de grupos  
-Manejo de expresión oral, corporal y gestual  
-Dominio emocional y comunicación asertiva  
-Motivación y compromiso con la labor formativa  
-Capacidad de diálogo y empatía  
-Resolución de problemas ante situaciones imprevistas  
-Dominio de estrategias de asesoramiento y tutoría individual y grupal  
-Capacidad para el manejo de conflictos

Las competencias disciplinares y psicopedagógicas pueden ser evaluadas a través de instrumentos tipo pruebas o cuestionarios de fácil manejo. Aquellas personales y de interacción social, requieren de entrevistas y observaciones, con la ayuda de indicadores que permitan verificar fortalezas o debilidades de los potenciales capacitadores.

De otro lado, Los capacitadores deben ser profesionales titulados y destacados por su experiencia y conocimientos. En este sentido proponemos para cada área el tipo de profesional que consideramos más pertinente:

- Área 1: Dominio disciplinar: Profesional licenciado del área de especialidad o licenciado en educación del área. Experiencia en la enseñanza del área en cualquier nivel educativo (EBR o superior).
- Área 2: Dominio pedagógico: Licenciado en educación con experiencia mínima de 3 años en la docencia de la especialidad correspondiente. Experiencia mínima de 1 año en capacitación docente.
- Áreas 3 y 5: Identidad Personal/Ética y Desarrollo Profesional, Formación Permanente / Aprender a Aprender. Licenciado en educación o en psicología con experiencia mínima de 1 año en desarrollo de cursos talleres sobre relacionados con los contenidos de las áreas.
- Área 4: Interacciones con el Contexto Socio Educativo
  - Módulo de Habilidades comunicativas: Licenciado en educación con especialidad en lengua y literatura, o Licenciado en Lingüística.
  - Módulo de Trabajo con padres de familia y con la comunidad: Licenciado en educación o en Psicología, con experiencia mínima de 2 años en actividades afines.

Además de proponer el perfil del capacitador, sugerimos desarrollar acciones de formación de formadores, como por ejemplo un taller de capacitación para asegurar estándares mínimos de calidad de los capacitadores y del proceso de capacitación. Estas acciones pueden ser apoyadas por materiales o Guías elaboradas desde el MED o por la IFD que complementen o refuercen las capacidades de los capacitadores.

Finalmente, sería necesario certificar la calidad de las Instituciones de formación docente y de sus equipos capacitadores que permita consolidar progresivamente una nueva generación de formadores, atrayendo profesionales de elite de dentro y fuera del sistema educativo.

## **Bibliografía**

AGENCIA NACIONAL DE EVALUACION DE LA CALIDAD Y EVALUACIÓN

Libro Blanco Título de Grado en Magisterio. Disponible en:

[http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco\\_jun05\\_magisterio1.pdf](http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf)

Australian Government – National Projects (2007), Australian Government Quality Teachers Programme – AGQTP. En: <http://www.qualityteaching.deewr.gov.au/agqtp/>

AVALOS, B. (2002), Formación docente: reflexiones, debates, desafíos e innovaciones *Perspectivas*, vol. XXXII, n°3, septiembre

CHEETHAM, G. y CHIVERS, G. (2001), How professionals learn in practice: an investigation of informal learning amongst people working in profession. En: *Journal of European Industrial Training*, Vol 25, N 5; pp277-292

Colombia Aprende, Proyecto Escuela Nueva. Disponible en:

<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-94522.html>

CUENCA, R. (2008), Formación docente en el Perú: una impostergable reforma, una responsabilidad pública. Disponible en:

[http://www.foro-](http://www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_23/pdf/peru/formacion%20docente.pdf)

[latino.org/flape/boletines/boletin\\_referencias/boletin\\_23/pdf/peru/formacion%20docente.pdf](http://www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_23/pdf/peru/formacion%20docente.pdf).

Consejo Educativo de Educación, Proyecto Educativo Nacional al 2021, Lima, 2006

COSTA E SILVA, A.M. (2000), A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. En: *Educação & Sociedade*, año XXI, N. 72, Agosto

DEL MASTRO, C. (2005), Enseñanza estratégica en un entorno virtual: un estudio sobre la formación de tutores en educación continua. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.

DIAZ BARRIGA, F. (1998), Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. México: Mc.Graw-Hill

FERNÁNDEZ, J.M., Matriz de Competencias del Docente de Educación Básica, Universidad Politécnica Antonio José de Sucre. Disponible en:

<http://www.rieoei.org/investigacion/939Fernandez.PDF>

FERRERES, V. e IMBERNÓN, F.(coords) (1998), Formación y actualización para la función pedagógica. Madrid: Editorial Síntesis.

FRELAT-KAHN, B. (2000), La Formación Docente en Francia: una voluntad sistémica Instituto Universitario de Formación Docente. París, Francia. Disponible en:

[www.me.gov.ar/curriform/publica/oei\\_20031128/ponencia\\_frelat.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_frelat.pdf)

FERNÁNDEZ MUÑOZ, R., Competencias Profesionales del Docente en La Sociedad Del Siglo XXI. En: [www.unizar.es/ice/rec-info/1-competencias.pdf](http://www.unizar.es/ice/rec-info/1-competencias.pdf)

GORODOKIN, I., La formación docente y su relación con la epistemología, Instituto de Formación Docente Continua San Luis. Escuela Normal Juan Pascual Pringues de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Disponible en: [www.rieoei.org/deloslectores/1164Gorodokin.pdf](http://www.rieoei.org/deloslectores/1164Gorodokin.pdf)

Grupo de Trabajo sobre Desarrollo Profesional Docente – GTD, Doce Competencias para la Formación Docente: El caso Québec, Canadá. En: *GTD-PREAL* Boletín No. 22, Noviembre, 2006. Disponible en: <http://www.preal.org/Archivos/Bajar.asp?Carpeta=Grupos%20de%20Trabajo\Profesión%20Docente\Boletín%20virtual&Archivo=boletin22.pdf>

KENNEDY, M. (1997), Defining an Ideal teacher education program. Disponible en: <http://www.msu.edu/user/mkennedy/publications/Kennedy%20to%20NCATE.pdf>

Organización Internacional del Trabajo – OIT, Campaña Lectura, Escritura y Matemática (LEM) – Chile. Disponible en: [http://www.ilo.org/public/spanish/employment/skills/hrdr/init/chi\\_20.htm](http://www.ilo.org/public/spanish/employment/skills/hrdr/init/chi_20.htm)

LÓPEZ DE CASTILLA, M. (2007), ¿Capacitación docente o formación en servicio?. Disponible en: [www.ipp-peru.com/upload/INFORME612007.pdf](http://www.ipp-peru.com/upload/INFORME612007.pdf)

Marcelo García, C. (2005), La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes. Ponencia presentada al IV Encuentro Internacional de KIPUS. Políticas públicas y formación docente. Isla Margarita. Venezuela, 4-6 de octubre, 2006. Disponible en: [www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1978.pdf](http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1978.pdf)

MECE Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación. Chile <http://www.mecesup.cl/mecesup1/difusion/sintesis.pdf>  
<http://www.c5.cl/cz/html/enlaces.html>

Organización de Estados Iberoamericanos OEI Para La Educación, La Ciencia Y La Cultura, Organización y estructura de la Formación Docente en Iberoamérica. Documento de Trabajo. Disponible en: <http://www.oei.es/linea6/informe.PDF>

ORIHUELA, J.C.; DÍAZ, J.J. y PISCOYA, L. (2008), Informe Final. Presupuesto Público Evaluado: PROGRAMA NACIONAL DE FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN PERMANENTE. Ministerio de Educación. Junio, 2008

PÉREZ GÓMEZ, A. (1998), El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. En: Aurelio Villa (coord.) *Perspectivas y Problemas de la función docente*. II Congreso Vasco. Narcea.

PERRENOUD, F. (2004), *Diez Nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Editorial Grao

PUTNAM, R. Y BORKO, H. (2000), El Aprendizaje del profesor: Implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En: Biddle, B.J., Good, T.L. y Goodson, I.F. en: *La enseñanza y los profesores/La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós



PUTNAM, R. Y BORKO, H. (2000), What Do News of Knowledge and Thinking have to say about research on Teacher Learning?, *American Educational Research Association* January-February, 2000 Vol. 29, N.1, pp. 4-15

SHÖN, D.A. (1992), *La Formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós / M.E.C.

TARDIF, M. (2004), Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones

UNDA, M.del P., La expedición pedagógica y las redes de maestros: otros modos de formación. Disponible en:  
[http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei\\_20031128/ponencia\\_unda.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_unda.pdf)