



PERÚ

Ministerio
de Educación



Oficina de Lima
Representación en Perú

Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

NECESIDADES FORMATIVAS Y CONDICIONES INSTITUCIONALES EN UN GRUPO DE DOCENTES Y DIRECTIVOS EN EL PERÚ



SERIE: APORTES PARA LA REFLEXIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE POLÍTICAS DOCENTES



PERÚ

Ministerio
de Educación



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Oficina de Lima
Representación en Perú

NECESIDADES FORMATIVAS Y CONDICIONES INSTITUCIONALES EN UN GRUPO DE DOCENTES Y DIRECTIVOS EN EL PERÚ

Las denominaciones utilizadas en esta publicación y la presentación del material que figura en ella no suponen la expresión de opinión alguna por parte de la UNESCO sobre la condición jurídica de países, territorios, ciudades o zonas, ni sobre sus autoridades, ni tampoco sobre la delimitación de sus fronteras o límites. Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO ni comprometen a la Organización.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)
Oficina de la UNESCO Lima
Avenida Javier Prado Este 2465, piso 7, San Borja, Lima, Perú
Ministerio de Educación del Perú
Calle Del Comercio 193, San Borja, Lima, Perú

Necesidades formativas y condiciones institucionales
en un grupo de docentes y directivos en el Perú
Serie: Aportes para la reflexión y construcción de políticas docentes

Equipo consultor: Guillermo Delgado, Javier Urbina y Oscar Pain, Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)

© Ministerio de Educación del Perú
Todos los derechos reservados
© UNESCO 2017
Todos los derechos reservados

Primera edición: Diciembre 2017
Tiraje: 1.000 ejemplares

Esta es una obra colectiva

Diseño y diagramación: Instituto de Investigación y Asesoría Educativa Benjamín Carrión

Foto portada: Oficina UNESCO Lima

Impreso en: Punto & Grafía S.A.C. Av. Del Río 113 Pueblo Libre - Lima / RUC 20304411687

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú: N° 2017-16049
ISBN 978-9972-841-27-9
Impreso en Perú / Printed in Peru
Se terminó de imprimir en Enero de 2018



PRESENTACIÓN

La Educación es uno de los derechos fundamentales de los seres humanos; aporta al logro de su desarrollo integral, promueve su libertad y autonomía, y contribuye al ejercicio pleno de otros derechos humanos.

En los procesos educativos, el trabajo docente es uno de los factores esenciales para la calidad de los aprendizajes de las y los estudiantes que, desde el enfoque de derechos que promueve la UNESCO, es aquel que tiene en cuenta y respeta los contextos, considera e incluye los saberes propios de las comunidades y poblaciones, promueve la inclusión, contribuye a dar sentido a los proyectos de vida de las y los estudiantes, y aporta al fortalecimiento de su identidad y autoestima, así como a la construcción de ciudadanía.

En efecto, existe suficiente evidencia del valor estratégico que tiene el trabajo docente en el cumplimiento de los objetivos de los sistemas educativos. Por ello, el Perú ha definido la revaloración de la profesión docente como uno de los ejes de la reforma educativa y se encuentra avanzando en un conjunto de políticas, estrategias y programas hacia el fortalecimiento de políticas de desarrollo docente que promuevan la incorporación de docentes con calidad profesional y compromiso ético.

Las acciones orientadas en dirección a la revaloración de la carrera están alineadas con el Proyecto Educativo Nacional al 2021, que planteó como uno de los seis objetivos nacionales del país en educación “asegurar el desarrollo profesional docente, revalorando su papel en el marco de una carrera pública centrada en el desempeño responsable y efectivo, así como de una formación continua integral” (Objetivo Estratégico 3).

Del mismo modo, esta decisión de política educativa contribuirá a la configuración del marco de acción del Perú para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), un compromiso internacional asumido por todos los Estados que integran la Organización de Naciones Unidas (ONU). El ODS 4, que constituye el Objetivo de Educación al 2030, a través de su meta 10 espera “aumentar la oferta de maestros calificados, en particular mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo”.

Para lograr los objetivos nacionales de la educación y el desarrollo social, y cumplir con los compromisos internacionales del país, el Ministerio de Educación de Perú (MINEDU) ha tomado decisiones cruciales de política; las mismas van desde la creación de la Dirección General de Desarrollo Docente (DIGEDD) para ocuparse del tema docente en su integralidad, la inversión de importantes recursos del presupuesto general de Educación, hasta la implementación de estrategias y programas que configuran un gran avance en el fortalecimiento de las políticas docentes.

En este marco, se firmó el Convenio entre el MINEDU y la UNESCO en Perú dirigido a contribuir al desarrollo de los docentes. Este Convenio, entre muchas importantes actividades, incluyó la generación de conocimiento sobre las diversas dimensiones del trabajo docente, con el propósito de disponer de información actualizada para la toma de decisiones.

En este sentido, la Oficina de UNESCO Lima, cumpliendo su mandato de generar conocimiento para el fortalecimiento de las políticas públicas en educación, se complace en compartir con la comunidad educativa la Serie “Aportes para la reflexión y construcción de políticas docentes” constituida en esta primera entrega, por cuatro publicaciones que abordan los siguientes temas: 1) Programas de Formación Docente en Servicio en el Perú: experiencias y aprendizajes durante el período 2011 – 2015; 2) Una mirada a la profesión docente en el Perú: Futuros docentes, docentes en servicio y formadores de docentes; 3) Necesidades formativas y condiciones institucionales en un grupo de docentes y directivos en el Perú; y 4) Docentes y sus aprendizajes en modalidad virtual.

El Perú tiene una gran fortaleza que combina una base normativa explícita, la voluntad política de priorizar las políticas docentes y el reconocimiento que la sociedad da al trabajo de los docentes y lo fundamental de invertir en su desarrollo profesional y en el mejoramiento de sus condiciones laborales. Estamos seguros que estas publicaciones serán un aporte para los debates y compromisos que se requieren en el campo de la construcción e implementación de las políticas públicas sobre la docencia en el país.

Lima, setiembre de 2017

Magaly Robalino Campos
Representante de la UNESCO en Perú



CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	7
1. PERCEPCIONES DOCENTES: NOTAS CONCEPTUALES	9
1.1. Percepciones docentes y necesidades formativas	11
1.2. Condiciones institucionales y desempeño profesional	13
2. CONDICIONES Y NECESIDADES DE FORMACIÓN DE DOCENTES Y DIRECTIVOS	15
2.1. Percepciones sobre la formación inicial de docentes y directivos	18
2.2. Percepción de necesidades formativas de docentes	21
2.3. Percepción de necesidades formativas de directivos	28
2.4. Satisfacción con la oferta formativa	29
3. CONDICIONES INSTITUCIONALES Y SU EFECTO EN EL DESEMPEÑO DE DOCENTES Y DIRECTIVOS	33
3.1. Clima institucional	35
3.2. Espacios de coordinación y diálogo	36
3.3. Apoyo de directivos a la labor pedagógica	37
3.4. Infraestructura	38
3.5. Materiales y recursos educativos	39
3.6. Accesibilidad	39
3.7. Relaciones con los padres de familia	41
4. REFLEXIONES FINALES	43
BIBLIOGRAFÍA	49
ANEXOS	53



INTRODUCCIÓN

Dentro de las actuales visiones a nivel mundial con respecto a la calidad educativa, el rol de las y los docentes ocupa uno de los primeros lugares en los factores que inciden en el aprendizaje de las niñas, niños y adolescentes. Dicho rol tiene una fuerte relación con el desarrollo profesional que se puede dar a lo largo de su carrera.

Las intenciones y motivaciones de los docentes para capacitarse, muchas veces intentan ser cubiertas principalmente por las diferentes instancias de Estado en todos sus niveles. Para ello, las instituciones públicas responsables de los procesos de formación en servicio buscan conectar sus programas y proyectos con los grandes lineamientos del país, de tal manera que el trabajo de las escuelas, y principalmente de los docentes, sea un aporte efectivo para el desarrollo de todas y todos.

Uno de los grandes retos con los que se enfrentan las instituciones encargadas de plasmar este proceso es la “traducción” de las grandes visiones de política pública en elementos concretos de operación.

Sin embargo, es precisamente en estas definiciones de los enfoques, contenidos y métodos de formación donde las buenas intenciones de instituciones estatales y organismos de cooperación tienen un choque con la realidad que viven las y los docentes en sus diferentes contextos. El fondo de la convivencia en los centros educativos, las condiciones personales, sociales y económicas de los docentes al realizar su trabajo, y las crecientes presiones y

demandas sociales sobre la docencia son algunas facetas de sus contextos de vida.

Pero la situación va más allá de realidades; también existe en los docentes un conjunto amplio y heterogéneo de perspectivas y metas personales y profesionales que deberían ser tomadas en cuenta por los tomadores de decisiones. Estos son los espacios donde se encuentran las motivaciones más profundas de los y las docentes; aquellas que les llevaron a tomar la decisión de apostar por ser actores directos del cambio educativo. Con el fin de potenciar el desempeño docente en los procesos de aprendizaje, estas motivaciones debieran ser reconectadas, fortalecidas o estimuladas.

Es imperativo lograr una sincronía entre las perspectivas de la política pública del proyecto país y las necesidades específicas personales y profesionales de las y los docentes.

En el marco del acuerdo entre UNESCO y el Ministerio de Educación del Perú para implementar el Proyecto de Fortalecimiento del Desarrollo Docente, se presenta este estudio centrado en las percepciones sobre necesidades formativas de acuerdo a docentes y directivos, así como las condiciones institucionales que influyen en el desarrollo docente.

El objetivo del estudio es aportar al proceso de elaboración de los lineamientos de política de formación docente en el país.

En términos metodológicos, este estudio es una investigación exploratoria. Se realizaron entrevistas individuales y grupales a 19 directivos y 35 docentes de un total de 26 centros educativos de Callao, Cusco, Lima (Metropolitana y Provincias) y Loreto; tanto en contextos urbanos como rurales. Los centros abarcan toda la oferta educativa: Educación Inicial, Primaria (unidocente, multigrado, polidocente y completo) y Secundaria.

Este estudio está organizado en cuatro capítulos. El primero de ellos, aborda algunas definiciones y reflexiones conceptuales sobre el tema, con el fin de tener una línea base sobre la cual entender los hallazgos de la investigación. En el capítulo dos, se exponen los resultados obtenidos sobre las percepciones que docentes y directivos de varias regiones del Perú tienen en relación a sus necesidades de formación; mientras

que en el tercer capítulo se presentan y analizan las condiciones que inciden en su desarrollo profesional. Finalmente, en el cuarto capítulo se presentan algunas reflexiones finales para ser analizadas y tomadas en cuenta en la construcción de la política pública de formación docente.

Adicionalmente, se presentan como anexos los elementos de diseño y operativos que fueron utilizados durante la investigación para este estudio.

CAPÍTULO 1

PERCEPCIONES DOCENTES:
NOTAS CONCEPTUALES





El logro de la calidad educativa y la mejora de los aprendizajes requiere que docentes y directivos cuenten con un conjunto complejo de competencias que abarcan múltiples dimensiones, desempeños y tareas; varios autores han desarrollado diversas investigaciones educativas que ayudan a esclarecer estos aspectos (Ver Murillo y Hernández-Castilla, 2015; Eideger, 2009; Leithwood, Harris y Hopkins, 2008; Uribe, 2007; Murillo et al, 2007; Belleit et al, 2003).

En el Perú, el Ministerio de Educación (MINEDU) ha formulado el *Marco de Buen Desempeño Docente* (MINEDU, 2012) y el *Marco de Buen Desempeño del*

Directivo (MINEDU, 2013a); estos documentos normativos plantean las competencias que docentes y directivos deberían poseer, siendo a la vez una orientación para los procesos de formación docente.

Junto a la literatura especializada, estos documentos constituyen el referente desde el cual se analizan las percepciones de los docentes y directivos sobre sus necesidades formativas y las condiciones institucionales que influyen en su desempeño profesional.

A continuación, se plantean algunas nociones que permiten tener una mejor comprensión de la temática de este estudio.

1.1. PERCEPCIONES DOCENTES Y NECESIDADES FORMATIVAS

El desempeño de las y los docentes y directivos es influenciado por un conjunto de factores y condiciones, tanto de los diversos actores educativos como de la escuela y la comunidad. En este contexto, la investigación educativa ha mostrado la importancia de tomar en cuenta los aspectos subjetivos de la temática para una adecuada comprensión de la complejidad del quehacer educativo.

Así, se han estudiado aspectos como las percepciones, creencias, concepciones y teorías subjetivas de docentes y directivos, pues se plantea

que estas influyen, de diversas formas y de manera no lineal, en su práctica (Castro, Krause y Frisancho, 2015; Miller, Kuykendall, y Thomas, 2013; Castro et al, 2012, Ministerio de Educación, 2009; Knight, 2001).

Sin embargo, existen muchas formas de conceptualizar estas categorías, las que frecuentemente se superponen. De acuerdo con Pajares (1992), las percepciones docentes serían una de las categorías con las que la investigación educativa alude a las creencias docentes. Asimismo, las opiniones, concepciones y las teorías implícitas serían también maneras

en las que la literatura refiere sobre creencias docentes.

En el medio peruano, el estudio cualitativo realizado en cinco escuelas estatales de Lima (MINEDU, 2009, p.214 y ss.) optó por no utilizar el término creencias dado que podía ser asociado a lo religioso o místico, o ser considerado un tipo de conocimiento inferior. En lugar de ello, se utilizó la noción de *concepciones pedagógicas de los docentes*, entendiendo por concepciones un “sistema organizado de creencias”.

Asimismo, la categoría de percepciones fue utilizada en diferentes momentos (percepciones de los docentes sobre los estudiantes, percepciones sobre los fines de la educación y el rol que cumplen como docentes, percepciones sobre la elaboración del Proyecto Educativo Institucional) aunque sin definir explícitamente la noción de percepción.

Para el presente estudio, las percepciones no serán definidas en términos de creencias sino como opiniones. De esta manera, se entiende por “percepciones sobre necesidades formativas” al conjunto de opiniones que docentes y directivos manifiestan respecto a los ámbitos en los cuales requieren desarrollar sus capacidades para optimizar su desempeño.

Estudios realizados en otros contextos han encontrado que los docentes valoran la formación permanente y que demandan formación en aspectos pedagógicos o de orientación educativa específicos, aun cuando no siempre exista satisfacción con la oferta formativa recibida o existan diferencias entre las necesidades

percibidas por los propios docentes y las que las instituciones perciben sobre ellos (Boston Consulting Group [BCG], 2014; Mansour et al, 2011, Pérez Serrano, 1999).

Así, el estudio realizado por BCG encontró que solo el 29 % de los docentes de su muestra estaba altamente satisfecho con la oferta formativa, y que para ellos la experiencia ideal de aprendizaje profesional tendría las siguientes características (2014, p.4):

- relevante, pertinente para su contexto,
- interactiva,
- implementada por alguien que comprenda su experiencia,
- sostenida en el tiempo,
- los docentes son tratados como profesionales y no como niños,
- se basa menos en lecturas y presentaciones y más en oportunidades para aplicar el aprendizaje a través de demostraciones, modelado y práctica propiamente dicha.

En el caso peruano, docentes y directivos cuentan con una oferta de formación en servicio promovida desde el nivel central, los gobiernos regionales, instituciones particulares o, en algunos casos, los gobiernos locales. Sin embargo, es importante señalar que si bien se han realizado diferentes revisiones o estudios sobre los programas de capacitación implementados en los últimos años (Rodríguez, 2010; Vásquez, 2007), no se cuenta actualmente con una sistematización actualizada y con un nivel de información minuciosos sobre los contenidos y capacidades desarrolladas por los diferentes

programas de formación en servicio implementados desde el MINEDU y los Gobiernos Regionales, el grado en que estos responden o no a los Marcos del Buen Desempeño (docente – directivo) y el impacto que los mismos han tenido en la vida diaria de las instituciones educativas del país.¹

Sobre esto, Guillermo Sánchez Moreno y la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente [DINFOCAD] (2006) sistematizan las políticas de formación docentes implementadas a través del Plan Nacional de Capacitación Docente

(PLANCAD) desde 1995 hasta el 2001, los cambios hacia una política de Formación Continua (2001-2005) y la instauración de un Sistema de Formación Continua (2005-2006).

En este sentido, es importante que desde el MINEDU se promueva una sistematización profunda actualizada sobre la temática; así, se tendría un marco de referencia fundamental tanto para la formulación de lineamientos de política sobre formación docente como para una mayor comprensión de los resultados de estudios como el presente.

1.2. CONDICIONES INSTITUCIONALES Y DESEMPEÑO PROFESIONAL

En cuanto a las condiciones institucionales que favorecen o limitan el desarrollo profesional de docentes y directivos, la literatura las aborda desde diversas categorías. Una categoría bastante utilizada es la de “contexto institucional”. Como señalan Navarro, Leyva y Gonzáles (2015), el contexto es justamente una de las líneas de investigación de los estudios sobre eficacia escolar.

Jornet-Meliá, González-Such, y Sánchez-Delgado (2014) realizan una revisión conceptual sobre los factores que influyen en el desempeño docente, identificando al respecto cuatro niveles: el salón de clases, el contexto institucional (que incluye la escuela y el sistema educativo), el contexto social inmediato (donde se ubica la población atendida por el centro) y el contexto social mediato (características poblacionales, socioeconómicas y culturales de la región). Por su parte, Rueda,

Canales, Leyva y Luna (2014), en el marco del Modelo de Evaluación de Competencias Docentes (MECD) de García-Cabrero, Loredó, Luna y Rueda (2008), organizan el concepto de “contexto de desempeño docente” a partir de tres niveles: micro (aula), el meso (aspectos institucionales referidos a las condiciones de trabajo) y macro (políticas nacionales e internacionales).

En cuanto a estudios cualitativos que parte de las opiniones de los propios docentes, podemos hacer referencia al trabajo de Navarro, Leyva y Gonzáles (2015). A partir de grupos focales con docentes de pre-escolar, primaria, secundaria y media superior, identifican cuatro tipos de factores que, según los docentes, influyen en su desempeño:

- Características del entorno local: características socioculturales, condiciones climáticas, servicios

¹ Como un aporte a esta problemática, dentro de esta misma serie de aportes a la reflexión y construcción de políticas públicas educativas, se editó el estudio “Programas de formación docente en servicio en el Perú: Experiencias y aprendizajes durante el periodo 2011 – 2015”. El mismo, hace un recuento sobre los principales esfuerzos realizados en el país para apoyar a los docentes en su desarrollo profesional.

disponibles en la localidad y la distancia a otras comunidades.

- Condiciones familiares del estudiante: apoyo y acompañamiento en casa a la educación de los hijos, convivencia familiar, estrato socioeconómico familiar.
- Condiciones institucionales: escasez de recursos, materiales y condiciones del plantel, funcionamiento de la escuela y organización de los actores, condiciones para la enseñanza (adaptación de los contenidos al contexto y tiempo disponible) y condiciones laborales (apoyo del director, horario de trabajo saturado, entre otros).
- Condiciones de los estudiantes: diversidad cultural, hábitos escolares, condiciones de salud y alimentación.

Un antecedente importante en relación con el desarrollo profesional y el desempeño docente es el estudio de Díaz y Saavedra (2000), quienes, en el ámbito de América Latina, estudiaron los perfiles típicos y variables que determinan quiénes se convierten en maestros; así como las *características del ambiente institucional* en el que se desenvuelve la carrera docente y que influyen en la efectividad del trabajo de los maestros en ejercicio. Respecto a este segundo aspecto, plantearon un *Índice de ambiente y entorno institucional* que:

(...) aproxima las condiciones institucionales para el ejercicio de la docencia en términos de acceso a recursos y de la posibilidad de introducir innovaciones, la incorporación de la opinión del docente en la gestión de la escuela, el apoyo del director y de las autoridades. Incluye también

la opinión del maestro sobre injerencia política en la escuela. Además, este índice aproxima la existencia de estímulos y reconocimientos al docente (Díaz y Saavedra, 2000, p. 45).

Como puede observarse, si bien, en sentido estricto, no utilizan la categoría “condiciones institucionales”, el índice de ambiente y entorno institucional considera un conjunto de aspectos que responden a la misma.

En conjunto, de manera semejante a lo señalado para el caso de las percepciones de docentes y directivos, no existe una aproximación única respecto a cómo entender las condiciones institucionales que afectan el desarrollo profesional; estas pueden aludir a aspectos macro, del conjunto del sistema educativo como la política docente y aspectos, o más bien a aspectos micro, relacionadas con características y condiciones de la propia escuela.

En el caso del presente estudio, tomando en cuenta la bibliografía indicada, al referirse a condiciones institucionales, el énfasis estará en las características de la institución educativa que influyen en el desempeño profesional de los docentes y directivos. De esta manera, se entenderá por *percepciones de docentes y directivos sobre las condiciones institucionales que influyen en su desarrollo profesional* al conjunto de opiniones sobre las características de las instituciones que los entrevistados manifiestan que influyen o han influido sobre su desempeño profesional.

CAPÍTULO 2

CONDICIONES Y NECESIDADES
DE FORMACIÓN DE DOCENTES
Y DIRECTIVOS





Para iniciar el relato sobre las percepciones, condiciones y necesidades que docentes y directivos presentan sobre su formación y desarrollo profesional, se partirá con el análisis de los resultados generales de este estudio. Los mismos, son importantes pues permiten contextualizar los hallazgos más específicos.

Demanda de reconocimiento

El conjunto de entrevistas realizadas evidencia en los docentes y directivos una “demanda de reconocimiento”. De diversas formas, expresan una gran necesidad de ser escuchados en sus demandas; que se comprendan las características, particularidades y desafíos de su labor; y que, partiendo de ello, se les preste el apoyo que requieren para brindar una buena atención a los estudiantes.

Esta demanda de reconocimiento, presente en los diversos contextos evaluados, se destaca particularmente en el caso de aquellos docentes y directivos cuyas instituciones educativas (II. EE.) no han sido focalizadas en los diversos procesos y programas impulsados desde el Estado o que se desenvuelven en contextos rurales, de educación intercultural bilingüe, escuelas unidocentes o multigrado.

“Cualquier capacitación que están haciendo, lo están haciendo solamente para colegios que están focalizados. Yo pienso que esto es una discriminación total porque todos los alumnos

necesitan aprender, todos los maestros necesitamos aprender. ¿Por qué solamente los colegios focalizados? ¿Por qué esa discriminación?” (Director, I.E. primaria, Iquitos).

Cabe resaltar que los docentes y directivos conocen los objetivos y estrategias relacionados con la focalización de las intervenciones, y no se encuentran necesariamente en contra de la implementación de este procedimiento. Más bien, su demanda apunta a señalar la ausencia de alternativas para aquellas instituciones educativas que no se encuentran focalizadas, pues al indagar, especialmente a nivel de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) sobre las acciones que han sido programadas para sus escuelas, obtienen siempre la misma respuesta: su escuela no se encuentra focalizada.

Más allá de todo aquello que se esté realizando actualmente para responder a esta demanda o que pueda realizarse en el futuro, la frecuencia e intensidad de la misma pone de relieve la necesidad de que las políticas y procesos de formación docente en servicio tomen en cuenta dicha demanda. La falta de reconocimiento, la percepción de que la realidad de su práctica docente no es conocida ni comprendida desde el centro del poder pedagógico, y que no son suficientemente tomados en cuenta y apoyados, no solo afecta la motivación docente, sino que posee también una dimensión ética².

² No en vano, el reconocimiento es una de las temáticas centrales de la discusión ético-política contemporánea. La importancia de la misma es expresada con claridad por León (2010, p. 48-49) cuando, de acuerdo con Honneth, señala que “en la lucha por el reconocimiento, nos jugamos la vida, pero no solo la vida física, nuestra supervivencia o autoconservación; más allá de esta, en la lucha por el reconocimiento nos jugamos la vida propiamente humana, nuestra identidad moral, nuestra salud psíquica”. Justamente, el sistema educativo peruano requiere de docentes y directivos con una sólida identidad moral y una alta motivación, y el reconocimiento que el sistema les brinde es fundamental para ello.

Percepciones comunes en realidades diversas

Uno de los hallazgos de la investigación es la existencia de un “núcleo duro” de percepciones comunes de docentes y directivos, tanto respecto de sus necesidades formativas como de las condiciones institucionales que afectan su desarrollo. Como se verá más adelante en el primer caso, estas necesidades formativas están relacionadas con aspectos centrales del desempeño docente; por ejemplo: la programación, didáctica, evaluación, acompañamiento y orientación educativa, así como lo relacionado con la comprensión e implementación de las Rutas de

Aprendizaje y el currículo. En el caso de las condiciones institucionales, se perciben aspectos tangibles (materiales educativos pertinentes, infraestructura, entre otros) así como aspectos intangibles, relacionados con el clima escolar, los espacios de coordinación y diálogo y el apoyo del director, entre otros.

Este núcleo tiende a mantenerse constante en directivos y docentes con características diversas: regiones de desempeño, edades y sexo de los entrevistados, tamaño de las escuelas, nivel educativo que atienden las escuelas, contexto urbano o rural, entre otras.

2.1. PERCEPCIONES SOBRE LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES Y DIRECTIVOS

El primer punto de investigación fueron las percepciones que directivos y docentes tienen sobre la utilidad de su formación inicial para su desempeño profesional. Al respecto, la mayoría de ellos mencionaron las prácticas profesionales como el momento de mayor aprendizaje y utilidad para su desempeño docente.

Las razones para ello son diversas; en primer lugar, las prácticas pre-profesionales les permiten experimentar, por primera vez en muchos casos, el estar a cargo de un aula y promover los aprendizajes de los estudiantes. Esta experiencia les fue útil para confirmar su propia vocación, y desarrollarse personal y profesionalmente:

“Las prácticas profesionales han sido de mucha ayuda para la formación profesional, porque realmente estás en contacto, por primera vez, con los estudiantes. Prácticamente te ayuda a desarrollarte como persona”. (Director, I.E. primaria, Iquitos, Loreto).

En segundo lugar, como estudiantes les permitió poder aprender de los maestros con más experiencia, a partir del trabajo directo con ellos y de su asesoramiento.

“La experiencia de haber trabajado con profesoras que me apoyaron muchísimo cuando realicé mis prácticas pre-profesionales, marcó sin lugar a duda mi experiencia en el aula. Cuando yo terminé mis estudios pude enseñar como ellos”. (Docente, I.E. EIB, Lima Metropolitana).

Por último, los docentes y directivos concuerdan en señalar que gracias a sus prácticas pre-profesionales les fue posible sentirse mucho más seguros durante los primeros años de su desempeño profesional.

“El empezar a trabajar en el aula fue mi mayor reto como docente y mi mayor dificultad, me sentí más aliviada cuando me di cuenta que las prácticas pre-profesionales que realicé me habían servido de mucho”. (Docente, I.E. Primaria, Callao).

Es importante señalar en este punto la diferencia encontrada entre las percepciones sobre la oferta de las universidades y la de los institutos pedagógicos, en lo que respecta a las prácticas pre-profesionales. Directivos y docentes manifiestan que es el instituto pedagógico el que, proporcionalmente, asigna un mayor número de horas y créditos a las prácticas. Por el contrario, la universidad es percibida como un espacio mucho más centrado en el aspecto teórico.

“Primero estudié en un ISP (instituto superior pedagógico); luego complementé mis estudios con formación universitaria. Si tuviera que volver atrás, lo haría igual. Porque lo que te da el Pedagógico no te lo da la Universidad y viceversa. En el ISP todo es más práctico; en la Universidad todo es más teórico”. (Directora, I.E. Inicial, Lima Metropolitana).

“Lo que recuerdo de formación, más que lo que me ofrece, es el hecho de que en la universidad uno tenía que proponer cosas a partir de lo teórico. O sea, no te dan cosas, no te dan una receta o una forma de cómo llegar a los estudiantes porque se centra en lo que son conocimientos teóricos (...). Lo que yo sentía era que estábamos en deficiencia con

respecto a los de los institutos que desde el primer o segundo semestre ya están haciendo sus prácticas pre-profesionales, mientras que nosotros lo hacíamos en el noveno o décimo semestre”. (Docente, I.E. Secundaria, Cusco).

Nótese que en estas enunciaciones, se muestra ya un aspecto que se hará más evidente al indagar sobre sus actuales necesidades formativas: la separación entre “lo práctico” y “lo teórico”, como si lo teórico fuera “poco práctico” o “lo práctico” no debiera estar informado por la teoría. Se trata de una separación que es necesario cuestionar y que ha sido identificada también en docentes de otros contextos. Al respecto, frente al énfasis en la práctica de aula, Orchard y Winch (2015, p. 19) destacan que:

La experiencia de aula juega un rol crítico en la formación profesional de los docentes. Pero las experiencias son particulares a los individuos que las tienen y a los contextos en los que ocurren; ellas no proveen de una base confiable para la elaboración de juicios informados y confiables sobre la educación en general. Acá es donde los marcos teóricos, que incluyen el conocimiento y la comprensión conceptual, tienen un rol fundamental que jugar en la preparación de los docentes para la enseñanza.³

Por otro lado, en el caso específico de los docentes y directivos que laboran en contextos rurales, multigrados o unidocentes, ellos perciben que su formación inicial no los ha preparado para desempeñarse en estos contextos.

“Cuando uno egresa de una institución superior y va al campo a trabajar; se encuentra con una sección de tres grados. ¿Cómo va a desarrollar sus sesiones con

³ Traducción del equipo consultor.

tres grados o con cuatro grados? Eso no nos han enseñado nunca". (Directora, I.E. Bilingüe, Cusco).

"La universidad o el pedagógico nos debe enseñar cómo ser maestros para zona rural". (Docente, I.E. Secundaria, Loreto).

"Muchas veces sacan docentes que no están preparados para zona rural". (Director, I.E. Primaria, Loreto).

En cuanto a la relación específica entre la formación inicial y el rol de directivos, estos enfatizan que han aprendido de la función en el ejercicio de la misma. No se reporta que la formación inicial los haya preparado en aspectos de gestión ni en aquellos relacionados con la labor docente más allá del aula.

"He sido directora y no sabía cómo ser directora. Lo que sí sabía era ser maestra de aula, mas no directora. Y eso me ha llevado a tener muchos errores, por lo menos al inicio de mi carrera. Por ejemplo, en lo que es documento de gestión, rutas para entregar documentos. No sabía hacer un oficio, no sabía hacer un memorándum, no sabía hacer un informe, no sabía en qué casos se tenía que hacer todo". (Directora, I.E. Inicial, Cusco).

Cabe señalar que esto no significa que los directivos no reconozcan la importancia de la experiencia docente para ejercer la labor directiva:

"Es fundamental que un director tenga la experiencia de haber trabajado en aula, a través de esa experiencia uno puede gestionar, dirigir". (Directora, I.E. Primaria, Lima).

Finalmente, docentes y directivos coinciden en señalar las debilidades de su formación inicial en todo lo referido al acompañamiento a los estudiantes en los aspectos emocionales, educación en valores, problemas de comportamiento, entre otros aspectos.

"El docente trata de orientar y acompañar a sus estudiantes, pero a nosotros no nos forman para eso. En este distrito los problemas de violencia son muchos: pandillaje, embarazo adolescente, etc.". (Docente I.E. Secundaria, Lima Provincias).

Tomando en cuenta lo señalado en esta sección, es importante generar espacios de discusión sobre la necesidad de identificar en qué medida los actuales programas de formación inicial responden al conjunto de competencias consideradas en los Marcos de Buen Desempeño (MINEDU, 2012, 2013a).

2.2. PERCEPCIÓN DE NECESIDADES FORMATIVAS DE DOCENTES

Como ya se indicó, las necesidades formativas identificadas por docentes y directivos tienden a coincidir, no solo a través de las diferentes regiones y niveles educativos, sino también, con lo que los mismos directivos han considerado como necesidades requeridas por sus docentes para desarrollar una adecuada labor. Estas necesidades aluden a tres puntos fundamentales:

- Las Rutas del Aprendizaje
- Programación curricular, didáctica y evaluación de los aprendizajes
- Acompañamiento y orientación educativa

Las Rutas del Aprendizaje

El Ministerio de Educación ha planteado que las Rutas de Aprendizaje son:

(...) herramientas pedagógicas de apoyo a la labor del docente en el logro de los aprendizajes. Contienen: el enfoque, las competencias, las capacidades y sus indicadores, los estándares a alcanzar al término de cada ciclo, así como orientaciones pedagógicas y sugerencias didácticas (MINEDU, 2013b, p. 5).

El MINEDU (2013b) propone que su planteamiento metodológico es de carácter flexible y apunta a que puedan ser adaptadas a las necesidades de los alumnos y a la realidad socio-cultural de las instituciones educativas. En la muestra, diversos docentes y directivos reconocen la importancia y utilidad de la propuesta:

“Con las Rutas de Aprendizaje es ahora todo más fácil”. (Docente, I.E. Inicial, Callao).

“En las Rutas de Aprendizaje se rompe todo un esquema de conocimientos que había. Ahora, se ha tratado de sintetizarlo un poco más. Eso es bueno de las Rutas”. (Director, I.E. Secundaria, Cusco).

Sin embargo, docentes y directivos expresan también que tienen dudas sobre la implementación de las Rutas, y se evidencian algunas dificultades para establecer sus relaciones con los otros elementos del sistema curricular (marco curricular, mapa de progreso, currículos regionales), su articulación con el Diseño Curricular Nacional (DCN) y la relación con otros elementos como los materiales educativos distribuidos a nivel nacional por el MINEDU.

Comprender esto es una pista de que el MINEDU no ha podido desarrollar un discurso único respecto a estos puntos durante el tiempo de implementación de las Rutas, lo cual ha contribuido a las dudas y confusiones expresadas por los docentes.

“Me gustaría que me refuercen en Rutas de Aprendizaje, porque se me hace difícil cómo aplicarlas en el aula”. (Docente, I.E. Primaria, Callao).

“Nosotros con el DCN podíamos contextualizar, podíamos hacer un tratamiento a la capacidad, podías diversificar. Ahora, con las Rutas no se puede, ya no hay diversificación. Sus competencias están dadas, sus capacidades están dadas para toda la Educación

Básica Regular. Lo que tenemos que hacer es tratar de contextualizar los indicadores. Y para mí sería una dificultad la evaluación porque nosotros evaluamos a partir de los indicadores que están en el nuevo DCN, pero también llegó tarde mediante el SIAGIE a la evaluación que tenemos que hacer. Pero también es una confusión (...). (Docente, I.E. Inicial, Cusco).

Asimismo, no siempre valoran positivamente las capacitaciones recibidas sobre el particular, pues reportan contradicciones entre una capacitación y otra o entre los mismos capacitadores (que en la mayoría de los casos reportados han sido especialistas de las UGEL).

En el caso de las zonas rurales y la educación intercultural bilingüe (EIB), a pesar del planteamiento flexible de la propuesta, docentes y directivos perciben que la implementación de las Rutas del Aprendizaje es insuficiente para dar respuesta a las condiciones de su contexto o, en algunos casos, que no se ha recibido la capacitación para poder aplicarlas.

“(...) la realidad de los niños del campo es muy distinta al comportamiento de un niño de la ciudad. Entonces, cuando nos dicen que todos los niños pueden aprender, nadie se queda atrás. Es cierto, tienen el derecho de aprender, pero las condiciones son distintas”. (Directora, I.E. Bilingüe, Cusco).

“En el tema de Rutas de Aprendizaje no se ha capacitado a los docentes. Los docentes entran al portal del MINEDU y trabajan bajo las pautas del portal. Sin embargo, eso no les basta”. (Director, I.E. Secundaria, Lima Provincias).

Este aspecto se destaca por dos motivos. El primero, porque si bien, como se ha señalado, las Rutas del Aprendizaje son una herramienta pedagógica diseñada con el objetivo de ser flexible y adaptable, se identifica en los docentes de estas zonas la necesidad de fortalecer sus capacidades y autonomía para adaptar y recrear en sus contextos las diversas propuestas planteadas desde el nivel central. Se trata entonces de una necesidad formativa, aun cuando no haya sido percibida explícitamente como tal por los participantes.

El segundo motivo, porque esta percepción sobre la no adecuación de las Rutas a los contextos rurales o de EIB, debe ser puesta en relación con lo señalado previamente respecto a la percepción de que la formación inicial no los ha preparado para desempeñarse en esos contextos.

Programación curricular, didáctica y evaluación de los aprendizajes

En el caso de las percepciones sobre programación, didáctica y evaluación, prácticamente la totalidad de la muestra identifica y demanda formación en estos aspectos:

“Se debe capacitar al docente en la aplicación de estrategias y didáctica, el docente ve los indicadores, competencias y capacidades y se pregunta ¿Qué hago ahora?”. (Docente, I.E. Inicial, Lima Metropolitana).

“Tenemos un serio problema en lo que respecta a evaluación de los aprendizajes, muchos no estamos evaluando de acuerdo a los indicadores, y eso se debe a que

el docente no sabe cómo evaluar". (Docente I.E. Secundaria, Lima Provincias)-

"Cada uno evalúa a su manera. No sabemos cómo evaluar". (Directora, Primaria Secundaria, Callao).

"Por ejemplo, una lista de cotejo para matemática no sirve, tiene que ser una rúbrica cuantitativa y cualitativa, y eso no tenemos, no sabemos utilizar". (Docente, I.E. Secundaria, Iquitos, Loreto).

A diferencia de lo relacionado con las Rutas del Aprendizaje –que son una propuesta relativamente nueva–, en este caso se está aludiendo a aspectos básicos de toda formación inicial docente; aspectos que además han sido reforzados en diversas capacitaciones luego de finalizar su formación inicial. De hecho, las competencias 2, 4 y 5 del Marco de Buen Desempeño Docente aluden explícitamente a estos aspectos. Por ello, llama la atención que docentes de diversos contextos resalten la necesidad de ser capacitados en aspectos centrales de la práctica que cotidianamente ejercen y en los que la formación inicial y la formación en servicio han incidido.

"Siento que necesito refuerzo, en el manejo de Rutas de Aprendizaje, competencias, indicadores de logro y evaluación. El MINEDU debería sacar materiales o documentos de orientación, como es el caso de las Rutas y dejar por lo menos cinco años para que el docente se acomode y logre manejar la nuevas herramientas de manera óptima, en cambio cada año sacan nuevas herramientas y eso confunde al docente". (Docente, I.E. Primaria, Callao).

En la línea de lo expresado por este docente, es necesario señalar que estas percepciones –las debilidades

existentes en la formación inicial de los docentes así como la manera en la que se ha percibido la implementación de las diferentes propuestas de capacitación– deben estar conectadas con los diferentes cambios planteados desde el nivel central en relación con la programación y evaluación (como ya se ha señalado al hablar de las Rutas de Aprendizaje).

Orientación educativa

En medio de la diversidad de las características de los docentes, sus escuelas y los estudiantes que atienden, otro de los aspectos en los que las percepciones del conjunto de ellos han coincidido es en lo relacionado con las necesidades formativas en el campo de la orientación educativa, aun cuando los entrevistados no siempre hayan explicitado el concepto como tal.

De acuerdo con el Reglamento de la Ley General de Educación (D.S. N° 011-2012-ED, artículo 39°) la tutoría y orientación educativa es definida como:

El acompañamiento socioafectivo y cognitivo de los estudiantes. Es un servicio inherente al currículo y tiene carácter formativo, promocional y preventivo. Son agentes de la tutoría y la orientación educativa: el tutor, los docentes, los directivos, el psicólogo (si lo hubiera), los padres de familia y los propios estudiantes. Sus actividades se cumplen en las áreas personal-social, académica, vocacional, salud corporal, emocional y mental, ayuda social y convivencia escolar.

Al respecto, una primera discusión puede darse en relación a que la definición de la normativa plantee

en un solo sintagma dos conceptos que es necesario distinguir, pues la tutoría es una modalidad de implementación de la orientación educativa; no abarca al conjunto de la misma (Solé y Martín, 2011; Bisquerra, 2010; Ramos, Delgado y Barrenechea, 2007; MINEDU, 2005).

Pero más allá de esta reflexión, es importante destacar, como lo expresa la definición, que en el sistema educativo peruano, la denominada tutoría y orientación educativa no se reduce a la actividad del docente tutor o a la hora de tutoría, sino que se trata de un acompañamiento a los estudiantes ejercido por el conjunto de la comunidad educativa; y ejercido en un conjunto amplio de dimensiones, que la normativa denomina áreas.

En este marco, la percepción de necesidades formativas relacionadas con la orientación educativa ha aparecido con claridad en contextos tan diferentes como una escuela inicial en contexto rural (no existe hora de tutoría en el nivel de inicial), escuelas interculturales bilingües y escuelas de contexto urbano. Esta necesidad formativa se relaciona con las situaciones que docentes y directivos encuentran en la relación cotidiana con sus estudiantes, y abarca temas tan diversos como el abordaje de los aspectos emocionales de los estudiantes, la prevención o abordaje de situaciones de violencia escolar o familiar, problemas de comportamiento, orientación vocacional, educación en valores, entre otros.

Frente a estas situaciones, es común que los docentes perciban como una

debilidad de su propia formación el hecho de no contar con estrategias claras de intervención:

“El docente en su mayoría no tiene conocimiento en cómo manejar la parte emocional del niño y del adolescente”. (Docente, I.E. Primaria, Callao).

“Yo creo que en cada escuela debería haber una psicóloga pedagoga, aquí nos hace mucha falta. Como docentes no estamos preparadas para abordar ciertos temas con nuestros estudiantes”. (Docente, I.E. Primaria, Lima Metropolitana).

“Otro de los aspectos débiles en que se debiera capacitar al docente, es en el manejo en el aula de práctica de valores. El saber cómo orientar y acompañar al estudiante. Muchos docentes le ponen más atención al tema de aprendizaje y muy poco a guiar y orientar al estudiante en el tema de valores”. (Director, I.E. Secundaria, Callao).

Cabe destacar que los docentes no se han mostrado renuentes a apoyar a sus estudiantes en estos temas, aunque reportan que sus estrategias se basan más en la experiencia y el criterio personal que en acciones especializadas. Esta es otra forma de disociación entre teoría y práctica, conectada en este caso a las debilidades de la formación inicial. En este sentido, los docentes y directivos demandan un mayor énfasis en procesos formativos que les brinden estrategias para poder acompañar a sus estudiantes, respondiendo a sus características y a las problemáticas que pudiesen surgir.⁴

⁴ En la línea de lo encontrado en el presente estudio, el de Pérez Serrano (1999) reporta, para el caso de España, que la demanda de una mayor formación en técnicas tutoría fue destacada por los docentes de su muestra.

Sobre este aspecto, si bien el Marco de Buen Desempeño Docente, al igual que los docentes y directivos, tampoco utiliza de manera explícita el concepto de Tutoría y Orientación Educativa, sí considera en la Competencia 3 y en sus desempeños aquellos aspectos.⁵

Se trata, entonces, de un hallazgo relevante en la medida que evidencia que los docentes y directivos comprenden que su labor no se centra tan solo en los aspectos que tradicionalmente suelen considerarse “académicos”; sino que entienden como parte de ella la posibilidad de acompañar y orientar a sus estudiantes, reconociendo sus necesidades y características particulares. No obstante, si bien este aspecto es evidenciado en diferentes contextos, y tanto por docentes como por directivos, existen otros elementos de las competencias del Marco de Buen Desempeño Docente que no han sido identificados como necesidades formativas pese a su relevancia.

Otras necesidades formativas

Educación inclusiva

El sistema educativo promueve la inclusión de estudiantes con necesidades especiales en las instituciones de educación básica regular, cuando no se trata de discapacidad severa o multidiscapacidad⁶. Esto supone un conjunto de desafíos pedagógicos para los docentes, y en consecuencia, demanda el desarrollo de competencias específicas para atender la diversidad, además de los procesos institucionales requeridos para ellos. De allí, que el artículo 11° del Reglamento de la Ley General

de Educación señale que el Estado debe orientar la formación inicial y en servicio para atención pertinente de esta población y toda aquella en condición de vulnerabilidad.

En la muestra estudiada, salvo una excepción, solo aquellos docentes o directivos que cuentan ya en su institución educativa con estudiantes con necesidades educativas especiales, explicitan necesidades formativas al respecto. No se evidencia algún grado importancia para prepararse previamente, como docentes y como escuela, para acoger y atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

“Los docentes de inicial llevan cursos de educación especial en su formación inicial. Sin embargo, un docente de secundaria y primaria no. Entonces, cómo se le pide a un docente que sepa manejar un estudiante con necesidades especiales. Eso le dificulta su labor en el aula”. (Directora, IE Inicial inclusiva, Callao).

“A nosotros como docentes de secundaria se nos hace difícil manejar estudiantes con necesidades especiales, no estamos preparados ni tampoco nos preparan, es decir no recibimos capacitación para poder lidiar con los problemas que se presentan con estos estudiantes”. (Docente, IE Secundaria inclusiva, Lima Provincias).

Asimismo, se ha identificado que aquellas escuelas que cuentan con estudiantes con necesidades educativas especiales reciben visitas del Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE) de forma periódica; su personal orienta a los docentes en la adaptación curricular de acuerdo a las características de

⁵ Competencia 3: Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones, con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales.

⁶ En estos casos, los estudiantes deben ser atendidos por los centros de educación básica especial (CEBE).

sus alumnos. A pesar de ello, muchos docentes consideran insuficiente este acompañamiento del SAANEE y resaltan la necesidad de profundizar su formación en lo que respecta a las adaptaciones curriculares.

“El Equipo de SAANEE viene a la escuela y monitorea al profesor. Sin embargo, no trabajan con la escuela, no se capacita al docente en el manejo de estudiantes con necesidades especiales”. (Director, I.E. Secundaria, Lima Provincias).

Trabajo con la familia y la comunidad

En las escuelas de contextos urbanos y rurales, docentes y directivos identifican el trabajo con los padres de familia como un aspecto necesario e importante de su labor:

“Como IE hemos desarrollado estrategias que han ayudado a integrar al padre de familia con la escuela. Ahora los padres de familia se sienten parte del desarrollo de sus hijos”. (Director, I.E. Secundaria, Ventanilla, Callao).

“Es una prioridad de la escuela el trabajar con los padres de familia y la comunidad. El padre de familia debe ser un apoyo del docente y el docente tiene el deber de mantener informado al padre de familia acerca del avance de su hijo”. (Directora, I.E. Inicial, Lima Metropolitana).

Pero al mismo tiempo, se reporta que en algunos casos no saben cómo lidiar ante determinadas características de las familias de los estudiantes:

“La relación con los padres de familia en esta comunidad es difícil la mayoría de estudiantes vienen de hogares desintegrados,

son estudiantes violentos, cuando se trata de hablar con el padre también es una persona violenta, como docentes estamos atados de manos”. (Docente, I.E. Secundaria, Lima Provincias).

En el caso del trabajo con la comunidad, este aspecto ha sido identificado de manera particular por docentes y directivos de contextos rurales y EIB; de allí que sobre el particular perciban necesidades formativas en mayor medida que los de contextos urbanos, donde también se ha encontrado dichas necesidades aunque en menor grado.

“Los docentes en zonas alejadas cumplimos tareas multifunciones. Somos abogados, jueces, médicos, etc. El docente en zonas alejadas cumple diversas funciones, eso no se enseña en el pedagógico o en la universidad”. (Docente, I.E. Secundaria, Loreto).

Si la formación docente debiera prepararlos para su desempeño profesional, entonces, las características de este desempeño complejo en zonas alejadas también debieran formar parte del pedagógico, la universidad, o los programas de formación en servicio.

Metodología para el trabajo en contextos diversos

Como se ha señalado previamente, los docentes y directivos que se desempeñan en contextos rurales manifiestan que su formación inicial no los preparó para los mismos, y que propuestas como las Rutas de Aprendizaje no necesariamente se adecuan a las características de estos espacios. En relación directa con esas percepciones, los docentes multigrados y unidocentes también identifican que requieren formación

en didáctica específica para esos contextos, dada la complejidad del trabajo en los mismos.

“La realidad unidocente es muy compleja. Si yo me dedico a mis alumnos de primero y segundo, ¿en qué momento trabajo con los de quinto y sexto? Yo tengo que multiplicarme, porque si yo me voy a la otra aula, algunos niños empiezan a estar corriendo o estar conversando. Bien complejo es”. (Director, I.E. unidocente, Iquitos).

Investigación e innovación

La formación en investigación e innovación, salvo alguna excepción en una escuela EIB urbana, no ha sido identificada como necesidad formativa por docentes y directivos, aun cuando forma parte del Marco de Buen Desempeño Docente⁷ y del Marco de Buen Desempeño del Directivo⁸. Al respecto, es importante partir por reconocer que, en general:

“(…) las instituciones educativas no tienen ni condiciones de trabajo, ni un sistema de incentivos que favorezca la investigación docente con fines de difusión, lo que requiere la preparación y publicación de un informe” (Anderson y Herr, 2007, pp.65 y 66).

Sin embargo, tal como lo señala Paulo Freire, la investigación es una dimensión inherente de la práctica docente:

(…) lo que hay de investigador en el profesor no es una calidad o forma de ser o de actuar que se agregue a la de enseñar. La indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y asuma, por ser profesor, como investigador (Freire, 2012, p. 30)

Porello, la formación en investigación se hace particularmente importante si docentes y directivos, en especial de contextos rurales, consideran que muchos planteamientos pedagógicos o su propia formación inicial no responden a las características complejas de su contexto de desempeño particular. En este sentido, es necesario contar con información y conocimiento que parta de la práctica misma que se dan en estos contextos; que parta “de abajo hacia arriba” y que de esa manera se pueda informar los programas de capacitación, o la elaboración misma de materiales educativos. Así, la formación en investigación-acción, sistematización de experiencias y en capacidades relacionadas con la innovación constituye una necesidad formativa de docentes y directivos aun cuando no haya sido percibida como tal por la mayor parte de participantes del estudio.

Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)

Si bien en la actualidad el manejo de las TIC es una habilidad prácticamente indispensable para desarrollar procesos pedagógicos dinámicos y en contacto cercano con la realidad de los estudiantes, muchos docentes han manifestado su desconocimiento en la utilización de Internet, correo electrónico, herramientas de ofimática y otros programas informáticos que podrían aportar a su labor educativa. Esta situación se ha presentado con mayor frecuencia en aquellos docentes cuya formación inicial se llevó a cabo en los años en los que las TIC aún no habían alcanzado una difusión masiva en el Perú.

⁷ Desempeño 32. Desarrolla, individual y colectivamente, proyectos de investigación, innovación pedagógica y mejora de la calidad del servicio educativo de la escuela.

⁸ Desempeño 17. Estimula la iniciativa de los docentes relacionadas a innovaciones e investigaciones pedagógicas, impulsando la implementación y sistematización de las mismas.

En el caso de los directivos, la situación es distinta; varios de ellos cuentan con una computadora asignada a sus oficinas, las cuales comúnmente tienen acceso a Internet. Debido a una mayor necesidad de coordinación y comunicación constante con otras

entidades, además de tener que redactar documentos institucionales, los directivos han mostrado una mayor facilidad en la utilización de las TIC, así como un conocimiento más actualizado de las mismas.

2.3. PERCEPCIÓN DE NECESIDADES FORMATIVAS DE DIRECTIVOS

Los directivos coinciden con los docentes respecto de los ámbitos en que estos requieren formación, como se ha descrito previamente. En cuanto a sus necesidades específicas, este grupo tiende a destacar que las capacidades para ejercer el cargo se desarrollan en el ejercicio mismo de la función. Por ello, los directivos han manifestado que requieren mayor formación en aspectos específicos como clima institucional, Rutas de Aprendizaje, el nuevo marco curricular, temas administrativos y legales, y todo lo relacionado con monitoreo y evaluación.

“Me gustaría que refuercen mis conocimientos en el tema de evaluación que me permita monitorear y a su vez mejorar el trabajo del docente en el aula”. (Directora, I.E. Inicial, Callao).

“Como Directora me serviría que me fortalezcan en la mejora de los aprendizajes, porque hay ciertas deficiencias dentro del currículo, no es muy claro, que es lo que se busca hacer”. (Directora, I.E. Primaria, Callao).

“Como Director me gustaría que refuercen mis conocimientos en el manejo de relaciones humanas en el tema de gestión. Es importante, porque la educación es un tema

de relaciones humanas y sobre el tema de gestión como directivo de una escuela nunca se deja de aprender en este tema”. (Director, I.E. Secundaria, Lima Provincias).

“Yo me encuentro en una encrucijada, pues más allá de lo pedagógico se me dificulta lo administrativo. A diario me amontonan documentos y tenemos que estar abocados, distribuyendo equitativamente las tareas a las subdirecciones. Y esto un poco que nos distrae, nos distrae del propósito de la gestión”. (Director, I.E. Secundaria, Cusco).

Vale destacar las características de esta demanda formativa. A través de la misma, se expresa también una comprensión del rol directivo que le da importancia a los aspectos pedagógicos sin limitarse a los aspectos administrativos. Precisamente, esto es concordante con la línea que plantea el Marco de Buen Desempeño del Directivo (MINEDU, 2013) al proponer al director como el líder pedagógico de la escuela. Ejercer ese liderazgo requiere contar con competencias pedagógicas y los directivos reconocen la necesidad de formación que tienen en dichos aspectos.

2.4. SATISFACCIÓN CON LA OFERTA FORMATIVA

Los docentes y directivos de contextos urbanos entrevistados han recibido una amplia gama de ofertas formativas, tanto de los diferentes niveles de gobierno como de instituciones particulares. No obstante, no sucede lo mismo con aquellos que se desempeñan en contextos rurales o interculturales bilingües. En estos casos, como ya se señaló, destaca la demanda de ser tomados en cuenta en aquellos casos en que sus instituciones no han sido focalizadas. En Iquitos, por ejemplo, ante la ausencia de oferta formativa, algunos docentes han buscado a colegas que sí han sido capacitados para poder también ellos acceder al aprendizaje. Y en los casos en los que sí han recibido capacitaciones, enfatizan que no se adaptan a las características de su contexto.

Es importante tener presente estas diferencias respecto de los docentes y directivos que se desempeñan en contextos urbanos y rurales. En este marco, se puede señalar que la percepción de satisfacción con la oferta formativa está asociada a los siguientes aspectos:

Perfil de los capacitadores

Se valora que los capacitadores se encuentran bien preparados y, del mismo modo, se cuestiona cuando los capacitadores carecen de las competencias necesarias.

“Ha habido muy buenos capacitadores que he conocido. Pero hay un porcentaje de capacitadores que les falta dominio metodológico”. (Director, I.E. Secundaria, Cusco).

“El capacitador debe ser una persona que comprenda al docente”. (Docente, I.E. Secundaria, Loreto).

Orientación a la práctica

La oferta formativa, si bien tiene una dimensión teórica que fundamenta la utilización de los nuevos contenidos, destaca sobre todo por su capacidad para ser aplicada con facilidad en la práctica educativa cotidiana.

Los docentes destacan la pertinencia de metodologías como el estudio de casos, las clases demostrativas, el acompañamiento en aula o los círculos de interaprendizaje; asimismo, cuestionan cuando las capacitaciones se centran demasiado en los aspectos teóricos.

Su demanda apunta a acompañar el desarrollo teórico con una muestra in situ de la aplicación y uso de los contenidos desarrollados, primero por parte del capacitador y luego por parte de ellos mismos (siempre con un acompañamiento cercano que facilite la retroalimentación).

“La metodología participativa es a mi parecer la que mejor se acomoda al docente, se debe partir de cuáles son las necesidades e intereses para luego abordar el tema”. (Directora, I.E. Inicial, Callao).

“Cada uno de los participantes exponían el trabajo que habían hecho sustentado en la realidad de su escuela y eso es vital, muy importante”. (Director, I.E. Secundaria, Lima Provincias).

Un ejemplo claro de estas ideas se observa en la satisfacción de los directivos, particularmente en Cusco, con el Programa Nacional de Formación y Capacitación de Directivos y Subdirectivos de Instituciones Educativas Públicas de Educación Básica y Educación Técnico Productiva, llevado a cabo en todo el Perú durante los primeros meses del 2015. Al respecto, los directivos destacan la utilidad del módulo de Desarrollo Personal brindado durante este proceso de inducción.

*“En el Módulo de Desarrollo Personal, la metodología fue vivencial, lo cual fue oportuno”.
(Director, I.E. Secundaria, Cusco).*

*“Me parece muy bien que se haya hecho lo de desarrollo personal, lo del clima institucional que debe promover en su institución. Pero lo que yo quería centrarme es en lo que es administración y lo que es gestión. Eso casi no se ha tocado”.
(Director, I.E. Bilingüe, Cusco).*

El Módulo de Desarrollo Personal se centró en brindar a los directivos diversas estrategias prácticas para el manejo de conflictos en la institución educativa, así como técnicas de relajación y control del estrés. Estas técnicas y estrategias han sido destacadas constantemente por los directivos por su utilidad para la gestión cotidiana de sus instituciones educativas.

Esta línea de pensamiento que valora la practicidad de las capacitaciones va en concordancia con la alta valoración de los docentes y directivos con respecto a las prácticas pre-profesionales realizadas durante su formación inicial. Como se señaló, para casi la totalidad de los entrevistados aquella etapa de prácticas fue la más significativa de

sus estudios superiores, ya sean en una universidad o en un instituto pedagógico.

Es comprensible y coherente que los entrevistados valoren que las capacitaciones recibidas les sean de utilidad para su trabajo cotidiano en las escuelas. No obstante, se evidencia también en el discurso de muchos de ellos que existe cierta disociación entre lo denominado “teórico” y lo “práctico”, tal como se indicó al hablar sobre la formación inicial.

Al respecto, es necesario insistir en que la práctica de un profesional, para ser tal, requiere sustentarse en planteamientos teóricos sólidos; de allí la importancia y “utilidad” de los mismos. Como destacan Orchard y Winch (2015), la escasa atención a los aspectos teóricos supone, de fondo, una inadecuada comprensión del docente como profesional:

Al igual que otros profesionales que laboran en ambientes complejos y cambiantes, los docentes necesitan un marco conceptual para poder comprenderlos y tomar decisiones, una orientación ética hacia su trabajo, y una apreciación sobre cómo la investigación puede apoyar su práctica. Tanto la brevedad de los actuales programas de educación de formación docente como su escasa atención a la teoría educacional son síntomas de una enfermedad más profunda: una estrecha y distorsionada concepción popular respecto de lo que significa ser un buen docente.

En esta línea, tanto la teoría como la práctica docente deben relacionarse de manera recíproca y, precisamente por ello, la capacidad de articularlas constituye también una necesidad formativa en docentes y directivos entrevistados, aun cuando no

siempre sea percibida como tal. Una de las participantes del estudio presenta con mucha claridad esta situación, al demandar que no solo le señalen qué hacer con las Rutas de Aprendizaje, sino también el porqué de aquello que se les pide:

“Un aspecto que también necesitamos conocer es el sustento científico detrás de las rutas del aprendizaje. Simplemente nos dan a conocer, esto deben de hacer. Pero, ¿por qué debemos de hacer?”. (Directora, I.E. Bilingüe, Cusco).

Como se ha podido observar, las respuestas de los docentes y directivos de la muestra son en gran parte coincidentes con lo reportado por BCG (2014) y analizado al inicio de este capítulo.

Una vez planteados y discutidos los aspectos generales con los que está asociada la satisfacción de los directivos y docentes con la oferta formativa, se puede señalar algunos puntos específicos:

- En el caso del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP), la percepción de docentes y directivos que han participado del mismo es ambigua. En algunos casos es valorado positivamente, incluso hasta varios años después de participar en el programa (Callao y Cusco), mientras que en otros casos no.

“Yo tengo una bonita experiencia con PRONAFCAP, hace unos 5 o 6 años. Por ejemplo, ¿cómo coordinábamos en Ciencias Sociales? El profesor me daba una clase demostrativa y yo le evaluaba su sesión de aprendizaje. Le decía: “esto podría ser así o así”, y hacíamos finalmente una sesión de aprendizaje entre los

dos. Y en la siguiente yo daba la clase demostrativa con todos mis materiales y después nos reuníamos y armábamos, dónde está la debilidad, dónde faltó. Hicimos algo así de treinta sesiones. Esa fue la única experiencia bonita que yo tengo ahorita del magisterio. Porque por primera vez se nos capacitó sábado y domingo, y el día lunes tenías que estar demostrándolo en el aula. En la semana teníamos que trabajar todo lo que habíamos estudiado. Ahí sí se pisaba tierra”. (Directora, I.E. Secundaria, Cusco).

- En el caso de las Rutas de Aprendizaje, los docentes y directivos perciben que existe mucha confusión sobre el tema, al punto que en diversos casos consideran que los propios capacitadores no lo tienen claro; esto no necesariamente implica que se cuestione la propuesta en sí.

“A las finales los especialistas también reciben una capacitación en Lima y ya no llega, pues, directo acá. Lo que han entendido nos dieron, pero también esforzándose. Había confusión”. (Docente, I.E. Inicial, Cusco).

- En el caso del SIAGIE, diversos docentes y directivos reportan que las indicaciones recibidas al respecto han contribuido a generar confusiones, principalmente, respecto del modo correcto de planificar y evaluar:

“(…)lo que se ha hecho de acuerdo a las capacitaciones que ha habido, se ha planificado, por ejemplo, considerando que el primer semestre voy a trabajar la competencia 1 con sus capacidades. Esas capacidades las organizo de acuerdo a como me pide el SIAGIE para pasar la nota. Entonces he trabajado la competencia 1 con sus cuatro criterios y eso es lo que tenía que pasar. Entonces

resulta que voy a pasar las notas y descargamos el SIAGIE y ¿qué aparece? Competencias. No había que poner las cuatro capacidades sino las cuatro competencias y habíamos trabajado una. Entonces, ¿qué se hace? Si dejamos en blanco una el alumno tiene cero. Nunca nos han dado una capacitación sobre los criterios de planificación en este sentido". (Docente, I.E. Secundaria, Cusco).

- En el caso de las capacitaciones brindadas por los especialistas de UGEL, salvo excepciones puntuales, son mayoritariamente percibidas como poco útiles en los diferentes contextos. Docentes y directivos indican que las capacitaciones "tipo cascada" o basadas en el "efecto multiplicador" son ineficaces en última instancia, pues los planteamientos se van distorsionando en cada nuevo nivel de difusión.

"La diferencia entre los capacitadores de la universidades y los de la UGEL es enorme; los capacitadores de las universidades son de primer nivel, los de la UGEL cumplen su labor pero ahí se quedan... les falta bastante". (Director, I.E. Secundaria, Lima Provincias).

"En lo que respecta a las capacitaciones de la UGEL, no nos interesa como escuela participar, porque sus especialistas tienen un nivel muy bajo". (Directora, I.E. Primaria, Callao).

"La estrategia cascada o réplicas, como también le dicen, no es buena; no llega al docente, más bien lo confunde". (Docente, I.E. Inicial, Lima Metropolitana).

- En el caso de la estrategia de soporte pedagógico, esta solo ha aparecido en escuelas de Lima,


quienes reportan una valoración positiva sobre la misma.

- En el caso de Loreto, las capacitaciones del Programa de Reducción de la Vulnerabilidad y Atención de Emergencia por Desastre (PREVAED) han sido reportadas como particularmente útiles.
- Es importante señalar también que docentes y directivos de Lima y Callao no solo reportan que utilizan el portal Perueduca (www.perueduca.pe), también muestran satisfacción con la oferta formativa del mismo. Esto también ocurre con docentes y directivos de contextos urbanos y del interior del país, aunque en menor medida.
- Docentes y directivos valoran las capacitaciones en las que se han trabajado aspectos relacionados con el trabajo con la familia y la comunidad, aún cuando esto último no ha sido destacado como necesidad formativa por la mayor parte de docentes y directivos.
- En contextos urbanos, particularmente en Lima y Callao, los directivos han destacado la utilidad de las capacitaciones para el diseño de instrumentos de gestión y la articulación de estos con los procesos pedagógicos, y el acompañamiento a docentes.

CAPÍTULO 3

CONDICIONES INSTITUCIONALES
Y SU EFECTO EN EL DESEMPEÑO
DE DOCENTES Y DIRECTIVOS





Como se indica en el marco de referencia, en el presente estudio se entiende por condiciones institucionales al conjunto de opiniones sobre las características de las instituciones educativas que docentes y directivos manifiestan que influyen o han influido sobre su desempeño profesional. Para el caso de este estudio, las características se

han recogido de manera amplia; abarcan desde temas relacionados a la infraestructura, materiales y mobiliarios de las escuelas, hasta aquellas que tienen que ver con el clima institucional y las relaciones laborales. A partir de ello, se puede establecer un conjunto de condiciones que influyen en su desempeño de docentes y directivos.

3.1. CLIMA INSTITUCIONAL

Docentes y directivos destacan la importancia que el clima interno y las relaciones humanas tienen en sus instituciones. La mayor parte de los actores que participaron en el estudio indican que un clima de buen trato, respeto, reconocimiento y libertad de opinión es uno de pilares para un desempeño adecuado de sus funciones.

“Hay un clima de confianza, de comunicación, de compromiso de los maestros y eso se observa en las cosas que hacemos, que hace la Institución”. (Director, I.E. secundaria, Loreto).

“Los profesores se llevan bien (...) pero siempre hay un 1% con resistencia al cambio”. (Docente, I.E. secundaria, Loreto).

En esa línea, los docentes destacan el rol fundamental de los directivos en la facilitación y promoción de un clima organizacional de este tipo.

Por su parte, los directivos han confirmado que la construcción de un ambiente de relaciones humanas positivas es uno de los principales intereses de sus gestiones y, si bien reconocen que en muchos casos han encontrado conflictos y dificultades en sus escuelas, desde el inicio han procurado intervenir apuntando a resolver estos conflictos.

Es notorio en el discurso de los directivos (especialmente los que han iniciado su gestión en el 2015) la priorización del buen desempeño de la escuela por encima de las rencillas que puedan haber existido en años anteriores.

3.2. ESPACIOS DE COORDINACIÓN Y DIÁLOGO

De manera constante, los docentes destacan la posibilidad y necesidad de contar con espacios en los que puedan dialogar sobre su práctica pedagógica (círculos de interaprendizaje, reuniones pedagógicas) cuando realizan trabajo en redes, tanto entre docentes de la misma escuela como también de otras.

Por su parte, los directivos han manifestado su preocupación por promover los espacios de coordinación y diálogo presentados anteriormente, aun cuando en algunas ocasiones señalen que la sobrecarga de trabajo de la gestión institucional dificulte su implementación.

“Las reuniones pedagógicas lideradas por la Directora, nos permiten a los docentes intercambiar ideas y retroalimentarnos con nuestros colegas”. (Docente, I.E. Primaria, Callao).

“Estos espacios de coordinación son importantes; por ejemplo, aquí en Paramonga trabajamos en redes con varias escuelas, porque tenemos las mismas necesidades. Esto favorece el trabajo conjunto e intercambio de ideas”. (Director, I.E. Secundaria, Lima Provincias).

En aquellas escuelas con un número amplio de docentes (más de 100), se han encontrado espacios de coordinación por áreas; estos han sido también valorados positivamente por los docentes, en tanto les permiten intercambiar estrategias y experiencias en el desarrollo de las asignaturas, así como lograr un cierto nivel de homogenización en la implementación del área. En otros

casos, como en Callao, los directivos de inicial y primaria lideran círculos de aprendizaje, los mismos que son valorados por los docentes.

Es importante señalar que no se alude a espacios de diálogo y coordinación esporádicos, sino más bien regulares (semanales, quincenales o mensuales), los cuales, en diversos casos, suponen horas adicionales de los docentes pero que a pesar de ello, son considerados positivos por ellos.

Hay que destacar la valoración de estos espacios en la medida que, adecuadamente gestionados, pueden ser espacios que promuevan la reflexión crítica de los docentes sobre su propia práctica pedagógica, la cual a su vez es la manera en que esta puede ser mejorada (Freire, 2012; Alberca y Frisancho, 2011).

Además, su implementación puede contribuir a superar la tendencia a la separación entre lo teórico y lo práctico que hemos descrito con anterioridad. El pedagogo brasileño Paulo Freire (2012) lo expresa con mucha claridad:

(...) el momento fundamental en la formación permanente de los profesores es el de la reflexión crítica sobre la práctica. Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima. El propio discurso teórico, necesario a la reflexión crítica, tiene que ser de tal manera concreto que casi se confunda con la práctica. (Freire, 2012, p. 40)

En este sentido, es muy importante que investigaciones futuras permitan profundizar en el conocimiento de las capacidades con las que los directivos cuentan para promover la reflexión de los docentes sobre

su práctica (considerada en la competencia 8 del Marco de Buen Desempeño del Docente) y que, a su vez, este aspecto sea considerado en los programas de formación.

3.3. APOYO DE DIRECTIVOS A LA LABOR PEDAGÓGICA

Al hablar de la importancia del clima institucional y la implementación de espacios de coordinación y diálogo, se ha señalado que los docentes valoran la preocupación de los directivos hacia esos aspectos, y que a su vez, los directivos los reportan como parte importante del ejercicio de su rol. Es decir, docentes y directivos perciben que el apoyo de estos a la labor pedagógica es una condición institucional relevante que influye en el desempeño profesional de los docentes.

Un dato particular al respecto, es el referido a las instituciones educativas en las cuales los directivos han iniciado su gestión el año 2015 como resultado del proceso de selección realizado el año anterior (10 II.EE. en total: 4 en Loreto y 6 en Cusco). En la totalidad de estas escuelas, los docentes valoran el perfil de preocupación por el desarrollo pedagógico mostrado por los directivos; además, reconocen que estos directivos han iniciado su gestión con la mayor motivación y que han buscado crear las condiciones materiales y relacionales que permitan que ellos se concentren en la labor pedagógica.

En relación con lo señalado, los directivos manifiestan que una

de las condiciones institucionales que influyen negativamente en su desempeño es la atención a las tareas administrativas, pues le restan tiempo para dedicarse a los aspectos pedagógicos:

*“Hay detalles administrativos que como director nos absorben. Por ejemplo, las directivas que a diario nos llegan de la UGEL o los trabajos cotidianos internos dentro de la institución. Toda esta parte, a veces imprevista, no nos permite abocarnos netamente a la parte pedagógica. Más estamos abocados a los informes diarios que tenemos que hacer sobre diferentes actividades. Desde luego, esto es parte de lo pedagógico; pero yo quisiera estar más metido, por ejemplo, trabajando la parte metodológica, didáctica, la parte de evaluación, la parte de monitoreo, la parte de mejora en los maestros. Ese es el objetivo central de un directivo”.
(Director, I.E. Primaria, Cusco).*

En conjunto, lo señalado hasta el momento sobre el apoyo de los directivos, la importancia de los espacios de coordinación y del clima institucional sugieren, tanto desde el lado de los docentes como de los directivos, una comprensión del rol que va más allá del “administrativo” y que se alinea con lo propuesto en el Marco de Buen Desempeño

del Directivo (MINEDU, 2013). Esto se evidencia también cuando los directivos, en relación con las capacitaciones recibidas, valoran que se hayan trabajado los aspectos relacionados con el clima, aun cuando al haberseles preguntado sobre sus necesidades formativas, hayan planteado en primera instancia otros aspectos (Rutas de Aprendizaje,

cuestiones administrativas, entre otros). Este aspecto guarda relación con el hecho de que los directivos tienden a sentirse capaces de manejar los eventuales conflictos que pudieran surgir en la escuela.

3.4. INFRAESTRUCTURA

La percepción de docentes y directivos sobre este aspecto varía dependiendo donde se ubica la escuela: contextos urbanos o rurales y fuera de Lima. En este último caso, directivos y docentes perciben que las diversas carencias en relación con los aspectos de infraestructura escolar afectan significativamente su desempeño profesional.

*“El Ministerio debería tomar en cuenta la infraestructura de la zona rural. Para hablar de una educación de calidad es necesaria la infraestructura y el mobiliario de una institución educativa. Hay colegios en zona rural donde el aula no tiene ni siquiera una carpeta; donde el maestro todo el día está parado [de pie]. Eso se debería tomar en cuenta”.
(Directora, I.E. Primaria, Loreto).*

En el caso de las escuelas de contextos urbanos, la mayoría de docentes y directivos reconocen que ha habido mejoras significativas en la infraestructura de sus instituciones en los últimos años, gracias a un presupuesto asignado para el efecto por el MINEDU.

En líneas generales, toda mejora en la accesibilidad a la escuela, en el tamaño y distribución de las aulas, en la ampliación de los espacios, etc., es resaltado como un aspecto positivo de las condiciones institucionales, pues no solo favorece a un mejor uso físico de la institución sino que esto repercute directamente en la motivación de los docentes y en el clima organizacional. Cabe destacar que la existencia y valoración de estas mejoras no significa que no se continúen percibiendo necesidades al respecto, incluyendo el mantenimiento de la infraestructura y el equipamiento.

3.5. MATERIALES Y RECURSOS EDUCATIVOS

Docentes y directivos de los diferentes contextos de la muestra destacan la importancia de contar con materiales y recursos educativos para una adecuada labor; esto incluye un amplio abanico de opciones, que va desde la existencia de libros, una biblioteca equipada, un adecuado acceso a Internet, hasta la disponibilidad de útiles por parte de los estudiantes.

“Llegan los materiales y se quedan guardados, porque los docentes necesitan orientación para utilizarlos. Hay cinco o siete libros; cómo se pueden trabajar si son 35 alumnos”. (Docente, I.E. Primaria, Callao).

“Tenemos EDUCALINE que es un plataforma española pero no tenemos un buen acceso y no la podemos usar”. (Docente, I.E. Secundaria, Loreto).

Como es esperable, las carencias en este aspecto son más pronunciadas cuando las escuelas pertenecen a zonas más alejadas; sin embargo, esto no significa que no puedan encontrarse también en contextos urbanos. Docentes y directivos de zonas rurales destacan la accesibilidad como una de las condiciones institucionales que no se encuentran en las II.EE. de zona urbana.

3.6. ACCESIBILIDAD

Uno de los temas reiterados por docentes y directivos de instituciones educativas rurales es la dificultad de acceso a sus centros.

En el caso de Iquitos, las escuelas se encuentran en zonas inundables, donde la crecida del río durante 6 meses del año obliga a los docentes a movilizarse en canoas para poder llegar a su escuela. Sumado a esto, los docentes de las escuelas rurales ubicadas a más de 10 kilómetros río arriba de la ciudad de Iquitos muchas veces deben viajar varios días, sirviéndose del apoyo de personas que viajen por motivos particulares hacia la zona.

Si bien los docentes reciben una remuneración extra con el objetivo de cubrir sus necesidades de movilidad, se ha identificado que esta no cubre

más que los primeros días del mes; luego de ello, los docentes deben usar sus propios ingresos para costear los traslados.

En Cusco sucede algo similar en distritos como Ccorca, ubicado a 21 kilómetros de la ciudad. En este caso, los docentes y directivos viajan todas las mañanas desde Cusco hasta Ccorca y regresan por las tardes, lo cual supone un presupuesto significativo en movilidad.

“El aspecto económico de los docentes es crítico, especialmente para los colegas que van hasta Ccorca. Se gasta diariamente un promedio de 15 soles, eso multiplicado por todo el mes (mínimo 22 días) significa que se van por lo menos unos 500 soles”. (Director, I.E. Bilingüe, Cusco).

El desempeño profesional en estos casos, requiere también de un alto compromiso con la vocación docente:

“Yo siento cólera, siento ganas de llorar. Con razón los docentes quieren irse. Yo amo mi trabajo, amo a mis alumnos. Con razón me dijeron los padres de familia que no quieren ir los docentes. ¡Porque es lejos! Yo no soy esa persona, yo marqué acá. Tengo problemas en Iquitos, tengo un hermano enfermo. Yo tranquilamente podría mandar un documento y decir que tengo un familiar enfermo, pedir mi rotación a la ciudad de Iquitos. Pero no lo voy a hacer, yo voy a terminar mi tiempo en esta escuela, me he comprometido con este pueblo y como sea voy a llegar”. (Directora, I.E. unidocente, Iquitos, Loreto).

Los casos de situaciones como las descritas, han mejorado; es común que esto haya supuesto una intervención directa de las municipalidades distritales. Tal es el caso de las escuelas rurales ubicadas en la rivera del río Itaya en Belén (Iquitos); allí, la municipalidad ha construido caminos asfaltados entre las comunidades, lo que facilita el traslado mediante el uso de motos en temporadas de vaciante del río.

Es importante notar que las dificultades de accesibilidad descritas suponen también dificultades para tener acompañamiento y soporte por parte de las UGEL, lo cual es identificado por docentes y directivos como una limitante.

En este sentido, es importante pensar modelos de gestión educativa con enfoque territorial que busquen mejorar las condiciones institucionales descritas para desarrollar la labor docente. Para ello, como ha destacado el Consejo Nacional de Educación (CNE):

(...) es fundamental que instancias como las UGEL, se acerquen mucho más a las escuelas y a las necesidades de las mismas en sus territorios. Esto conllevará a evaluar y costear medidas como la desconcentración de las UGEL y/o el establecimiento de convenios de cooperación con los gobiernos locales que en diversos casos, cuentan con mayor cercanía a las escuelas y a los estudiantes. (CNE, 2014, p. 22)

3.7. RELACIONES CON LOS PADRES DE FAMILIA

Este aspecto ha sido destacado de manera particular por docentes y directivos de escuelas ubicadas en zona rural. Docentes y directivos reportan tener dificultades para lograr comprometer a los padres de familia en la educación de sus hijos y que apoyen su aprendizaje:

*“A los padres poco o nada les importa la educación de sus hijos”.
(Docente, I.E. Primaria, Loreto).*

*“El grado educativo de los padres repercute mucho en la escuela”.
(Docente, I.E. Primaria, Cusco).*

En el caso de la zona rural de Cusco, de manera particular, docentes y directivos han manifestado dificultades en relación con el trabajo con los padres y madres de familia, señalando que estos, además de no contar con las capacidades necesarias para orientar a sus hijos, en ocasiones no valoran la escuela y la educación formal en sí misma.

“Hay papás que no les interesa porque, por ejemplo, le haces llamar a un padre de familia y le dices: ‘tu hijo está mal, tienes que exigirle, si tú no puedes enseñarle dile a tus hijos mayores que le enseñen, que hagan las tareas’. Y me responden: ‘¡Ay, profesora! Que repita pues. Total me lo voy a llevar al Cusco y lo voy a emplear. Pero si va a repetir que repita nomás, no importa profesora’. No valoran, no les interesa. Tenemos que educar a los niños y a los papás”. (Docente, I.E. Bilingüe, Cusco).

No obstante, se destaca el hecho que desde la implementación del Programa Nacional Juntos en este distrito (Ccorca), la asistencia de los alumnos es casi total. Los directivos y docentes entrevistados se muestran esperanzados en que este cambio pueda mantenerse en el tiempo más allá de la ejecución del programa.

En la zona rural de Iquitos sucede algo similar; los padres no muestran un compromiso constante con la educación de sus hijos, no los apoyan en la realización de sus tareas ni asisten a las reuniones a las que son convocados. Los docentes entrevistados asocian este comportamiento con el hecho de que los padres muchas veces no cuentan con estudios escolares culminados; además, las exigencias económicas de sus contextos son tales que no les permiten darse el tiempo para dedicarse a apoyar las necesidades educativas de sus hijos.

CAPÍTULO 4

REFLEXIONES FINALES





A pesar de las diferentes características de los docentes, directivos y de las escuelas y contextos en los que se desempeñan, existe un núcleo común de percepciones tanto sobre las necesidades formativas como sobre las condiciones institucionales que afectan su desarrollo.

Asimismo, docentes y directivos de escuelas de contextos rurales, especialmente unidocentes, multigrado o de educación intercultural bilingüe, manifiestan un conjunto de necesidades formativas específicas y de condiciones institucionales particularmente complicadas que es preciso que las políticas y procesos de formación docente tomen en cuenta de manera particular.

En relación al núcleo común de percepciones de los docentes y directivos, se evidencia una concepción del rol docente que va más allá de los aspectos tradicionalmente considerados “académicos” o “de aula”; también incluye diferentes dimensiones consideradas por el Marco de Buen Desempeño Docente. Del mismo modo, docentes y directivos reconocen, de diversas formas, la importancia del liderazgo pedagógico del directivo y la importancia de que este apoye y oriente a las y los docentes de su escuela.

Este núcleo común de percepciones, junto con la valoración positiva de las capacitaciones recibidas cuando estas respondieron a las características que se describen en la sección de resultados, así como la valoración positiva de procesos

como la selección de directivos realizada el año 2014, sugieren que, en la muestra estudiada, existen ciertas condiciones de base para profundizar procesos de optimización de la oferta educativa, atendiendo las necesidades formativas en función de los marcos de desempeño y optimizando las condiciones institucionales que afectan el desarrollo docente.

Para ello, a partir de los resultados del estudio, se plantean las siguientes recomendaciones:

1. Promover el desarrollo de investigaciones que permitan complementar y profundizar los resultados obtenidos. Específicamente:
 - Realizar estudios cuantitativos en muestras aleatorias. Los datos cualitativos recogidos en el presente estudio pueden ser utilizados para el diseño de los instrumentos.
 - Continuar la realización de investigaciones cualitativas que permitan comprender los aspectos subjetivos de docentes y directivos relacionados con los procesos formativos. Es necesario profundizar en la descripción de estos aspectos, pero se trata de ir más allá de lo descriptivo para dar cuenta de las estructuras, dinámicas, organización y procesos de cambio (Castro, Krause y Frisancho, 2015, p. 365). En esta línea, es necesario profundizar en las teorías subjetivas de docentes y

directivos, en tanto que, como “saberes previos”, debieran tomarse en cuenta en el diseño e implementación de los procesos de formación docente. En el medio peruano, ni la academia ni el estado han investigado suficientemente sobre ello. Del mismo modo, los programas de formación en servicio debieran fortalecer el sentido de autoeficacia instruccional en los docentes, sin embargo, diversas afirmaciones de los entrevistados apuntan a que esto no siempre es así.

- Profundizar en el conocimiento de las capacidades con las que los directivos cuentan para promover los procesos reflexivos de las y los docentes y fortalecer esta temática en los procesos de formación de los directivos.
- 2. Realizar seguimientos más detallados a las experiencias de formación en servicio reportadas como exitosas por las y los docentes y directivos entrevistados.
- 3. Identificar la adecuación de los programas de formación inicial con el conjunto de competencias consideradas tanto en el Marco de Buen Desempeño Docente y Marco de Buen Desempeño del Directivo. De manera específica, es necesario prestar particular atención a la formación en orientación educativa, las competencias relacionadas con la gestión y la labor docente

más allá del aula, así como las competencias relacionadas con el desempeño en contextos rurales e interculturales bilingües.

- 4. Promover el diseño de las capacitaciones, centrado en que la experiencia y los saberes previos del profesional de la pedagogía constituyan el punto de partida del nuevo aprendizaje. Esto no alude meramente, a un momento inicial considerado en el diseño de los programas formativos, sino que debiera atravesar al conjunto de estos. Se trata en última instancia de fortalecer la coherencia entre la propuesta formativa y la metodología con la que esta se implementa.
- 5. Fortalecer en el diseño de los capacitaciones la articulación entre teoría y práctica en diversos niveles: la coherencia entre la propuesta formativa y la metodología ya mencionada, la incorporación de procesos de acompañamiento a la aplicación de lo aprendido en las capacitaciones, y el reconocimiento de la práctica pedagógica como lugar de creación y sistematización más allá de la aplicación teórica.
- 6. Asegurar que en la formación docente las competencias con la investigación y la innovación tengan un rol protagónico. La diversidad del país requiere, entre otros aspectos, que el diseño de las propuestas pedagógicas no se realice solamente “de arriba

hacia abajo” sino también, “de abajo hacia arriba”. Esto exige desarrollar las competencias de los docentes para sistematizar sus prácticas y realizar procesos de investigación-acción; así como brindarles las oportunidades para que los resultados de los mismos sean conocidos y tomados en cuenta en el diseño e implementación de las propuestas pedagógicas. Esta puede ser, también, otra forma de reconocer la labor que desempeñan en contextos tan variados y diversos.

7. Desarrollar en docentes y directivos –particularmente en contextos rurales y de educación intercultural bilingüe– las capacidades para adaptar a sus propios contextos las propuestas planteadas desde las instancias nacionales o regionales.
8. Continuar el desarrollo de iniciativas como el portal Perueduca (www.perueduca.pe) y favorecer su difusión y uso por parte de docentes y directivos del interior del país. Asimismo, fortalecer la oferta formativa sobre los aspectos relacionados con el desempeño docente en contextos diversos.
9. Reforzar en el diseño de las capacitaciones el uso de metodologías para el aprendizaje de adultos, así como evaluar en los diferentes contextos la pertinencia de los horarios y cronograma de capacitación.
10. Desarrollar y difundir propuestas y mensajes claros para todos aquellos docentes y directivos que no forman parte de las escuelas o contextos focalizados por los programas de formación en servicio. Los resultados del estudio muestran el impacto que sobre la motivación de los entrevistados, tiene el percibir que “otros” (aun por razones atendibles) reciben lo que ellos no.
11. Fortalecer en los procesos de formación en servicio de los directivos y especialistas de UGEL la gestión informada de procesos de reconocimiento a la labor docente, de forma tal que se contribuya a fortalecer la motivación intrínseca de los docentes.

BIBLIOGRAFÍA

- Alberca, R., y Frisancho, S. (2011). Percepción de la reflexión docente en un grupo de maestros de una escuela pública de Ayacucho. *Educación*, 20(38), 25-44.
- Anderson, G. y Herr, K. (2007). El docente-investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. En: Sverdclick, I. (com.) (2007). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción* (pp. 47-69). Buenos Aires: Noveduc.
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L.M. y Raczinski, D. (2003). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en contextos de pobreza*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación – UNICEF.
- Bisquerra, R. (2010) (Coord.). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Boston Consulting Group (2014). *Teachers Know Best. Teachers' Views on Profesional Development*. Bill & Belinda Gates Foundation. Recuperado de: <https://s3.amazonaws.com/edtech-production/reports/Gates-PDMarketResearch-Dec5.pdf>
- Castro, P. J., Krause, M., y Frisancho, S. (2015). Teoría del cambio subjetivo: Aportes desde un estudio cualitativo con profesores. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(2), 362-379.
- Castro-Carrasco, P. J., General, F., Jofré, R., Sáez, N., Vega, Á., y Bortoluzzi, M. (2012). Teorías subjetivas de profesores sobre la motivación y sus expectativas de éxito y fracaso escolar. *Educar em Revista*, 46, 159-172. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/er/n46/n46a12.pdf>
- Consejo Nacional de Educación (2014). *El enfoque territorial y la gestión descentralizada de la educación*. Lima: autor.
- Díaz, H., y Saavedra, J. (2000). *La carrera de maestro: factores institucionales, incentivos económicos y desempeño*. Banco Interamericano de Desarrollo. <http://www.iadb.org/res/publications/pubfiles/pubR-410.pdf>
- Ediger, M. (2009). The Principal in the Teaching and Learning Process. *Education*, 129(4), 574-578.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México, D.F.: Siglo XXI.
- García, B., Loredó, J. Luna, E. y Rueda, M. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 124-136.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Jornet Meliá, J., Gonzáles, Such, J. y Sánchez-Delgado, P. (2014). Factores contextuales que influyen en el desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 185-195.

- Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2008). Seven Strong Claims About Successful School Leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42. Recuperado de: <http://www.leadershipinnovationsteam.com/files/seven-strong-claims.pdf>
- León, A. (2010). Luchas por la identidad. La autoconservación y el reconocimiento como paradigmas éticos. En: Millán, A. y Vélez, O. (Comp.), *Ética y ciudadanía. Los límites de la convivencia* (pp. 45-79). Lima: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
- Mansour, N., Alshamrani, S., Aldahmash, A., y Alqudah, B. (2011). *Perceived Professional Development Needs for Saudi Arabian science teachers*. Recuperado de: http://www.esera.org/media/ebook/strand13/ebook-esera2011_MANSOUR-13.pdf
- Miller Jr, J. W., Kuykendall, J. A., y Thomas, S. A. (2013). Are We in This Together? An Analysis of the Impact of Individual and Institutional Characteristics on Teachers' Perceptions. *School Community Journal*, 23(2), 137-160. <http://www.adi.org/journal/2013fw/MillerKuykendallThomasFall2013.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú – MINEDU. (2012). *Marco de Buen Desempeño Docente*. Lima: autor.
- Ministerio de Educación del Perú – MINEDU. (2013a). *Marco de Buen Desempeño del Directivo*. Lima: autor.
- Ministerio de Educación del Perú – MINEDU. (2013b). *Rutas del aprendizaje para la educación básica regular. Para que todos aprendan y nadie se quede atrás*. Lima: autor.
- Ministerio de Educación del Perú – MINEDU. (2006) *Comprendiendo la escuela desde su realidad cotidiana: estudio cualitativo en cinco escuelas estatales de Lima*. Lima: autor. http://www2.MINEDU.gob.pe/umc/admin/images/cualitativo/estudio_cualitativo.pdf
- Ministerio de Educación del Perú – MINEDU. (2005). *Marco conceptual de la tutoría y orientación educacional – Propuesta de convivencia y disciplina escolar Democrática*. Lima: OTUPI.
- Murillo, F.J.; y Hernández-Castilla, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directivos y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes? *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1), 10.
- Murillo, F.J., Castañeda, E., Cueto, S., Donoso, J. M., Fabara, E., y Hernández, M. (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá. Convenio Andrés Bello.
- Orchard, J. y Winch, C. (2015). *What Training do Teachers Need? Why theory is necessary to good teaching*. Impact, 22.
- Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. Recuperado de: <http://emilkirkegaard.dk/da/wp-content/uploads/Teachers-Beliefs-and-Educational-Research-Cleaning-Up-a-Messy-Construct.pdf>
- Serrano, M. P. (1999). ¿Qué necesidades de formación perciben los profesores? *Tendencias pedagógicas*, (4), 7-24. Recuperado de: http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/1999_04_01.pdf

- Ramos, MT., Delgado, G.E. y Barrenechea, O. (2007). Orientación educativa en la escuela: perspectivas para la psicología en el Perú. *Revista Peruana de Psicología*, 66-74.
- Rodríguez, C. (2010). El Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP). *Educación*, 19(37), 87-103.
- Rueda, M., Canales, A., Leyva, Y. y Luna, E. (2014). Condiciones contextuales para el desarrollo de la práctica docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2) 171-183. http://www.rinace.net/riee/numeros/vol7-num2e/art13_htm.html
- Sánchez Moreno, G. y Equipo Técnico de la Unidad de Capacitación Docente de la DINFOCAD. (2006). *De la capacitación hacia la formación en servicio de los docentes. Aportes a la política (1995-2005)*. Lima: Ministerio de Educación – GTZ. Recuperado de: http://www.oei.es/pdfs/capacitacion_formacion_en_servicio_docentes_peru.pdf
- Solé, I. y Martín, E. (2011) (coords.). *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención*. Barcelona: GRAÓ.
- Uribe, M. (2010). Profesionalizar la dirección escolar potenciando el liderazgo: una clave ineludible en la mejora escolar. Desarrollo de perfiles de competencias directivas en el sistema educativo chileno. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3, 303-322. Recuperado de: http://rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art22.pdf
- Vázquez, B. (2007). Los profesores-directivos que laboran en escuelas unidocentes del ámbito rural y sus necesidades de capacitación en gestión. *Educación*, 16(31), 63-80.
- Vieytes, R.(2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas*. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.
- Yurdakul, B. (2015). Perceptions of Elementary School Teachers concerning the Concept of Curriculum. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(1), 125-139.

ANEXOS

- ANEXO 1: Aspectos metodológicos del estudio
- ANEXO 2: Guías de entrevista
- ANEXO 3: Ficha de datos de los docentes
- ANEXO 4: Formato de transcripción
- ANEXO 5: Datos complementarios de la muestra

ANEXO 1: ASPECTOS METODOLÓGICOS DEL ESTUDIO

1. OBJETIVOS

Objetivos generales

- Describir las percepciones de los docentes sobre sus necesidades formativas y sobre las condiciones institucionales que influyen en el desarrollo docente.
- Describir las percepciones de los directivos sobre sus necesidades formativas, las de los docentes a su cargo, así como las percepciones de los directivos sobre las condiciones institucionales que influyen en el desarrollo docente.

Objetivos específicos

- Identificar las percepciones de docentes y directivos sobre la utilidad de su formación inicial para su desempeño profesional.
- Identificar las percepciones de los docentes sobre sus necesidades formativas y su relación con las capacitaciones recibidas.
- Identificar las percepciones de los directivos sobre sus necesidades formativas y las de los docentes a su cargo, y la relación de estas con las capacitaciones recibidas.
- Identificar las percepciones de docentes y directivos sobre las condiciones institucionales que influyen en su desempeño profesional.

2. METODOLOGÍA

Tipo de estudio

Se trata de un estudio descriptivo exploratorio, de carácter cualitativo sobre las percepciones de docentes y directivos, tanto sobre sus necesidades formativas como sobre las condiciones institucionales que influyen en su desempeño profesional.

Participantes

Se seleccionó una muestra intencional de 26 II.EE. de las cuales 3 II.EE. fueron unidocentes, 3 II.EE. multigrado y 10 II.EE. del ámbito rural. Asimismo, las II.EE. seleccionadas presentan características heterogéneas en cuanto a nivel educativo, población de estudiantes, tipo de servicio y zona y región de ubicación. La selección final de II.EE. se presenta en la tabla 1.

TABLA 1. NÚMERO DE II.EE. SEGÚN NIVEL, TIPO DE I.E. Y ÁREA POR REGIÓN

Región	Inicial - Jardín	Primaria			Secundaria	Total
		Multigrado	Polidocente completo	Unidocente		
Callao	3		1		1	5
Urbano	3*		1		1	5
Cusco	2	1	1	1	3	8
Rural	1	1	1*	1*		4
Urbano	1				3	4
Lima Metropolitana	2		2			4
Urbano	1*		1			2
Urbano EIB	1		1			2
Lima Provincias					1	1
Rural					1*	
Loreto	1	2	1	2	2	8
Rural	1	2	1	2		7
Urbano					2	
Total general	8	3	5	3	+	26

Elaboración: Equipo consultor.
* IE inclusiva.

Cabe mencionar que en el conteo de II.EE. se ha considerado el código modular. Es decir, si en un local se entrevistaron dos niveles (p.e. primaria y secundaria) cada nivel ha sido contabilizado como una IE. Esto ocurre solo en 3 II.EE.

Los participantes del estudio fueron los docentes y directivos pertenecientes a cada una de las II.EE., en total 53 participantes. Se buscó entrevistar al director y a al menos un docente de cada una de

las II.EE., aunque por razones de disponibilidad del primero no se pudo conseguir en todos los casos.

En la tabla 2 se presentan los 19 directivos participantes según las características de sus II.EE. De manera similar, en la tabla 3 se presentan los 35 docentes participantes según las características de sus II.EE.

El consolidado de todos los participantes en el estudio se presentan en la tabla 4.

TABLA 2. NÚMERO DE DIRECTIVOS PARTICIPANTES SEGÚN TIPO DE I.E. POR REGIÓN Y ÁREA

Región	Inicial - Jardín	Primaria			Secundaria	Total
		Multigrado	Polidocente completo	Unidocente		
Callao	2		1		1	4
Urbano	2		1		1	4
Cusco	1	1	1	1	3	7
Rural		1	1	1		3
Urbano	1				3	4
Lima Metropolitana	1		1			2
Urbano	1					1
Urbano EIB			1			1
Lima Provincias					1	1
Rural					1	1
Loreto		1	1	2	1	5
Rural		1	1	2		4
Urbano					1	1
Total general	4	2	4	3	6	19

Elaboración: Equipo consultor.

Nota: En las IIEE unidocentes, el docente cumple la función de director y de docente ha sido contabilizado como directivo

TABLA 3. NÚMERO DE DOCENTES PARTICIPANTES SEGÚN TIPO DE IE POR REGIÓN Y ÁREA

Región	Inicial - Jardín	Primaria		Secundaria	Total
		Multigrado	Polidocente completo		
Callao	1		2	2	5
Urbano	1		2	2	5
Cusco	3	1	2	3	9
Rural	1	1	2		4
Urbano	2			3	5
Lima Metropolitana	2		2		4
Urbano	1		1		2
Urbano EIB	1		1		2
Lima Provincias				1	1
Rural				1	1
Loreto	1	6	3	6	16
Rural	1	6	3		10
Urbano				6	6
Total general	7	7	9	12	35

Elaboración: Equipo consultor.

TABLA 4. CONSOLIDADO DEL NÚMERO DE PARTICIPANTES SEGÚN REGIÓN Y NIVEL

Región	Director		Docente		Total
	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	
Callao	3	1	4	1	9
Inicial	2		1		3
Primaria	1		2		3
Secundaria		1	1	1	3
Cusco	2	5	8	1	16
Inicial	1		3		4
Primaria	1	2	3		6
Secundaria		3	2	1	6
Lima Metropolitana	2		3	1	6
Inicial	1		2		3
Primaria	1		1	1	3
Lima Provincias		1		1	2
Secundaria		1		1	2
Loreto	2	3	12	4	21
Inicial			1		1
Primaria	2	2	8	1	13
Secundaria		1	3	3	7
Total general	9	10	27	8	54

Nota: Otras características de la muestra fueron años de experiencia, régimen de contratación y formación académica; estas se presentan en el Anexo 5.

3. Técnicas e instrumentos

Dados los objetivos del estudio, se utilizaron entrevistas a profundidad, propias del paradigma interpretativo (Vieytes, 2004; Goetz & LeCompte, 1984). Específicamente, se utilizaron las siguientes técnicas cualitativas:

- Entrevista individual y entrevista grupal semi-estructurada para el estudio de las percepciones docentes. Se utilizó la segunda modalidad cuando por razones de disponibilidad de los docentes no fue posible realizar la primera.

- Entrevista individual semi-estructurada para el estudio de las percepciones de los directivos.

Para la realización de estas entrevistas se elaboró una guía de entrevista para docentes y otra para directivos. Complementariamente, se utilizó una ficha de datos para los entrevistados (ver anexos 2 y 3). Las Guías de entrevista fueron elaboradas en función de la siguiente matriz:

TABLA 5: MATRIZ DE ANÁLISIS

DOCENTES	Percepción de necesidades formativas	Utilidad de la formación inicial para el desempeño profesional	Necesidades formativas para cada una de los cuatro dominios del Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD)
		Identificación de necesidades formativas para el ejercicio de la docencia	
		Priorización de necesidades formativas	
	Percepción de condiciones institucionales (CI)	Identificación de CI que favorecen desempeño profesional	CI relacionadas con: <ul style="list-style-type: none"> • Clima escolar/cultura escolar/convivencia escolar/ • Espacios de aprendizaje • Gestión del tiempo en la escuela (reuniones con otros docentes, horas extras, etc.) • Recursos para enseñanza de estudiantes (materiales, internet, biblioteca, laboratorios; incluyendo los recursos para uso del propio docente) • Otros recursos (ambientes para reuniones con docentes, padres y madres de familia)
		Identificación de CI que dificultan desarrollo profesional	
		Priorización de CI que favorecen el desarrollo profesional	
		Relación entre CI identificadas y condiciones de desempeño profesional	

ACTORES	ASPECTO A EVALUAR	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	SUBCATEGORÍAS
DOCENTES	Percepción de satisfacción con oferta formativa del MINEDU (DRE y UGEL si correspondiera)	Satisfacción con contenidos de oferta formativa (relación con necesidades formativas)	<ul style="list-style-type: none"> • Para los diversos momentos de la programación curricular • Para la mejora del clima de aula/manejo de aula (organización del trabajo y abordaje de aspectos conductuales y emocionales) • Para la evaluación (en sentido comprensivo, sin reducirla a la calificación) • Para acompañamiento y orientación de los estudiantes en los aspectos académicos y personales
		Satisfacción con metodología de oferta formativa	
		Utilidad de lo recibido para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes	
DIRECTIVOS	Percepción de necesidades formativas como directivo	Utilidad de la formación inicial para desempeño profesional	Necesidades formativas para cada una de los dos dominios del Marco de Buen Desempeño del Directivo (MBDDI)
		Identificación de necesidades formativas para el ejercicio de la dirección	
		Priorización de necesidades formativas como directivo	
	Percepción de necesidades formativas de docentes a su cargo	Identificación de necesidades formativas de los docentes a su cargo	Necesidades formativas para cada una de los cuatro dominios del Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD)
		Priorización de necesidades formativas de docentes a su cargo	
	Percepción de CI que influyen en desempeño profesional como directivo	Identificación de CI que favorecen desarrollo profesional como directivo	<ul style="list-style-type: none"> • Clima escolar/cultura escolar/Convivencia escolar/Gestión del error • Políticas de reconocimiento • Gestión del tiempo en la escuela (liderazgo pedagógico vs trámites administrativos.) • Recursos para enseñanza de estudiantes (materiales, internet, biblioteca, laboratorios otros) Otros recursos (ambientes para reuniones con docentes, padres y madres de familia) • Transporte a la escuela
		Identificación de CI que dificultan desarrollo profesional como directivo	
		Priorización de CI que favorecen desarrollo profesional como directivo	
		Relación entre CI identificadas y condiciones de desempeño como directivo	
Identificación de CI que dificultan desarrollo profesional de docentes a su cargo			

ACTORES	ASPECTO A EVALUAR	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	SUBCATEGORÍAS
DIRECTIVOS		Priorización de CI que favorecen desarrollo profesional de docentes a su cargo	
		Relación entre CI identificadas y condiciones de desempeño de docentes a su cargo	
	Percepción de satisfacción con oferta formativa del MINEDU (DRE y UGEL si correspondiera) para directivos	Satisfacción con contenidos de oferta formativa (relación con necesidades formativas)	<ul style="list-style-type: none"> • Para el ejercicio del liderazgo pedagógico • Para la gestión administrativa
		Satisfacción con metodología de oferta formativa	
		Utilidad de lo recibido para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes	
	Percepción de satisfacción con oferta formativa del MINEDU (DRE y UGEL si correspondiera) para docentes	Satisfacción con contenidos de oferta formativa (relación con necesidades formativas)	Según lo señalado para docentes
		Satisfacción con metodología de oferta formativa	
		Utilidad de lo recibido para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes	

4. Procedimiento

La presente investigación tuvo cinco fases: elaboración de la matriz de análisis, elaboración de los instrumentos, piloto, aplicación en campo y procesamiento de información.

En la primera fase, se elaboró la matriz de análisis, la que fue consensuada con los especialistas de DIFODS. En esta matriz se identificaron las áreas a evaluar en función de los objetivos propuestos y, a su vez, se determinaron las categorías de análisis y sub categorías que permitieron profundizar en el análisis del área a evaluar.

En la segunda fase se procedió a diseñar la ficha de datos para docentes y directivos (Anexo 3), así como las guías de entrevistas para ambos participantes (Anexo 2). Las guías de entrevista fueron estructuradas en función a la matriz de análisis y se buscó contar con una variedad de preguntas que permitieran explorar los distintos aspectos contemplados en las categorías de la matriz. Una vez revisadas y aprobadas se procedió con la fase piloto.

Como tercera fase se realizó una aplicación piloto, tanto de las fichas de datos como de las guías de entrevista. Como parte de este piloto,

los instrumentos fueron aplicados a una docente y una directora de Lima Metropolitana. Se tomó el tiempo de referencia de aplicación y se registraron las dudas y precisiones necesarias para la revisión del instrumento. En ambas aplicaciones se encontró que las preguntas planteadas fueron comprendidas por las participantes y solo se hicieron correcciones menores.

La cuarta fase consistió en la aplicación en campo. En primer lugar, se solicitó el acceso a las II.EE. de la muestra. Para este fin se remitió desde el MINEDU una carta oficio a las UGEL de las regiones definidas que contaban con II.EE. de las características establecidas, con el propósito de informar sobre el estudio y solicitar apoyo para facilitar las coordinaciones con directivos y docentes.

Luego de ello, se tomó contacto con los directivos, a quienes se les explicó la naturaleza y objetivos del estudio, la importancia del mismo, el carácter confidencial de lo expresado en las entrevistas y, en consecuencia, la independencia del estudio respecto de cualquier proceso relacionado con la evaluación de su desempeño docente. De esta manera, se obtuvo el consentimiento informado de los directivos.

Se solicitó la colaboración de los directivos para la realización de entrevistas a docentes de su II.EE. De igual manera, se informó sobre los diferentes aspectos del estudio, como paso previo a la obtención de su consentimiento informado, el cual fue consignado en el formato

ya mencionado. Tanto para los directivos como los docentes se corroboró que hubieran participado en capacitaciones en los últimos cinco años, con el fin de asegurar la calidad de la información brindada.

En todos los casos, los participantes accedieron a que las entrevistas fueran grabadas. Las entrevistas a los directivos fueron realizadas de manera individual y duraron entre 40 y 60 minutos. En el caso de los docentes, se realizaron 22 entrevistas individuales y 8 entrevistas grupales.

Finalmente, con el fin de procesar la información, en primer lugar se realizó la transcripción de las entrevistas en formatos elaborados a partir de la matriz de análisis (Anexo 4). Luego, se procedió a identificar en cada entrevista las afirmaciones más importantes, así como las citas que apoyaban dichas afirmaciones.

En un segundo momento, se identificaron los temas comunes y se procedió a codificar cada uno de ellos, para en un tercer momento, colocar los códigos identificados en cada entrevista en una nueva matriz de acuerdo a las características de las II.EE. Todo ello con el fin de contrastar las percepciones de cada docente y director de acuerdo a su región, tipo IE, nivel, entre otras características.

ANEXO 2: GUÍAS DE ENTREVISTA

GUÍA DE ENTREVISTA A DOCENTES

A. Formación inicial del docente y necesidades formativas

Objetivo: Identificar las percepciones del docente sobre la utilidad de su formación inicial para un buen desempeño pedagógico.

1. En su experiencia como docente ¿Cuáles considera que han sido las fortalezas y limitaciones de su formación inicial para su desempeño profesional?
2. Si pudiera, ¿Qué agregaría a su formación inicial para fortalecer su desempeño como docente?
3. ¿A qué le daría mayor énfasis en su formación inicial y a qué menos? ¿Por qué?
4. ¿En qué enfoque(s) pedagógico(s) fue formado? ¿Podría mencionar algunas características de dicho(s) enfoque(s)?
5. ¿Le ha ayudado en su labor actual como docente el enfoque pedagógico en el que fue formado inicialmente? ¿Por qué?
6. ¿Quisiera agregar algo más sobre su formación inicial como docente?

B. Capacitaciones recibidas y necesidades formativas del docente

Objetivo: Identificar las percepciones sobre las necesidades de formativas del docente y su relación con las capacitaciones recibidas.

7. De las capacitaciones que ha recibido en los últimos cinco años, ¿Cuáles considera que han contribuido en mayor medida a fortalecer su desempeño docente?
8. ¿Por qué considera que lo han ayudado a fortalecer desempeño docente? ¿En qué aspectos?
9. ¿En qué aspectos no abordados por dichas capacitaciones usted considera que requiere mayor formación para mejorar su desempeño docente?
10. ¿Por qué considera que los aspectos mencionados (en pregunta anterior) le ayudarían a mejorar su desempeño docente?
11. De todos los aspectos mencionados por usted hasta el momento (tanto los recibidos en las capacitaciones como los que no), ¿cuáles considera que son los más importantes para un buen desempeño docente?
12. ¿Le gustaría agregar algo más sobre las capacitaciones recibidas?

Según respuestas previas:

13. De qué manera las capacitaciones recibidas lo han ayudado en:
 - a. En programación y didáctica del aprendizaje
 - b. En el manejo del clima del aula
 - c. En el diseño de evaluaciones de aprendizaje

- d. En el acompañamiento y orientación (académica y personal-social) de los estudiantes
 - e. En la vinculación con la comunidad
14. ¿Qué opina sobre la estrategia metodológica utilizada en las capacitaciones que ha mencionado? Mencione algunas fortalezas y debilidades. Solicitar ejemplos.
 15. ¿Cómo considera que debiera ser la estrategia metodológica de las capacitaciones en los aspectos que ha destacado?
 16. ¿De qué manera usted ha recibido apoyo de su I.E. para aplicar aquello que ha aprendido en los programas de formación en servicio?
 17. ¿Considera usted que algunas de las capacitaciones que ha recibido le han servido para mejorar el rendimiento de sus estudiantes? ¿Por qué?
 18. ¿Le gustaría agregar algo acerca del tema de formación o capacitación docente?

Se preguntará sobre aquellos dominios/competencias del Marco de Buen Desempeño que no hayan aparecido explícitamente en las respuestas del entrevistado

C. Condiciones institucionales

Objetivo: Identificar los factores que facilitan o dificultan el desempeño del docente con el fin de establecer relaciones con las necesidades formativas de acuerdo al contexto.

19. ¿Qué características de las instituciones educativas en las que ha laborado le han ayudado a mejorar su desempeño docente?

Si hubiera dudas, se explica que existen características tangibles (materiales educativos, ambientes, etc.) e intangibles (relaciones entre miembros de la comunidad educativa, organización, etc).

20. ¿Qué características de las instituciones educativas en las que ha laborado considera que han dificultado su desempeño docente?
21. En su opinión, ¿qué caracterizaría a una escuela que ayuda a los docentes a mejorar su desempeño?
22. De los aspectos mencionados, ¿cuáles considera que son las más importantes para ayudar a los docentes a mejorar su desempeño? ¿Por qué?
23. ¿Le gustaría agregar algo más sobre las características de una escuela que favorece el buen desempeño docente?

Según respuestas previas, se preguntará específicamente sobre clima escolar, liderazgo del director, políticas de reconocimiento, espacios de aprendizaje informal, gestión del tiempo, organización de la escuela y recursos para la enseñanza-aprendizaje.

24. ¿Usted ha recibido capacitación sobre el uso e implementación en Rutas de Aprendizaje?
25. ¿En la capacitación que recibió se trabajó todas las áreas curriculares por igual?
26. ¿Si Ud. tuviera que hacer un balance podría decir que la capacitación que recibió en Rutas de Aprendizaje le ha sido útil para mejorar su práctica pedagógica? ¿Por qué?
27. Si la carga horaria de los docentes pasara a ser de cuarenta horas, acompañada de un aumento salarial, ¿estaría usted de acuerdo?
28. ¿Le parece a usted que beneficiaría o perjudicaría al docente? ¿Por qué?
29. ¿Le parece a usted que es una buena iniciativa para incentivar la labor docente? ¿Por qué?

GUÍA DE ENTREVISTA PARA DIRECTIVOS

A. Formación inicial del director y necesidades formativas

Objetivo: identificar las percepciones del director sobre la utilidad de su formación inicial para un buen desempeño directivo.

1. ¿Qué aspectos de su formación inicial como docente Ud. considera que han sido de ayuda en su labor como director?

B. Capacitaciones recibidas y necesidades formativas del director

Objetivo: identificar las percepciones sobre las necesidades formativas del director y su relación con las capacitaciones recibidas.

2. De las capacitaciones que ha recibido en los últimos cinco años ¿Cuáles considera que han contribuido en mayor medida a fortalecer su desempeño como director?
3. ¿Por qué considera que lo han ayudado a fortalecer su desempeño como director? ¿En qué aspectos?
4. A su parecer ¿En qué aspectos le gustaría que fortalezcan su formación o capacitación como director?
5. Las capacitaciones recibidas por el MINEDU le han ayudado a mejorar en: (leer cada una de las opciones) ¿De qué manera lo han ayudado los aspectos mencionados en su labor como director?
 - a. Convivencia democrática en la I.E.
 - b. Participación de las familias y comunidad.
 - c. Evaluación continua de la gestión en la I.E.
 - d. Planificación y promoción para la mejora de los aprendizajes.
 - e. Acompañamiento de los docentes de la I.E.
 - f. Promover, liderar y mejorar la práctica pedagógica a través de la formación continua de los docentes a su cargo.
6. ¿Considera usted que las capacitaciones recibidas por el MINEDU le han ayudado a mejorar en su labor como director?
7. Mencione las fortalezas y debilidades de la metodología utilizada en las capacitaciones que usted recibió. (Solicitar un ejemplo).
8. ¿A su parecer como considera usted que debiera ser la metodología utilizada en las capacitaciones? (Solicitar ejemplo).
9. ¿Le gustaría agregar algo más acerca de las necesidades formativas como director?

C. Capacitaciones recibidas y necesidades formativas de los docentes a cargo del director

Objetivo: explorar las percepciones del director sobre el desempeño de los docentes a su cargo con el fin de establecer relaciones entre las capacitaciones y las necesidades de formación que este actor identifica.

10. ¿A su parecer, la I.E. que usted dirige cuenta con las condiciones necesarias para fortalecer el desempeño docente? (Solicitar ejemplos).
11. De las capacitaciones que han recibido los docentes a su cargo en los últimos cinco años, ¿cuáles considera usted les han ayudado a fortalecer su desempeño? ¿Por qué?
12. ¿En qué aspectos usted considera que los docentes a su cargo requieren de mayor formación? ¿Por qué?
13. De todos los aspectos mencionados en la pregunta 11 ¿Cuál o cuáles considera usted son los más importantes para que los docentes a su cargo mejoren su desempeño?

D. Condiciones institucionales

Objetivo: Identificar los factores que facilitan o dificultan el desempeño del director con el fin de establecer relaciones con las necesidades formativas de acuerdo al contexto.

14. ¿Qué características de las instituciones educativas en las que ha laborado le han ayudado a mejorar su desempeño como director? (mencionar algunas características: Clima escolar, convivencia, gestión del tiempo, liderazgo pedagógico, recursos para la enseñanza, recursos en infraestructura, participación de las familias y comunidad, etc.)
15. ¿Qué características de las instituciones educativas en las que usted ha laborado considera que han obstaculizado su desempeño como director? (mencionar algunas características: Clima escolar, convivencia, gestión del tiempo, liderazgo pedagógico, recursos para la enseñanza, recursos en infraestructura, participación de las familias y comunidad, etc.)
16. En su opinión ¿Qué caracterizaría a una I.E. que ayuda al director a mejorar su desempeño? (Dar ejemplos al entrevistado)
17. De las características mencionadas (volver a repetir las características al entrevistado) ¿Cuáles con considera los aspectos más importantes para mejorar el desempeño de los docentes a su cargo?
18. ¿De qué manera usted ha aplicado en su labor cotidiana como director aquello aprendido en las capacitaciones?

19. Si la carga horaria de los docentes pasara a ser de cuarenta horas, acompañada de un aumento salarial, ¿estaría usted de acuerdo?
20. ¿Le parece a usted que beneficiaría o perjudicaría al docente? ¿Por qué?
21. ¿Le parece a usted que es una buena iniciativa para incentivar la labor docente? ¿Por qué?
22. ¿Le gustaría agregar algo más sobre las características de una escuela que favorece el buen desempeño directivo?

ANEXO 3: FICHA DE DATOS DE LOS DOCENTES

Fecha de la entrevista	
Hora de inicio de la entrevista	
Hora de término de la entrevista	

I. DATOS GENERALES DEL DOCENTE

1. Cargo que ocupa actualmente (Marcar con una X).

a.	Docente de Primaria
b.	Docente de Inicial
c.	Docente de Secundaria
d.	Coordinadora de programas no escolarizados

2. Sexo (Marcar con una X).

a.	Masculino
b.	Femenino

3. Edad

a. Años cumplidos	
-------------------	--

4. ¿Cuál es su lengua materna (Marcar con una x)?

a.	Castellano
b.	Quechua
c.	Lengua amazónica
d.	Otra

5. ¿Cuál es su situación laboral dentro del magisterio (Marcar con una X)?

a.	Nombrado
b.	Contratado

6. Antes de la Ley de Reforma Magisterial, ¿ bajo qué régimen se encontraba usted (Marcar con una X)?

a.	Ley del Profesorado
b.	Ley de la Carrera Pública Magisterial

II. FORMACIÓN PROFESIONAL

1. En qué tipo de institución educativa obtuvo su título (Marcar con una X).

a.	Universidad
b.	Instituto Superior Pedagógico
c.	Escuela de Formación Artística
d.	Instituto Superior Tecnológico

2. ¿En qué año se graduó como Profesor o Licenciado en educación?

3. ¿En qué especialidad obtuvo su título (Marcar con una x)? En la opción c. consigne la especialidad que obtuvo como docente de secundaria.

a.	Educación Inicial.
b.	Educación Primaria.
c.	Educación Secundaria (especialidad): _____ _____
d.	Otro :

4. ¿Cuál es el grado académico logrado más alto? (Marcar con una X).

a.	Título pedagógico.
b.	Bachillerato en educación
c.	Licenciatura en educación
d.	Maestría
e.	Doctorado

5. ¿Cuántos años de experiencia tiene como docente de aula?

6. ¿Dónde se encontraba la I.E. en la que se inició como docente? (Marcar con una X).

a.	En la región que nació
b.	En una región distinta

7. ¿Cuál diría usted que fue la razón principal que lo llevó a tomar la decisión de estudiar docencia? (Marcar con una X).

a.	Vocación
b.	Tradición familiar
c.	Me gusta trabajar con niños y adolescentes
d.	Carrera que ofrecía estabilidad / seguridad laboral
e.	Era la única opción de estudios superiores en mi zona
f.	Económicamente no podía estudiar otra carrera
g.	No ingresé a otra carrera

8. Cuenta Ud. con alguna especialización en docencia (Marcar con una X).

Especialización en la lengua originaria de esta localidad	SÍ	NO
Especialización en formación docente	SÍ	NO
Especialización en Educación Intercultural Bilingüe	SÍ	NO
Especialización en el área de Matemática	SÍ	NO
Especialización en el área de Comunicación	SÍ	NO
Especialización en currículo	SÍ	NO
Especialización en evaluación de los aprendizajes	SÍ	NO

9. Además de su trabajo en esta institución educativa, ¿tiene usted alguna otra ocupación que le permita generar ingresos económicos? (Marcar con una X).

a.	No tengo otro trabajo aparte
b.	En otra escuela pública
c.	En una escuela privada
d.	En un Instituto Superior o Universidad
e.	Negocio propio
f.	Empleado u obrero
g.	Otro

ANEXO 4: FORMATO DE TRANSCRIPCIÓN

Reporte de las respuestas de los actores entrevistados

En el siguiente cuadro deberá escribir un resumen de las respuestas brindadas por los actores de acuerdo a los temas indicados.

Actor entrevistado:		N. de actores entrevistados:		Fecha de la entrevista		Hora de inicio/ Hora de fin	
---------------------	--	------------------------------	--	------------------------	--	--------------------------------	--

1	Formación inicial	
2	Identificación de necesidades formativas para el ejercicio de la docencia.	
3	Priorización de necesidades formativas	
4	Satisfacción con contenidos de oferta formativa (relación con necesidades formativas)	
5	Satisfacción con metodología de oferta formativa	
6	Utilidad de lo recibido para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes	
7	Identificación de condiciones institucionales que favorecen desempeño profesional	
8	Identificación de condiciones institucionales que dificultan desempeño profesional	
9	Priorización de condiciones institucionales que favorecen el desempeño profesional	
10	Relación entre condiciones institucionales identificadas y condiciones de desempeño profesional	
11	Carga laboral de 40 horas	

ANEXO 5: DATOS COMPLEMENTARIOS DE LA MUESTRA

TABLA 6: PROMEDIO DE AÑOS DE EXPERIENCIA SEGÚN CARGO

Región	Director	Docente
Callao	16.8	19.2
Inicial	19.5	16.0
Primaria	13.0	27.0
Secundaria	15.0	13.0
Cusco	7.9	19.2
Inicial	10.0	19.0
Primaria	7.3	16.0
Secundaria	7.7	22.7
Lima Metropolitana	3.0	20.3
Inicial	4.0	19.0
Primaria	2.0	21.5
Lima Provincias	11.0	18.0
Secundaria	11.0	18.0
Loreto	9.0	16.6
Inicial	-	2.0
Primaria	6.8	17.8
Secundaria	18.0	17.2
Total general	9.7	18.1

TABLA 7: NÚMERO DE PARTICIPANTES SEGÚN CARGO Y RÉGIMEN DE CONTRATACIÓN

Región	Director		Docente		Total
	Contratado	Nombrado	Contratado	Nombrado	
Callao		4		5	9
Inicial		2		1	3
Primaria		1		2	3
Secundaria		1		2	3
Cusco	2	5	1	8	16
Inicial		1	1	2	4
Primaria		3		3	6
Secundaria	2	1		3	6
Lima Metropolitana		2	2	2	6
Inicial		1	1	1	3
Primaria		1	1	1	3
Lima Provincias		1		1	2
Secundaria		1		1	2
Loreto	2	3	4	12	21
Inicial			1		1
Primaria	2	2	2	7	13
Secundaria		1	1	5	7
Total general	4	15	7	28	54

TABLA 8: FORMACIÓN ACADÉMICA DE LOS PARTICIPANTES

Región	Bachillerato en educación	Título pedagógico	Licenciatura en educación	Maestría	Doctorado	Total general
Callao	1	2	2	4		9
Inicial	1			2		3
Primaria		1		2		3
Secundaria		1	2			3
Cusco	3	3	6	4		16
Inicial	2			2		4
Primaria	1	1	3	1		6
Secundaria		2	3	1		6
Lima Metropolitana	2	2	1	1		6
Inicial	1	1		1		3
Primaria	1	1	1			3
Lima Provincias			1	1		2
Secundaria			1	1		2
Loreto	2	4	9	5	1	21
Inicial			1			1
Primaria	2	4	5	1	1	13
Secundaria			3	4		7
Total general	8	11	19	15	1	54

ISBN: 978-9972-841-27-9



9 789972 841279