

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE GRADUADOS



EL PROGRAMA DE FORMACIÓN DOCENTE PRONAFCAP 2008 (CISE-PUCP): UNA MIRADA A LOS PROCESOS DE PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN

Tesis para optar al grado de Magíster en Educación con mención en Gestión de la
Educación:

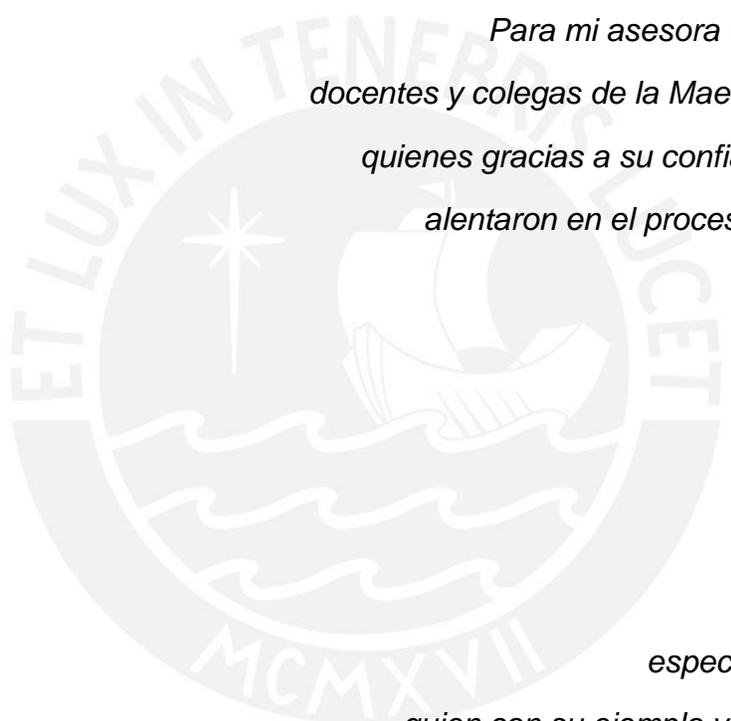
Catherine Paola Rodríguez Manrique

Asesor: Mag. Guadalupe Suárez.

Jurado: Dr. Luis Sime

Mag. Patricia Escobar

Lima, Setiembre 2010



*Para mi asesora Guadalupe Suárez,
docentes y colegas de la Maestría en Educación,
quienes gracias a su confianza y consejo, me
alentaron en el proceso de investigación.*

*A mi familia,
especialmente mi madre,
quien con su ejemplo y amor incondicional
ha sido mi inspiración.*

*A Sergio por ser un compañero maravilloso y
la confirmación que:
“a spirit with a vision is a dream
with a mission”.*

ÍNDICE

RESUMEN	10
INTRODUCCIÓN	11
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	14
CAPÍTULO I: Consideraciones conceptuales sobre la formación docente.	15
1.1 La formación docente continua: la profesionalización y la formación inicial.	15
1.2 La capacitación docente	21
1.3. Recomendaciones para programas de desarrollo profesional efectivo.	25
CAPÍTULO II: Procesos de gestión educativa.	28
2.1 Los modelos de gestión educativa.	28
2.2 La planificación: concepto y enfoques.	33
2.3 La evaluación: concepto y enfoques.	46
2.3.1. La cultura evaluativa.	49
2.3.2. La evaluación en Programas de Formación Continua.	51
CAPÍTULO III: Políticas gubernamentales dentro del marco de programas de formación docente: Programa Nacional de Capacitación y Formación Permanente (PRONAFCAP).	

3.1 Antecedentes históricos.	54
3.2 Programa Nacional de Capacitación y Formación Permanente (PRONAFCAP).	61
3.2.1 Lineamientos políticos del Programa Nacional de Capacitación y Formación Permanente (PRONAFCAP).	61
3.2.2 Lineamientos pedagógicos del Programa Nacional de Capacitación y Formación Permanente (PRONAFCAP).	65
3.2.3 Estadísticas técnicas y económicas del Programa Nacional de Capacitación y Formación Permanente (PRONAFCAP).	68
3.2.4. Evaluación del PRONAFCAP.	70
SEGUNDA PARTE: ESTUDIO DE CASO	76
CAPITULO I: Planificación de la investigación.	77
1.1. Información básica de la investigación.	77
1.2. Enfoque y método de investigación.	78
1.3. Objetivos de investigación.	79
1.4. Técnicas e instrumentos.	80
1.5. Organización de la investigación	80

1.6. Codificación de informantes y citas de la investigación.	82
1.7. Categorías y sub categorías de investigación.	84
CAPITULO II: Análisis de la información e interpretación de resultados de la investigación.	89
CONCLUSIONES	124
RECOMENDACIONES	128
BIBLIOGRAFIA	131
ANEXOS	138



ANEXOS

- Anexo N° 01: Lista de categorías. Open Coding.
- Anexo N° 02: Codificación de citas: por informante y orden cronológico.
- Anexo N° 03: Tabla de número de citas por categoría y documento.
- Anexo N° 04: Categorización de hiperlinks en Networks.
- Anexo N° 05: Estructura orgánica del Ministerio de Educación
- Anexo N° 06: Networks de categorías con asociaciones. Axial Coding.
- Anexo N° 07: Matriz comparativa de citas por categorías y relaciones.
- Anexo N° 08: Matriz de análisis de la consistencia de la investigación.
- Anexo N° 09: Matriz de análisis de los documentos.
- Anexo N°10: Matriz de análisis documental: Términos de referencia para la contratación de universidades e instituciones de educación superior públicas o privadas para la ejecución del programa nacional de formación y capacitación permanente dirigido a docentes de educación básica regular (TDR)
- Anexo N° 11: Guía de entrevista a coordinadores de secundaria.
- Anexo N°12: Guía de entrevista a capacitadores de secundaria para las áreas de Matemáticas y Comunicación.
- Anexo N°13: Guía de entrevista al Supervisor del Ministerio de Educación de Perú.

ÍNDICE DE TABLAS.

Tabla N°1: Modelos de formación inicial.

Tabla N°2: Modelos de formación en servicio.

Tabla N°3: Conceptos sobre Planificación.

Tabla N°4: Enfoques de planificación según Castillo Ríos.

Tabla N°5: Dimensiones temporales de la planificación.

Tabla N°6: Modelos de Evaluación

Tabla N°7: Condiciones para una evaluación óptima.

Tabla N°8: Comparación de sistemas de capacitación.

Tabla N°9 Modelo de Capacitación Nivel Secundaria EBR.

Tabla N°10: Componentes y logros de aprendizaje de la capacitación Educación Básica regular - niveles de educación inicial, primaria y secundaria.

Tabla N°11: Clasificación de Gastos de Programa.

Tabla N°12: Presupuesto del Programa por actividad o proyecto.

Tabla N°13: Resultados globales de la prueba Censal a docentes el 2007.

Tabla N°14: Resultados de prueba de entrada y salida en Comunicación Integral para el año 2007.

Tabla N°15: Resultados de prueba de entrada y salida en Razonamiento Lógico Matemático el año 2007.

Tabla N°16: Codificación de informantes.

Tabla N°17: Categorías y sub categorías de la investigación.

Tabla N°18: Sub categorías agrupadas en súper familias (categorías) y densidad de citas.

Tabla N°19: Sub categorías con mayor densidad según número de citas.

Tabla N°20: Codificación de citas por orden de informante y orden cronológico de citas.

Tabla N°21: Símbolos de relaciones y asociaciones entre categorías y citas.



ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico N°1: Algunos conceptos sobre Capacitación o Formación en Servicio.

Gráfico N°2: Estructura de la organización profesional.

Gráfico N°3: Niveles operativos de la planificación.

Gráfico N°4: Consideraciones conceptuales sobre evaluación.

Gráfico N°5: Niveles de evaluación del PRONAFCAP.



RESUMEN

La presente investigación tiene como finalidad examinar los procesos de gestión considerados por el *Centro de Investigaciones y Servicios Educativos* (CISE-PUCP), durante el desarrollo del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP) el 2008.

El problema de investigación, gira en torno a la siguiente interrogante: ¿Qué características tuvieron los procesos de planificación y evaluación, del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP) para el nivel secundario, gestionado por el CISE-PUCP, en el período 2008?

El objetivo general de nuestra investigación es: analizar los procesos de gestión, específicamente la planificación y evaluación, del PRONAFCAP, desarrollado por el CISE-PUCP, para docentes del nivel secundario de las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) 03, en el período 2008. En particular, se formulan cuatro objetivos específicos: describir el proceso de planificación, describir el proceso de evaluación, reconocer las limitaciones y alcances institucionales de la planificación y evaluación y, finalmente, proponer recomendaciones para el desarrollo de futuros procesos de planificación y evaluación del PRONAFCAP por el CISE-PUCP.

Para conseguir los objetivos requeridos, la metodología se fundó en el enfoque cualitativo. El método de investigación fue el *estudio de casos*. La muestra metodológica, empleó como recurso las entrevistas a los integrantes del *equipo responsable del nivel secundario*, que organizaron la gestión del PRONAFCAP-CISE, durante el período 2008.

Algunos hallazgos obtenidos en la discusión de resultados fueron: a) la coordinación del CISE sostuvo conflictos con el Ministerio de Educación por falta de autonomía, b) la planificación y evaluación estuvo centrada en resultados y no en los procesos de aprendizaje, c) el equipo CISE adquirió una mística de trabajo óptima, d) la coordinación de Monitoreo fue una propuesta innovadora eficaz, e) ausencia de vinculación entre los resultados de la prueba censal del 2007, el Término de referencia (TDR) y los procesos de la planificación y evaluación del programa.

INTRODUCCIÓN

En nuestro país la capacitación de los docentes de Educación Básica Regular representa un eje político de interés público, que está promoviendo un cambio en el desarrollo de la gestión educativa nacional. Las nuevas dinámicas hacia la búsqueda de calidad educativa constituyen un objetivo relevante para el Ministerio de Educación del Perú. Por tanto, el Estado Peruano ha ido gestionando procesos de evaluación y estrategias de formación para los docentes de Educación Básica Regular, que ameritan un análisis exhaustivo.

En el transcurso de los últimos años, los programas de capacitación o de formación para docentes en servicio, han sido abordados por el Estado y diversas instituciones pedagógicas. Sin embargo, su aplicación no ha sido adaptada por algunas universidades privadas, causando cierta crítica entre especialistas de formación educativa (Ojeda 2007: 4).

Por ello, a partir del año 2007, se ha ido desarrollando el Programa Nacional de Capacitación y Formación Permanente (PRONAFCAP), dirigido a docentes de Educación Básica Regular y gestionado a través de distintos Institutos Superiores Pedagógicos incluyendo universidades públicas. A partir del año 2008 se incluye a universidades privadas (Ministerio de Educación 2008: 2). Una de las instituciones privadas de educación superior que ha brindado capacitaciones para el PRONAFCAP, es la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), a través de su Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), siendo la primera oportunidad en que la PUCP, acoge una convocatoria del Estado Peruano con relevancia educativa para capacitar en la básica regular.

Por tal motivo, consideramos oportuno abordar el problema de investigación descifrando los procesos de planificación y evaluación en la capacitación a docentes de Educación Básica Regular, promovidas por las Instituciones Superiores. Proponemos estos procesos porque consideramos relevante reconocer las características del Plan de Capacitación en el marco del PRONAFCAP y el modo de ejecución e implementación del mismo. Asimismo, advertir los indicadores de la

evaluación en su fase de aplicación intermedia y final, con la intención de hacer un análisis de los avances y limitaciones en la formulación del plan.

En consecuencia, planteamos el problema de investigación de la siguiente manera: ¿Qué características tuvieron los procesos de planificación y evaluación, del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP) para el nivel secundario, gestionado por el CISE-PUCP, en el período 2008-2009?

El presente trabajo intenta aportar al estudio y análisis descriptivo de los procesos de planificación y evaluación educativa en el rubro de capacitación o formación docente de los programas nacionales actuales y la implementación de dichos programas en universidades privadas. Asimismo, brindar mayor información al marco del desarrollo profesional docente y su trascendencia en el ámbito de la formación continua en servicio, la cual responde a la línea de investigación denominada política educativa y gestión de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. No obstante, la presente investigación reúne ciertas limitaciones, que residen en el resultado del análisis exploratorio de un caso conformado por los procesos de planificación y evaluación del programa desde el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE). Por lo tanto, la investigación no pretende ser representativa para todas las instituciones educativas que gestionaron dicho programa.

El presente estudio está organizado en tres partes. La primera corresponde al marco teórico, el cual presenta tres capítulos. El primer capítulo revela las consideraciones conceptuales sobre la formación docente, la formación docente continua (formación inicial y en servicio); y la capacitación docente (enfoques y modelos).

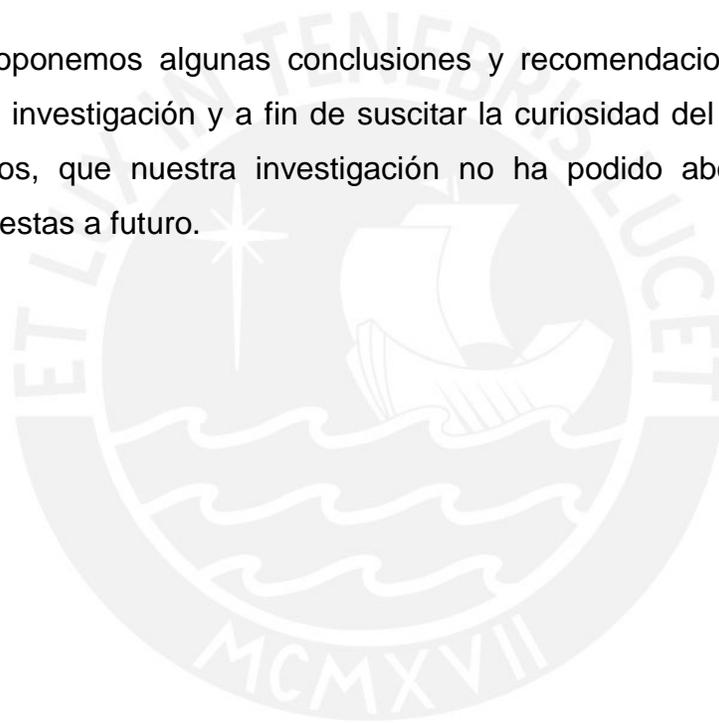
El segundo capítulo incluye los procesos de gestión educativa, reflejados en los modelos, la planificación y evaluación; integrándolos con sus conceptos y enfoques.

En el tercer capítulo se destaca las políticas gubernamentales dentro del marco de programas de capacitación docente y en particular, aquellas que rigen el: Programa Nacional de Capacitación y Formación Permanente (PRONAFCAP). Se incluye un

estudio de los antecedentes históricos de los programas de formación en el Perú y los lineamientos políticos, económicos y pedagógicos del Programa materia de estudio.

En la segunda parte de la investigación presentaremos el estudio del caso, el cual comprende dos capítulos. El primer capítulo está orientado en términos de la planificación de la investigación como la información básica, los enfoques y métodos de investigación, los objetivos, las categorías y las técnicas e instrumentos. El segundo capítulo se fundamenta en la presentación y discusión de los resultados de la investigación.

Finalmente, proponemos algunas conclusiones y recomendaciones a partir de los hallazgos de la investigación y a fin de suscitar la curiosidad del lector hacia nuevos cuestionamientos, que nuestra investigación no ha podido abordar y que pueda fomentar propuestas a futuro.



PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

En esta sección, presentaremos los aportes de diversos investigadores en el marco de las teorías, enfoques, modelos y conceptos sobre la formación docente continua, los procesos de gestión, planificación y evaluación, así como las políticas gubernamentales dentro del marco de los programas de formación docente y en particular, del Programa Nacional de Capacitación y Formación Permanente (PRONAFCAP).

CAPÍTULO 1

CONSIDERACIONES CONCEPTUALES SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE

El presente capítulo, se aboca a la presentación de los diversos enfoques, y conceptualizaciones sobre la formación docente continua y su paralelo con las políticas de capacitación docente.

1.1. Formación docente continua: la profesionalización y la formación inicial

La formación docente representa un proceso activo, autónomo e independiente de conocimiento e investigación. Se estructura sobre bases teóricas, sociales, políticas y está acondicionado a la idea de la escuela, enseñanza, innovación, investigación y currículo. Esto implica el análisis y reflexión sobre el significado conceptual de la formación en todos los niveles.

Con la aparición de distintas tendencias y enfoques técnico-pedagógicos, se comienza a reconocer la figura del docente y su nivel de profesionalización: "...hoy en día cada vez son más numerosos los autores que piensan que el problema reside en la formación de un profesorado que desarrolle una cultura profesional potenciando el ser un agente de cambio, individual y colectivamente, y que si bien es importante saber qué hay que hacer y cómo, también lo que es saber por qué y para qué hay que hacerlo". (Imbernon 1998: 39)

La idea de profesionalización del docente y por ende, la cultura profesional representa la concepción sobre el docente tiene sobre su propia práctica, sobre sus conocimientos previos, sobre su función. Todo eso implica reconocer cada etapa de su formación desde la formación inicial, el status, las condiciones de trabajo, formación permanente, incluyendo su praxis política en el sistema educativo nacional.

Según Heinz-Elar Tenorth:

La profesionalización se caracteriza como un proceso auto dirigido: ocupación (actividad no accesible a profanos, en la que se da un reclutamiento, formación, status y movilidad), vocación (expectativas no lucrativas, sino también de conducta y motivacionales personales), organización (creación de estructuras profesionales para su desarrollo, acceso, competencia, etcétera.) formación (saber especializado y sistemático) orientación del servicio (resolución de problemas sustanciales de la sociedad) y autonomía (el grupo profesional valora la actividad y establece en control). (Imbernon 1998: 17)

Según Imbernon (1998), el profesional docente debe reconocer tanto en la teoría como en la práctica su rol en una nueva cultura profesional la cual comulgue con espacios de reflexión sobre su trabajo, formación, control y autonomía.

La formación continua es un proceso de formación profesional que comienza desde que el futuro profesional decide optar por dicha profesión. Como afirma Cuenca (2007), reconocida como un proceso de aprendizaje compuesto por la formación inicial y la formación en servicio.

Asimismo, implica distintos momentos de la vida formativa que implica la sensibilización inicial, la formación inicial, la socialización profesional inicial, la actualización profesional inicial, la actualización disciplinar y didáctica y la capacitación para el desempeño de nuevos roles dentro del sistema educativo (Lombardi 1999: 5).

Al analizar la formación inicial, nos encontramos comúnmente con un proceso terminal que no se desarrolla posteriormente, donde la práctica y la realidad docente se mantienen a parte de los nuevos retos, demandas de sus estudiantes y de los nuevos enfoques pedagógicos, y sobre la cual una sociedad se mantiene en constante transformación. Así, concordamos con Imbernon (1998), cuando consideramos que la formación inicial requiere fomentar una propuesta más dinámica

y real: "...la formación inicial ha de dotar de un bagaje sólido en el ámbito cultural psicopedagógico y personal, ha de capacitar al futuro profesor o profesora para asumir la tarea educativa en toda su complejidad, actuando con la flexibilidad y la rigurosidad necesarias, esto es, apoyando sus acciones en una fundamentación válida" (1998: 51).

Por tal motivo, la formación inicial y sus contenidos curriculares, implica un pensamiento crítico, cognitivo, emocional y afectivo dentro de su práctica docente.

Entendemos por práctica docente a los distintos quehaceres de ámbito profesional el cual implica estar sujeto a controles normativos y sociales; desde su etapa de planificación; y profundamente enmarcada dentro de una comunidad y cultura propia. (Lombardi 1999:7)

El docente debe reconocer las transformaciones sociales habituándose a las distintas concepciones ideológicas y de contextos. En ese sentido, se requiere una nueva metodología donde se conjugue la investigación-acción, entre la teoría y práctica, que a la vez incluya conocimientos, cultura, experiencias interdisciplinarias, estudio de casos, etcétera.

Según De Lella (1999), los modelos de la formación inicial pueden reconocerse como los siguientes:

Tabla N°1: Modelos de formación inicial

<i>El modelo práctico</i>	<i>El modelo academicista</i>	<i>El modelo tecnicista-eficientista</i>	<i>El modelo hermenéutico-reflexivo</i>
<p>Concibe a la enseñanza como una actividad artesanal, un oficio que se aprende en el taller. El conocimiento profesional se transmite de generación en generación y es el producto de un largo proceso de adaptación a la escuela y a su función de socialización.</p>	<p>Específica que lo esencial de un docente es su sólido conocimiento de la disciplina que enseña. La formación así llamada “pedagógica” – como si no fuera también disciplinaria- pasa a un segundo plano y suele considerarse superficial y hasta innecesaria. “Los conocimientos pedagógicos podrían conseguirse en la experiencia directa en la escuela, dado que cualquier persona con buena formación conseguiría orientar la enseñanza”.</p>	<p>Apunta a tecnificar la enseñanza sobre la base de esta racionalidad, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. El profesor es esencialmente un técnico: su labor consiste en bajar a la práctica, de manera simplificada, el currículum prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos.</p>	<p>Supone a la enseñanza como una actividad compleja, en un ecosistema inestable, sobre determinada por el contexto –espacio-temporal y sociopolítico—y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas.</p>

Fuente: Adaptado de De Lella (1999:3- 4)

Para Lombardi (1999) perfeccionar el ejercicio docente implica fomentar el perfeccionamiento de los procesos de metacognición, el cual analiza la experiencia con estrategias sistemáticas sobre la construcción cognitiva y la propia práctica.

Durante los años de ejercicio docente se reconoce dos etapas de la praxis profesional, las cuales se denominan en “profesorado novel” y “profesorado experimentado”. El primero se define como: “[...] el que transcurre durante los tres primeros años de ejercicio, aunque algunos autores la extienden hasta los cinco primeros años [...] es una etapa de socialización, en la que el nuevo profesor se

integra como miembro activo y participante en el colectivo profesional”. (Imbernon 1998: 58)

Pogré (2005), señala que el profesorado experimentado analiza su práctica, estableciendo formas de comunicación intersubjetiva con sus colegas, sobre la cual se puedan superar momentos de crisis profesional y elementos para mejorar su práctica. Sin embargo, la formación continua se ha visto obstaculizada por fomentar una formación homogénea y estructurada, donde las diferencias no son incluidas.

Señala Braslavsky (2002) que durante los últimos veinte años en América Latina, se ha buscado un cambio dentro del paradigma educativo, el cual se involucra con el enfoque de la reingeniería, sobre el cual se sostiene un currículo para la Educación Básica Regular. Buscando fomentar competencias que marcan un cambio con el enfoque tradicional basado en objetivos y resultados e incluyéndose el aprendizaje transversal significativo, con interculturalidad, autonomía, interdisciplinariedad y la reconceptualización de los contenidos educativos.

En las nuevas reformas educativas no se han logrado vincular la participación de los actores con las grandes políticas nacionales. Así se puede reconocer que nos concentramos solo en al ámbito de lo deseable, de lo abstracto, e idealizamos la tarea del docente y de la educación.

Por tal motivo, encontramos relevante señalar las sugerencias de Braslavsky (2002), que fomentan cinco competencias que deberían ser los pilares para promover desde el sistema educativo: ciudadanía, sabiduría, empatía, institucionalismo y pragmatismo.

Dichas recomendaciones que promueve en torno de la formación continua son las siguientes:

La renovación de la formación inicial de los docentes sin articulación con los cambios que se proponen para el conjunto de la educación; la renovación de esa formación inicial para cada nivel por separado; la renovación de los contenidos y métodos de la

formación sin modificación de la dinámica institucional; la renovación curricular sin consideración de otros aspectos que inciden en la formación de los docentes; y, la organización de la formación continua con la lógica de «cursos surtidos», estructurados desde una demanda individual pocas veces suficientemente calificada. (Braslavsky 2002: 48)

La formación inicial aún no logra articularse dentro de las reales necesidades del docente donde no existe un currículo para la formación inicial diversificado que fomente la especialización profesional docente en diversas áreas y mucho menos una formación continua acorde a la demanda de formación docente.

Con relación a las lecciones positivas de la formación continua la autora señala:

La renovación de las instituciones de formación para que intenten albergar, al mismo tiempo, programas y proyectos de formación inicial, actividades de formación continua y prácticas de acompañamiento a las escuelas y a sus equipos; la flexibilización de la vida institucional; la asociación de la renovación curricular con políticas sociales de apoyo a los estudiantes, en particular a buenos egresados del nivel secundario; el diseño de currículos culturalmente densos y flexibles en lo operacional; el fortalecimiento de los formadores de formadores, es decir la puesta en práctica de proyectos de capacitación de los profesores de profesores, en particular a través de pasantías y visitas de estudio; el altísimo impacto del uso de la imagen, en especial de la televisión; y, la necesidad de una amplia y conscientemente diferenciada gama de posibilidades de formación continua de acuerdo a las diversas finalidades que persiga. (Braslavsky 2002:49)

Los cambios que se han realizado con relación a la formación continua, son numerosos pero se ubican dentro del campo de la idealización de las políticas educativas, disminuyendo su praxis y aplicación en la realidad. Es decir, quedan dentro del marco ideológico pero no corresponden a una realidad sustancial y acorde a las reales necesidades de los usuarios educativos.

1.2 La capacitación docente

Durante los últimos años, el término capacitación ha sido motivo de polémica en el mundo académico, considerándose necesario cambiarlo por formación en servicio. Sin embargo, la mayor cantidad de investigaciones sobre esta etapa de formación se ha analizado desde el término capacitación; por tanto, hemos decidido alinearnos por esta denominación.

Para lograr un verdadero éxito en los procesos de capacitación, se debe reconocer cómo se forma a los capacitadores. Lo fundamental es identificar las herramientas necesarias para identificar los propósitos, estrategias, experiencias sociales, culturales, cognitivas y políticas que sean de beneficio para los docentes-alumnos. Para lograr estas propuestas es relevante mejorar las condiciones del trabajo docente y el valor público de los procesos formativos de la educación.

Los formadores de formadores como los denomina Huberman deben ser entendidos como docentes: “[...] debidamente profesionalizados, con especialización técnico - pedagógica, aptos para facilitar la formación y capacitación de adultos, conocedores de la naturaleza propia del ámbito en el cual han de actuar y de sus principales líneas de investigación educativa” (2000: 121).

Según Huberman la capacitación es:

[...] un proceso consciente, deliberado, participativo y permanente implementado por un sistema educativo o una organización, con el objeto de: mejorar desempeños y resultados; estimular el desarrollo para la renovación en campos académicos, profesionales o laborales; reforzar el espíritu de compromiso de cada persona para con la sociedad y particularmente para con la comunidad en la cual se desenvuelve. (2000: 24)

Asimismo, para Imbernon, los modelos de formación en servicio (capacitación) son los siguientes:

Tabla N°2: Modelos de capacitación

Modelo de formación orientada individualmente, el modelo de observación/evaluación	Reflexión y análisis son medios fundamentales para el desarrollo profesional, la observación y valoración de la enseñanza facilita al profesorado datos sobre el aprendizaje de los alumnos.
Modelo de desarrollo y mejora	El profesorado está implicado en tareas de desarrollo curricular, diseño de programas o, en general, mejora de la institución educativa mediante proyectos didácticos u organizativos y, con todo ello, trata de resolver situaciones problemáticas generales o específicas relacionadas con la enseñanza de su contexto.
Modelo de entrenamiento o institucional	El formador es quien selecciona las estrategias metodológicas formativas que se supone han de ayudar al profesorado a lograr los resultados esperados.
Modelo de investigación o indagativo	Requiere que el profesorado identifique un área de interés recoja información y, basándose en la interpretación de estos datos, realice los cambios necesarios en la enseñanza.
Modelo de formación y cultura profesional	Aprender investigando, conectar conocimientos previos, aprender mediante la reflexión, aprender en un ambiente de colaboración, elaborar proyectos de trabajo y de indagación.

Fuente: Adaptado de Imbernon (1998: 75)

Sin embargo, consideramos necesario alinearnos con el modelo de capacitación *inductivo-implicativo-reflexivo*, presentado por Cuenca (2002:16), donde la capacitación debe inclinarse hacia una reflexión por la práctica de formación de formadores, la cual requiere un aprendizaje inmediato, basado en la experiencia y en saberes previos, que logre complementar la formación inicial; donde el docente es activo en su aprendizaje y donde su relación con el alumno sea democrática, fomentando una mejora de la gestión institucional con una evaluación que apunte a objetivos de formación y retroalimentación.

El sistema educativo reconoce que más allá de especificaciones conceptuales, tipos y características de la capacitación se requiere de un sistema de intervención donde aplicarla.

Así, para Devalle (2002), los cursos de capacitación, reconocen la importancia de la actualización de contenidos y disciplinas que fomenten varios aspectos que necesariamente no pertenecen a la pedagogía, los talleres buscan que se intercambie la experiencia docente y ser analizada desde la pedagogía, y por último, la capacitación institucional representa los proyectos de las unidades escolares donde el trabajo colectivo fomente la creatividad y la innovación.

La capacitación es fundamental, incluso siendo la única estrategia de varios países. Esto puede responder a una política de la región por resultados inmediatos que responden a necesidades coyunturales de los Ministerios de Educación o a demandas de organismos internacionales que financian las capacitaciones. Al mismo tiempo, no refleja la problemática docente, careciendo de conceptos, técnica y metodología sobre la teoría y práctica docente. No se logra articular la coherencia entre la formación inicial y sus reales necesidades (Flores 2005: 48-49).

Para Cuenca, “[...] la dificultad de articular estas dos lógicas (la académica y el aislamiento del sistema) radica en el aislamiento que, en general, han tenido las instituciones formadoras con relación al resto del sistema, aun con los niveles para los cuales forman; y por otro, también tienen poco contacto con otras instituciones del sistema en las cuales se toman decisiones, se investiga y se obtiene y sistematiza información acerca del mismo” (2003: 31).

Para algunos autores como Cuenca (2003), la capacitación debe ser reconocida como una formación en servicio, es decir, pasando a niveles de complejidad formativa, que vinculen el rol del docente, los contenidos, las competencias brindadas en escuelas, los trabajos colectivos, siendo el desarrollo profesional el objetivo de una formación innovadora: “El concepto genérico ha sido modificado de “capacitación” a “formación en servicio” cuyo sustento más directo es la necesidad de asegurar que los docentes desarrollen un conjunto de competencias pertinentes que les permitan desempeñar su profesión en los distintos contextos en lo que se desenvuelven y responder a las exigencias respectivas” (2003:12).

Sin embargo, durante el año 2001 y en plena aplicación del PLANCAD, nacen nuevos enfoques en materia de formación docente, pasando de la enseñanza al aprendizaje y de los conocimientos a las competencias. Así, el concepto de capacitación, reconocido desde el enfoque industrial, se relaciona con la acción técnica y el empleo de instrumentos. Llegando a niveles elevados en materia de la ciencia y la tecnología, basada en objetivos. Este término conceptual, entra en conflicto con el concepto de formación más complejo que refleja la realidad con las dimensiones profesional tanto social y de comunidad.

Por ello, consideramos la existencia de dos tendencias conceptuales, una de actualización que requiere cubrir las necesidades de una formación inicial deficiente y que se encuentra más identificada a la idea de capacitación; y una que busca desarrollar de manera integral al profesional de la educación, logrando que el rol del docente cumpla con reconocer su propia formación y atender los saberes fundamentales “a aprender a pensar, hacer, convivir y ser”.

Por eso se señala que “[...] la formación no es sólo el resultado espiritual sino sobre todo el proceso interior de permanente desarrollo asumido conscientemente. Abarca mucho más que el cultivo de las aptitudes del individuo. La capacitación de habilidades y destrezas para el desempeño apenas sería el elemento más material de la formación” (Flores citado por Sánchez Moreno 2005: 35).

Gráfico N°1

Algunos conceptos de Capacitación o Formación en Servicio

Según Cuenca (2002: 16), la formación en servicio complementa la formación inicial, fundamenta la adquisición de nuevas habilidades y competencias. El docente es activo en su aprendizaje, los grupos a capacitar tienen orígenes cultural y socialmente distintos. La dinámica entre el capacitador y el alumno debe ser democrática; se fomenta una mejora en la gestión institucional y por último, la evaluación debe apuntar hacia los objetivos de instrucción, conductas y retroalimentación.

Huberman: “[...] un proceso consciente, deliberado, participativo y permanente implementado por un sistema educativo o una organización, con el objeto de: mejorar desempeños y resultados; estimular el desarrollo para la renovación en campos académicos, profesionales o laborales; reforzar el espíritu de compromiso de cada persona para con la sociedad y particularmente para con la comunidad en la cual se desenvuelve”. (2000:24)

“Para fines conceptuales de nuestra investigación, consideramos que la capacitación educativa debe ser comprendida no sólo como adquisición de contenidos pedagógicos o administrativos sino como la búsqueda y alternativas hacia una nueva cultura profesional docente, donde se permita vincular la experiencia, la re conceptualización del trabajo y la profesión, así como la contextualización del rol docente en el ámbito socio-político y cultural”. (Elaboración propia)

Fuente: Elaboración propia.

1.3. Recomendaciones para programas de desarrollo profesional efectivo

Para que un programa de desarrollo profesional sea efectivo y mejorar las capacidades formativas de los estudiantes, es indispensable brindar un apoyo constante al docente no solo en los ámbitos de la pedagogía sino en la de los contenidos.

Por tal motivo, Craig, Kraft y du Plessis (citado por Orihuela 2008: 7) nos presenta algunas recomendaciones en beneficio de dicha práctica de formación:

- Evaluación de necesidades: Los programas efectivos identifican las necesidades específicas de los docentes para diseñar actividades de desarrollo profesional. La participación y opinión es fundamental para el logro de resultados y la identificación real de los participantes, logrando un proceso sostenible.
- Planificación cuidadosa del contexto: Los programas más efectivos son los que están bien planificados y de manera formal, el cual se enfoca en el mejoramiento de destrezas de desempeño del docente de manera individual, el plan de estudios y la organización. Estos programas deben estar planificados de tal manera que los docentes participantes reduzcan su ansiedad y temor al cambio.
- Planificación e implementación participativa: Los programas más efectivos son los que mayor participación del docente presenta incluso desde la planificación.
- Métodos y contenidos del plan de estudios aplicables: los programas efectivos deben mostrar lo siguiente: a) balance en pedagogía y contenidos; b) métodos prácticos de enseñanza; c) diversas maneras de evaluar la enseñanza y el aprendizaje; d) diversas formas para desarrollar relaciones con la comunidad de manera participativa.
- Necesidades especiales de los maestros rurales: En los ámbitos rurales los docentes tienen limitaciones de diverso tipo. Los programas efectivos siempre toman en cuenta estos aspectos tanto en el diseño e implementación.
- Apoyo, guía y monitoreo continuo: Los programas de desarrollo efectivos buscan orientar, monitorear y apoyar a los participantes mejorando sus destrezas, conocimientos e ideas de manera consistente y a largo plazo.

La formación inicial, continua y la capacitación son procesos formativos que implican diversas teorías, enfoques y modelos vinculados al fenómeno educativo y al contexto

de cada comunidad y cultura particular. No obstante, es necesario reconocer el apoyo de los procesos de gestión en su desarrollo y aplicación. En el siguiente capítulo, presentaremos algunas conceptualizaciones con relación a la gestión educativa.



CAPÍTULO 2:

PROCESOS DE GESTIÓN EDUCATIVA

El presente capítulo nos aproxima a los aportes de diversos investigadores en el marco de las teorías, enfoques, modelos y conceptos sobre la teoría de la gestión educativa, incidiendo en la relevancia de los procesos de planificación y evaluación.

2.1. Los modelos de gestión educativa

La gestión representa un eje dentro de las reformas en los sistemas educativos latinoamericanos, especialmente en la década de los noventa. Las transformaciones dentro de la estructura educativa modificaron las organizaciones y sus planes curriculares. No obstante, la gestión ha tenido una tendencia hacia homogeneizar la educación, donde lo pedagógico pasa a una segunda instancia.

En América Latina, las manifestaciones políticas, ideológicas, culturales y sociales han replanteado el enfoque conceptual de la educación. Así, reconocemos según Casassus (1999):

- La redefinición del proceso educativo. Este ya no es visto como un espacio de enseñanza, sino como uno en el cual el énfasis está en el aprendizaje, en lo que logra el aprendiz, alterando con ello tanto la tradicional relación enseñanza- aprendizaje que es reemplazada por una de aprendizaje-enseñanza y modificando el rol del docente en su calidad de dispensador de conocimientos.
- La redefinición de lo que es educación. De una definición que concibe la educación como escolarización, se ha pasado hacia otra visión de la educación entendida como

un proceso permanente a lo largo de la vida, en la cual la parte escolarizada es sólo una de las tantas instancias de aprendizaje en la vida.

– Asociado con lo anterior, pero desde una visión horizontal, están las apreciaciones de que, dentro del trozo de vida en el cual ocurre el período de escolarización, existe una serie de aprendizajes que se dan fuera de la escuela; así como la aseveración de que lo que acontece fuera de la escuela –en particular en los medios de comunicación masivos y la familia– explica más el resultado de los logros académicos que lo que ocurre dentro de ella.

La conceptualización de gestión y su utilización en los marcos de las organizaciones es una aplicación relativamente nueva, que ha tenido eco durante los últimos veinticinco años. Anteriormente, distaba de la planificación y de la administración. Se consideraba que los planificadores son los que hacían los planes, objetivos, etcétera. Y los administradores como ejecutores de dichos planes. Esto hacía una distinción y separación de ambos procesos. Con los cambios de paradigmas educativos, la separación de ambos procesos pierde legitimidad ya que la idea de gestión busca vincular ambos procesos.

Entendemos por gestión a:

“[...] una capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente, y los objetivos superiores de la organización considerada” [...] ‘la capacidad de articular los recursos de que se dispone de manera de lograr lo que se desea’ [...] ‘la generación y mantención de recursos y procesos en una organización para que ocurra lo que se ha decidido que ocurra’ [...] ‘la capacidad de articular representaciones mentales’ [...] ‘la capacidad de generar y mantener conversaciones para la acción’. (Casassus 1999:17)

Para Bush (2003:1), la gestión educativa es definida como: “[...] is a field of study and practice concerned with the operation of educational organization. There is no single generally accepted definition of the subject because its development has drawn

heavily on several more firmly established disciplines including sociology, political science, economics and general management”.

Investigar sobre las teorías y modelos de gestión implica reconocer la relevancia de la historia sobre gestión educativa la cual nace de los principios aplicados para la industria y el comercio especialmente en los Estados Unidos. Para mediados de los años noventa las principales teorías han sido desarrolladas en un contexto educacional o han sido adaptadas desde los modelos industriales, para conocer los requerimientos específicos de las escuelas o universidades.

Con el desarrollo de las nuevas teorías, el significado de la educación se ha contextualizado:

[...] has progressed from being a new field dependent upon ideas developed in other settings to become an established discipline with its own theories and some empirical data testing their validity in education. This transition has been accompanied by lively argument about the extent to which education should be regarded as simply another field for the application of general principles of management or be seen as a separate discipline with its own body of knowledge (Bush 2003: 6).

Según Botero (2009), la gestión educativa tiene como objeto disciplinar el estudio de la organización educativa, la cual está influenciada por teorías de la administración, de las ciencias humanas y sociales.

En el caso de la gestión de programas educativos, Mailick (1998) sostiene:

[...] can fail when the states of the work system and the environment and their relationships are not considered in the design and implementation of a program. The content of the management development program, learning approaches, and change techniques need to be acceptable and effective for helping managers to function effectively. The work systems and the environment help to determine the behavior of managers. They also help to determine the objectives of the development program, the nature of appropriate content and behavior changes, and how to help participants

unfreeze, learn and change, refreeze, and use learning in the work venue. As we have stated, management development considered as a systematic. (Mailick 1998:7)

Los modelos de gestión educativa, se reconocen desde los años cincuenta hasta la actualidad. Casassus (1999), determina ciertos modelos de gestión sobre los cuales nuestra investigación, los reconoce como referente teórico:

El modelo normativo

Nace a partir de los años 50 y 60 hasta los años 70. Fue un momento histórico marcado por los planes nacionales de desarrollo. Este modelo de gestión se identifica con la racionalidad, con proyectos a mediano plazo y su programación. Tiene una visión cuantitativa del sistema; posee una visión lineal del futuro, todo es único y cierto. La dinámica social está ausente llegando a niveles de abstracción. Se ensambla con la cultura normativa y vertical de los sistemas tradicionales educativos.

El modelo prospectivo

Aparece a comienzos de los años 60. En este modelo la visión de futuro no se basa en la idea del pasado, que es un enfoque del futuro en la praxis del presente, sirviendo de guía en su aplicación. El futuro es un componente para construir el presente, se construyen escenarios distintos y posibles.

El modelo estratégico

El modelo estratégico señala la posibilidad de vincular los recursos de una organización. Se abre paso en la década de los años 80 vinculando el aspecto económico a la gestión. Al existir una crisis política, económica y social en varios países latinoamericanos y especialmente el Perú, se hace necesaria la formulación de programaciones presupuestales. Aparece el interés por la formulación de identidades institucionales a través del análisis de *Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas* (FODA). El contexto social estaba en constante cambio.

El modelo estratégico-situacional

A la par del modelo estratégico surge un nuevo modelo en la década de los años 80 y que es una respuesta a la inestabilidad política social y estructural de los países latinoamericanos, nace la gobernabilidad. Carlos Matus (citado por Cassasus 1999), fue el promotor de este enfoque incorporándole la perspectiva situacional y de la viabilidad de las políticas. El ciudadano tiene un nuevo rol con la sociedad y se preocupa por su realidad. El empoderamiento del sujeto es vital.

Se buscan acuerdos y consensos sociales y eso cambia el paradigma de la gestión. La necesidad de analizar los procesos concertados de los proyectos educativos. La resolución de conflictos nace como una alternativa para modelar las relaciones dentro y fuera de las organizaciones

El modelo de la calidad total

A partir de los años noventa nace una necesidad por vincular la educación con la calidad, y los resultados. El derecho del usuario se vuelve un elemento sustancial para la exigencia de la educación como un servicio que cubre necesidades del sistema. Aparecen los procesos de medición y evaluación de los servicios educativos. Hay una excesiva preocupación por los resultados y los procesos, mejorándolos.

El modelo de reingeniería

Esta perspectiva busca el cambio cualitativo, la descentralización, un sistema abierto, el empoderamiento de los actores y un crecimiento de la calidad. Es un cambio desde las estructuras, cambiando los paradigmas, auto cuestionamiento y nuevas maneras de concebir el mundo, se re conceptualiza la educación rediseñándola y mejorando los desempeños. Los principales exponentes son Hammer y Champy.

El modelo comunicacional

En la segunda mitad de la década de los noventa, la comunicación se concibe como una herramienta de gestión que se aplica desde el diseño de las organizaciones. El gestor es el coordinador de las acciones que vincula el lenguaje, el pensamiento, las emociones, y el poder.

A propósito de la investigación coincidimos con la conceptualización de gestión aplicada por Casassus (1999) la cual señala a la gestión como la facultad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente, los objetivos superiores de la organización considerada, de articular representaciones mentales; y de generar y mantener conversaciones para la acción.

De igual manera, consideramos que si bien el Estado Peruano ha estado vinculando el modelo de calidad total, coincidimos que la aplicación de un solo modelo puede restringir las perspectivas de desarrollo a nivel educativo. Por tanto, nos inclinamos por el modelo de reingeniería, el cual vincula varias perspectivas de algunos modelos de gestión, como el mejoramiento de la calidad, el empoderamiento social y las redes comunicacionales.

2.2. La planificación institucional: concepto y enfoques

Con el paso del tiempo, el ser humano ha buscado formas o métodos de cómo conducirse o planificar su vida y sociedad. Según Álvarez (2006) las personas que forman parte de una organización, buscan lograr objetivos, metas y cumplir una misión y visión.

La idea de planificación surge en el periodo de la Revolución Francesa a mediados del siglo XVIII, ya que los reformadores sociales buscaban lineamientos para la normativa, el conocimiento social, político y económico de la época. En el siglo XX, los investigadores de W. Taylor y H. Fayol, fueron los primeros en incorporar el enfoque del desarrollo racional de la producción y la previsión dentro de la revolución mental de las empresas.

La conceptualización de la planificación ha evolucionado con el tiempo. A continuación, señalaremos las más representativas:

Tabla N°3: Conceptos sobre Planificación

Desde la teoría clásica de la administración	“La planificación es un proceso para determinar “a donde ir” y establecer los requisitos para llegar a ese punto de la manera más eficiente y eficaz” (Kaufman citado por Álvarez: 23).
Desde la teoría de los sistemas	“Es un conjunto de procedimientos que van desde la definición de metas, pasando por la racionalización entre metas y medios, hasta la ejecución o realización” (Schiefelbein citado por, Álvarez 2006:24).
Desde la teoría del desarrollo	“Mientras el pueblo no decida que el desarrollo con ciertos planes debe preferirse al desarrollo controlado por las fuerzas del mercado, cualquier discusión sobre el proceso de planeación y sus detalles no pasará a ser un mero ejercicio académico” (Raymond citado por, Álvarez 2006: 26).
Desde la prospección o innovación	“Busca la preparación para el futuro y puede también servir como instrumento para cambiar ese futuro” (Ziegler citado por, Álvarez 2006: 28).
Desde la educación	“Ejercicio de previsión para determinar políticas, prioridades y costos de sistema educativo, tomando en cuenta de la realidades políticas, económicas, las posibilidades del crecimiento del sistema, las necesidades del país y la de los alumnos a los que sirve” (Beeby citado por, Álvarez 2006: 31).
Desde la racionalización	“La acción de utilizar un conjunto de procedimientos, mediante los cuales se mantiene una mayor racionalidad y organización en unas acciones y actividades previstas de antemano con las que se pretende alcanzar determinados objetivos, habida cuenta de limitación de objetivos” (Ander-Egg citado por, Álvarez 2006: 32).
Desde la calidad	“La calidad entendida como el comportamiento del producto, como el resultado de sus características que crean satisfacción con el mismo y hacen que los clientes compren el producto. Ausencia de

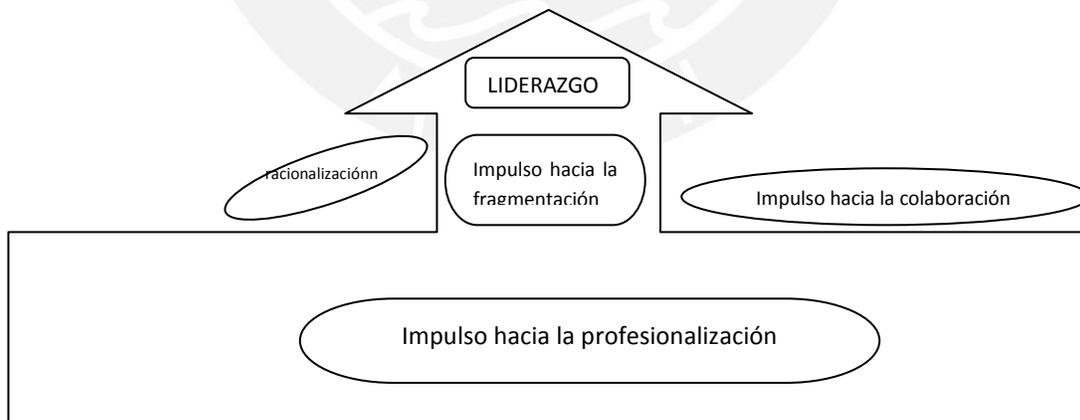
	deficiencias y adecuación del uso” (Juran 2001: 9).
--	---

Fuente: Adaptado de Álvarez (2006:32)

Nuestra investigación se vincula con la perspectiva educativa, ya que sostiene una dimensión social desde la teoría y la práctica. Asimismo, como señala Mintzberg (1999) nuestro estudio de caso pertenece o se manifiesta dentro de los procesos estratégicos en un contexto profesional; donde predomina el impulso hacia la profesionalización. Este tipo de organización depende de profesionales capacitados y con autonomía. La organización cede gran poder a los profesionales y a las asociaciones e instituciones que las capacitan.

Es una estructura horizontal y descentralizada. El poder recae en los profesionales del núcleo operativo (Mintzberg 1999: 172). No obstante, para que este tipo de organización funcione se requiere un ambiente o clima estable y descentralizado. En el siguiente gráfico podemos reconocer cómo se estructura una organización de esta naturaleza:

Gráfico N° 2: Estructura de la organización profesional



Fuente: Adaptado de Mintzberg (1999: 171)

Como vemos en el gráfico, la organización profesional a diferencia de una burocracia tipo máquina, implica un liderazgo limitado, un impulso hacia la colaboración y el

poder recae en la profesionalización de los especialistas. Existe poca necesidad por una supervisión directa, promoviendo unidades operativas muy grandes. Las jerarquías académicas de las universidades son reducidas, por ejemplo: las Facultades peruanas funcionan de manera eficiente con un número alto de profesionales bajo la administración de un Decano. En este tipo de organización los administradores, presidentes ejecutivos, Decanos, etcétera; pierden poder. Sin embargo, desempeñan cierto poder indirecto.

El rol de profesional está reforzado por el adoctrinamiento o capacitación el cual tiene el objetivo de interiorizar procedimientos que posibilite la integración a una estructura burocrática. El rol de administrativo recae dentro del ámbito de la resolución de conflictos, protege la autonomía de los profesionales ante presiones externas; es un vocero en las relaciones públicas, negocia con agentes externos y representa a la institución.

Ante la figura del profesional es común reconocer el papel del administrador como débil. Sin embargo, las funciones que desempeña son una fuente de poder relevante. Como señala Mintzberg, “el poder se gana en la incertidumbre y es precisamente allí donde se sitúan los administradores de los profesionales” (1999: 312).

En las organizaciones profesionales las estrategias que se desarrollan en planes integrales, están bajo el control de profesionales de manera individual y colectiva. Para Mintzberg (1999) existen tres ámbitos en la toma de decisiones en las organizaciones profesionales:

-Decisiones tomadas a juicios de profesionales: Las decisiones se dejan al criterio del profesional, por ejemplo: en ciertas universidades cada profesor posee control en los contenidos de los cursos la didáctica y en el método o tema a investigar. La libertad de cada individuo refleja control. Se confía en el juicio profesional en medida del nivel de capacitación.

-Decisiones tomadas por mandato administrativo: Decisiones financieras, como la compra y venta de propiedades, obtención de fondos, etcétera; la adquisición de bienes y servicios y el liderazgo en tiempos de crisis.

-Decisiones tomadas de forma colectiva: El diseño de programas y departamentos; la contratación de personal; la promoción y el presupuesto operativo.

Pese a todas las prerrogativas señaladas, las organizaciones profesionales tienden a ignorar los problemas de coordinación, discreción y de innovación que se originan.

Las organizaciones profesionales carecen en su mayoría de mecanismos de coordinación efectivos y para solucionar ciertos problemas. Por tal motivo, suelen surgir conflictos: “Mucha es la sangre política que se derrama en la continua evaluación de las contingencias y programas que son concebidos indebidamente o distinguidos de manera artificial” (Mintzberg 1999: 319).

Los problemas de discreción responden a una falla de juicio. Los profesionales ignoran las necesidades de sus clientes o usuarios e incluso institucionales. Se resisten a la cooperación institucional.

Los problemas de innovación también es una limitación; que responde a una falta de cooperación. Esto se debe a que el profesional posee habilidades diseñadas para perfeccionar programas estables y conocidos; y por el contrario, no están capacitados para resolver problemas, para crear programas o proyectos institucionales ante necesidades nuevas y no planeadas (Mintzberg 1999:319).

Ante el contexto de la organización profesional, se van configurando los procesos de **planificación**. Para Castillo, “la planificación es más que un simple proceso de ordenar cosas, técnico y de proyectar magnitudes y tendencias, es más que un simple método de preparar planes o programas. Estos modos de concebir la planificación

restringen su campo de acción y desconocen su dimensión político y objeto de su estudio: el desarrollo” (1995, citado por PUCP 2003: 12).

Igualmente como resultado de la planificación surgen durante el siglo XX, algunas corrientes de pensamiento. Saavedra y Castro (2001) sostienen que hay un cambio por la toma de decisiones racionales (Identifica, soluciona problemas, analiza, selecciona acciones con búsqueda de cumplir objetivos), por la planificación como no solamente un proceso técnico sino político, facilitador de la participación y la concertación entre los actores sociales; y por una planificación como corriente cibernética (basada en la teoría de los sistemas).

De la misma forma en la década de los ochenta, nacen tres corrientes de pensamiento a partir de las responsabilidades que ejerce el Estado y su intervención política en sector público. Para Saavedra (2001) las principales corrientes son:

- El control del Estado como ente regulador.
- El fortalecimiento del sector privado con poca injerencia del Estado.
- El desarrollo del pueblo para el pueblo.

Castillo (2003), señala que la planificación es un proceso social que diseña, ejecuta y evalúa proyectos con diversos enfoques teóricos, que buscan formular políticas para potenciar una gestión con visión de futuro, que optimiza recursos, coordina, controlando el desarrollo y liderazgo institucional.

Se entiende por desarrollo a la búsqueda por contribuir al enriquecimiento de las fuerzas y estructuras sociales en formas, valores, ideas y estilos de vida de la colectividad; permitiendo su acceso a mayores oportunidades en busca de un desarrollo integral; preparando individuos con mentalidad crítica, con actividad creadora e inteligencia social emprendedora.

Consideramos que el desarrollo debe vincularse con la planificación educativa, reconociendo los niveles de desarrollo y del grado e iniciativa que tiene el Estado por lograr procesos de desarrollo sustentables. Si entendemos a la planificación como un

proceso crítico, participativo, menos sectorial y holístico, su articulación con los procesos de desarrollo y la gestión educativa de cada organización sería una realidad.

No obstante, no podemos separar de los proyectos políticos, el ideal de un proyecto pedagógico global, ya que configura lo que queremos proponer como sociedad. Por tanto, la educación es el elemento fundamental para la formulación de los proyectos nacionales, sociales, de desarrollo regional y local.

La educación como fenómeno histórico-social e ideológico, representa un eje dentro del desarrollo integral de la nación. Porque es el insumo necesario para un crecimiento y desarrollo sostenible de la sociedad. La vía educativa, en definitiva, es la mejor alternativa que se debe maximizar para construir una sociedad, en donde los seres humanos respondamos por nuestras acciones u omisiones, basados en la capacidad para valorar las consecuencias de una acción y en la libertad para decidir si se realiza o no esa acción u omisión. No podemos reconocer el desarrollo sin la educación y viceversa.

Para lograr ese vínculo se requiere de la planificación; porque ella es la que permite diseñar, ejecutar, implementar y evaluar dichos programas de desarrollo educativo. La planificación permite pasar del plano discursivo al plano de la acción. Incluso la planificación para el desarrollo, busca promover proyectos, planes y programas que respondan a dichas necesidades y objetivos; pero incluyendo las dimensiones política, social, económica y cultural, propias de la ciencia educativa.

La UNESCO (Castillo 1995, citado por PUCP 2003: 15), planteó algunas pautas para vincular la planificación educativa al desarrollo, consistente en fortalecer:

- El carácter intersectorial de los planes y proyectos educativos.
- El vínculo entre el presupuesto y los planes educativos.
- La vinculación entre planificación y administración del desarrollo.

No podemos comprender la planificación sin el desempeño en todos los actores y los ámbitos sociales, culturales y políticos de su objeto de estudio. La educación no solo responde a una mirada del poder central sino que implica un empoderamiento de los actores en las toma de decisiones y resolución de conflictos. La planificación, como señala Casassus (1999), es un proceso integrador que busca resolver los nudos críticos de los problemas. Por ello, Carlos Matus (1897, citado por Cassasus 1999), sostiene que los actores y la acción se ubican dentro de una situación particular y que dicha situación conforman un sistema complejo, que plantea muchas viabilidades.

Para que este carácter integral e intersectorial cumpla sus objetivos es necesario aplicar un proceso de descentralización. Sin embargo, la realidad es distinta. Es difícil lograr una armonía entre los diferentes enfoques, las limitaciones profesionales, los juegos de poder entre la dinámica poder central-regional-local (PUCP 2003:10-30).

Para construir planes de desarrollo educacionales, que involucren programas de integración con coherencia en sus objetivos y metas, es necesario contar con oficinas intersectoriales de desarrollo local y regional. Lo interesante sería promover propuestas innovadoras para realizar dicha descentralización inconclusa y no quedar en el plano discursivo de los proyectos.

Asimismo, durante el proceso de planificación es relevante reconocer los lineamientos presupuestales y económicos; y así determinar los soportes que el plan requiere. Para desempeñar programas de desarrollo nacional es relevante que analicemos la viabilidad del proyecto en términos económicos. Es incoherente promover procesos de desarrollo local o regional, sino se conocen los términos presupuestarios, porque esto provocaría una crisis en el proceso de planificación que no se orienta hacia la prevención de problemas.

En el caso nacional, se conoce que muchos proyectos de desarrollo local han tenido fallas a nivel presupuestal, promoviendo una crisis interna de la organización y del proyecto a realizar. Lo común resulta de planificar teniendo en cuenta un presupuesto

único el cual va cambiando y modificándose en el tiempo, provocando conflictos de poder y de gestión dentro de la institución.

Por otro lado, como señala Castillo, “un plan o política nacional de desarrollo se implementa a través de una administración eficiente y dinámica” (1995 citado en PUCP 2003: 16). Por tal motivo, es necesario que la educación que enfoque hacia una regionalización, descentralización o microplanificación. A través de la microplanificación se logra tener conocimiento directo de la realidad, pero con participación de la comunidad. Castillo, recomienda brindar atención al concepto de microplanificación porque tiene una connotación más local y participativa por que opera en contextos reducidos y porque promueve el empoderamiento de los actores.

No obstante, para apoyar la perspectiva teórica de nuestra investigación, presentamos algunos enfoques de la planificación educativa desde la mirada de Castillo y Casassus.

Para Castillo (1995, citado por PUCP 2003:22), existen cuatro enfoques de planificación, los cuales describimos brevemente en la siguiente tabla:

Tabla N° 4: Enfoques de planificación según Castillo

<p>Planificación como proceso social: enfoque social</p>	<p>Desde este enfoque el concepto de planificación neutra y tecnocrática es reemplazado por otro que está al servicio de una opción ideopolítica determinada y que, sobre todo, se da dentro de un contexto social definido involucrando la participación de los agentes más representativos de la opinión pública (políticos, administradores, educadores y la comunidad general) (PUCP 2003: 22). Se da en contexto social determinado, analiza los problemas y posibilidades de la sociedad, adopta un carácter integral y multisectorial, propone alternativas de solución que respondan a las</p>
--	--

	demandas de la mayoría de la población.
Planificación como dimensión de gobierno: enfoque ideopolítico	La planificación desde esta perspectiva, es concebida como un instrumento de gobierno a través del cual una nación logra el óptimo uso de sus recursos humanos y materiales para lograr el desarrollo. Responde a una opción ideopolítica y se incorpora como una dimensión del proceso de gobierno junto con los componentes políticos y administrativos (PUCP 2003: 24).
Planificación como sistema: enfoque sistémico	Es un sistema que comprende un conjunto de etapas directamente relacionadas entre sí y que operan simultáneamente. Tiene seis etapas: orientación política, diagnóstico, formulación del plan, aprobación, ejecución y evaluación.
Planificación estratégica: enfoque estratégico	Es una poderosa herramienta de diagnóstico, análisis, reflexión y toma de decisiones colectivas sobre el quehacer actual y el camino que deben recorrer en el futuro las organizaciones e instituciones para adecuarse a los cambios y demandas que les impone el entorno y lograr el máximo de eficiencia y calidad de sus servicios. Permite pensar en el futuro, visualizar nuevas oportunidades y amenazas, enfocar la misión de la organización y orientar de manera efectiva el rumbo de una organización, facilitando una acción innovativa de dirección y liderazgo (PUCP 2003: 25)

Fuente: Adaptado de Castillo (1995, citado por PUCP 2003: 10-30)

A diferencia de Castillo y sus enfoques de planificación, los cuales reflexionan sobre un modelo de planificación por el desarrollo; Casassus (1999) presenta modelos de gestión que corresponden a sus respectivos enfoques de planificación. A continuación, presentaremos algunos enfoques que hemos considerado acorde a la perspectiva de nuestro estudio de caso (véase páginas 29 y 30):

- El enfoque normativo
- El enfoque estratégico
- El enfoque estratégico-situacional
- El enfoque de la calidad total
- El enfoque de reingeniería

Consideramos necesario alinearnos con el enfoque de planificación de reingeniería; pero basándonos en el modelo de planificación para el desarrollo señalado por Castillo (1995); esto por apostar a un cambio estructural del sistema educativo pero bajo una perspectiva de desarrollo social e integral de la comunidad educativa.

Sobre la base de los enfoques de planificación señalados, nos permitimos reconocer que la planificación educativa implica el uso de teorías y enfoques diversos para su coherente aplicación y que el uso de una o más teorías en una organización no representa una dificultad sino una fortaleza, ya que muchas de las teorías y enfoques aportan de manera indistinta conceptualizaciones variadas sobre nuestra organización.

Asimismo, la planificación como señala Castillo (1995; citado por PUCP 2003:19), posee dos dimensiones: la temporal y la espacial.

La dimensión temporal permite conocer los efectos de las políticas, programas y proyectos en el largo, mediano y corto plazo. Estos tres plazos pueden ayudar de manera mutua aunque diferente. El más lejano aporta orientación y el más cercano facilita la operatividad.

Tabla N°5: Dimensiones temporales de la planificación según Castillo Ríos

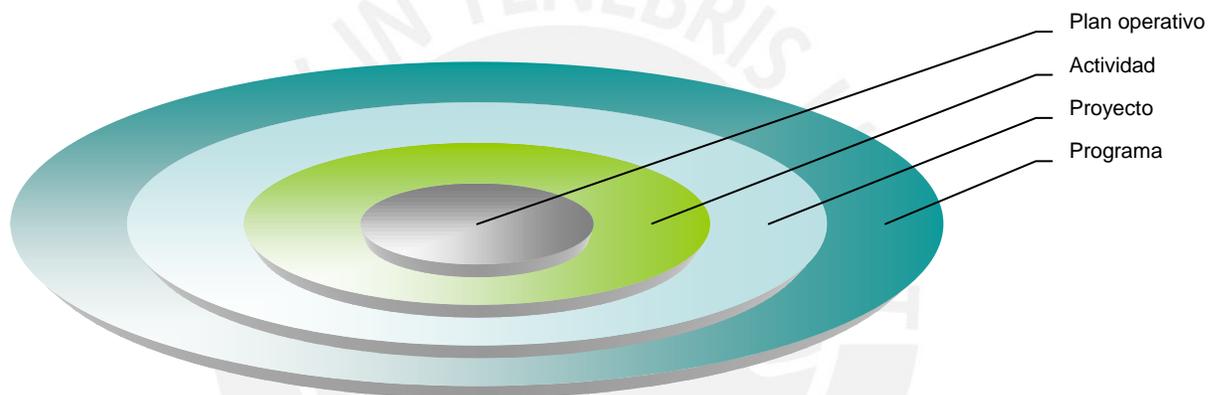
Aspectos	Planificación a largo plazo	Planificación a mediano plazo	Planificación a corto plazo
Denominación	Planificación normativa	Planificación estratégica	Planificación operativa
Temporalidad	Periodos mayores a 10 años.	Periodos de cuatro a ocho años.	Periodos de uno a dos años.
Finalidad	El logro de objetivos estratégicos y metas determinadas por etapas	Aborda problemas de carácter estructural	Aborda problemas de tipo coyuntural
Objetivo	Garantiza que las decisiones adoptadas tengan consistencia, coherencia e impacto en función de una imagen-objetivo definida para el futuro.	Es hacer que los objetivos, políticas y las estrategias diseñadas a largo plazo, lleguen a un mayor grado de concreción y precisión.	Es facilitar un proceso de toma de decisiones en forma inmediata y coherente con los planes a mediano y largo plazo.
Relación	Ligada a la definición del contenido ideológico del proceso, que debe reflejar los parámetros políticos, económicos y sociales para la formulación de reformas estructurales concretas.	Está relacionado con la planificación a corto plazo pues propone alternativas que permiten atenuar o solucionar problemas cuya solución no es inmediata.	Guarda estrecha correlación con los presupuestos anuales.

Fuente: Tomado de Castillo, (citado por PUCP 2003: 20)

La dimensión espacial o territorial se refiere al espacio geográfico donde se da la planificación y los ámbitos administrativos que se organizan en dicho territorio. Puede encontrarse una dimensión nacional, regional y una local.

La planificación define la sociedad que anhelamos alcanzar, requiere poder de decisión, voluntad política y liderazgo. Es abierta al cambio, flexible, creativa, innovadora, dinámica, participativa, concertada, coordinada y racional. Para Saavedra (2001), los principios de la planificación son: la racionalidad, la previsión, la universalidad y unidad continuidad. Los niveles operativos de la planificación son cuatro:

Gráfico N° 3: Niveles operativos de la planificación



Fuente: Adaptado de Saavedra (2001:68-70)

Entre los objetos de planeamiento se conoce los niveles: macro (programas de diversa envergadura, incluyendo proyectos), e intermedio (partes de esos programas, cursos, trabajo en aula, materiales, etcétera.).

Para fines de la presente investigación asumimos el nivel macro de planificación el cual comprende el estudio de programas y proyectos educativos, que se definen por acciones articuladas y procesos dinámicos de coordinación y toma de decisiones.

El objeto específico de la presente investigación recae en el nivel macro de análisis de la Planificación del desarrollo de programas de capacitación docente sostenida por Castillo.

2.3. La evaluación institucional: concepto y enfoques

La evaluación es uno de los procesos de gestión que constituye la formación de nuestras instituciones educativas, tanto en el ámbito formal como el no formal: “la evaluación en un proceso susceptible de planificación, significa y comporta que hemos de: ‘organizar los distintos elementos afectados, sistematizar las fases de desarrollo, temporalizar las secuencias que quedan planificadas, proveer de los recursos necesarios para que la misma pueda llevarse a cabo” (Tejada 1999: 25-26).

La evolución histórica de la evaluación, tiene sus primeros referentes en la época pre Tyleriana a fines del siglo XIX y comienzos de siglo XX, donde se da inicio a la estandarización de pruebas y los instrumentos de medición, insertos dentro del paradigma positivista.

Tejada (1999) sostiene que en pleno auge de los años treinta, R. W. Tyler edita el *estudio de los ocho años*, en el cual se da relevancia a la idea de objetivos educativos dentro del planteamiento del currículo. La evaluación ya no sería reconocida como medición, ya que posee un valor en sí misma. Nace la idea de proceso.

Durante tiempos del realismo la evaluación se concentra en los programas educativos con contenido social, el valor público de la educación cobra importancia. No se concentra únicamente en los objetivos sino en las decisiones sociales en torno al servicio de la evaluación en el marco de programas.

En la década de los sesenta es el auge de la época del profesionalismo, la cual marca un hito con relación a los paradigmas de evaluación; aparece la dualidad: cuantitativo y cualitativo, con sus herramientas, técnicas e instrumentos de evaluación. Hay una crítica fuerte hacia el positivismo.

La contextualización de la teoría de la evaluación señalada por Simmons (1999) tiene como marco de referencia la naturaleza de su campo de investigación, las cuales se caracterizan por el análisis de lo particular, de la actividad política, la persuasión, de la decisión y el aspecto naturalista.

Los enfoques y modelos en torno a la idea de evaluación han evolucionado durante el siglo XX de manera sustancial. Por ello, su concepto a la par de los cambios históricos ha sufrido transformaciones dentro de las fases del sistema educativo. A través de Tejada, presentamos algunos conceptos de especialistas en torno a la evaluación educativa:

“[...] Proceso que determina hasta qué punto se han conseguido objetivos educativos” (Tyler citado por, Tejada 1999: 31).

“[...] Etapa del proceso educacional que tiene por fin controlar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación” (Lafourcade citado por, Tejada 1999:23).

“[...] Reunión sistemática de evidencias a fin determinar si en realidad se producen ciertos cambios en los alumnos y establecer el grado de cambio en cada estudiante” (Bloom citado por, Tejada 1999:23).

“[...] proceso de recogida y provisión de evidencias, sobre el funcionamiento y evolución de la vida en el aula, sobre la base de las cuales se forman decisiones sobre la posibilidad, efectividad y valor educativo del currículo” (Pérez Gómez citado por, Tejada 1999: 33).

“[...] acto de valorar una realidad, formando parte de un proceso cuyos momentos previos son los de fijación de las características de la realidad a valorar y de recogida de información sobre las mismas, y cuyas etapas posteriores son la información y la toma de decisiones en función del juicio del valor emitido” (Pérez Juste citado por, Tejada, 1999: 33).

Según House (2002) la principal premisa de donde parten los modelos de evaluación nace de la filosofía del liberalismo, relacionándose con la ética subjetiva y objetiva, la epistemología, y la política utilitaria, intuitiva y pluralista. Sus principios surgen de la democracia liberal (principios distributivos y de decisión moral), los intereses sociales y públicos.

Los modelos de evaluación se clasifican de diversa manera según los paradigmas y enfoques de los investigadores. Sin embargo, queremos centrarnos en los más relevantes según Martínez (2004):

Tabla N°6: Modelos de Evaluación

Autor	Modelo	Paradigma	
Tyler	Orientado al logro de objetivos	Empírico-analítico	
Provus	Discrepante		
Suchman	Método Científico		
Stake	Respondiente	Interpretativo	
Parlett y Hamilton	Iluminativo		
Scriven	Sin metas		
Stufflebeam	CIPP		Susceptible de complementariedad
Eisner	Critica artística		
Wolf	Contrapuesto		
Pérez Juste	Inicial-procesual-final		

Fuente: Tomado de Martínez (2004:13)

Consideramos acorde a la perspectiva de nuestro estudio de caso, alinearnos al modelo presentado por Stufflebeam, denominado CIPP, el cual tiene como objetivo el perfeccionamiento de programas. CIPP, como sus siglas indican, significa:

- Contexto: contexto institucional, diagnostica los problemas la población a evaluar. Utiliza diversas técnicas (Delphi) y métodos como las entrevistas, test y análisis documental.
- Input (entrada o diseño): identifica las capacidades del grupo, las estrategias alternativas del programa, la planificación y el presupuesto. Utiliza los inventarios y análisis de los recursos humanos.
- Proceso: Corrige los problemas planificación durante la aplicación del programa
- Producto: Recopila la descripción y juicios acerca de los resultados, comparándola con los objetivos, el contexto, el diseño y el proceso.

Las fases de la realización dentro de la planificación de una evaluación innovadora esta centrada, según Borda (1999) en el estudio del contexto, la realización de la evaluación de programas para la innovación (planificación, proyectos de la planificación, las conclusiones y propuestas), la toma de decisiones.

2.3.1. La cultura evaluativa

La evaluación si bien reconoce para su formulación la utilización de instrumentos, criterios, etcétera; esto no queda solo en el plano cuantitativo de la muestra sino que responde a un proceso político, ético, donde se involucra aspectos de calidad, equidad y participación. Por lo tanto, no se trata de un proceso simple de aplicación de instrumentos, sistematización de información y resultados cuantitativos. La cultura evaluativa señala que la evaluación es un proceso que busca la mejora tanto de la institución como de sus miembros. Para Mendivil (2009) existen ciertos factores institucionales que facilitan y que limitan una cultura de la evaluación: las prácticas institucionales, las políticas de promoción de acciones evaluativas, normativas, las estrategias y formas de difusión de resultados.

Por tal motivo, es necesario promover a efectos de una mejora continua, las siguientes condiciones para una evaluación óptima:

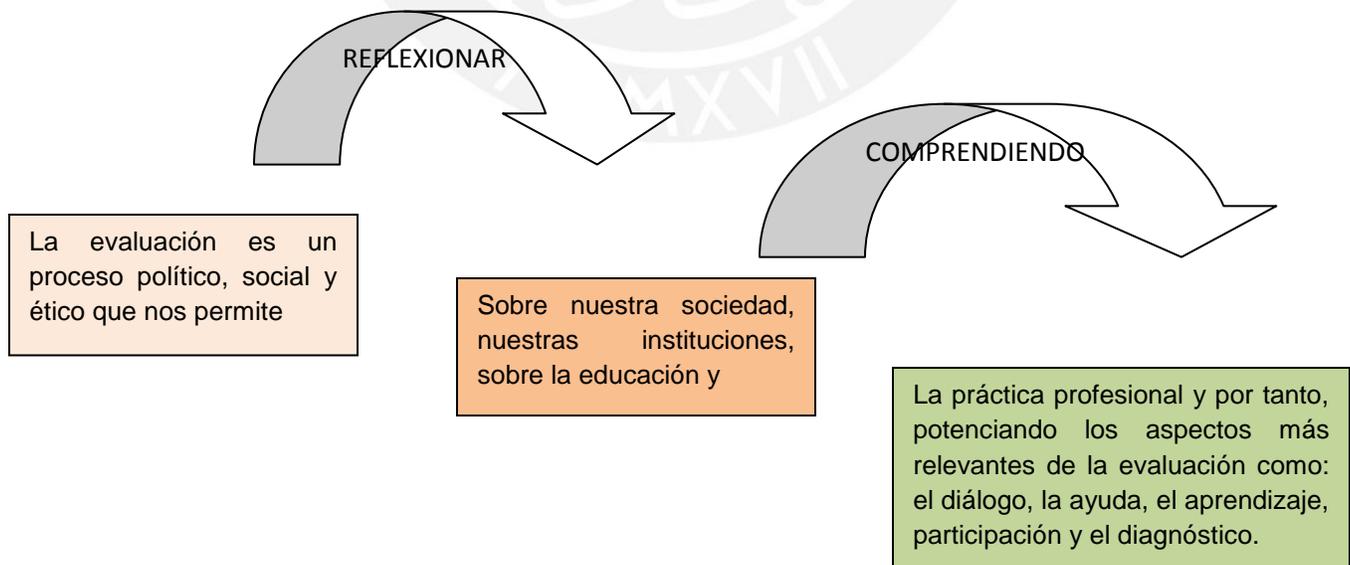
Tabla N°7: Condiciones para una evaluación óptima

<ul style="list-style-type: none"> • Proyecto compartido en su elaboración, discusión y redacción • Participación los diversos estamentos y personas en las decisiones y actividades • Coordinación entre profesionales: horizontal y vertical • Comunicación fluida, sincera y constante: respeto y tolerancia • Flexibilidad organizativa • Clima positivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Transparencia en la gestión económica • Autoridad ejercida de modo equilibrado y respetuoso • Aceptación a la diversidad • Información clara, sustancial y enriquecedora • Educación en valores como eje del ejercicio profesional. • Adaptación al entorno • Investigación sobre la práctica
--	---

Fuente: Adaptado de Santos Guerra, citado por Mendivil (2009:14)

Sin embargo, consideramos que para el propósito de nuestra investigación sería necesario definir un concepto propio sobre lo que se entiende por evaluación.

Gráfico N°4: Consideraciones conceptuales sobre evaluación



Fuente: Elaboración propia.

Luego entendemos la evaluación como un proceso político, social y ético que nos permite reflexionar sobre el fenómeno educativo, comprendiendo la práctica y desarrollo profesional.

2.3.2. La evaluación en Programas de Formación Continua

Los programas de formación continua que conllevan a un desarrollo profesional hacen necesario el uso de evaluaciones de desempeño para mejorar las prácticas de los docentes. Por lo tanto, los instrumentos para dicho propósito deben ser diseñados de manera coherente a las necesidades o metas a seguir.

Actualmente, los docentes se encuentran en la necesidad de ser evaluados y de certificarse constantemente por el enfoque de sistema educativo actual y su inclinación hacia las expectativas de calidad.

Coincidimos con Borda en que la evaluación de un programa desde una perspectiva innovadora puede ser definida como: “el conjunto de actividades que se realizan para detectar y valorar la utilidad del programa en el contexto donde se proyecta y tomar decisiones sin son necesarias, para optimizar el programa sea en su utilidad sea en aspectos específicos” (Borda 1999: 239).

Por tal motivo, según Craig, Kraft y du Plessis (1998, citados por Orihuela 2008) es necesario considerar algunos elementos claves para la evaluación de programas de capacitación y desarrollo profesional:

- Orienta entrenamientos concretos y específicos para la práctica de instrucción o administrativa.
- Apropiado a las necesidades de los maestros.
- Permite la participación de todos los actores de la institución, tanto en la planificación como implementación.
- Coordina la teoría y la práctica.

- Ofrece talleres para pequeños grupos de asistentes.
- Implementa lo aprendido por los docentes en sus propias aulas con sus estudiantes.
- Asiste de manera constante a los miembros de toda la institución educativa.
- Organiza reuniones en forma constante para resolver los problemas, un espacio de diálogo.
- Contextualiza a las necesidades de la cultura local.
- Coincide con el desarrollo profesional del docente a largo y corto plazo.

Mathinson (1992, citado por Orihuela 2008) señala que para tener una óptima evaluación de programas de desarrollo profesional y capacitación docente, se debe contar con ciertas características como:

- Aplicar estándares específicos a los programas de capacitación y evaluarlos en distintas dimensiones como: aplicabilidad del contenido, relevancia, calidad, práctica, modelos adecuados, enfoque, de desarrollo a largo plazo, valorización de la capacidad profesional del docente, contexto institucional de apoyo y reconocimiento y acomodación de los múltiples propósitos que tienen los maestros para participar en estos programas, etcétera.
- Prestar atención a los efectos del programa con relación a las necesidades y experiencia profesional del docente.
- Valorar las diferencias entre el docente y la escuela, modificar prácticas educativas y adquirir una perspectiva más longitudinal para evaluar el cambio educativo.
- Extender la evaluación más allá del impacto en los docentes, hacia las escuelas, salones de clases y otros ámbitos donde se manifieste impactos.
- Solicitar la asignación de recursos con el objeto de realizar evaluaciones sólidas.

De igual modo, como reconocemos ciertas características para una evaluación eficaz, también se requiere de los instrumentos para la eficiente recolección de información para evaluar el desempeño de los docentes. Por otro lado, algunos objetos de evaluación (como sujetos, productos y procesos) que Orihuela (2008) considera para detectar estas características son los siguientes:

- Los mismos actores.
- Los mentores
- Las auto-evaluaciones
- La evaluación de supervisores
- Las evaluaciones de estudiantes
- Las carpetas de trabajo de los docentes, donde incluya la información sobre los planes de estudio, trabajos de estudiante, material del docente, etcétera.



CAPÍTULO 3

Políticas gubernamentales dentro del marco de programas de formación docente: Programa Nacional de Capacitación y Formación Permanente (PRONAFCAP)

En el presente capítulo, analizaremos las políticas gubernamentales en torno al Programa Nacional de Capacitación y Formación permanente (PRONAFCAP), aproximándonos a los antecedentes históricos de la capacitación docente en el Perú, a los lineamientos políticos y pedagógicos; estadísticas económicas y algunos alcances sobre la política evaluativa del programa de capacitación.

3.1. Antecedentes históricos

Uno de los antecedentes de capacitación docente que marcó un hito en las políticas en materia educativa en la historia peruana es el ocurrido el año 1972, durante el gobierno militar de las fuerzas armadas del general Velasco Alvarado. Esta capacitación perteneció al marco de la reconocida Reforma Educativa Peruana y comenzó con el diagnóstico registrado en el Informe General de la Educación, elaborado por la Comisión Especial, donde los resultados apuntaron hacia el perfil de un docente excesivamente intelectual, memorista, no creativo ni reflexivo, apolítico, que desconocía la realidad nacional, sin sensibilidad social e individualista (Sánchez Moreno 2005:11).

Las instituciones y áreas encargadas de dicha capacitación fueron la Dirección General Normativa, el Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación (INIDE), la Dirección Zonal, y los Núcleos Educativos Comunales (NEC s). A través de ello, se involucró a los docentes en la elaboración de diagnósticos de la realidad educativa y de su quehacer cotidiano.

Para Sánchez Moreno (2005) existió resistencia al cambio, ya que fue un momento histórico de movimiento sindical intenso, reconocido a través de la figura del SUTEP. Sin embargo, hubo resultados dentro del discurso cultural y de interpretación de la realidad, hubo influencia de personalidades promotoras de los enfoques socio crítico, como fue el caso de Paulo Freire.

En 1982 se promovió el Programa Nacional de Revisión y Experimentación de los Programas de Estudio en Educación Inicial, Primaria y Secundaria, convocando a docentes de once departamentos a nivel nacional, los cuales fueron capacitados. Así, surgen los Programas No Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEI), que buscaron mejorar e incentivar los aprendizajes en los niños de 3 a 5 años pero donde no se logró cubrir el objetivo ya que estos procesos estaban a cargo de personal poco instruido y sin formación pedagógica.

A finales de la década de 1980, la formación docente se encontraba en crisis y se hace necesaria entrar en una etapa de capacitación que desarrolle la formación profesional. Lamentablemente, el sistema de intervención fue la denominada capacitación en cascada la cual no tuvo los resultados esperados, donde el docente solo era un trasmisor del conocimiento adquirido en los talleres.

A comienzos de la década de los 90, y a puertas de nuevas tendencias educativas internacionales, se da un salto hacia la modernidad. Aparecen nuevos enfoques y paradigmas donde el rol del docente aparece como un facilitador del aprendizaje y la gestión educativa se encuentra en la búsqueda de un nuevo perfil de director.

Durante ese periodo las ideas pedagógicas marcaban un cambio sustancial dentro de las políticas educativas a nivel de América Latina. Así, es relevante señalar la relevancia que tuvieron los foros educativos internacionales como el de Jomtien y Dakar. Esta conferencias fueron convocada por UNESCO, UNICEF, BM y el PNUD, y señalan la relevancia de una educación para todos, inclusiva, democrática e intercultural.

Las investigaciones de los años noventa también reflejan que el escenario educativo estaba en un tránsito hacia un Nuevo Enfoque de la Pedagogía. Así, Sánchez Moreno (2005) señala que la CEPAL hizo la propuesta de Educación y Conocimiento: eje de la Transformación Educativa con Equidad con una idea central: *la incorporación y difusión deliberada y sistemática del progreso técnico constituye el pivote de la transformación productiva y de su compatibilización con la democracia política y una creciente equidad social.*

Para el año 1996, la UNESCO publica el informe: “La Educación encierra un tesoro” de la Comisión Internacional, que lideró Jacques Delors:

Ya no basta, dice el Informe en su capítulo IV; “Los cuatro pilares de la educación”, con que el individuo acumule al comienzo de su vida una reserva de conocimientos a la que podrá recurrir después sin límites. Sobre todo debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda su vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio. Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, y aprender a ser. (Sánchez Moreno 2005: 13-15)

No obstante, es fundamental señalar que dentro del marco de estos nuevos enfoques de aprendizaje surge el denominado: Nuevo Enfoque Pedagógico, el cual implementa nuevas corrientes contemporáneas con postulados, como el aprendizaje como proceso activo y social. Tiene influencia teórica de Piaget, Vigotsky, Ausubel, Novak y Norman, entre otros.

Durante el año 1993, se efectúan dos grandes diagnósticos en el plano educativo nacional: el Diagnóstico de la Educación Primaria y se logra publicar el documento “Perú, calidad, eficiencia y equidad: los desafíos de la Educación Primaria”. Sus

resultados y análisis señalan la situación real de la educación, donde se evidencia carencias en la formación pedagógica de los docentes y en sus actitudes frente a la profesión. Así el 87% manifestó haber sido formado con un currículo desactualizado, existiendo deficiencias como el ausentismo, la percepción de la docencia como profesión de segunda categoría, la falta de una sólida preparación pedagógica, las tensiones en la organización educativa, la excesiva carga docente, el inadecuado uso del tiempo, la falta de material didáctico, la carencia de incentivos para capacitación, la insatisfacción por los eventos de capacitación desarrollados por las Universidades, la incapacidad económica para asumir los costos de profesionalización, perfeccionamiento y especialización, entre los principales (Sánchez Moreno 2005: 13).

Como resultado de este diagnóstico y al reconocer la situación real del Sistema Educativo, el Estado Peruano se ve en la necesidad de implementar el Plan Nacional de Capacitación Docente-PLANCAD, el cual busca orientar la profesión docente empezando por la educación inicial, primer y segundo grado de primaria, posteriormente se amplió a los demás grados educativos de la Educación Básica Regular.

Este programa nace el año 1995 y termina a mediados del año 2001; era parte del proyecto especial de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana (MECEP).

El objetivo del PLANCAD fue “mejorar la calidad del trabajo técnico-pedagógico de directores y docentes de las escuelas primarias públicas, a través de una capacitación inicial, permanente, diversificada y regionalizada, que incida en el manejo de métodos, técnicas y recursos que optimicen la utilización del tiempo, la participación activa del niño en su propio aprendizaje y el uso de la evaluación formativa y diferencial” (Ministerio de Educación citado por, Sánchez Moreno: 15).

Un estudio de Cuenca (2003) señala que el programa de capacitación pertenecía a la Unidad de Capacitación Docente (UCAD). El proceso de capacitación se impartía por

entes ejecutores que realizaban talleres y visitas de reforzamiento, seguimiento en el aula, era en total 152 horas de capacitación anual.

Asimismo, se organizó en dos etapas: la planificación y la ejecución. La primera se orienta: "... a la invitación pública para ejecutar acciones de capacitación, el diseño de la convocatoria pública, el proceso de evaluación y selección de instituciones, la elaboración de material de capacitación, el diseño de seminarios con los entes ejecutores seminarios de información, los talleres de capacitación docente, las visitas de reforzamiento y seguimiento, y los seminarios de evaluación" (Cuenca 2003:66-70).

Para Castillo de Trelles (2002) en la fase de ejecución, se organizan los sistemas de información, seminarios de información, talleres de capacitación docente, visitas a aulas, reuniones de núcleos de reforzamiento, seguimiento, y seminarios de evaluación.

Asimismo, fue innovador dentro del marco de este programa la implementación de una fase de monitoreo y evaluación, inexistente en anteriores capacitaciones orientadas desde el Estado. En ambos procesos hay un marcado interés por observar todas las fases de implementación y así replantear o mantener acciones y decisiones posteriores. Se busca controlar el desempeño de los entes ejecutores, desde su contratación hasta la ejecución del programa.

La tarea de llevar a cabo este proceso de gestión recayó en la Coordinación Nacional (PLANCAD), conformada por el equipo de monitoreo y evaluación, el equipo técnico pedagógico y los órganos desconcentrados del Ministerio de Educación (Castillo de Trelles 2002:26).

Para Cuenca (2003) los factores positivos del PLANCAD que influyeron en el éxito de su intervención fueron: "el contexto nacional e internacional de cambios en educación, disposición, interés y necesidad de los docentes por capacitarse, la disposición en el trabajo de los EE (entes ejecutores) y ETN (equipo técnico nacional), la participación de la cooperación internacional". Y entre los factores que dificultaron la implementación del PLANCAD: "la descoordinación en el interior del Ministerio de

Educación, la inmadurez institucional de los OOII (órganos intermedios), la resistencia al cambio del Magisterio Nacional, la ausencia de un marco legal pertinente”.

Tabla N°8: Comparación de sistemas de capacitación

Sistema tradicional de capacitación	Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD)
Conducción vertical desde la sede central del Ministerio de Educación a través de sus órganos desconcertados	El Ministerio de Educación es un ente gestor y normativo de acciones de capacitación descentralizadas y regionalizadas
El Ministerio de Educación planifica y ejecuta directamente los programas de capacitación a docentes	El Ministerio de Educación convoca públicamente la participación de instituciones educativas de la sociedad civil para estructurar, ejecutar y evaluar la sociedad civil para estructurar ejecutar y evaluar programas de capacitación diversificados y regionalizados en el corto plazo
El Ministerio de Educación no considera la participación de los centros educativos en la capacitación de sus docentes	Los centros educativos asumen, en el Ministerio de Educación y largo plazo, responsabilidades directas para estructurar sus programas de capacitación, solicitar el apoyo financiero correspondiente, contratar apoyos técnicos y académicos, y organizar los eventos de capacitación para sus cuerpos docentes
Certificación de asistencia	Certificación y calificación de los aprendizajes efectivos
Conferencias y clases eminentemente teóricas	Talleres, reuniones de núcleos de inter aprendizaje, actividades de demostración con los alumnos, visitas de aula.
Sin aplicación en el sistema escalafonario.	Sugerencia para modernizar el escalafón magisterial mediante honorarios profesionales que respondan a grados académicos, capacitaciones sistemáticas y

	calificadas, innovaciones y demás.
Capacitaciones politizadas	Capacitaciones eminentemente técnico pedagógicas
Capacitaciones sin posibilidad de ser evaluadas en el corto plazo	Capacitaciones estructuradas a través de indicadores de logro, en relación con actividades y cronogramas previamente establecidos.
Sin monitoreo ni seguimiento sustentable	Con sistemas de evaluación y monitoreo permanente de los docentes en el aula a través de las instituciones evaluadas y contratadas, de los especialistas de los órganos desconcertados y del equipo técnico nacional.
Capacitaciones con objetivos relacionados solamente con políticas educativas	Capacitaciones dirigidas a mejorar la calidad del trabajo del docente en el aula y de los directores en la gestión educativa de sus centros educativos.
Capacitaciones descontextualizadas	Capacitaciones dirigidas a los docentes en cada uno de sus contextos socioculturales, con relación a sus especiales intereses, problemas y necesidades
Capacitaciones concentradas, dirigidas a informar masivamente a 500 o más docentes acerca de temas conceptuales	Capacitaciones desarrolladas en forma desconcentrada, en talleres con no más de 30 participantes por aula, en reuniones de núcleos de 10 docentes de áreas geográficas cercanas, visitas en aulas, desarrollo de actividades de aprendizaje, de demostración, simuladas y modelo.

Fuente: Tomado de Castillo de Trelles (2002: 16)

Como señala la tabla, se puede reconocer los cambios que surgieron en los sistemas de capacitación, a partir de la aplicación del PLANCAD; en el cual se plantea un proceso más participativo, evaluando los aprendizajes, aplicando la teoría fundamentalmente en talleres, orientado a la mejora del escalafón magisterial, y apoyado en los procesos de evaluación.

3.2. Programa Nacional de Capacitación y Formación Permanente (PRONAFCAP)

En el siguiente apartado, analizamos los fundamentos políticos, pedagógicos, estadísticas económicas y la evaluación del Programa Nacional de Capacitación Formación Permanente.

3.2.1. Lineamientos Políticos del Programa Nacional de Capacitación y Formación Permanente (PRONAFCAP)

El Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente nace en noviembre del 2006 formulando el diseño del programa. En enero del 2007 se realiza la evaluación censal y en febrero por Decreto Supremo N° 007-2007- ED, nace de manera formal el *Programa Nacional de Capacitación y Formación Permanente (PRONAFCAP)* y tiene por finalidad: "...organizar y desarrollar a favor de los profesores en servicio, actividades de actualización, capacitación y especialización. Dichas actividades deben responder a las exigencias de aprendizaje de los estudiantes y de la comunidad o a la gestión de la institución educativa y a las necesidades reales de capacitación de los profesores" (Ministerio de Educación 2008:2).

Las actividades de este programa son normadas por el Ministerio de Educación dentro de un Sistema de Formación Continua. Fueron organizadas y gestionadas desde el Ministerio, otras instancias de gestión educativa descentralizada o por las instituciones educativas, respetando la política nacional, regional y local de formación continua (Ministerio de Educación 2008: 2).

Sus objetivos radican en:

Normar y orientar las acciones de capacitación dirigidas a mejorar las capacidades, conocimientos, actitudes y valores para el desempeño de los docentes de Educación Básica Regular en función de sus demandas educativas y las de su respectivo contexto socio cultural y económico-productivo, haciendo énfasis en el desarrollo de sus: capacidades comunicativas, capacidades lógico matemáticas, dominio de la

especialidad académica y del currículo escolar según nivel. (Ministerio de Educación 2008:2)

El Programa Nacional de Capacitación y Formación Permanente (PRONAFCAP) está bajo la responsabilidad de la Dirección General de Educación Superior pedagógica (DESP), dependiente de la Dirección Nacional de Educación Superior y Técnico Profesional del Ministerio de Educación del Perú. En el anexo N°5, presentamos la estructura orgánica del Ministerio de Educación con la finalidad de ubicar el área responsable del PRONAFCAP.

Para ejecutar el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente del 2008, se necesitó contratar universidades o instituciones de educación superior públicas o privadas, con experiencia en formación y/o capacitación docente, para asumir la responsabilidad de la capacitación de los docentes en los ámbitos seleccionados.

Las instituciones comprometidas con el programa debían tener en cuenta los resultados de la Evaluación Censal Docente y las normas legales vigentes. Asimismo, deben cumplir las siguientes acciones:

1. Participar en reuniones convocadas por la DESP.
2. Elaborar del Plan de Capacitación, en el marco del Programa.
3. Ejecución del Plan de Capacitación. (implementación y ejecución de los cursos, el monitoreo y la asesoría, evaluación de los participantes, certificación de los participantes).
4. Prestaciones complementarias
5. Evaluación del Plan de Capacitación.
6. Presentación de Informes de ejecución del Programa.
7. Ingreso de información a Bases de Datos del Programa. (Ministerio de Educación 2008:4)

El proceso de capacitación docente en secundaria del 2008 tuvo una duración de 250 horas cronológicas (por cada participante) distribuidas en un período de seis (06) meses aproximadamente, de la siguiente forma:

Tabla N°9: Modelo de Capacitación Nivel Secundaria EBR.

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

Fuente: Tomado de Orihuela (2008: 32)

- Grupo A: correspondiente a los participantes que obtuvieron mayor porcentaje de aprobación en el resultado del examen de evaluación censal del Ministerio de Educación.

- Grupo B: correspondiente a los participantes que obtuvieron menor porcentaje de aprobación en el resultado del examen de evaluación censal del Ministerio de Educación.

Entre las estrategias que las instituciones debían brindar para el aprovechamiento del proceso de capacitación se programaron: Cursos presenciales y a distancia, el monitoreo y asesoría al participante y de la institución educativa.

Asimismo, la institución encargada de la capacitación debía encargarse de la elaboración de los materiales (incluyendo la capacitación a distancia) y brindar los recursos bibliográficos y de tecnología de la información (Tics). Igualmente, debía ser coherente con los lineamientos pedagógicos del Ministerio de Educación.

La evaluación tuvo dos modalidades de aplicación: la evaluación de participantes (se debe elaborar una *matriz de evaluación* y a partir de ella formular y aplicar los instrumentos para identificar cualitativa y cuantitativamente los niveles de logro alcanzados en el proceso de capacitación) y la evaluación del plan de capacitación. Para el monitoreo y asesoría, se aplicaron a los docentes de aula (treinta horas) y el monitoreo al equipo de la institución educativa (veinte horas).

Como resultado de la evaluación de los participantes cada alumno fue certificado lo cual garantizaba su asistencia al 100% de horas de monitoreo y asesoría, el 90% de horas de los cursos, obteniendo como mínimo nota 12 como promedio final.

En el caso de la evaluación del plan de capacitación a nivel institucional, las entidades educativas encargadas del proceso de formación tenían la obligación de construir su propio plan de la matriz propuesta y así realizar los ajustes necesarios oportunamente. Asimismo, tenían que presentar un informe final técnico pedagógico elaborado por el Jefe del Proyecto, Coordinador Académico y el equipo de acuerdo a los formatos proporcionados por la Dirección de Educación Superior Pedagógica.

3.2.2. Lineamientos pedagógicos del Programa Nacional de Capacitación y Formación Permanente (PRONAFCAP)

La finalidad pedagógica del Programa Nacional de Capacitación Permanente (PRONAFCAP), es la promoción de un perfil de docente que fortalezca el conocimiento y gestión del currículo escolar, planteando alternativas para resolver diversas situaciones relacionadas con los estudiantes y el contexto.

Los lineamientos pedagógicos y de gestión del PRONAFCAP, se encuentran señalados en los Términos de Referencia para la contratación de universidades e instituciones de educación superior públicas o privadas para la ejecución del programa nacional de formación y capacitación permanente, dirigido a docentes de educación básica regular (TDR). Este documento tiene por finalidad orientar a las instituciones capacitadoras normando su gestión y en él se indican los objetivos del PRONAFCAP y se describen el servicio, las acciones a ejecutar, la conformación del equipo institucional, las funciones y responsabilidades, los requisitos para postular al proceso de capacitación y los criterios de evaluación.

Los logros de aprendizaje del Programa Nacional de Capacitación Permanente (PRONAFCAP) buscan: planificar, ejecutar y evaluar procesos pedagógicos pertinentes a las características y necesidades de los estudiantes y el contexto, en el marco del Diseño Curricular Nacional 2009.

El Ministerio de Educación entiende por componente al conjunto de elementos, ámbitos y metas de atención que abarcará los Términos de Referencia (TDR). Los componentes, logros de aprendizaje, contenidos e indicadores; intentan promover el desarrollo de ciertas capacidades en comunicación, lógica matemática, estrategias de cada especialidad y en el manejo del currículo escolar por parte de los docentes participantes. Asimismo, de manera transversal, se desarrolla la comprensión lectora, la formación ética y la educación inclusiva (TDR 2008:6).

Los componentes que el Programa Nacional de Capacitación Permanente (PRONAFCAP), contempla son: comunicación, lógico matemática, especialidad

académica currículo escolar. A continuación, presentamos los objetivos de cada componente en los tres niveles de formación; incluyendo sus ejes transversales:

Tabla N°10

Componentes y logros de aprendizaje de la capacitación

Educación Básica Regular - niveles de educación inicial, primaria y secundaria

<i>Componentes y logros de aprendizaje</i>	<i>Ejes transversales</i>
<p>COMUNICACIÓN</p> <p>Expresa y comprende diversos textos escritos identificando ideas principales y secundarias, relacionando e integrando la información y definiendo el propósito y contenido del texto.</p>	<p>COMPRENSIÓN LECTORA</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprensión Literal. ▪ Comprensión Inferencial. ▪ Comprensión Crítica
<p>LÓGICO MATEMÁTICA</p> <p>Resuelve situaciones problemáticas aplicando conceptos y procedimientos matemáticos y comunica los resultados a través de distintas formas de representación.</p>	<p>EDUCACIÓN INCLUSIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Educación Inclusiva, interculturalidad, identidad y pertenencia a su comunidad.
<p>ESPECIALIDAD ACADÉMICA</p> <p>Maneja el sustento teórico práctico de los componentes temáticos de las áreas curriculares de su especialidad académica, de nivel o ciclo.</p>	<p>FORMACIÓN ÉTICA Y VALORES</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La ética en el contexto del desarrollo humano: Emociones morales, comportamiento ético, razonamiento moral, identidad moral. Equidad de género.
<p>CURRÍCULO ESCOLAR</p> <p>Planifica, ejecuta y evalúa procesos pedagógicos, pertinentes a las características y necesidades de los estudiantes y el contexto.</p>	

Fuente: Tomado del MED (2008 33-34)

En particular, el enfoque del componente currículo escolar implica:

- Articular con los contenidos propuestos en el componente diseño curricular aspectos específicos relativos a la modalidad nivel y especialidad académica.
- Respetar las diferencias entre niveles educativos y características de las áreas curriculares y los principios de interculturalidad e inclusión.
- Desarrollar contenidos tomando en cuenta el saber pedagógico que el docente posee y que es necesario vincularlo con los procesos de investigación y práctica

en el aula de manera consciente, crítica y propositiva (Ministerio de Educación 2009: 2).

Para la ejecución del currículo se identificó las fortalezas y deficiencias del capacitado, se aplicaron asesorías críticas planificadas. Tanto el monitoreo como la asesoría del estudiante se asumieron como un ámbito de reflexión y diagnóstico del dominio de cada especialidad en materia curricular y de la metodología de cada docente a aplicar en sus sesiones escolares; en el marco de los conocimientos adquiridos en los cursos.

La evaluación de los contenidos de los componentes curriculares persiste como un proceso que guarda una relación importante con la práctica docente y el marco teórico. Todo lo enseñado en los cursos debía tener coherencia para que el docente pueda aplicarlo en sus clases.

La metodología del PRONAFCAP debía enmarcarse dentro del enfoque reflexivo-crítico, desarrollando procesos de investigación-acción-participativa, tomando como punto de partida la práctica de los mismos docentes, reconociéndolos como profesionales con experiencia y saberes previos, capaces de realizar propuestas y con la valiosa oportunidad de aplicarlas y evaluarlas. Asimismo, tiene en cuenta que el aprendizaje de los adultos se potencia cuando los contenidos se desarrollan sobre la base de problemas reales, los estilos de aprendizaje y las diversas formas de adaptación a los procesos de cambio y distribución del tiempo (MED 2009:8).

El tiempo asignado a las sesiones teóricas fue del: 50% del total de horas del componente y el tiempo para sesiones prácticas: del 50% del total asignado al componente.

Se propuso que los criterios de la evaluación, para el caso del componente de diseño curricular del PRONAFCAP (MED 2009:10-12), estén sujetos a:

- Los resultados esperados con énfasis en la evaluación formativa.
- Los ajustes que el capacitador, en su propio diseño de sesiones realice sobre las estrategias y recursos empleados.
- Las propuestas de innovación que él o los docentes planteen.
- El diseño y /o mejoramiento de las unidades didácticas.
- El diseño de estrategias e instrumentos de evaluación pertinentes al desarrollo de las capacidades previstas.
- Las propuestas en beneficio de su institución y su contexto.

Estos criterios nos señalan un énfasis por reconocer los aprendizajes logrados en el componente: *currículo escolar*. Estos criterios deben enfocarse en promover docentes autónomos, que cuenten con herramientas necesarias para el diseño de estrategias didácticas y su mejoramiento, además en el conocimiento necesario en el diseño e implementación del proceso de evaluación, así como docentes comprometidos en el proyecto curricular de su institución.

Con respecto a la ejecución curricular, el Ministerio de Educación propuso la evaluación del avance de los docentes, teniendo en cuenta lo siguiente:

- Uso de diversas técnicas e instrumentos para realizar la valoración y asesoría personalizada que realimente el proceso de aprendizaje de cada docente.
- Los cambios evidenciados por los docentes recogidos y registrados por los formadores en las acciones de monitoreo y asesoría. (Ministerio de Educación 2009: 13).

Así, podemos reconocer el interés por parte del Ministerio de Educación, en el seguimiento y monitoreo de los asistentes, con el fin de identificar los logros obtenidos con la pertinencia requerida para cubrir la finalidad del componente curricular.

3.2.3. Estadísticas técnicas y económicas del Programa Nacional de Capacitación y Formación Permanente (PRONAFCAP)

Según Orihuela (2008), por lo menos el 100% del presupuesto anual del Programa corresponde a gastos corrientes. El presupuesto de 2007 creció aproximadamente 50% en el año 2008.

Tabla N°11: Clasificación de Gastos de Programa

AÑO	GASTOS CORRIENTES	GASTOS CAPITAL	TOTAL
2007	126,324,411	116,200	126,440,611
2008	182,831,257	352,085	183,183,342
2007-2008	309,155,668	468,285	309,623,953

Fuente: Tomado de Orihuela (2008:23)

Es importante conocer el destino de los gastos públicos del programa de capacitación y así identificar los móviles de inversión del Ministerio de Educación. Por ello, encontramos en la tabla N°11, que los presupuestos utilizados por el programa de capacitación registraron un incremento en la contratación de recursos humanos y la compra de bienes y servicios para el desarrollo de funciones administrativas. Por otro lado, los gastos de capital se incrementaron notoriamente, señalando un gasto que corresponde a los egresos e inversiones para incrementar el capital fijo o existente y orientarlo a fines productivos, como por ejemplo: bienes inmuebles, etcétera.

Asimismo, según la clasificación presupuestaria, un 9.5% se destina a gastos administrativos (s/. 17.3 millones), tal como lo expresa la siguiente tabla:

Tabla N°12: Presupuesto del Programa por actividad o proyecto

Actividad o proyecto	2007	2008	TOTAL
Capacitación a docentes	126,440,611	120,792,364	247,232,975
Docentes del 1° Y 2° eficaces para el logro de aprendizajes en comunicación integral y lógico matemática		25,558,960	25,558,960
Niños y niñas con competencias básicas al concluir el segundo ciclo		19,498,454	19,498,454
Gestión administrativa		17,333,564	17,333,564

Fuente: Tomado de Orihuela (2008:23)

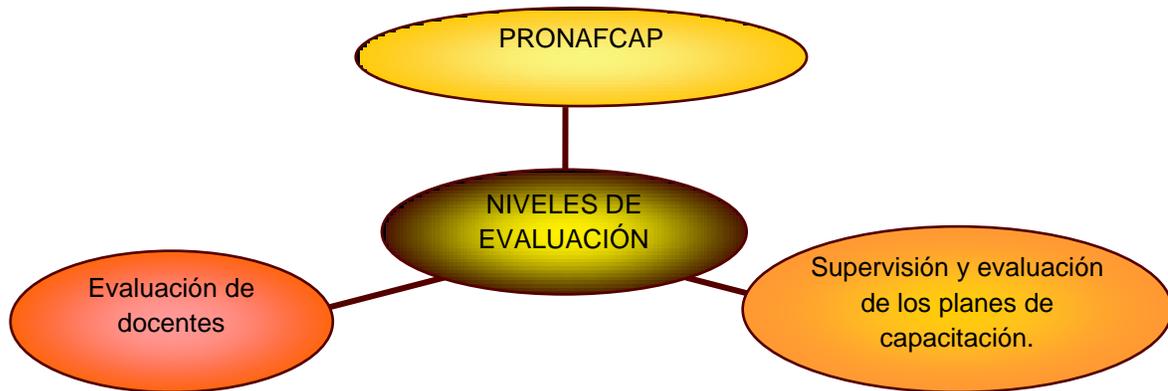
Esta tabla nos indica nuevos rubros incorporados en el presupuesto del programa de capacitación para el año 2008, como por ejemplo: la gestión administrativa y los proyectos para el logro de aprendizajes “docentes de 1° y 2°” y “niños y niñas al concluir el segundo ciclo”, estas diferencias indican una distinción puramente formal, ya que las acciones del programa suelen ser las mismas que en el año 2007.

3.2.4. Evaluación del PRONAFCAP

El PRONAFCAP también cumplió funciones y actividades de monitoreo y evaluación del programa.

Para una mejor organización del proceso de evaluación, el PRONAFCAP se distribuyó en dos niveles:

Gráfico N°5: Niveles de evaluación del PRONAFCAP



Fuente: Elaboración propia

Como figura en el gráfico anterior, consideramos necesario incluir dos niveles de evaluación, tanto de gestión como de aprendizaje, porque resulta relevante reconocer el logro de los objetivos del programa no solo a un nivel institucional sino también a nivel de los asistentes.

Para el caso de la evaluación a docentes, en una primera etapa el Ministerio de Educación recogió la información acerca de los docentes participantes, los cuales previamente se inscribieron proporcionando sus datos como DNI, institución educativa y región a la cual pertenecían. Esa información se sistematizó en una base de datos, donde se incluyó los resultados de la pruebas de entrada y salida. Es relevante señalar que luego de finalizada la capacitación no se hizo seguimiento a los docentes para corroborar su éxito y limitaciones con el aprendizaje adquirido.

Asimismo, el Plan de Supervisión y Evaluación del Ministerio de Educación de Perú, fue el encargado de supervisar el programa de capacitación, llevado a cabo por la entidad educativa responsable y además verificar el cumplimiento de lo estipulado en los Términos de Referencia (TDR), los cuales formaron parte del plan de trabajo de cada institución educativa.

El equipo de supervisores del Ministerio de Educación responsable de supervisar y evaluar a las instituciones de formación docente. Entre sus principales tareas figuran las siguientes:

- La revisión de los informes de trabajo 1 y 2, tenían la finalidad de reportar el cumplimiento del servicio por parte de las instituciones, las universidades o instituciones de educación superior públicas o privadas. Dichos informes eran el resultado de las metas programadas, los avances del programa, el diseño de los cursos, la evaluación y los resultados de los asistentes, etcétera (Ministerio de Educación 2008:17-19).
- Revisión de materiales de trabajo de las instituciones educativas.
- Visitas de campo a las instituciones educativas y reuniones con el equipo coordinador.
- Monitoreo y observación del aula durante el transcurso de las capacitaciones.
- Realización de entrevistas a los docentes participantes.
- Realización de entrevistas a los capacitadores.
- Realización de visitas a las instituciones educativas beneficiadas con el programa de capacitación, para entrevistar a todo el equipo institucional.

Estas tareas tenían la función principal de supervisar el desarrollo eficaz de las actividades, para la conformidad del servicio prestado por la entidad educativa. Incluso el Ministerio de Educación, entregó a las instituciones responsables del proceso de capacitación, una matriz de evaluación para la conformidad del servicio, donde se indicaban los criterios, indicadores, instrumentos y responsables del programa (Ministerio de Educación 2008: 29).

- **Estadísticas de la evaluación del PRONAFCAP**

Para la realización del Programa de capacitación y formación permanente (PRONAFCAP) fue necesario realizar una evaluación censal con la finalidad de hacer un diagnóstico de la situación de los docentes que asistirían a la capacitación. Por tal

motivo, en Enero de 2007 se realizó la evaluación censal que determinó ciertos resultados que permitieron reconocer el nivel formativo de los asistentes. Así, la evaluación censal arrojó los siguientes resultados:

Tabla N°13: Resultados globales de la prueba Censal a docentes el 2007

Nivel de rendimiento	De Comunicación	Razonamiento matemático	lógico
NIVEL 0	32.6%	46.8%	
NIVEL 1	15.9%	38.9%	
NIVEL 2	27.2%	12.9%	
NIVEL 3	24.3%	1.5%	

Fuente: Tomado de Orihuela (2008: 46)

Los resultados de la evaluación Censal muestran que de los 162.206 docentes evaluados, el 24.3% obtuvo un puntaje de nivel 3 en Comunicación (que resulta ser el nivel óptimo) y un 1.5% el nivel 3 en Razonamiento Lógico Matemático. Resulta interesante revisar el resultado de los docentes que se ubican en un nivel menor de 1. Un 32.6% en Comunicación para el nivel 0, y un 46.8% en Razonamiento Lógico Matemático en un nivel 0. Vale señalar que dicha prueba censal es la única que se ha realizado para los distintos programas de capacitación del Programa Nacional de Capacitación y Formación Permanente (PRONAFCAP) en sus diversas versiones programadas por el Ministerio de Educación.

Asimismo, si bien reconocemos que a nivel macro existe una débil formación docente, según la investigación de Orihuela (2008), no se logró ubicar la documentación donde se contemplan las necesidades específicas de los docentes en cuanto a contenidos que se requerían para diseñar el paquete de cursos que propone los Términos de Referencia (TDR). Si bien la evaluación censal ha logrado establecer una línea de

base en cuanto a las limitaciones y alcances de los docentes, no ha servido de insumo para poder diseñar los ámbitos de capacitación.

Si tomamos como ejemplo el Programa Nacional de Capacitación y Formación Permanente (PRONAFCAP) del año 2007 (aún no existen cifras para el año 2008), podemos reconocer ciertos cambios favorables en los resultados de la prueba de entrada en comparación con la de salida de los docentes participantes. Sin embargo, no representan una suma positiva, ya que el rendimiento de los docentes aún sigue siendo limitada al finalizar la capacitación, logrando un margen de diferencia positiva de 9%. Asimismo, se debe considerar si los instrumentos de evaluación, tanto de la prueba de entrada como de salida, son similares; para así medir de manera coherente los aprendizajes de los asistentes.

Tabla N°14:
Resultados de prueba de entrada y salida en Comunicación
Integral para el año 2007.

	Entrada	Salida	Diferencia
Inicial	23.3%	33.2%	9.9%
Primaria	20.8%	31.2%	10.3%
Secundaria	31.7%	40.0%	8.4%
TOTAL	26.3%	35.6%	9.3

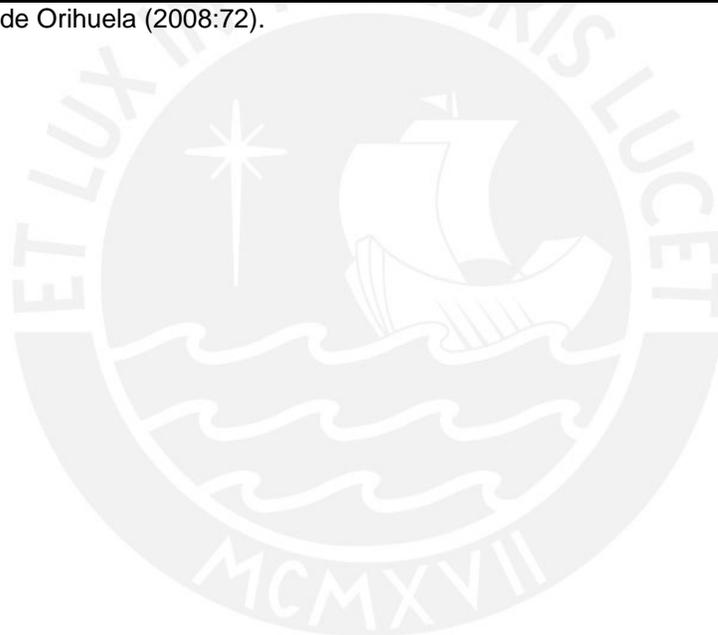
Fuente: Adaptado de Orihuela (2008:72)

Tabla N°15:

**Resultados de prueba de entrada y salida en Razonamiento Lógico Matemático
el año 2007.**

	Entrada	Salida	Diferencia
Inicial	0.5%	12.3%	11.8%
Primaria	0.6%	7.8%	7.2%
Secundaria	3.0%	14.4%	11.5%
TOTAL	1.7%	11.5%	9.7%

Fuente: Adaptado de Orihuela (2008:72).



SEGUNDA PARTE: ESTUDIO DE CASO

En esta sección se presenta, analiza y reflexiona sobre el producto de la investigación. En una primera instancia, explicamos el desarrollo de la planificación de nuestro estudio de caso para luego abocarnos a la discusión y análisis de los resultados de la investigación.

CAPITULO I: PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En el siguiente apartado, exponemos los procedimientos y la construcción de la planificación del presente estudio. Presentamos la información básica de la investigación; el enfoque y método de investigación, los objetivos, las técnicas e instrumentos, las categorías y sub categorías de investigación, y la codificación de informantes y citas de la investigación.

1.1. Información básica de la investigación

Durante el año 2008 se organizó la segunda versión del Programa Nacional de Capacitación y Formación Permanente (PRONAFCAP), dirigido a docentes de Educación Básica Regular y fue gestionado a través de distintos Institutos Superiores Pedagógicos, incluyendo universidades públicas y privadas (MED 2008: 2). Una de las instituciones privadas de educación superior que brindó capacitaciones para el PRONAFCAP, fue la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), a través de su Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE). El propósito de la presente investigación es estudiar ese caso y su actuación durante el proceso de capacitación.

El Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) fue convocado por el Ministerio de Educación a fines de Junio del año 2008, teniendo la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) la oportunidad de posicionarse a nivel universitario como una institución comprometida con el Magisterio Nacional, para lo cual diseñó su plan de trabajo e implementación de la capacitación. Cabe mencionar que sería la primera oportunidad donde la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) participó en una capacitación pública para docentes de Educación Básica Regular a nivel nacional.

Para la presente investigación, se elaboró una serie de instrumentos, salidas al campo y análisis de información que llevaron a reconocer los diversos hallazgos que

presenta dicho estudio. La salida al campo y la consiguiente recolección de información se realizó en la Pontificia Universidad Católica del Perú, ubicada en el distrito de San Miguel, provincia de Lima.

Para el diseño de la propuesta metodológica hemos tomado en cuenta la formulación de problema y los objetivos. También hemos considerado las categorías y sub categorías. El enfoque seguido es el cualitativo.

La investigación trata de identificar la forma en que se plantean ciertos procesos de gestión educativa en el PRONAFCAP – CISE, es la cuestión principal de nuestra problema: ¿Qué características tuvieron los procesos de planificación y evaluación, del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente –PRONAFCAP para el nivel secundario, gestionado por el CISE-PUCP en el período 2008-2009?

Para aproximar nuestras respuestas a los objetivos planteados hemos considerado las categorías de análisis: planificación del programa, evaluación del programa, logros y limitaciones institucionales (internas y externas) en los procesos de planificación y evaluación.

1.2. Enfoque y método de investigación

Cuando se analiza una organización educativa, los procesos de gestión se desarrollan bajo una dinámica social inscrita dentro de una realidad cultural particular. Por tal motivo, consideramos necesario utilizar el *enfoque cualitativo*, determinado “[...] por la construcción de conocimiento de la realidad social y cultural desde el punto de vista de los que la producen y la viven” (Vieytes 2004: 69). De esta manera, sus características involucran “[...] los datos de situaciones naturales [...] el investigador como el gran recolector de información [...] el conocimiento tácito, [...] el análisis inductivo de datos” (Vieytes, 2004: 71).

Para el éxito de nuestra investigación pretendemos reconocer ¿cómo se desarrolló la planificación y la evaluación, durante la gestión del PRONAFCAP-CISE, el año 2008?

Ello advierte un *análisis descriptivo*, que “[...] busca obtener un perfil del objeto [...] aunque sea en un grado mínimo del comportamiento” (Vieytes 2004: 94).

El método de investigación empleado es el *estudio de caso* el cual consiste en “[...] la recopilación e interpretación detallada de toda la información posible sobre un individuo, una institución, una empresa, un movimiento social particular” (Vieytes 2004: 623). Asimismo, la unidad de análisis se examinó bajo el concepto del *estudio de caso único*, investigando el PRONAFCAP dirigido por el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos -CISE. Es un estudio transversal, ya que el estudio se realizó al final de la ejecución de dicha capacitación.

En cuanto al nivel de la investigación es de tipo exploratorio. Según Hernández y Baptista (2003:115) las investigaciones exploratorias se determinan cuando: “el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes”.

Hemos analizado un tema actual, no explorado hasta el momento, sobre todo en el caso de Instituciones Superiores Privadas, como es el caso de la PUCP. Se hizo una búsqueda previa en las bibliotecas de las redes universitarias peruanas, para reconocer si existían tesis de maestría sobre el tema y no identificamos alguna que haya abordado el tema de nuestra investigación.

1.3. Objetivos de la investigación

La investigación presenta un objetivo general y cuatro objetivos específicos. El objetivo general de nuestra investigación reside en: analizar los procesos de gestión, específicamente la planificación y evaluación, del PRONAFCAP, desarrollado por el CISE-PUCP, para docentes del nivel secundario de la Unidad de Gestión Educativa Local (Ugel) 03, en el período 2008.

Son objetivos específicos de investigación:

1. Describir el proceso de planificación del PRONAFCAP-CISE, implementado para docentes del nivel secundario de la UGEL 03, en el período 2008.

2. Describir el proceso de evaluación del PRONAFCAP-CISE, implementado para docentes del nivel secundario de la UGEL 03, en el período 2008.
3. Reconocer los factores limitantes y facilitadores de la planificación y evaluación, del PRONAFCAP- CISE, implementado para docentes de nivel secundario de la UGEL 03, en el período 2008.
4. Proponer recomendaciones para el desarrollo de futuros procesos de planificación y evaluación del PRONAFCAP por el CISE-PUCP.

1.4. Técnicas e instrumentos

Las técnicas e instrumentos para recoger información fueron:

- 1) En primer lugar, la investigación documental para datos secundarios: análisis de los reglamentos, diseños curriculares e institucionales del Programa Nacional de Capacitación y Formación Permanente (PRONAFCAP) y del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE). El instrumento fue la matriz de análisis documental.
- 2) En segundo lugar, las entrevistas semi-estructuradas aplicadas a los miembros del equipo responsable del nivel secundario de la gestión PRONAFCAP-CISE, con la finalidad de conocer sus percepciones sobre el proceso de planificación y evaluación. El instrumento aplicado fue el guión de entrevista, validado a través de juicio de expertos, que fueron los mismos que apoyaron con la validación de las matrices de investigación.

1.5. Organización de la investigación

Luego del recojo de información se pasó al análisis de los procesos de investigación. En un primer momento, se formuló un análisis preliminar, el cual supuso *desarrollar las categorías y transcribir las entrevistas*.

Las entrevistas fueron recogidas a través del un programa denominado Microsoft One Note, que permite digitalizar de manera automática los audios en la base de datos del computador, los cuales se pasó a transcribir durante el mismo día de obtenida la muestra. Esas transcripciones fueron realizadas de manera literal y no editadas. Las entrevistas son anónimas por respeto a las fuentes. Existió mucha empatía en la interacción con los informantes, aunque con algunas excepciones. Sin embargo, es necesario señalar que se requirió de autorización de parte de la gestión actual del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), para que algunos de los informantes tengan la libertad de conceder información.

Las entrevistas a los siete informantes (identificados en la tabla N° 16) se realizaron durante los meses de octubre y noviembre del 2009. Todas se coordinaron en el ambiente de la Pontificia Universidad Católica del Perú y previa cita. Se explicó al informante a través de un correo y llamada telefónica la finalidad de la entrevista y existió algún caso donde el informante solicitó previamente revisar la guía de entrevista, la cual no fue entregada para cuidar la transparencia de la información. Muchas de las citas tardaron mucho en concretarse por un tema de tiempos de los informantes. Cabe señalar que el acceso a algunos informantes se vio facilitada por el apoyo de algunas coordinadoras del programa durante el año 2008. Las entrevistas tuvieron una duración entre 35 y 47 minutos.

Para el desarrollo de la investigación se consideró elaborar dos matrices de investigación:

- Matriz de análisis documental (Anexo N° 08)
- Guías de entrevistas (Anexo N° 11, 12 y 13)

Las matrices fueron validadas por juicio de expertos, pertenecientes al Departamento de Educación los cuales gracias a su experiencia académica y profesional brindaron grandes aportes en la mejoría de las matrices. En total fueron tres expertos quienes sugirieron cambios en forma y contenido.

Para el caso de la matriz de análisis documental, se había contemplado una mayor cantidad de documentación del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), en particular, matrices de planificación y evaluación. Pero durante el trabajo de campo tuvimos conocimiento que el CISE no había construido matrices para dichos procesos pues al parecer, las coordinadoras solo se limitaron a ejecutar y completar los informes solicitados por el Ministerio de Educación.

Posteriormente, se organizaron las entrevistas con el apoyo de la matriz de categorización de entrevistas, que fue de gran apoyo para el orden y ubicación de las categorías y sub categorías requeridas en la investigación y brindadas por los informantes en las entrevistas de campo.

Por otro lado, en el transcurso de la investigación, hubo dificultades para el acceso a la información por parte del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), ya que tuvieron reserva en mostrar los informes 1 y 2 y el plan de trabajo e incluso los resultados de la evaluación de entrada y salida de los docentes participantes, lo cual significó una gran limitación en beneficio de la investigación, pese a existir, incluso, un permiso escrito, por parte de la coordinación de la Maestría de Educación. El único documento al cual se pudo tener acceso es al TDR (Términos de Referencia) documento oficial del Estado, que señala los lineamientos y pautas a seguir por las instituciones convocadas.

Esto afectó considerablemente la investigación, porque no permitió cotejar la información brindada por los informantes y el cumplimiento de los requerimientos solicitados por el Ministerio de Educación al CISE. Asimismo, no permitió reconocer la existencia de algún mecanismo de evaluación de aprendizajes por parte del CISE y verificar si hubo un cambio óptimo entre la prueba de entrada y la prueba de salida.

1.6. Codificación de informantes

Cada uno de los informantes obtuvo una codificación según nomenclatura: C = Coordinador/ P = Profesor/ S = Supervisor, seguido por una numeración que señala el

orden cronológico de aplicación de la entrevista, el caso se repite para los profesores y supervisor.

A continuación, presentamos un cuadro con las especificaciones de la codificación.

Tabla N°16: Codificación de informantes

Coordinadores:

CODIGO	SEXO	CARGO
C1	F	Coordinador 1
C2	F	Coordinador 2
C3	F	Coordinador 3
C4	F	Coordinador 4

Profesores

Código	Sexo	Cargo
P5	M	Capacitador del área de matemáticas secundaria
P6	M	Capacitador del área de comunicación secundaria

Representante del Ministerio de Educación

Código	Sexo	Cargo
S	M	Supervisor del Ministerio de Educación.

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, el análisis de las entrevistas se realizó con el apoyo del programa de análisis cualitativo ATLAS.TI, que fue una herramienta fundamental para la asociación de citas, codificación y formación de redes (networks) de familias, por categorías y sub-categorías en la investigación.

1.7. Categorías y sub categorías de la investigación

La información que se obtuvo se clasificó según la matriz de consistencia (Anexo N°9). Las categorías y sub categorías utilizadas en la investigación fueron las siguientes:

Tabla N°17: Categorías y sub categorías de la investigación

CATEGORÍAS	SUB CATEGORÍAS
I) Planificación del programa	I) Plan básico del programa:
	1.1. Características del diseño de plan de trabajo.
	1.2. Responsables del diseño.
	1.3. Instrumentos de planificación.
	1.4. Mecanismos y espacios de coordinación de los actores.
	1.5. Criterios para la conformación de equipos de trabajo.
	II) Pautas brindadas por el CISE, para coordinar la capacitación:
2.1 . Responsables	

	2.2 . Finalidad
	2.3 . Efectividad
	2.4 . Ámbitos de coordinación.
II) Evaluación del programa.	3.1. Matriz de evaluación.
	3.2. Objetivos de evaluación
	3.3. Criterios
	3.4. Estrategias
	3.5. Instrumentos.
	3.6. Momentos de evaluación
	3.7. Informes de evaluación
	3.8. Difusión de resultados
	3.9. Decisiones tomadas
III) Logros y limitaciones internas y externas de las instituciones durante el proceso de la planificación y evaluación (perspectivas del MINISTERIO DE EDUCACIÓN y CISE).	4.1. Factores internos limitantes.
	4.2. Factores internos facilitadores.
	4.3 Factores externos limitantes.
	4.4 Factores externos facilitadores.

Fuente: Elaboración propia

Para el análisis de información nos apoyamos en las redes (Networks) generadas por el Atlas. Ti. Las redes o networks consisten en la agrupación y asociación de las sub categorías, citas y anotaciones; clasificadas en la nómina de familias y súper familias (Super Family). Las súper familias son como súper códigos que en nuestra investigación se les ha dado la función de categoría de investigación.

Tabla N° 18: Sub categorías agrupadas en súper familias (categorías) y densidad de citas

Planificación del programa		Evaluación del programa		Logros y limitaciones del programa	
	N° de citas		N° de citas		N° de citas
Ámbitos de coordinación	5	Criterios	1	Factores internos limitantes	15
Características	12	Difusión de resultados	5	Factores internos facilitadores	17
Criterios de conformación de equipos	16	Estrategias	1	Factores externos limitantes	11
Finalidad	9	Instrumentos	1	Factores externos facilitadores	4
Instrumentos	5	Matriz	8		
Mecanismos de coordinación	17	Momentos	2		
Responsables coordinación	7	Objetivos	9		
Responsables diseño	7				

Fuente: Elaboración propia

Las súper familias se construyen con la finalidad de agrupar a nuestras sub categorías y brindar indicios referentes al margen de relevancia que tienen para los informantes. Reconociendo el tipo de asociación y densidad de las citas, y orientándonos hacia los aspectos que abarcan mayor atención. Presentamos una tabla donde reconocemos la cantidad de citas por sub categoría:

Tabla N° 19: Sub categorías con mayor densidad según número de citas

Categorías	N° citas
Características del plan de trabajo	12
Criterios para la conformación de trabajos	16
Efectividad de la coordinación	11
Factores externos limitantes	11
Factores internos facilitadores	15
Factores internos limitantes	17
Mecanismos y espacios de coordinación	17

Fuente: Elaboración propia

Como resultado de la formación de redes, asociaciones, conexiones entre categorías, sub categorías y citas, se formularon ciertas codificaciones para el ordenamiento e identificación de los hallazgos y por ende, en nuestra discusión de resultados. Así, la codificación de las citas fue organizada por el propio Atlas. Ti de la siguiente manera:

Tabla N° 20: Codificación de citas por orden de informante y orden cronológico de citas

ID del Informante	N° del documento primario	N° de orden de cita	Ejemplo
C1	1	2	C1 (1:2)
C2	2	34	C2(2:34)

Fuente: Elaboración propia

De la misma forma, la formación de networks o redes de información, especialmente en el caso de las citas y categorías, nos permitió reconocer las asociaciones o relaciones de las citas, sean éstas: complementarias, contradictorias, críticas o de justificación, etcétera. Se formuló ciertos símbolos e ID para encontrar las asociaciones.

Tabla N°21: Símbolos de relaciones y asociaciones entre categorías y citas.

ID	LABEL 1	MENU
Continue	>>>>	Continue by
Contra	x>	Contradicts
Crit	->i	Criticizes
Disc	:>	Discusses
Expands	?	Expands
Expl	?>	Explains
Just	!>	Justifies
Supp	*>	Supports

Fuente: Elaboración propia

CAPITULO II: ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN E INTERPRETACIÓN DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este último capítulo, perteneciente a la segunda parte de la investigación, se logra identificar algunos hallazgos producto de un año de investigación. Definitivamente, pueden surgir nuevos cuestionamientos que nuestro estudio no ha podido abordar y que fomentarán nuevas propuestas de investigación.

En el presente capítulo se propone la interpretación de resultados con algunas reflexiones, donde se pone énfasis en la triangulación de la información, y los alcances obtenidos en torno al objetivo general de la investigación y a los cuatro objetivos específicos del estudio.

La interpretación obtenida se ha realizado considerando los conceptos y argumentos expuestos en el marco teórico. Asimismo, para el análisis hemos considerado el objetivo general, objetivos específicos, las categorías y sub categorías; establecidas en las matrices de consistencia y de análisis documental. Igualmente, nos hemos apoyado en el análisis y asociación de citas, producidas por el programa Atlas.Ti, el cual ha brindado interesantes elementos para nuestra investigación, especialmente sobre la información otorgada por los informantes.

En un principio queremos aproximarnos al análisis del primer objetivo específico: describir el proceso de planificación del PRONAFCAP-CISE, implementado para docentes del nivel secundario de la UGEL 03, en el período 2008.

Por ello consideramos la categoría *planificación del programa* y sus cinco sub categorías: 1) Características del diseño de plan de trabajo; 2) Responsables del

diseño; 3) Instrumentos de planificación; 4) Mecanismo y espacios de coordinación de los actores; 5) Criterios para la conformación de equipos de trabajo; 6) Pautas brindadas por el CISE, para coordinar la capacitación (responsables, finalidad, efectividad y ámbitos de coordinación).

En un segundo momento, analizaremos el segundo objetivo: referido a la *descripción del proceso de evaluación*. Para ello identificamos la *categoría evaluación del programa* y sus nueve sub categorías: 1) Matriz de evaluación; 2) Objetivos de evaluación; 3) Criterios; 4) Estrategias; 5) Instrumentos; 6) Momentos de evaluación; 7) Informes de evaluación; 8) Difusión de resultados y; 9) Decisiones tomadas.

En un tercer momento, analizaremos el tercer objetivo: *reconocer las limitaciones y alcances de institucionales de la planificación y evaluación*, del PRONAFCAP- CISE implementado para docentes de nivel secundario de la UGEL 03, en el período 2008. Para ello, identificaremos la categoría: *logros y limitaciones internas y externas de las instituciones durante el proceso de planificación y evaluación* (perspectivas del Ministerio de Educación y CISE) y sus cuatro sub categorías: 1) Factores internos limitantes, 2) Factores internos facilitadores; 3) Factores externos limitantes; 4) Factores externos facilitadores.

El desarrollo del análisis pretende seguir el orden de las categorías y sub categorías mencionadas (ver tabla N°16). Las citas seleccionadas indican la codificación otorgada por el ATLAS. TI (ver tabla N°19). Las citas han sido editadas para una mejor comprensión y coherencia con la investigación (ver Anexo N°7).

1.1. Planificación del programa

A continuación presentaremos los resultados, el análisis y la discusión de resultados para las subcategorías correspondientes a la planificación del programa.

Características del diseño de plan de trabajo

Conceptualmente, nuestra investigación se ubica en la planificación educativa, que plantea sus elementos como una dimensión social que va desde la teoría a la

práctica. Por ello, como señala Mintzberg (1999) nuestro estudio de caso pertenece y forma parte de los procesos estratégicos que plantea el Ministerio de Educación en un contexto profesional; donde predomina el impulso hacia la profesionalización. Este tipo de organización depende de profesionales capacitados y con autonomía. La organización cede gran poder a los profesionales y a las asociaciones e instituciones que las capacitan, como es el caso de las universidades.

Para Saavedra (2001) en el proceso de planificación es fundamental reconocer las etapas de aplicación. Así que, primero se invierte un momento a la investigación o diagnóstico, la cual busca: percibir la realidad del sujeto de cambio, la cultura, la estructura del poder, los problemas, necesidades y redes de conflicto, alianzas y acuerdos, determinación de objetivos, elaboración de un sistema de variables e indicadores, análisis de la situación/ exploración de escenarios.

Una segunda fase es de estrategia y formulación: referida a la formulación o elaboración del plan/ evaluación para la ejecución. Una tercera fase es la táctica operacional vinculada a la ejecución y la gestión y; por último, una cuarta fase: seguimiento, control y evaluación.

No obstante, en el caso del CISE-PUCP hubo muchos problemas para aplicar las distintas etapas de planificación e incluso algunas se eludieron por diversos problemas; como deficiencia de tiempo y poca previsión de parte de los organismos rectores de la capacitación:

No recuerdo (...) El trabajo era a marcha forzada porque siempre era para ayer. [C1 (1:3)]

Para el caso de CISE y como en cualquier organización educativa, un factor importante son los documentos y planes de trabajo que orientan una planificación efectiva. Por ello, era necesario reconocer el nivel de comprensión del equipo de trabajo, con relación a los planes básicos de capacitación pauteados en los Términos

de Referencia (TDR) del Ministerio de Educación y aplicados por el CISE para el PRONAFCAP 2008.

Así, los entrevistados sostienen que el plan básico tenía que ser entregado al Ministerio de Educación antes del inicio de la capacitación, es decir, a finales de setiembre del 2008 o incluso antes.

Se puede apreciar que las coordinadoras tienen ideas similares con respecto a las características que debe contener el plan básico e incluso se reconoce no haber producido o creado un plan de trabajo interno, sino que adaptaron su planificación a la diseñada por el Ministerio de Educación. Sin embargo, existe un problema en la denominación de dicho plan. Algunas coordinadoras le denominaban, plan de trabajo o plan de capacitación. Asimismo, se puede observar la frustración del equipo de trabajo ante las limitaciones que imponía el Estado en el TDR:

El Ministerio también nos da una estructura de plan de trabajo y de alguna manera esa estructura de plan de trabajo también quería pautearnos un proceso a seguir para organizarnos, el proceso de planificación fue por ensayo y error [...] Los procesos no nos lo dio nadie, ni el Ministerio, ni CISE ni la Facultad, los procesos salieron de ese equipo humano. (...) No hicimos un plan de trabajo interno, de creación del CISE. Solo llenábamos los formularios del TDR nos sentíamos atrapadas porque muchos de los datos que nos pedían ni le encontrábamos sentido. Si nos hubieran convocado 2-3 meses antes si lo hubiéramos hecho. [C1 (1:1)]

Este dato contrasta con el estudio presentando por Saavedra (2001), donde la planificación en su propósito de definir la sociedad que anhelamos alcanzar, requiere poder de decisión y voluntad política, liderazgo. Es abierta al cambio, flexible, creativa, innovadora, dinámica, participativa, concertada, coordinada y racional. Los alcances positivos de la innovación que tuvo el CISE, resultaron una oportunidad ante las limitaciones del TDR:

El PRONAFCAP tiene unos términos de referencia muy específicos, dice cómo es el perfil del coordinador del asistente, la secretaria, el capacitador. Y tienes que cumplir con esos requisitos. Con nuestra experiencia hicimos algunos cambios en la organización del equipo, tenemos algunos elementos adicionales de apoyo, por ejemplo, en el caso del monitoreo que no lo había estipulado el Estado. Los términos de referencia te dan productos, contenidos, estrategias, lineamientos y nosotros incorporamos los contenidos, la estrategia en aula y una de las cosas más ricas fue la interacción que se generó. [C2 (2:2)]

Otros informantes hacen hincapié en la parte logística que contenía el plan básico y su interés por la búsqueda de resultados y no en los procesos de aprendizaje:

Fundamentalmente, estaba basado en trabajo en aula pero también en logística y en la parte administrativa, lo que podía denotar previsión en la implementación de los recursos, que se tengan a tiempo los materiales, que los materiales sean oportunamente entregados, el empleo de la plataforma virtual para actividades virtuales. Estaba muy centrado en la capacitación, no en los procesos previos y sí en los resultados. [C4 (4:1)]

Ante este panorama, es necesario mirar hacia un modelo de planificación por el desarrollo. Para Castillo, “la planificación es más que un simple proceso de ordenar cosas, técnico y de proyectar magnitudes y tendencias, es más que un simple método de preparar planes o programas. Estos modos de concebir la planificación restringen su campo de acción y desconocen su dimensión político y objeto de su estudio: el desarrollo” (1995, citado por PUCP 2003: 12).

Coincidimos en que planificación es un proceso para el desarrollo; que busca prever acciones políticas, sociales, económicas y culturales en el ejercicio de las organizaciones públicas y privadas. De igual forma, cumple con una responsabilidad social activa y promueve el valor público de la Educación.

Ante esta situación, nos animamos a afirmar que el CISE no presentó una planificación del programa, solo se abocó al cumplimiento de las pautas requeridas en

el TDR, puesto en práctica con la entrega de los informes de trabajo 1 y 2, los cuales también eran diseñados por el Ministerio de Educación.

Responsables del diseño

Los coordinadores tenían la responsabilidad del diseño del plan de trabajo requerido en el TDR (ver Anexo N° 11). No obstante, la coordinación no formuló un plan interno de trabajo original y propio que denotara una gestión eficaz, por el contrario, sólo se dispusieron a completar las pautas señaladas en el TDR. Lo confuso del proceso es que ellos se denominan los creadores del plan pero no produjeron una matriz de planificación interna. El Ministerio de Educación fue el único que produjo una matriz de ese nivel, por eso hay cierta contradicción en algunos informantes, sobre todo en la percepción de la denominación de responsabilidad:

Los coordinadores, nosotros desarrollamos el plan, pero como te decía, el plan se ajustaba a los aspectos que ellos nos exigían, y eso como que nos tenía un poco sujetos. [C1 (1:2)]

Tal vez adaptaron algunos aspectos. Yo creo que ha sido al iniciar el programa y conforme han surgido las necesidades se han ido adaptando. [...] Tal vez no se hizo. [C4 (4:4)]

Asimismo, se reconoce falta de tiempo para cumplir con las pautas del Plan de trabajo y eso produce mucha insatisfacción e incomodidad por parte del equipo. Incluso se señala que la Universidad no coordinó con tiempo la participación del CISE, en el programa de capacitación. Se afirma que otras Instituciones Educativas ya tenían avanzados sus planes, sus trabajos de grupo, sus aportes, a diferencia del CISE, y se señala la importancia que tenía el programa para la imagen de la PUCP, ya que era la primera vez que esta institución participaba en un programa de capacitación de tanta envergadura. La carga psicológica del equipo de coordinadoras fue abrumadora:

Cuando nos convocaron, [...] escasos días para que se inicie el programa. Era algo así como dos semanas para empezar el programa. Nos sorprendió porque el pedido venía de Decanato, nos dijeron que era un programa muy importante, que la PUCP

nunca había sido convocada con anterioridad, que era la oportunidad para posicionarnos a nivel universitario como una institución comprometida con el Magisterio Nacional y que habían ideado un esquema novedoso e interesante. (...). Empezamos la actividad en dos días, se nos convocó un viernes y empezamos un lunes. ¿En qué consistía la primera actividad? En una reunión en el Museo de la Nación con todas las Universidades privadas y estatales, estábamos ahí todo el grupo de la PUCP, ubicados en un sector muy compacto. [...] las comparaciones, elogios y expectativas frente a otras instituciones fueron abrumadoras. El discurso del Ministerio realmente nos impactó, nos angustió, no dejábamos de mirarnos y decirnos: “Dios mío en que estamos”; [...] Para colmo de males nuestros pares, las otras Universidades ya venían trabajando 6 meses antes, tenían su plan de trabajo listo, sus matrices llenas, etcétera. Nosotros no teníamos nada (...) Y ¿por qué pasó esto? Porque, se nos comunicó tarde, todo se inició tarde. Entonces empezamos con una carga psicológica muy fuerte y con una carga logística en pésimas condiciones y deficientes, teníamos que nivelarnos y coger el ritmo aunque sea tarde. [C4 (4:2)]

Los problemas de descoordinación con el Ministerio de Educación, acarreo consecuencias negativas en la primera etapa de la capacitación. Así nos señalan el problema que surgió por la demora en la aplicación de la prueba de entrada a los participantes, requisito indispensable para analizar los resultados de la evaluación censal y hacer un diagnóstico eficaz. Esta prueba debía aplicarse antes del inicio de la capacitación, no obstante, se logró concretar al inicio de clases. Ese requisito estaba pauteado de manera formal en el TDR (MED 2008: 11):

Hay un esquema del plan básico en el TDR donde se especifica que se debe aplicar un examen de entrada a los docentes que van a participar del programa. A partir, de esa información se debía hacer una comparación con los resultados de la evaluación censal. Eso ya se había fijado en los TDR y sabían que esa información se tenía que presentar el día de la evaluación. No se tomó la prueba de especialidad. Ahí se tomaba matemáticas, comunicación, especialidad y esa prueba la Universidad no la tomó. (...) Tuvimos un plazo tan corto, yo creo que siendo una primera experiencia tuvieron que aprender muchas cosas en el camino y con poco tiempo. El tiempo fue un factor que generó inconvenientes que se tuvieron que superar. Se tuvo que tomar la prueba. El primer día de capacitación se tomó el examen de especialidad, porque se

acordó que debían completar el examen de entrada. Eso se les comunicó a los participantes el día de su examen de entrada que faltaba el examen de especialidad. [S (7:5)]

En la planificación, la toma de decisiones racionales: identifica, soluciona problemas, analiza, selecciona acciones; con el fin de cumplir objetivos. La planificación resulta no sólo un proceso técnico sino también político. Es facilitador de la participación y la concertación entre los actores sociales. (Saavedra 2001: 49-50).

Instrumentos de planificación

Para concretar un plan de trabajo en un proceso de planificación se requiere el uso de instrumentos. Para el caso del equipo CISE, esos instrumentos no existieron ya que solo se limitaron a ejecutar el esquema básico del plan creado por el Ministerio de Educación (MED 2008: 67-70), lo cual nos lleva a reflexionar en una dinámica de planificación normativa, la cual tiene una visión cuantitativa del sistema y posee una visión lineal del futuro. Así los participantes del proceso de capacitación señalan:

No recuerdo que hayamos creado instrumentos para el proceso de planificación. No nos dieron ni formulamos instrumentos [...] El trabajo [...] siempre era para ayer. Nos pegábamos a la estructura, para ir zanjando. [C1 (1:3)]

Como señala Mintzberg (1999), las organizaciones profesionales carecen en su mayoría, de mecanismos de coordinación efectivos para solucionar ciertos problemas. Por ello, los problemas de innovación también es una limitación, que responde a una falta de cooperación. Esto se debe a que el profesional posee habilidades diseñadas para perfeccionar programas estables y conocidos; y por el contrario, no están capacitados para resolver problemas, para crear programas o proyectos institucionales ante necesidades nuevas y no planeadas (Mintzberg 1999:319).

Mecanismos y espacios de coordinación de los actores

Los espacios y mecanismos de coordinación del equipo CISE fueron efectivos en su mayoría. Muchos de los informantes respondían a las directivas del jefe de proyecto y sus coordinaciones de nivel, así como a los supervisores del Ministerio de Educación:

Hubo una primera reunión con el jefe del proyecto, donde se explicó la naturaleza del programa y su misión. La coordinación se trataba a un nivel de delegación de funciones. El monitoreo de las funciones eran a través de correos y recordatorios de los coordinadores de secundaria y de área. [P5 (5:1)]

Acá el equipo estaba a tiempo completo, reuniones permanentes y había un soporte permanente del Ministerio, un equipo de supervisores, ellos revisaban en forma progresiva. [C2 (2:7)]

Había reuniones formales e informales, la coordinación fluía, había mucho diálogo, la sinergia del equipo era muy fuerte. Una de las coordinadoras tenía contacto muy estrecho con el sector público y nos orientó. Ella dio mucho de sí con su experiencia y mucha comunicación. [C3: (3:4)]

Nuevamente, los problemas de coordinación entre el Ministerio de Educación y el CISE provocaron incomodidades en el equipo de trabajo. Eso se debió principalmente a la desinformación del equipo CISE en torno a las pautas del TDR. Además de los diversos niveles de coordinación que se formaron dentro de los equipos tanto del Ministerio de Educación como del CISE, creando malentendidos entre los actores y por tanto, diversos conflictos:

[...] veníamos con nuestra supervisora general del Ministerio de Educación, y los niveles de coordinación terminaron siendo, supervisora general – jefe de proyecto / supervisores de nivel – coordinadores. Eso causó inconvenientes por la información. La supervisora de nuestro equipo coordinaba con la jefa de PUCP y nosotros coordinábamos en función del TDR y había algunos aspectos que no estaban claros. Muestra de ello fue el tema de las metas. El Ministerio fija unas metas de atención, y la Universidad, en el caso de este ítem, no cumplió esa meta de atención. Entonces invitaron a otras instituciones educativas, para completar la meta, [...]. Y esa información solo se coordinó entre la coordinadora general y la jefa de proyecto. [S (7:7)]

La coordinación entre el equipo de monitoreo y el Ministerio de Educación fue fluida, ya que el monitoreo era una pieza clave en el proceso de medición de resultados y niveles de satisfacción de los participantes:

Fue importante que la coordinadora de monitoreo vaya a los talleres previos a la capacitación en el Ministerio de Educación. Le precisamos muchos aspectos para tomar en cuenta; aspectos descuidados en capacitaciones pasadas. Muchas veces el monitor asume una postura fiscalizadora y de autoridad, y se debe tener un trato democrático con los maestros, para que se abran y no tapen sus dificultades. La relación tenía que ser horizontal transparente para que los profesores sepan qué y cuáles eran las fechas de monitoreo, porque sino el maestro se pone a la defensiva, piensan: “nos quiere agarrar de sorpresa”. La idea de la asesoría no es esa. [S (7:11)]

Por ello, como señala Castillo, “un plan o política nacional de desarrollo se implementa a través de una administración eficiente y dinámica” (1995 citado en PUCP 2003: 16). Por tal motivo, es necesario que el Estado se enfoque hacia una microplanificación. A través de la microplanificación; se logra tener conocimiento directo de la realidad, pero con participación de la comunidad. Castillo, recomienda brindar atención al concepto de microplanificación porque tiene una connotación más local y participativa porque opera en contextos reducidos y promueve el empoderamiento de los actores.

Criterios para la conformación de equipos de trabajo

En el caso de PRONAFCAP-CISE, no se identificó de manera óptima estos elementos, ya que muchos fueron elegidos sobre la base de su cercanía con la PUCP, e incluso se encontró graves limitaciones en el perfil del capacitador y del monitor, ya que no se ajustaba a lo solicitado por el Ministerio de Educación:

Cuando empezamos a evaluar revisando la documentación, muchos no cumplían los requisitos e informamos a la Universidad de esto. Sobre todo en el caso de los capacitadores que habían sido desaprobados en la evaluación censal. Esa información se pudo cotejar después, en el área de estadística. En el caso de los monitores, muchos no tenían experiencia y fueron retirados del proceso. No tanto en el caso de capacitadores. [S (7:14)]

De esta forma, los criterios de selección de personal del equipo CISE (coordinadores, capacitadores y monitores), tuvo una preferencia hacia la oferta docente y de coordinación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), la Facultad de Educación y CISE. Consideramos, que se dio preferencia por un tema de confianza con el personal PUCP. Sin embargo, esto puede reflejar la falta de previsión y apertura en el proceso de contratación, así como una falta de interés por el valor público del proceso formativo de los asistentes. No hubo concurso abierto para la captación de capacitadores:

Ya desde CISE se nos daba una primera planilla de personas, a la que dicho sea de paso, tuvimos que hacer reajustes porque no todos calzaban en los puestos. [C1 (1:7)]

El equipo se eligió porque han sido profesoras que han trabajado en algún momento con nosotras. Son gente conocida. La Universidad tiene la particularidad de contratar egresados, no se hacen concursos. Fue una conversación entre la Facultad y el CISE, para evaluar la elección del personal. [C2 (2:9)]

Asimismo, se aseguró de transmitir el espíritu del programa, pero con un sello particular que formaba parte de la identidad PUCP:

Nosotras, las coordinadoras, además de que se familiaricen con lo que quería el Ministerio teníamos que transmitirles nuestro sello. El tema de relaciones humanas era fundamental. Cambiamos esa desmotivación y esa actitud inicial, de los docentes capacitadores la volteamos totalmente. En la clausura eran otras personas, lo dijeron y manifestaron, lo escribieron. [C1 (1:9)]

De preferencia, se solicitaban egresados de la PUCP como para que se ponga la camiseta. [C4 (4:8)]

El profesional de Católica sabe lo que sabe, está seguro de lo que sabe y lo expresa cuando viene otra persona y la ayuda. No se compara porque sabe que sale ganando. El monitoreo de Católica es muy de Católica. [C3 (3:18)]

Cabe resaltar la figura de la coordinación de Monitoreo y Educación a Distancia, creada por iniciativa del CISE y apoyada por Rectorado, con la finalidad, de delegar

funciones a una área específica y aliviar la carga laboral en los niveles de coordinación. Esta área de coordinación no fue estipulada en el TDR:

Fue un puesto creado por la Universidad, los términos de referencia dicen que debe haber un jefe de PRONAFCAP, luego vienen 3 coordinadoras de nivel. El monitoreo fue pensado para ser visto también por las coordinadoras de nivel, pero la Universidad pensó que era necesario nombrar un área solo de monitoreo para todas las áreas. [C3 (3:10)]

Para el caso del monitoreo, las limitaciones fueron mayores, ya que la Universidad no tenía experiencia en el manejo de esa área de desempeño.

En Católica no sabíamos nada de monitoreo ya que en nuestro Pregrado solo vamos el último año a trabajo de campo y monitoreo. Ahí las universidades, sobre todo estatales, nos llevan ventaja, pero nosotros tenemos ventaja en capacitación. [C3 (3:9)]

Asimismo, se promovió la búsqueda de monitores con un perfil profesional abierto al aprendizaje y con un trato horizontal hacia el participante:

[...] lo primero que se hizo con los monitores fue explicar y dar una visión completa del monitoreo y asesoría, rompiendo paradigmas que involucran intimidar al participante o niveles de superioridad del monitor. Y ahí tuvimos que ser bien claros porque no teníamos el 100% de monitores de Católica. [C3 3:18]

Para el caso de los capacitadores y monitores, la exigencia en el momento de las contrataciones fue más formal. Sin embargo, se le dio mayores facilidades a los capacitadores y especialistas de la PUCP, que a los de otras instituciones superiores:

Solo currículum, no recuerdo que me hayan pedido más, en mi caso no, tal vez en el caso de mis compañeros. Para el equipo de personal que no era de Católica, había más control. [P6 (6:5)]

Para lograr un proceso eficaz de capacitación es fundamental como señala Huberman (2000) identificar el enfoque de cómo educamos a los capacitadores formadores, con el fin de lograr profesionales: “[...] debidamente profesionalizados, con especialización

técnico -pedagógica, aptos para facilitar la formación y capacitación de adultos, conocedores de la naturaleza propia del ámbito en el cual han de actuar y de sus principales líneas de investigación educativa” (2000: 121).

Lo fundamental es identificar las herramientas necesarias para reconocer los propósitos, estrategias, experiencias sociales, culturales, cognitivas y políticas que sean de beneficio para los docentes participantes. Para lograr esta propuesta es relevante mejorar las condiciones del trabajo docente y el valor público de los procesos formativos de la educación.

Pautas brindadas por el CISE para coordinar la capacitación y monitoreo (responsables, finalidad, efectividad y ámbitos de coordinación)

Para el caso de las coordinaciones con relación a la capacitación y el monitoreo, específicamente, fueron responsabilidad de las coordinadoras de nivel, coordinadoras de área temática y coordinadoras de monitoreo. Coordinación general, no se involucraba en el proceso:

La coordinación entre capacitadores, era cosa nuestra, la jefe de proyecto ya no veía eso. Y éramos responsables de lo que venía en la carpeta si el capacitador respondía o no. [C1 (1:12)]

En el nivel secundario, hubo una coordinación entre la coordinadora, sus capacitadores y la monitorea, que formaba parte de la otra coordinación, esa coordinación también era muy buena. Secundaria fue lo mejor logrado. [C4 (4:9)]

Para el caso del Ministerio de Educación, la responsabilidad era mayor porque ellos se encargaban de que el proceso siga un ritmo dentro de la regulación del TDR. La supervisión y coordinación se limitaba en su mayoría a los avances de los participantes:

Revisamos y evaluamos la información que la PUCP debía entregar en función de unos criterios que están en los TDR, pero además, tenía instrumentos, ingresaba al

aula de capacitador y observaba cual era su desempeño, hacía encuestas a los participantes. Tenía muchos instrumentos para cubrir el proceso de capacitación y en ese marco hacía la coordinación, y ahí hacía el reajuste del propio proceso, por la información recogida en los instrumentos. Es la Universidad la que tiene que tomar acciones sobre eso y ahí es donde debe cumplir plazos y si no se cumple hay una sanción y no ha habido sanción para la PUCP. [S (7: 15)]

La finalidad de las coordinaciones en los ámbitos de capacitación y monitoreo, respondían al desarrollo de aprendizajes significativos de los asistentes. El monitoreo se concibe como el seguimiento periódico al participante, con el propósito de recoger información relevante con relación a las fortalezas y dificultades en su desempeño profesional (MED 2008:9). Incluso dejando de lado aspectos teóricos y apoyando la praxis profesional:

Desarrollar procesos de aprendizaje eficaz, pertinente y significativo. Se me insistió para que elabore una matriz de aprendizaje, creo que con unos arreglos fue la que quedó, ella dio las pautas. Las coordinaciones giraban en torno a eso: “por favor aprendizajes aplicativos, teoría poca, porque tenemos fama de ser muy teóricos”. Entonces teoría lo mínimo posible. Mucha aplicación, mucha práctica, mucha vinculación con la realidad de estudiante, práctica de valores y promover un buen clima entre profesores y capacitadores. [C4 (4:10)]

Para el caso de los capacitadores de especialidad, la finalidad de las coordinaciones era más específica, como lograr objetivos óptimos en didáctica, diseño de materiales y actividades:

La finalidad de las coordinaciones fue para ver el diseño de los cursos y los materiales; también para las actividades. (P5 (5:4))

Primero tener claro lo que queríamos lograr en común, segundo nos preocupaba mucho que al final habrían evaluaciones conjuntas de parte del Ministerio y de la PUCP. Entonces todos teníamos que estar en el mismo nivel de logros, no podíamos

quedar mal con respecto a nuestros equipos. Nos preocupaba tener los mismos productos, aunque cada capacitador tenía su propia dinámica. (P6 (6:7))

Las reuniones no eran tan cotidianas, para los capacitadores se rescató las reuniones previas al inicio de la capacitación, luego de iniciado el proceso, las reuniones eran cada tres semanas:

Intentamos reunirnos antes que empezara la capacitación. Fueron 5 ó 6 veces en 5 ó 4 semanas más o menos, y ya empezadas las capacitaciones nos reuníamos cada quince días, a veces menos y a veces las coordinaciones se hacían en el día. O fue presencial por correo electrónico. No usamos el campus virtual. [P6 (6:8)]

Muchos de los miembros de los equipos de coordinación coinciden en la efectividad, en el aprendizaje, en el trabajo en equipo, la empatía, la solidaridad para promover la información, en el potencial humano. El mayor logro se percibió en el equipo de capacitación y monitores:

Yo creo que fue la parte mejor lograda, si de alguien fue el mérito aquí, fue de los capacitadores, lo hicieron maravillosamente [...] se comprometieron, se arriesgaron. [C1 (1:14)]

Sí fue efectiva la coordinación, porque hubo cierta libertad para el capacitador, al momento de delegar funciones. No hubo un sentimiento de controlar al capacitador. Se le dio confianza y libertad para crear los materiales y las actividades. [P5 (5:5)]

Para mí fue muy importante creo que no habría podido sin la coordinación, me sirvió mucho en la parte pedagógica sobre todo. Me permitió conocer criterios y propuesta de actividades. [P6 (6:9)]

Incluso para algunos capacitadores de especialidad ajenos a la formación pedagógica fue muy positivo, porque les brindó nuevas herramientas para aplicar en aula. Se ubicó al capacitador en su tarea a realizar:

Se compartía información sobre qué se consideraba mejor, más efectivo, y cómo abordar tal contenido, sobre tips en el aula. Eso me lo dieron los coordinadores y mis compañeros capacitadores. [P6 (6:10)]

Cada sesión o reunión estaba a cargo de un capacitador que llevaba su propuesta y en esas reuniones se discutía. Siempre en función de la TDR [...] Aprendí un montón. Fue práctico y grupal. Esa experiencia me sirvió para mis clases en la Católica, en EEGLL, sobre todo para el trabajo en grupo. [P6 (6:11)]

De la misma forma, la innovación fue generada gracias a la efectividad de las interacciones entre los equipos de coordinación y capacitadores y monitores; al punto que, el equipo de monitoreo recibió una felicitación de parte del Ministerio de Educación, específicamente, por la creación de la guía de observación para los docentes participantes:

Eso nos valió para ser invitadas por el Ministerio y socializar con otras Universidades, todas estas innovaciones. [C3 (3:17)]

Considerando las afirmaciones anteriores, el modelo de planificación adaptado por el CISE, se vincula con el enfoque normativo, porque corresponde a una mirada tradicional de la planificación, el cual se ensambla con la cultura normativa y vertical de los sistemas tradicionales educativos. Por el contrario, es diferente al enfoque estratégico aplicado por el Ministerio de Educación para el caso del PRONAFCAP. El enfoque estratégico, según Castillo (1995), es una poderosa herramienta de diagnóstico, análisis, reflexión y toma de decisiones colectivas sobre el quehacer actual y el camino que deben recorrer en el futuro las organizaciones e instituciones para adecuarse a los cambios y demandas que les impone el entorno y lograr el máximo de eficiencia y calidad de sus servicios. Permite pensar en el futuro, visualizar nuevas oportunidades y amenazas, enfocar la misión de la organización y orientar de manera efectiva el rumbo de una organización, facilitando una acción innovativa de dirección y liderazgo (PUCP 2003: 25). Simultáneamente, podemos señalar que el Ministerio de Educación también hace uso de un enfoque de planificación de Calidad Total; donde el derecho del usuario se vuelve un elemento sustancial para la

exigencia de la educación como un servicio que cubre necesidades del sistema. Aparecen los procesos de medición y evaluación de los servicios educativos. Hay una excesiva preocupación por los resultados y los procesos, mejorándolos. Eso lo podemos corroborar por el uso de diversas herramientas de gestión, el seguimiento y evaluación identificado en la entrega de los informes 1 y 2, y por la utilización de recursos humanos en la capacitación.

Esto contrasta con el modelo de reingeniería Casassus (1999), con el cual nos alineamos y que busca el cambio cualitativo, la descentralización, un sistema abierto, el empoderamiento de los actores y un crecimiento de la calidad. Es un cambio desde las estructuras, cambiando los paradigmas, auto cuestionamiento y nuevas maneras de concebir el mundo; donde se reconceptualiza la educación rediseñándola y mejorando los desempeños. Dicho cambio requiere de la planificación, porque ella es la que diseña, ejecuta, implementa y evalúa tales programas de desarrollo educativo. La planificación permite pasar del plano discursivo al plano de la acción. Incluso la planificación para el desarrollo, busca promover proyectos, planes y programas que respondan a dichas necesidades y objetivos, incluyendo las dimensiones política, social, económica y cultural, propias de la educación.

1.2. Evaluación del programa

Seguidamente analizaremos e interpretaremos las subcategorías correspondientes a la categoría evaluación del Programa Nacional de Capacitación y Formación permanente, es decir: 1) Matriz de evaluación; 2) Objetivos de evaluación; 3) Criterios; 4) Estrategias; 5) Instrumentos; 6) Momentos de evaluación; 7) Informes de evaluación; 8) Difusión de resultados y; 9) Decisiones tomadas.

Matriz de evaluación

La evaluación es uno de los procesos de gestión que constituye la formación de nuestras instituciones educativas, tanto en el ámbito formal como el no formal: “la evaluación en un proceso susceptible de planificación, significa y comporta que hemos de organizar los distintos elementos afectados, sistematizar las fases de

desarrollo, temporalizar las secuencias que quedan planificadas, proveer de los recursos necesarios para que la misma pueda llevarse a cabo” (Tejada 1999: 25-26).

El CISE como entidad encargada de la ejecución del programa de capacitación, diseñó una matriz de evaluación interna que no llegó a aplicarse, ya sea por carencia de tiempo, por considerarse complejo de aplicarse o simplemente, por falta de cultura evaluativa:

La matriz de evaluación interna permitía garantizar una evaluación interna nuestra, más allá de lo que quería el Ministerio de Educación, la cual estaba sesgada hacia metas y resultados. El objetivo de diseñar una matriz responde a una necesidad de ver cómo iban los procesos, porque tenía muchos indicadores cualitativos, grados de satisfacción del equipo de los participantes. [C4 (4:14)]

Sin embargo, no se aplicó. Creo que perdimos una oportunidad valiosísima para recoger información, evidencias de los propios actores involucrados. [C4 (4:17)]

Esta situación contrasta con los planteamientos presentados por Mendivil (2009), donde la evaluación si bien reconoce la utilización de instrumentos, criterios, etcétera; para su formulación, no sólo debe quedar en el plano cuantitativo de la muestra sino responder a un proceso político, ético; donde se involucra aspectos de calidad, equidad, participación. Por lo tanto, no se trata de un proceso simple de aplicación de instrumentos, sistematización de información y resultados cuantitativos. La cultura evaluativa nos señala que la evaluación es un proceso que busca la mejora tanto de la institución como sus miembros, programas, etcétera. Para eso existen ciertos factores institucionales que facilitan como limitan una cultura de la evaluación: las prácticas institucionales, las políticas de promoción de acciones evaluativas, normativas claras, las estrategias y formas de difusión de resultados.

Incluso muchas de las coordinadoras no conocían la existencia de una matriz producida por el CISE. Únicamente, se remitían al esquema del Informe 1 y 2 del Ministerio de Educación, cuyas pautas estaban explícitas en el TDR:

El Ministerio ya traía su esquema de evaluación con la finalidad de verificar el producto, en función para los parámetros dados para el tema económico. Los pagos

estaba sujetos a la entrega de los documentos: plan, informe 1 y 2. Eso era un aspecto de evaluación y del cual hemos formado parte como sujetos evaluados por parte del Ministerio. El otro lado, como evaluación interna, no teníamos un documento pero si teníamos reuniones de evaluación e hicimos registros. Eran reuniones, era una autoevaluación hablada. [C1 (1:39)]

El Ministerio de Educación elaboró una matriz de evaluación y la implementó:

Si, tenía una matriz con logros esperados, criterios para evaluar los procesos y la salida. [S (7:17)]

Sobre la base de estas afirmaciones, el CISE no elaboró una evaluación del plan de capacitación, exigencia estipulada en los Términos de Referencia “La universidad o institución de educación superior pública o privada evaluará periódicamente su propio Plan de Capacitación a partir de la Matriz que ha propuesto, para realizar los ajustes necesarios oportunamente” (Ministerio de Educación 2008:17).

Objetivos de evaluación

A partir de este momento, nos abocaremos a analizar el proceso de evaluación efectuado por el Ministerio de Educación, porque el CISE no diseñó ni aplicó ningún proceso de evaluación del programa. Asimismo, la mayor información recogida sobre este aspecto, se encontró a través de fuentes del Ministerio de Educación.

Los objetivos de la evaluación realizada por el Ministerio de Educación se reconocen en el TDR pero en su mayoría, inquirían no tanto en aprendizajes transversales sino en resultados y metas (Ministerio de Educación 2008:13); aplicando la prueba de salida en función de la prueba de entrada y relacionándolos con los resultados de evaluación en el monitoreo del Ministerio de Educación:

Había dos exámenes de salida, uno que aplica el Ministerio para ver qué calidad de servicio brinda la Universidad, sobre la base de la evaluación censal y otra que toma la

Universidad en función de los resultados de la evaluación de entrada que toma la PUCP. [S (7:19)]

Como podemos distinguir en el Anexo N°11, la mayoría de los objetivos de evaluación, se definen en la normativa y acciones a evaluar para la mejora de la capacitación; otorgando especial atención a los resultados en conocimientos o contenidos; renunciando a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Criterios

Para que una evaluación cumpla con cierta efectividad es fundamental que cumpla con ciertos estándares de calidad, relevancia, contenidos, enfoques, temporalidad a largo plazo, empoderamiento de los actores, contextualización y reconocimiento del docente. Promover que la evaluación trascienda a los contextos de los propios beneficiados. Para el caso del PRONFACAP dicha trascendencia comprende a los alumnos de la EBR.

Sin embargo, los criterios de evaluación solo respondieron a necesidades de corto plazo y de insumos más pragmáticos donde no se medían los aprendizajes reales de los participantes. Con este fin, el Ministerio de Educación solo usó criterios para la formulación de ciertos instrumentos como las matrices del Informe 1 y 2, y las fichas de observación y grupos focales. Los criterios de evaluación del programa fueron (Ministerio de Educación 2008: 28):

- Plan de Capacitación.
- Equipo de catedráticos o capacitadores.
- Sílabos de los cursos.
- Metodología presencial y a distancia.
- Calidad del monitoreo en el aula y la IE. (Desempeño profesional).
- Infraestructura y equipamiento.
- Materiales educativos

Estrategias

Las estrategias de aplicación evaluativas por parte del Ministerio de Educación, fueron de manera directa e indirecta:

Fueron de aplicación directa e indirecta, a través de guías de observación y se ingresaba a una base de datos; había un equipo que se encargaba de la interpretación. [S (7:24)]

Era función del Estado ejercer un rol de promoción, de concertación y de articulación de la educación nacional; manifestado en la recolección, procesamiento de la información y opinión técnica, y así asegurar pertinencia y coherencia en gestión de las instituciones educativas ejecutoras.

Instrumentos

Los programas de formación continua que conllevan a un desarrollo profesional hacen necesario el uso de evaluaciones de desempeño para mejorar las prácticas de los docentes. Por lo tanto, los instrumentos para dicho propósito deben ser diseñados de manera coherente con las necesidades de las metas a alcanzar.

Así como reconocemos la importancia de una evaluación con criterios coherentes, se requiere de instrumentos para la eficiente recolección de información y para evaluar el desempeño de los docentes. Se hace necesario formular instrumentos para considerar una evaluación de estas características. Pero el CISE no ejecutó una evaluación interna (entre mentores y actores) ni evaluación de los supervisores, ni evaluaciones de las carpetas de trabajo de los docentes, donde incluya la información sobre los planes de estudio, trabajos de estudiante, material del docente, etcétera.

No obstante, como señalamos en apartados previos, el Ministerio de Educación fue el único que desarrolló instrumentos de evaluación, el CISE solo aplicó lo indicado en el TDR. El Ministerio de Educación implementó una evaluación por resultados, no se

aplicó autoevaluación, ni otros instrumentos necesarios para determinar la efectividad de una evaluación.

El modelo de evaluación utilizado por el Ministerio de educación es el Modelo CIPP, difundido por Stufflebeam y mencionado en nuestro marco teórico (Véase página 46)

El modelo no está planteado en el TDR es un modelo ZIP, evaluación de contexto, insumo, proceso, salida, con fines de mejora, pero no está planteado así, en los TDR.
S (7:23)

No obstante, el modelo aplicado por el Ministerio de Educación, no se señaló en ninguna sección del documento orientador del programa: el TDR.

Por otro lado, los instrumentos de evaluación de los informes 1 y 2 (ver Anexo N° 10) y de las estrategias utilizadas por la supervisión, en los niveles de satisfacción del participante fueron elaboradas por la Dirección de Evaluación del Ministerio de Educación.

Los instrumentos que se han trabajado, son instrumentos que miden el nivel de desempeño de los capacitadores y satisfacción de los usuarios, se evalúan documentos a partir de los informes, syllabus, materiales, material a distancia. Todo eso posibilita, que la Universidad lleve a cabo un proceso de formación continua. Entonces, esos instrumentos han sido construidos por un equipo de evaluación del Ministerio y se socializa por el equipo de supervisores. Y nosotros hacemos algunas enmiendas y algunos ajustes y ya están estructurados por la oficina de evaluación. [S (7:25)]

Los instrumentos utilizados por el Ministerio de Educación responden a un modelo de evaluación basado en objetivos que, como señala Tejada (1999), presenta un proceso determinado por la congruencia entre los objetivos y logros.

Momentos de evaluación

Existieron dos niveles de evaluación aplicados por el Ministerio de Educación: la evaluación de docentes y la evaluación de la gestión del programa. La evaluación a docentes, tuvo un proceso de recogida de información, donde se incluían datos diversos como DNI, institución educativa y región. Luego de comenzó una etapa de sistematización.

Asimismo, como parte del Plan de Supervisión y Evaluación del Ministerio de Educación de Perú, se buscó supervisar el programa de capacitación y verificar el cumplimiento de lo estipulado en los Términos de Referencia (TDR), los cuales fueron insumo importante para elaborar el plan de trabajo de cada institución educativa.

A pedido del Ministerio de Educación, las instituciones convocadas en el proceso de capacitación tenían la obligación de entregar el plan de trabajo e informes de trabajo, denominados informe 1 y 2 (MED 2008:17-19). Los momentos de evaluación sostenidos por el Ministerio de Educación fueron trimestrales. Los objetos a evaluar fueron los informes 1 y 2. El primero al tercer mes de finalizado el proceso de capacitación y el informe 2 al finalizar la prueba de salida:

El proceso duró 6 meses un mes antes se presentaba el plan básico. A los dos meses y algo se presentaba el primer informe y al final, el segundo. [S (7:26)]

Informes de evaluación

Existía una multa por el incumplimiento en los plazos de entrega de informes:

En un primer momento había un plan de trabajo. Luego un primer informe, con todo lo que ha sido la aplicación de las pruebas de inicio, tanto como la prueba cognitiva, pruebas psicológicas y de alfabetización digital. Luego se empezó un segundo informe

o informe final, que dio como resultado las metas alcanzadas por CISE y además la garantía de retribución económica del Ministerio de Educación a la Universidad, “este es mi trabajo, como ente ejecutor estas son las metas logradas atendidas”. [C3 (3:27)]

Incluso, si los resultados en los informes no eran positivos, no se generaba la remuneración al personal de todo el equipo de coordinación:

Si no salíamos bien en los informes, no pagaban. Solo nos evaluaron por producto, por documento, pero habían otras evaluaciones que no conocemos que hacían los supervisores, más cualitativas y ahí sí se pudo ver la gestión del CISE. [C1 (1:25)]

Las evaluaciones cualitativas fueron realizadas por el Ministerio de Educación con el apoyo de sus supervisores y se aplicaron a través de instrumentos de evaluación como las fichas de observación y monitoreo, a la gestión del CISE, durante el progreso de la capacitación.

Difusión de resultados

La difusión de resultados fue realizada por la Dirección de Supervisión del Ministerio. Se ejecutó en dos niveles, a nivel de gestión del equipo y a nivel de satisfacción de los participantes. Respecto al primer nivel el Ministerio de Educación no promovió una retroalimentación de los resultados:

Solo había un informe de conformidad, notas cualitativas, no había mucha información, los criterios estaban en el TDR. [C2 (2:27)]

A nivel de satisfacción de los participantes:

Se dio a los coordinadores los informes de evaluación para que se los den a los capacitadores y cuando teníamos reuniones con los asistentes. [S (7:28)]

Me fastidio que mi evaluador no me diera retroalimentación. Para mi habría sido importante que alguien de Católica evaluara mi aula y mi trabajo en equipo, sobre todo para conocer mi avances y mejoras. [P6 (6:22)]

Por tanto, en la mayoría de los casos hubo una difusión de los resultados por parte de las evaluaciones efectuadas por parte del Ministerio de Educación, pero se presentaron casos donde éstas no se aplicaron, causando incomodidad en los capacitadores. Estas situaciones pasan por alto la política de diálogo y retroalimentación, la cual permite el intercambio de ideas y la mejora continua de la gestión, en materia de capacitación de la entidad educativa.

Decisiones tomadas

Las decisiones tomadas como resultado de las evaluaciones se dieron dentro del marco de los informes de trabajo y satisfacción de los participantes. Se propuso recomendaciones y observaciones por parte del Ministerio de Educación:

Hubo casi 2 ó 3, porque hay información que falta. Se hacía un informe de observaciones, llegaba el informe, tenía 2 días para revisarlo y lo entregaba a la Universidad. Y la Universidad tenía dos semanas para levantarlo y no se daba opinión favorable hasta que la Universidad levante toda la información. [S (7:39)]

Por tanto, las decisiones que se fueron tomando, se efectuaron a nivel ministerial, y tomando en cuenta la aplicación de los cambios sugeridos por sus supervisores a la gestión del CISE.

Los programas de formación continua que conllevan a un desarrollo profesional, hacen necesario el uso de evaluaciones de desempeño para mejorar las prácticas de los docentes. Por lo tanto, los instrumentos para dicho propósito deben ser diseñados de manera coherente a las necesidades o metas a seguir.

Actualmente, los docentes se encuentran en la necesidad de ser evaluados y de certificarse constantemente debido al enfoque del sistema educativo actual y su

inclinación hacia las expectativas de calidad. Es necesario considerar algunos elementos claves para la evaluación de programas de capacitación y desarrollo profesional. La evaluación no se presenta como un proceso simple de aplicación de instrumentos, sistematización de información y resultados cuantitativos. Por tal motivo, es necesaria la promoción de una cultura evaluativa en las organizaciones profesionales, donde se busque la mejora tanto de la institución como de la comunidad educativa.

1.3. Factores institucionales internos y externos

Factores internos limitantes.

Entre las limitaciones internas del equipo de trabajo CISE-PUCP, se pudo encontrar deficiencias en el plano de la gestión educativa. Casassus (1999) señala que la gestión es: “[...] una capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente, y los objetivos superiores de la organización considerada”. Este concepto contrasta con lo presentado por CISE, ya que se pudo reconocer en la investigación la falta de previsión y capacidad de estrategia para responder a una política de gestión eficaz, por ejemplo, en el caso de la evaluación interna:

No se aplicó [...] Creo que perdimos una oportunidad valiosísima para recoger información, evidencias de los propios actores involucrados yo sé por lo que me comentan que hubo reuniones informales, y que en ellas se puede rescatar mucho, pero si no se sistematiza eso queda como una anécdota que queda en la memoria, para no repetir errores, la imprevisión corresponde a una planificación reactiva, surge un problema y para no repetir un problema anterior porque ya me pasó, vamos a hacer esto. Ese enfoque tiene sus limitantes. [C4 (4:17)]

Estas tendencias de opinión confirman lo señalado por Botero (2009) quien señala que la gestión educativa debe concebirse como el conjunto de procesos, de toma de

decisiones y realización de acciones que permiten llevar a cabo las prácticas pedagógicas, su ejecución y su evaluación [...], tiene como objetivo intervenir en el ciclo de la administración en las fases de planeación, organización, ejecución, evaluación y control; es pertinente que en la fase de planeación se reflexione sobre la prospectiva educativa.

En el caso del programa estudiado, los capacitadores encontraron, además, limitaciones relacionadas a la falta de coordinación con los pagos por sus servicios, por escasez de aulas, la falta de materiales de impresión, etcétera:

El proceso de los pagos fue terrible, se demoraban mucho, fue con recibos. [...] La otra limitación: hubo problemas de espacio cuando, algunas veces el salón de coordinación estaba lleno y no teníamos salones para nuestras reuniones [...]. Bueno teníamos que cambiar de aula porque no estaba disponible. [...] Nos pusieron el pare con las impresiones. Y otros se agenciaban fotocopiando por su lado o se proyectaban diapositivas en el ecran, y eso salía de la plata de nosotros, pero yo lo proyecté. [P6 (6:12-6:16)]

Por otro lado, dentro del grupo de informantes existieron versiones compartidas en cuanto a las limitaciones internas, sobre todo por el poco aprovechamiento del capital humano, la falta de confianza y la carencia de empoderamiento de los actores al momento de la toma de decisiones:

Una limitación creo yo es que no se aprovechó suficientemente el capital humano que teníamos aquí, desde CISE para evaluar primero el programa, hacer una evaluación de programa, no para negarse sino para tomar las decisiones logísticas y administrativas a la luz de la opinión de gente que había pasado por el Estado. Y la debilidad ¿en qué consiste? en haber tomado a este programa como si fuera uno más, cuando no era uno más del CISE [...] tomar una decisión administrativa cuando se necesitaba pedir una consulta pedagógica al especialista y no solo desde el punto de vista administrativo, y logístico [...] debió revisarse la propuesta pedagógica del Estado. [...] Esa visión es una limitación que privilegia lo administrativo y no lo pedagógico; cuando un proyecto o programa requiere, se necesita un juicio de la gente que ve el aspecto pedagógico. [C1 (1:27)]

La falta de autonomía presupuestal por parte del CISE fue una limitación para las coordinadoras, al momento de aplicar decisiones logísticas que requerían ser solucionadas con rapidez y eficacia:

CISE no podía mover un dedo sin la autorización de instancias superiores. CISE no tomaba decisiones, administraba algunos aspectos pero no tomaba decisiones finales. Se debió dejar a CISE autonomía en el tema presupuestal [...] porque hay otros proyectos que sí tienen autonomía presupuestal. [...] Se debió dar todas las facilidades. [C1 (1:30)]

Incluso para los supervisores del Ministerio de Educación la capacidad de trabajo y recarga en grupos pequeños del CISE y la falta de recurso humano fue un problema:

Los tiempos, secundaria fue un nivel que tenía que trabajar 10 áreas de currículo con dos grupos, A y B y con una población de alumnos. Ellos tenían un profesor de aula. Se pedía un syllabus para A y B, en currículo en matemáticas, en comunicación, y también para las 10 áreas, son como 49 syllabus. Se evaluaba a los profesores, al inicio se procesó la información y se interpretó. Mucha carga para la coordinadora de secundaria y ella debía tener equipos de trabajo [...] Debió haber más recurso humano. [S (7:32)]

Sin embargo, para los supervisores del Ministerio de Educación una limitación fue el conflicto en el equipo de trabajo. Especialmente, por la poca confianza de la Universidad hacia la actitud del Ministerio:

Dentro del marco del programa uno evalúa los procesos pero también hay una evaluación cuantitativa y eso se debe cumplir dentro de los plazos, [...] los coordinadores pensaban que ahí es donde nos centrábamos más. Pero luego, en la segunda coordinación y en la tercera, se dieron cuenta que nuestra coordinación era más sobre el proceso y que queríamos que mejorara en bien de los alumnos. La coordinadora general solo coordinaba con la jefa de proyecto, y había dos niveles de coordinación y no una buena fluidez de la comunicación causó el conflicto. También la Universidad no quería reconocer que se había equivocado. [S (7:31)]

Factores internos facilitadores

En general, los factores internos facilitadores dentro del equipo CISE-PUCP, fue la identidad institucional, el trabajo en equipo, la confianza y reconocer el valor de las aptitudes de los capacitadores así como de profesores asistentes. Se percibió una mística del programa, lo cual logró superar los momentos de crisis interna promovidos por las exigencias del Ministerio de Educación:

Estoy convencida de la identidad institucional, de todo el equipo PRONAFCAP y todo CISE. [C1 (1:32)]

Esa identificación institucional y el buen ojo de haber elegido un equipo que se complementó bien. Este equipo tuvo mucha armonía, empatía, fue una fortaleza. [C1 (1:33)]

Estas afirmaciones aluden a lo que señala Progré (2005) donde la búsqueda de un profesorado experimentado analiza su práctica, estableciendo formas de comunicación intersubjetiva con sus colegas, sobre la cual se puedan superar momentos de crisis profesional y elementos para mejorar su práctica educativa y de gestión.

Para los capacitadores, la percepción de logros en el programa fue de mayor relevancia; se señala, por ejemplo, la infraestructura de la PUCP, del cambio de actitud del profesor participante hacia la capacitación, y su revalorización:

Hubo momentos críticos que nos hacía recordar otros programas, nos dio ventaja y facilidad para manejar el pensamiento social del docente. A los docentes participantes se les motivó por los servicios que iban a tener y acceder a lo que querían. [P5 (5:13)]

Se explica también la sensibilidad percibida en los docentes capacitados en la clausura de la capacitación y los logros a nivel personal del docente participante:

El equipo de capacitadores era gente con mucha capacidad, el recurso humano. A veces hay equipos donde a los de Católica se nos presenta como los super-wow, pero

acá tuvimos suerte, gente de Católica muy humilde y full chamba. La clausura fue linda hubo mucha sensibilidad, los profesores estaban tan maltratados, me emocionó recordar todos los sacrificios de los profesores. El lugar que se dio a los profesores, de dignidad humana, [...] que debíamos tener cuidado con el trato que diéramos a los profesores, que diéramos un trato de profesores a profesores no de alumnos, yo también entraba con mis prejuicios pero mi visión cambió, se reivindicó al profesor. [P6 (6:17-6:18)]

Para los supervisores del Ministerio de Educación, una de las fortalezas del CISE-PUCP, fue el orden y la iniciativa en su gestión, la cual representaba una diferencia con la gestión de otras instituciones educativas:

Encima del resto, ha demostrado ser una Universidad muy ordenada. En casos de Universidades del interior del país, sentí vergüenza ajena. [S (7:37)]

Es relevante señalar que el TDR no indicaba la propuesta de una coordinación especializada en monitoreo, ellos señalaban que las coordinadoras de nivel debían desempeñarse en las áreas de monitoreo, lo que definitivamente demandaba una carga laboral enorme para el equipo de coordinación:

Lo sui generis del programa PUCP fue tener una coordinadora de monitoreo, eso fue una válvula de escape. Pero el Ministerio no lo vio bien en un principio, no sé si al final se evidenció ese gran trabajo de la coordinación de monitoreo [S (7:35)]

Dicha propuesta fue de un carácter innovador, porque mejoró la gestión de calidad de la capacitación y además tuvo la finalidad de disminuir la carga a los otros niveles de coordinación.

Factores externos limitantes

Cuando se dispuso que la Pontificia Universidad Católica del Perú, a través del CISE, se encargara de aplicar el PRONAFCAP ítem 08 para la Ugel 03, se veía la necesidad de responder a una política de la región por resultados inmediatos a necesidades

coyunturales de Ministerio de Educación. Uno de los problemas que podemos descubrir en el proceso de capacitación aplicado por el CISE y promovido por el Ministerio de Educación fue reconocer una carencia lógica de previsión, planificación, conceptos, técnica, y metodología sobre la teoría y práctica docente. Como señala Flores (2005) lo que comúnmente sucede es una deficiencia al momento de articular la coherencia entre la formación y sus reales necesidades.

Para Cuenca (2003) el concepto de capacitación ha sido modificado, ya no es una búsqueda de resultados, visualizados a corto plazo y que responde a una lógica de política de Estado. Así, consideramos la existencia de dos tendencias conceptuales, una de actualización que requiere cubrir las necesidades de una formación inicial deficiente y que se encuentra más identificada con la idea de capacitación y una que busca desarrollar de manera integral al profesional de educación, logrando que el rol del docente cumpla con reconocer su propia formación y reconociendo los saberes fundamentales: “a aprender a pensar, hacer, convivir y ser”.

Para el caso de PRONAFCAP-CISE, consideramos que no se vinculó esa dinámica de los saberes fundamentales, sino que respondió a una necesidad política que determinaba la búsqueda de resultados a corto plazo:

En la parte de estrategias faltó detenerse en el cómo hacerlo y no solo en el qué hacer, en el qué presentar, y el cuándo, peor. El cómo llegar a esos productos, era lo más importante. [C4 (4:27)]

Nuestra capacitación trataba en promover aprendizajes transversales. Pero los participantes estaban mucho más preocupados en el examen de salida, tenían una amenaza, una presión de Estado muy fuerte. Tuvimos que variar un poco la estrategia, querían su contenido y algo específico para el examen. Y tuvimos que negociar. Los profesores decían: “acá nos vamos a convertir en escritores pero no nos va a servir para el examen”. Eso fue grave porque perjudicó la capacitación porque los participantes estaban con ese interés. [P6 (6:21)].

Estos datos contrastan con el estudio presentado por Flores (citado por Sánchez Moreno 2005) que señala que “[...] la formación no es sólo el resultado espiritual sino sobre todo el proceso interior de permanente desarrollo asumido conscientemente. Abarca mucho más que el cultivo de las aptitudes del individuo. La capacitación de habilidades y destrezas para el desempeño apenas sería el elemento más material de la formación”.

Asimismo, en el proceso de aplicación de una gestión educativa eficaz, la comunicación se concibe como una herramienta de gestión que se aplica desde el diseño de las organizaciones. El gestor es el coordinador de las acciones que vincula el lenguaje, el pensamiento, las emociones, y el poder. Esta apreciación contrasta con el caso del Ministerio de Educación y CISE, ya que la comunicación interinstitucional fue una de sus limitaciones, especialmente con la coordinadora general responsable de la supervisión por parte del Ministerio de Educación:

Yo tuve inconvenientes con la coordinadora general ya que ella no manejaba información de enfoques pedagógicos, educativos curriculares, sino veía las metas y la cuantificación; debía haber visto los aspectos cualitativos que ayuda al performance del profesor asistente. [S (7:38)]

Teníamos mala relación con los coordinadores –supervisores generales del Ministerio. Y eso generó mucho malestar. Indirectamente lo sentí; hubo la sensación general que no se valoraba el trabajo del equipo. Y parece que la persona del Ministerio entró “con la pata en alto”. [P6 (6:21)]

No fue la ideal, fue una persona que no tenía conocimiento, era sumamente voluble, inestable, negligente en alguna pautas, no sabía negociar y era intolerante; prevaleció la información verbal y se contradecía continuamente, y eso generó angustia, fastidio, desazón en el equipo; interactuar con ella generaba malestar”. [C4 (4:25)]

En este tipo de capacitaciones a corto plazo, no se han logrado resultados sostenibles en el tiempo, ya que no contemplan las variables relevantes para las necesidades docentes. Para Guerrero (2009), hasta el momento el programa ha respondido a los

lineamientos del TDR y a los reportes de las estadísticas e informes de la prueba de entrada y salida. Sin embargo, no se contemplan elementos cualitativos de análisis para su planificación. Incluso, para el año 2007 los resultados no fueron tan positivos con relación a los logros de aprendizajes significativos en los docentes (Ver tablas N° 14 y 15). La coordinación del CISE tuvo problemas con el Ministerio de Educación relacionados al tema burocrático, el control, las limitaciones del TDR, centralizados en los resultados más que en los aprendizajes transversales, y la pésima relación con la coordinadora general del Ministerio de Educación:

Pedir papeles, pedir y sacrificaban tantas horas de trabajo de estos equipos cuando teníamos que concentrarnos en aspectos pedagógicos”. [C1 (1:36)]

Para mí el problema fue la presión por cumplir los TDR al pie de la letra sin mayor reflexión pedagógica, sin reflexión analítica de la estructura de la capacitación. [C2 (2:22)]

Asimismo, no se reconoce una línea de vinculación entre la evaluación de resultados de la prueba censal del 2007, el diseño del TDR y la gestión del programa. Según Orihuela (2008) en la investigación promovida por el Ministerio de Economía y Finanzas, no existe ninguna documentación relativa al tema. Si consideramos este elemento para el análisis de la calidad del PRONAFCAP, se podría encontrar una serie de incoherencias incluso desde su aplicación el 2007. Asimismo, no se ha podido diseñar e implementar una evaluación de los resultados obtenidos por los reales beneficiarios que son los alumnos de Educación Básica Regular. No existe una cultura de rendición de cuentas por parte del Estado, para determinar las reales limitaciones del programa, desde el punto de vista de los gestores y de los docentes participantes.

Factores externos facilitadores

Sobre los factores externos facilitadores se da relevancia a la relación de la supervisión de nivel, en este caso, secundaria:

Los supervisores por área, la apertura de ellos, la disposición de ambos lados, a favor del participante. (...)Se negoció, se llegó a puntos intermedios (...). [C4 (4.27)]

En esa relación, nos hizo tomar conciencia que éramos una Universidad con mucha capacidad y mucho talento humano, y que teníamos el derecho de hacernos respetar en nuestras sugerencias y no dejarnos avasallar. [C4 (4:26)]

Estas tendencias de opinión confirman lo señalado por Braslavsky (2002) donde la formación continua debe intentar albergar la renovación de las instituciones de formación; incluyendo dentro de sus propuestas a los programas, proyectos de formación y prácticas de acompañamiento a las escuelas y a sus equipos. En general, la flexibilización de la vida institucional hacia políticas educativas de fortalecimiento a la formación de formadores. Definitivamente, fue un acierto atribuido al Ministerio de Educación, proponer a la PUCP y en particular al CISE, ese desafío.

Con relación al objetivo general de nuestra investigación referido a analizar los procesos de gestión, específicamente la planificación y evaluación, del PRONAFCAP, desarrollado por el CISE-PUCP, para docentes del nivel secundario de la Ugel 03 en el período 2008, consideramos que frente a los hallazgos obtenidos la *planificación del programa* realizada por el CISE careció de matrices e instrumentos que dirijan la coordinación en sus equipos como determinaron algunos de sus coordinadores “ las decisiones se tomaron sobre la marcha”. [C1 (1:3)]. El equipo de trabajo solo se detuvo a adaptar el TDR a los requerimientos que solicitaba el Ministerio de Educación. Se reconoce conflictos en la coordinación del Ministerio de Educación y CISE, por la poca previsión en los espacios y niveles de coordinación. Los criterios de selección de personal PUCP revelaron preferencias e irregularidades en el proceso. Se careció de una planificación participativa e inclusiva de los actores institucionales. No obstante, el equipo CISE construyó una mística de trabajo e identidad de grupo.

Para el proceso de *evaluación del programa* los hallazgos nos indican que no se realizó una evaluación interna, demostrando una carencia de cultura evaluativa en el grupo de CISE-PUCP. Esto determinó que el equipo de gestión de esta unidad no

reflexionara sobre su práctica, lo cual puede conducir a un efecto negativo en la gestión. Tal vez, sea necesario promover a efectos de una mejora continua, algunos factores institucionales que faciliten la cultura evaluativa.

No obstante, el Ministerio de Educación ejecutó una evaluación externa de la capacitación, así como del cumplimiento en la presentación de los formatos de evaluación presentes en los Términos de Referencia (TDR). A pesar de ello, el CISE-PUCP se inclinó hacia una evaluación por resultados, no se aplicó autoevaluación, ni evaluación o auditoría externa del programa.



CONCLUSIONES

Planificación del Programa

- 1) Si bien se han hallado procesos característicos de la planificación, se puede reconocer que la unidad encargada de llevar a cabo la gestión del PRONAFCAP, careció de matrices e instrumentos internos que dirijan la coordinación en sus equipos. El plan de trabajo interno se adaptó a los lineamientos del TDR.
- 2) Se reconoce falta de tiempo para cumplir con las pautas del Plan de trabajo lo cual produjo mucha insatisfacción e incomodidad por parte del equipo.
- 3) Existieron problemas para una coordinación oportuna y eficaz entre el Ministerio de Educación y el CISE que creó conflictos entre los actores; más aún debido a los diversos niveles de coordinación que se formaron al interior de los equipos de ambas instancias.
- 4) Los criterios de selección de personal tuvieron una preferencia hacia la oferta docente y de coordinación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), la Facultad de Educación y el CISE. Consideramos que esta situación se originó por un tema de confianza con el personal PUCP. Sin embargo, esto refleja falta de previsión y apertura en el proceso de contratación, así como falta de interés en el valor público del proceso formativo de los asistentes.
- 5) Asimismo, alineándonos con los modelos de planificación de Cassasus (1999) el modelo de planificación adaptado por el CISE, se vincula con el enfoque normativo, el cual corresponde a una mirada tradicional de la planificación y tiene una visión cuantitativa del sistema. Por otro lado, el enfoque de planificación aplicado por el Ministerio de Educación es el enfoque estratégico, siendo una poderosa herramienta de diagnóstico,

análisis, reflexión y toma de decisiones colectivas. Asimismo, el Ministerio de Educación también hace uso del enfoque de planificación de Calidad Total; donde el derecho del usuario se vuelve un elemento sustancial para la exigencia de la educación como un servicio que cubre necesidades del sistema. Hay una excesiva preocupación por los resultados. Esto demuestra que cada entidad aplicó un enfoque de planificación distinto, el CISE se identificó con las programaciones, el cumplimiento de las metas del sistema y la fórmula de un sistema vertical, donde la toma de decisiones recae en los directores de la gestión. Por otro lado, el Ministerio de Educación se preocupó por el análisis de los recursos en la gestión, el diseño de presupuestos con el interés de disminuir las carencias de la formación en servicio de la EBR. Asimismo, el derecho del usuario se convierte en una exigencia, preocupándose por los resultados y los procesos de evaluación de las condiciones del servicio.

Evaluación del programa

- 6) El CISE, como unidad encargada de la implementación del programa de capacitación, no realizó una evaluación interna de su gestión. Únicamente se diseñó una matriz de evaluación interna que no llegó a aplicarse, ya sea por carencia de tiempo o por una falta de cultura evaluativa.
- 7) El Ministerio de Educación aplicó una evaluación externa y desarrolló instrumentos de evaluación, centrada en una evaluación por resultados; no se propició la autoevaluación, ni instrumentos adicionales.

Limitaciones y fortalezas del programa

- 8) El documento rector del PRONAFCAP denominado “Términos de Referencia” (TDR), causó malestar en la gestión de los equipos, por su inclinación hacia los resultados y no hacia los procesos de aprendizaje de los asistentes. Eso refleja el enfoque de calidad total del Ministerio de Educación, aplicado en su programa de capacitación docente.

- 9) La coordinación interinstitucional entre el CISE y el Ministerio de Educación, se relacionaron con el tema burocrático, el control, las limitaciones del TDR y la pésima relación con la Coordinadora General Supervisora del Ministerio de Educación.
- 10) Se aprecia una falta de previsión y capacidad de estrategia del CISE, para responder a una política de gestión eficaz, por ejemplo, en el caso de la evaluación interna.
- 11) La participación de CISE en el PRONAFCAP no fue examinado entre los actores ni miembros de la Comunidad de Educación, fue una decisión arbitraria, lo que determinó la falta de aprovechamiento del capital humano y la limitada participación de los actores en la toma de decisiones.
- 12) La falta de autonomía presupuestal por parte del CISE, fue una limitación para las coordinadoras, al momento de aplicar decisiones logísticas que requerían ser solucionadas con rapidez y eficacia.
- 13) No se ha podido diseñar e implementar una evaluación de los resultados obtenidos por los reales beneficiarios que son los alumnos de Educación Básica Regular. No existe una cultura de rendición de cuentas por parte del Estado, que determine la efectividad del programa en las aulas de EBR.
- 14) Una gran fortaleza del programa fue la mística adquirida por el grupo de trabajo, tanto de los coordinadores de área como de los capacitadores y monitores. Los miembros del CISE lograron recrear una identidad fuerte y efectiva.
- 15) La relación de empatía y satisfacción alcanzada con los participantes del programa, fue óptima. Gracias a ellas los prejuicios de los capacitadores

cambió, hubo un giro en sus actitudes y se generó una valoración del papel del docente y del capacitador que enriqueció los procesos de aprendizaje.

- 16) La creación de la coordinación de Monitoreo fue una propuesta innovadora por parte del CISE, porque fue un foco de aprendizaje para el equipo de trabajo y generó un apoyo sistemático a las áreas de coordinación académica de los otros niveles.



RECOMENDACIONES

A las instituciones formadoras o capacitadoras:

- 1) Establecer un modelo de gestión, determinando el enfoque de planificación y evaluación con el cual se pretende identificar al programa.
- 2) Implementar innovaciones en el plan de trabajo, informes de trabajo, materiales, etcétera; propuestas por el Ministerio de Educación.
- 3) Poner a disposición pública los diseños de plan de trabajo, matrices de evaluación, metas y objetivos del programa, etcétera, propuestos por el Ministerio de Educación; con el propósito de incorporar aportes de especialistas y el mejoramiento de los procesos de gestión del programa.
- 4) Fomentar la participación y empoderamiento de los actores en la toma de decisiones con relación al programa; generar espacios de diálogo entre el Ministerio de Educación y la unidad capacitadora.
- 5) Evidenciar mayor transparencia en el acceso de información. Se tiene conocimiento que en algunas universidades se ha podido acceder a los resultados de las pruebas de entrada y de salida del ítem 08, para lo cual no se dio en el caso de la presente investigación.
- 6) Reevaluar los objetivos del programa de formación, dar relevancia a las necesidades específicas del mismo y a los aprendizajes significativos de los docentes participantes, así como a los beneficiarios, en este caso, los alumnos de EBR.

- 7) Promover procesos de evaluación en los alumnos de EBR, para determinar los alcances y la efectividad de los aprendizajes de los docentes participantes del programa.
- 8) Contemplar una evaluación externa de la gestión de calidad del programa y un análisis de los criterios de evaluación de las pruebas de entrada y salida. Esta tarea podría aplicarse por alguna consultoría externa u organización internacional, con la intención de verificar los niveles de éxito del programa.
- 9) Promover una cultura evaluativa entre el equipo de trabajo, y sistematizar sus resultados con el fin de reconocer las limitaciones y fortalezas de su gestión, y a la vez, contribuir a futuras experiencias de formación continua.
- 10) Promover mejoras en la formación de los capacitadores, vinculándolos a talleres de capacitación con la finalidad de potenciar sus capacidades en beneficio de los asistentes al programa.
- 11) Incrementar el presupuesto para la ejecución de estos programas y facilitar la logística y tecnología de la información con el objetivo de orientar al programa hacia una gestión del conocimiento.

Al Ministerio de Educación:

- 12) Actualmente, no funciona la Coordinación General de Monitoreo y Educación a Distancia, recayendo la carga laboral en las coordinadoras de área. Sobrecargando la gestión del programa. Conviene, por lo tanto, restablecer y repotenciar esa área por los efectos positivos que manifestó en el caso estudiado.

Al campo de los estudios sobre programas de capacitación:

- 13) Promover investigaciones que analicen otros procesos de gestión educativa como: el diseño y la implementación.

- 14) Incrementar investigaciones que profundicen en el proceso evaluativo de la gestión tanto interna y externa, como en todas sus etapas.
- 15) Desarrollar investigaciones que busquen determinar los alcances y la efectividad de los aprendizajes de los participantes del programa de capacitación.



BIBLIOGRAFÍA

AGUERRONDO, Inés

2003 “Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro ¿Qué formación docente se requiere?”. En: AGUERRONDO, I y BRASLAVSKY, Cecilia. *Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro ¿Qué formación docente se requiere?* Lima: Buenos Aires: Papers Editores, pp. 45-68.

ALVAREZ, Isaías

2006 *Planificación y desarrollo de proyectos sociales y educativos*. México: Limusa. Consulta: 10 de mayo de 2009.

<http://books.google.es/books?id=8PQn0-uLuHwC&printsec=frontcover&source=gbs_navlinks_s>

BORDA, Inmaculada

1999 “La evaluación de programas para la innovación”. En JIMENEZ, Bonifacio (Editor). *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis, pp. 237-264.

BOTERO, Carlos Alberto

2009 “Cinco tendencias de la gestión educativa”. *Revista Educación y futuro*. Colombia. Consulta 20 de mayo de 2009.

<<http://www.cesdonbosco.com/revista/articulos2009/enero09/carlosalberto.pdf>>

BUSH, Tony

2003 *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Paul Chapman. Consulta: 25 de junio de 2009.

<http://books.google.com/books?id=z0yqrpYb0mkC&printsec=frontcover&hl=es>

BRASLAVSKY, Cecilia

2002 “Desarrollo de propuesta de formación docente continua e inicial”. En: BRASLAVSKY, Cecilia. *Perspectivas de formación docente*. Lima: Ministerio de Educación, GTZ, pp.19-51.

BROUWER, Niels y KORTHAGEN, Fred

2005 Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, Vol. 42, No. 1, pp. 153-224. Consulta: 27 de febrero de 2009.
<http://www.jstor.org/stable/3699458>

CASASSUS, Juan

1999 “Acerca de la práctica y la teoría de la gestión. Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos”. *La gestión: en busca del sujeto*. Seminario Internacional “Reformas de la gestión de los sistemas educativos en la década de los noventa”. Santiago, Chile, 13-14 Noviembre 1997. Santiago de Chile: UNESCO.

CASTILLO DE TRELLES, Carmen

2002 *El plan nacional de capacitación docente: resumen histórico del PLANCAD 1994-2000*. Lima: MINISTERIO DE EDUCACIÓN.

CUENCA, Ricardo

2008 “Formación docente en el Perú: una impostergable reforma, una responsabilidad pública”. *Referencias. Boletín electrónico del foro latinoamericano de políticas educativas*. Lima, año 5, número 23, pp. 1-5. Consulta 15 de junio de 2009.
<http://www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_23/pdf/peru/formacion%20docente.pdf>

2007 *¿Hacia dónde va la formación docente en América Latina?* En: CUENCA, R, NUCINKIS y ZAVALA, V, *Nuevos maestros para América Latina*. Madrid: Morata.

2003 *El compromiso de la sociedad civil con la educación. La sistematización del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD)*. Lima: MINISTERIO DE EDUCACIÓN.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN

2006 *Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú*. Lima: CNE.

DE LELLA, Cayetano

1999 “Modelos y tendencias de la Formación Docente”. Ponencia presentada en el I seminario taller sobre perfil docente y estrategias de formación de la OEI. Lima. Consulta: 12 de junio de 2009.

<<http://www.cgfmanet.org/Bd/documenti/10Ef-0029.rtf>>

DEVALLE DE RENDO, Alicia

2002 *La capacitación docente: una práctica sin evaluación*. Buenos Aires: Magisterio del Rio de la Plata.

FLORES, Isabel

2005 *La formación de maestros en América Latina: estudio realizado en diez países*. Lima: Ministerio de Educación-DINFOCAD-PROEDUCA-GTZ.

GUERRERO, Luis

2009 “Política docente: Balance del período”. En CUENCA, Ricardo (coord.). *La educación en los tiempos del APRA: Balance 2006-2009*. Lima: Foro Educativo, pp. 15-36.

HUBERMAN, Susana

2000 *¿Cómo se forman los capacitadores en América Latina? Arte y saberes de la profesión*. Buenos aires: PAIDOS.

HOUSE, Ernest

2002 *Evaluación, ética y poder*. Tercera edición. Madrid: Editorial Morata.

IMBERNON, Francisco

1998 *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: GRAO.

JURAN, Joseph

2001 *Juran y la planificación para la calidad*. Segunda edición Madrid: Díaz de Santos. Consulta 24 de junio 2009.

<http://books.google.com/books?id=4JAd6PBWfG0C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_navlinks_s>

LOMBARDI, Graciela

1999 *La formación docente continúa. Apuntes para la transición*. Buenos Aires: CAPACYT.

LÓPEZ RUPÉREZ, Francisco

2001 “Gestión de calidad y mejora escolar”. En: PEREZ- JUSTE, R. *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación*. Madrid: Narcea S.A, pp. 45-71.

MAILICK, Sidney

1998 *Learning theory in the practice of management development: evolution and application*. Greenwood Publishing Group. Consulta: 20 de mayo de 2009.

<<http://site.ebrary.com/lib/bibpucp/docDetail.action>>

MARTÍNEZ, Francisc.

2004 “La investigación evaluativa”. En BISQUERRA, Rafael (coord.) *Metodología de las Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla S.A.

MENDIVIL, Luzmila

2009 *De los riesgos de la evaluación a la cultura evaluativa*. Material para el curso de evaluación institucional de Postgrado en Educación con

mención en gestión [diapositivas]. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE PERÚ (MED)

2009 *Componente Diseño Curricular Nacional: aspectos generales* [diapositivas]. PRONAFCAP. Lima: MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Consulta 3 de julio de 2009.

2008 *Términos de referencia para la contratación de Universidades e instituciones de educación superior públicas o privadas para la ejecución del programa nacional de formación y capacitación permanente dirigido a docentes de educación básica regular.* Lima: MINISTERIO DE EDUCACIÓN

MINTZBERG, Henry.

1999 “La organización profesional” En: MINTZBERG Henry y James QUINN. *El proceso estratégico. Concepto, contextos y casos.* México: Prentice-Hall Hispanoamericana, pp. 308-321.

MOORE, Mark

1998 *Gestión estratégica y creación de valor en el sector público.* México: Paidós.

OJEDA, Ludolfo

2007 “Réquiem para la formación magisterial en el Perú”. *Revista Foro Educativo.* Lima, año IV n° 10, pp. 4-10. Consulta: 29 de Enero del 2009.

http://www.foroeducativo.org/site/index_detalle.php?v_codigo=127&v_codigo_menu=84

ORIHUELA, José Carlos (coord.)

2008 *Informe Final. Presupuesto Público Evaluado. Programa Nacional de Capacitación Permanente.* Lima: Ministerio de Economía y Finanzas de Perú.

POGGI, Margarita

2008 “Evaluación Educativa. Sobre Sentidos y Práctica”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (1), pp. 36-44. Consulta: 27 de febrero de 2009.
En: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art2.pdf>

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

2003 *Planificación educativa y curricular. 1era Unidad. Diploma de segunda especialidad en formación magisterial.* Lima: PUCP, pp. 10-30; 38-46.

POGRÉ, Paula

2005 *Formar docentes. Una alternativa multidisciplinaria.* Buenos aires: Papers Editores y Universidad Nacional de General Sarmiento.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel

2003 *Una flecha en la Diana. La evaluación como aprendizaje.* Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.

SANCHEZ MORENO, Guillermo

2005 *De la capacitación hacia la formación en servicios de los docentes. Aportes a la política (1995-2005).* Lima: MINISTERIO DE EDUCACIÓN y PROEDUCA-GTZ.

SAAVEDRA, Ruth y CASTRO, Luis

2001 *Planificación del desarrollo.* Segunda Edición. Bogotá: Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Consulta 29 de junio de 2009.

http://books.google.com/books?id=rhq8X-M1_10C&pg=PA109&dq=Planificaci%C3%B3n+del+desarrollo-saavedra&hl=es&ei=Vf0fTNemGsKblgfX2v2jDg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCcQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false

SIMONS, Helen

1999 *Evaluación democrática en instituciones escolares*. Madrid: Morata

TEJADA, José

1999 “La evaluación su conceptualización” En JIMENEZ, Bonifacio (Editor) *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis, pp.25-56.

VIEYTES, Rut

2004 *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Epistemología y técnicas*. Buenos Aires: Editorial De Las Ciencias.



Anexos

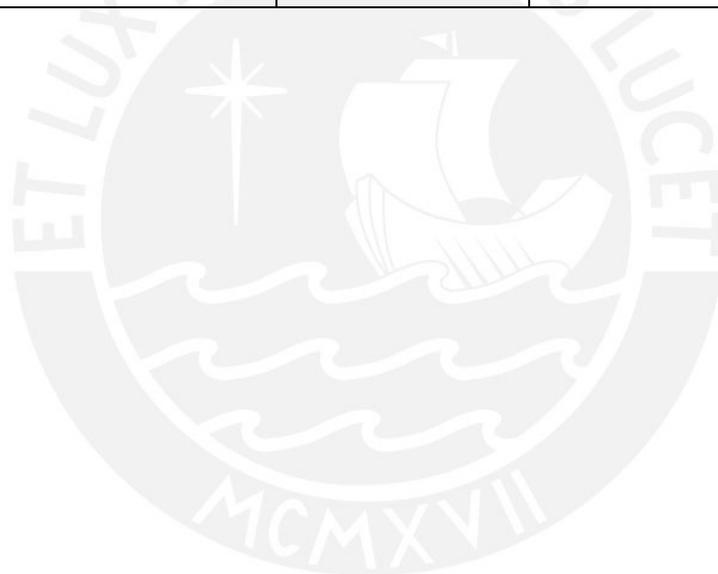
**ANEXO N° 01: LISTA DE SUBCATEGORÍAS POR ORDEN
ALFABÉTICO. OPEN CODING.**

Ámbitos de coordinación	Finalidad de coordinación
Características de plan de trabajo	Informes de evaluación
Criterios de evaluación	Instrumentos de evaluación
Criterios para la conformación de equipos de trabajo	Instrumentos de planificación
Decisiones tomadas	Matriz de evaluación
Difusión de resultados	Mecanismos y espacios de coordinación
Efectividad de coordinación	Momentos de evaluación
Estrategias de evaluación	Objetivo de la evaluación
Factores externos facilitadores	Responsables de la coordinación
Factores externos limitantes	Responsables del diseño del plan de trabajo
Factores internos facilitadores	
Factores internos limitantes	

ANEXO N°2

CODIFICACIÓN DE CITAS: POR ORDEN DE INFORMANTE Y ORDEN
CRONOLÓGICO DE CITAS.

ID del Informante	N° Informante	N° Cita	Ejemplo
C1	1	2	C1 (1:2)
C2	2	34	C2(2:34)



ANEXO N° 03

TABLA DE NÚMERO DE CITAS POR CATEGORÍA Y DOCUMENTO

CODES	PRIMARY DOCS							Totals
	C1	C2	C3	C4	P5	P6	S7	
AMBITOS DE COORDINAC	3	0	0	1	1	0	0	5
CARACTERISTICAS DEL	1	4	2	1	0	0	4	12
CRITERIOS DE EVALUAC	0	0	0	0	0	0	1	1
CRITERIOS PARA LA CO	4	2	3	1	1	3	2	16
DESICIONES TOMADAS	1	0	0	0	0	0	1	2
DIFUSIÓN DE RESULTAD	0	1	0	0	1	0	3	5
EFFECTIVIDAD DE COORD	1	0	3	2	2	3	0	11
ESTRATEGIAS DE EVALU	0	0	0	0	0	0	1	1
FACTORES EXTERNOS FA	1	1	0	2	0	0	0	4
FACTORES EXTERNOS LI	3	2	0	1	1	3	1	11
FACTORES INTERNOS FA	3	0	1	1	2	3	5	15
FACTORES INTERNOS LI	5	0	4	1	0	5	2	17
FINALIDAD DE COORDIN	1	1	3	1	1	2	0	9
INFORMES DE EVALUACI	0	1	1	3	2	0	0	7
INSTRUMENTOS DE EVAL	0	0	0	0	0	0	1	1
INSTRUMENTOS DE PLAN	1	2	1	1	0	0	0	5
MATRIZ DE EVALUACIÓN	1	1	1	4	0	0	1	8
MECANISMOS Y ESPACIO	3	2	2	1	1	3	5	17
MOMENTOS DE EVALUACI	0	1	0	0	0	0	1	2
OBJETIVO DE LA EVALU	3	3	0	0	0	0	3	9
RESPONSABLES DE LA C	2	0	2	1	1	0	1	7
RESPONSABLES DEL DIS	1	0	0	4	0	0	2	7
Totals	34	21	23	25	13	22	34	172

ANEXO N° 04

CATEGORIZACIÓN DE RELACIONES DE HIPERLINKS EN NETWORKS

ID	LABEL 1	MENU
Continue	>>>>	Continue by
Contra	x>	Contradicts
Crit	->i	Criticizes
Disc	:>	Discusses
Expands	?	Expands
Expl	?>	Explains
Just	!>	Justifies
Supp	*>	Supports

Anexo 5: Estructura orgánica del Ministerio de Educación

ALTA DIRECCIÓN

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

ÓRGANOS CONSULTIVOS

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

ÓRGANOS DE ASESORAMIENTO

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

ÓRGANO DE CONTROL

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

PROCURADURÍA PÚBLICA

1. Procuraduría Pública

ÓRGANOS DE LÍNEA

Dependientes del ViceMinisterio de Gestión Pedagógica:

1. Dirección Nacional de Educación Básica Regular
 - a. Dirección de Educación Inicial
 - b. Dirección de Educación Primaria
 - c. Dirección de Educación Secundaria
2. Dirección Nacional de Educación Básica Alternativa
 - a. Dirección de Programas de Educación Básica Alternativa
 - b. Dirección de Alfabetización
3. Dirección Nacional de Educación Superior y Técnico-Profesional
 - a. Dirección de Educación Superior Tecnológica y Técnico-Productiva
 - b. **Dirección de Educación Superior Pedagógica**
 - Formación continua
 - Formación inicial
 - Formación de servicio: **PRONAFCAP**
 - Formación magisterial
- b. Dirección de Coordinación Universitaria
4. Dirección Nacional de Educación Básica Especial

5. Dirección Nacional de Educación Comunitaria y Ambiental
6. Dirección Nacional de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural
 - a. Dirección de Educación Intercultural y Bilingüe
 - b. Dirección de Educación Rural
7. Dirección de Investigación, Supervisión y Documentación Educativa
8. Dirección de Tutoría y Orientación Educativa
9. Dirección de Promoción Escolar, Cultura y Deporte
 - Proyecto Huascarán

Dependientes del ViceMinisterio de Gestión Institucional:

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

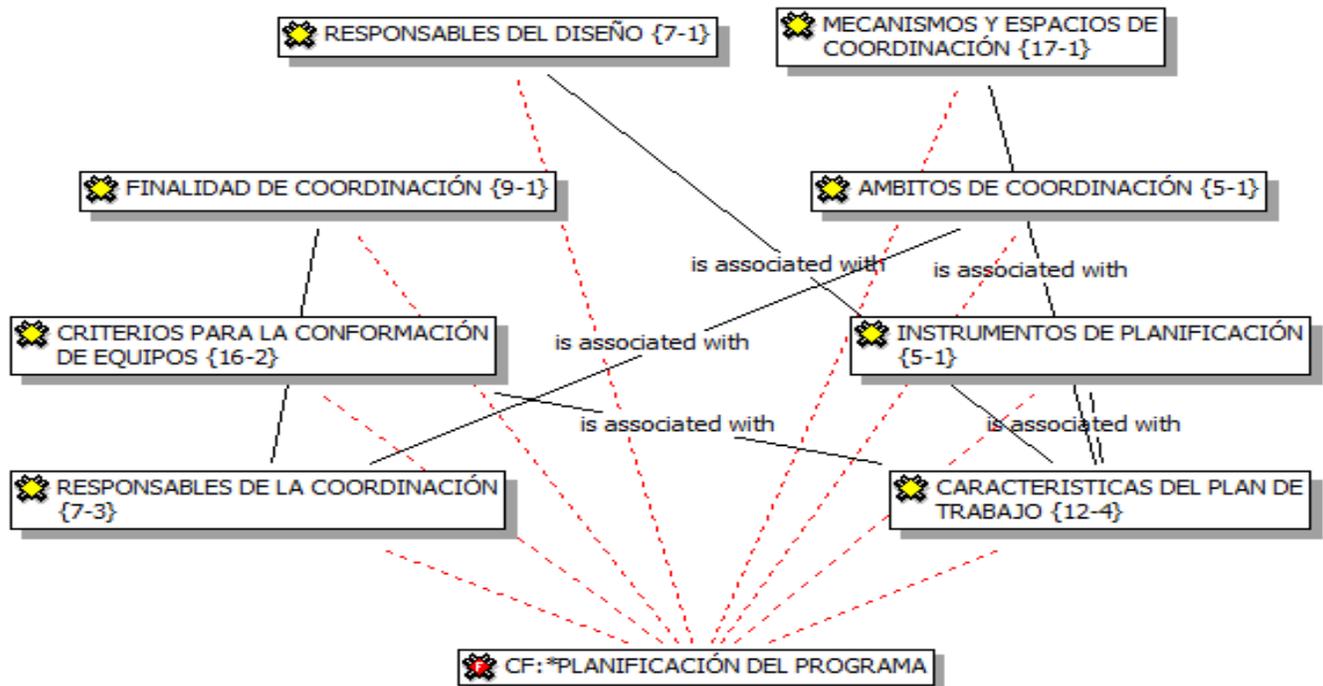
ÓRGANOS DE APOYO

Dependientes de la Secretaría General:

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

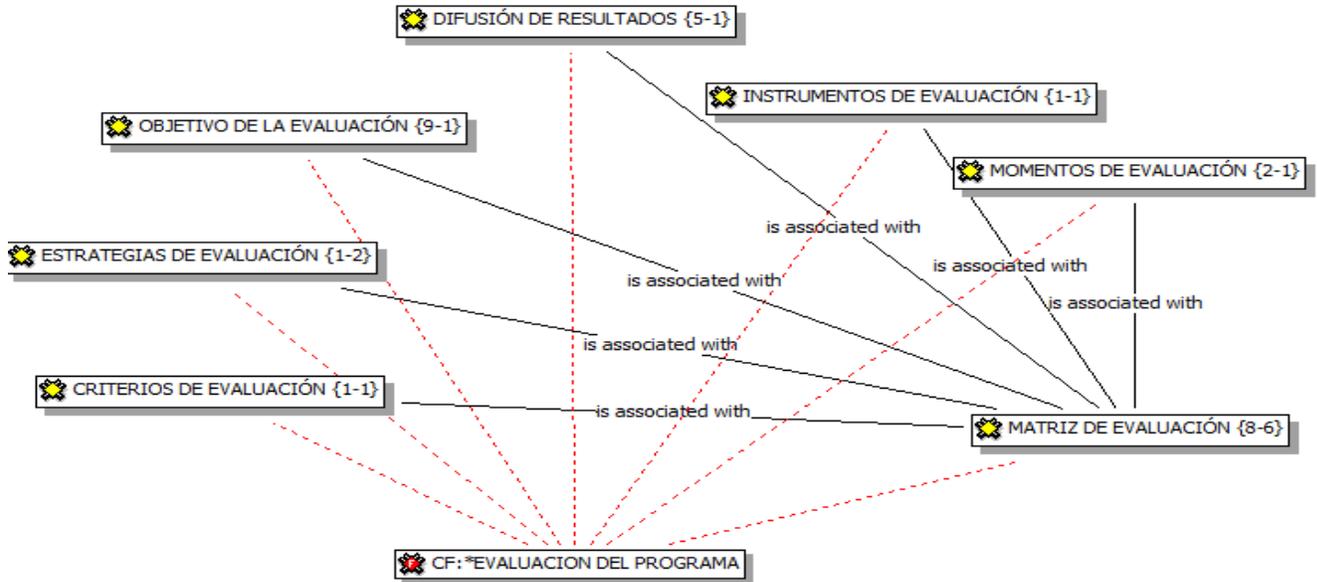
ANEXO N°06
NETWORKS DE CATEGORÍAS CON SUS RESPECTIVAS CITAS Y ASOCIACIONES.

NETWORK N°1: PLANIFICACIÓN DEL PROGRAMA Y SUB CATEGORÍAS



Fuente: Elaboración propia

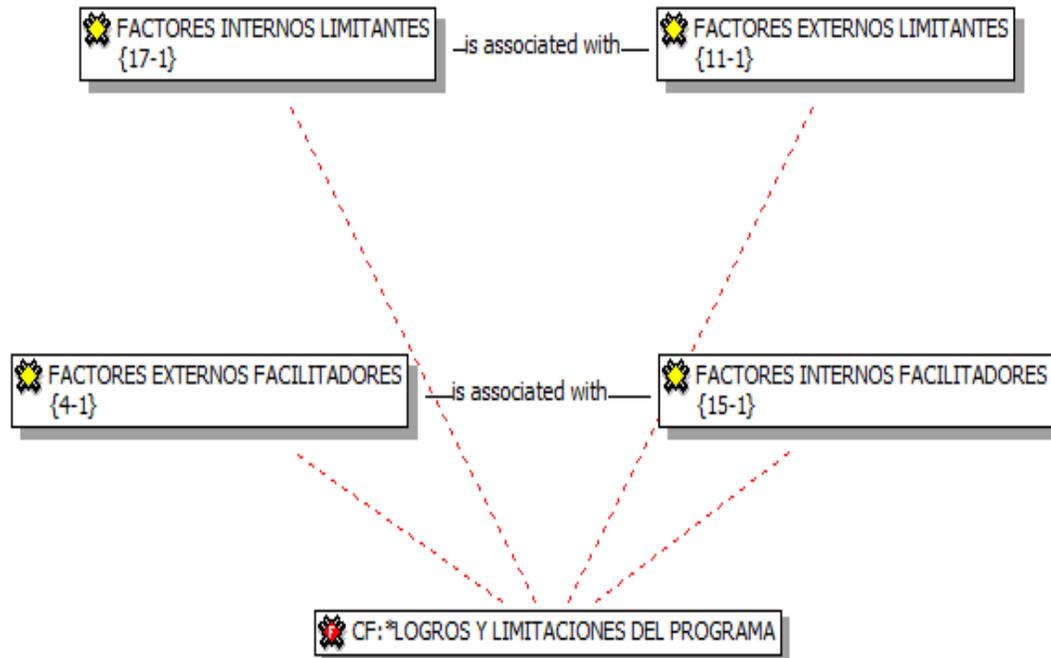
NETWORK N°2: EVALUACION DEL PROGRAMA Y SUB CATEGORIAS.



Fuente: Elaboración propia



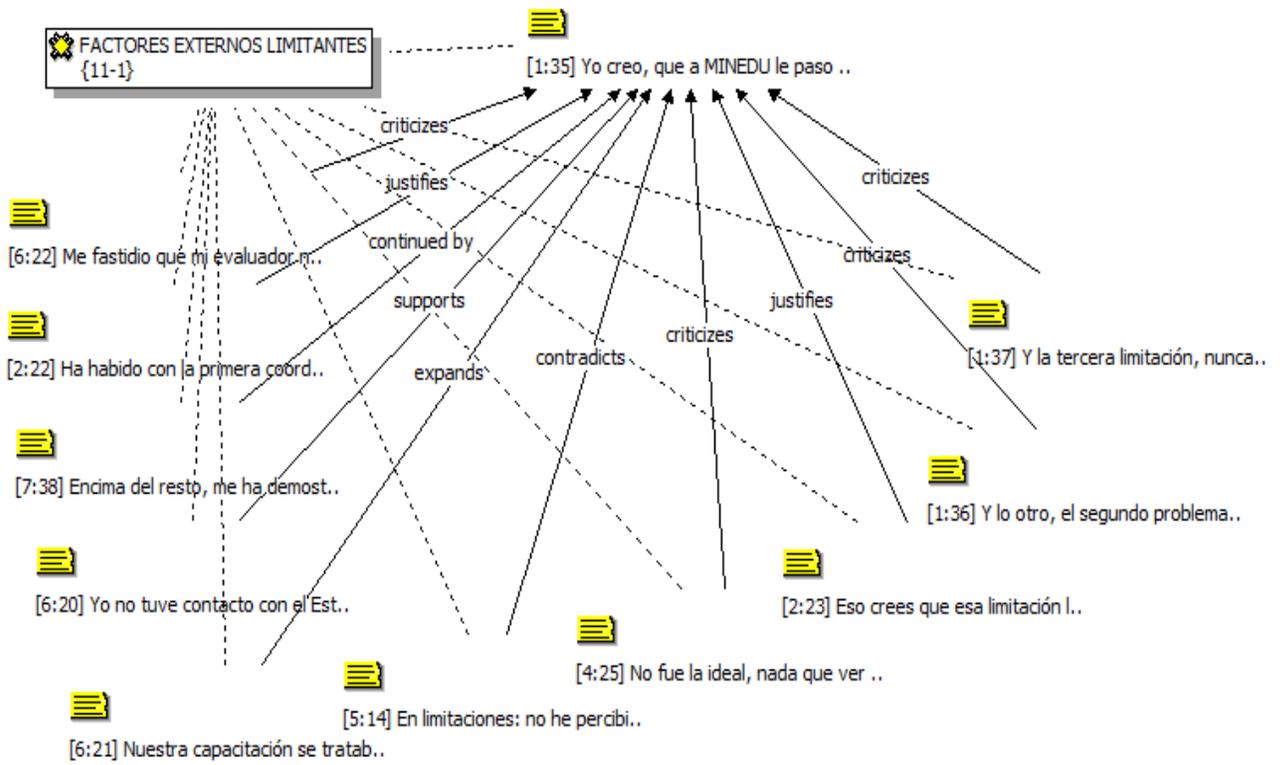
NETWORK N°3: LOGROS Y LIMITACIONES DEL PROGRAMA Y SUB CATEGORIAS.



Fuente: Elaboración propia



NETWORK N°4: CITAS DE SUBCATEGORIAS CON RELACIONES



Fuente: Elaboración propia



Anexo N° 07

Matriz comparativa de citas por categorías y relaciones.

Planificación del programa.

1) PLAN DE TRABAJO:

Relaciones / Sub categorías	C1	C1<continued by>C2	C1<continued by>C2	C1 <continued by> C3
Características del diseño de plan de trabajo	El Ministerio también nos da un estructura de plan de trabajo y de alguna manera esa estructura de plan de trabajo también quería pautearnos a nosotros un proceso a seguir para organizarnos para el trabajo, el proceso de planificación en el caso de nosotros fue por ensayo y error, ¿cómo nos organizamos? Por qué nos dieron el documento, y ese equipo en el caso de.... C1 (1:1)	Se busco una interacción cercana con los participantes, tener un nivel del desarrollo de contenidos de los general a lo específico, y relacionar el monitoreo con la capacitación en aula. Que la capacitación en aula sea un soporte para una mejora en el monitoreo. C2 (2:1)	El PRONAFCAP tiene unos términos de referencia muy específicos, dice como es el perfil del coordinador del asistente, la secretaria, el capacitador. Y tienes que cumplir con esos requisitos, con nuestra experiencia hicimos algunos cambios de la organización del equipo, tenemos algunos elementos adicionales de apoyo, por ejemplo en el caso del monitoreo que no lo había estipulado el ESTADO. C2 (2:2)	Contenía todo lo que se había dado en las capacitaciones, los avances de horas tiene parte cualitativa y cuantitativa. C3 (3:1)
Relaciones	C1<support>C4	C1 <support>S		
	Fundamentalmente estaba basado en trabajo en aula pero también en logística y en la parte administrativa lo que podía denotar, previsión, en la implementación de los recursos que se	El TDR especifica cuáles son los informes que debe presentar la Universidad. Entonces lo primero que tiene que presentar el plan básico de capacitación. haber iniciado el proceso...S (7:1)		

	tengan a tiempo los materiales...C4 (4:1)			
Relaciones	C1	C1<criticizes>C2	C1<supports>C2	C1 <criticizes> C4
Sub categorías				
Responsables del diseño	Los coordinadores, nosotros desarrollamos el plan, pero como te decía pero el plan se ajustaba a los aspectos que ellos nos exigían, y eso como que nos tenía un poco sujetos. C1(1:2)	Cuando me convocaron, cuando faltaban escasos días para que se inicie el programa. Era algo así como dos semanas para empezar el programa. A fines de junio del 2008. Entonces me sorprendió porque el pedido venia de decanato, me dijeron que era un programa muy importante....C4 (4:2)	Claro que si, el MINEDU dice: para que ustedes trabajen debes hacer un plan básico y será nuestro instrumento de evaluación y ese plan básico tiene una estructura: calendarizamos, hacemos las actividades se bosqueja la metodología se hace la propuesta de educación a distancia. Es nuestro aporte.C2(2:6)	El MINEDU. Tal vez adaptaron algunos aspectos, en mi época no. Yo creo que ya ha sido al iniciar el programa y conforme han surgido las necesidades han ido adaptando. C4 (4:4)
	C1<support>S	C1<criticizes>c4	C1<justifies>S	
	Hay un esquema del plan básico en el TDR que se especifica el examen de entrada que se tiene que aplicar a los docentes que van a participar del programa a partir de esa información hacer una comparación con los resultados de la evaluación censal...S (7:5)	Para colmo de males nuestros pares las otras Universidades ya venían trabajando 6 meses antes, tenían su plan de trabajo listo, sus matrices llenas etcétera. Nosotros no teníamos nada de nada, habíamos ido con un lapicero y un block, ahí nos enteramos de los TDR...C4 (4:3)	(...) Tuvimos un plazo tan corto, yo creo que siendo una primera experiencia tuvieron que aprender muchas cosas en el camino y con poco tiempo. El tiempo fue un factor que genero, inconvenientes que se tuvieron que superar. Se tuvo que tomar la prueba... S (7:6)	
Relaciones	C1	C1<expands>C3	C1<justifies>C2	C1 <contradicts> C4
Sub categorías				

Instrumentos de planificación	No recuerdo que hayamos creado instrumentos para el proceso de planificación. No, no, dieron ni formulamos.. C1 (1:3)	La cantidad de monitoreos que se habían hecho en el periodo, en la cantidad de monitoreos de la institución educativa. Porque habían dos tipos de monitoreo que se hacían, uno era en el aula con el profesor, y otra era a la institución educativa, es decir 5 monitoreos a la institución, 3 las asumían un monitor y 2 a un psicólogo... C3 (3:3)	Lo hacemos nosotros pero es un modelo del Ministerio, solo ejecutamos.C2 (2:5)	(Guía del participante)Era mencionar sus funciones, el propósito del programa, la importancia, los objetivos tomado del TDR,...C4 (4:6)
	C1<contradicts>C2			
	Claro que si, el MINEDU dice: para que ustedes trabajen debes hacer un plan básico y será nuestro instrumento de evaluación y ese plan básico tiene una estructura...C2 (2:6)			

Relaciones / Sub categorías	C1	C1<supports >C1	C1 <supports> C1
Mecanismos y espacios de coordinación de los actores.	El TDR no te daba pautas el proceso o lineamientos de cómo organizarse, te decía, el equipo debía estar conformado por tantos, las características el perfil del coordinador, de igual forma, el perfil que debía de tener los capacitadores. Nosotros seguimos el plan de TDR tal cual. (...)...C1 (1:4)	A nosotras nos convocan en julio, empezamos a trabajar sin tener contrato, full camiseta. Fue el primer mes de empaparnos con todo, ad honorem, esos detalles de las fechas y las aprobaciones los ve (...). Hasta el plan, los dos primeros meses agosto y setiembre, ya empezaron las clases y no habíamos entregado el plan pedimos plazo, y no dependía de nosotras sino del Ministerio...C1 (1:5)	(...)Sí, a toda hora a través de internet, pero el ítem 08 las coordinadoras dormíamos aquí, amanecimos en la salas del CISE, fue algo que sobre paso la capacidad logística y operativo que tenía el CISE y las misma Facultad. C1 (1:6)

Relaciones	C1<explains>C2	C1<justifies>c2	C1<supports>C3	C1<supports>C3
	<p>Acá el equipo está a tiempo completo, reuniones permanentes y hay un soporte permanente del Ministerio, un equipo de supervisores, ellos revisan en forma progresiva C2 (2:7)</p>	<p>Al comienzo si, para hacer el plan se formaron equipos de trabajo, por que el plan implica hacer la parte de planificación general pero también hacer los materiales y desarrollar los diferentes elementos del PRONAFCAP (se retiró a contestar una llamada).C2 (2:8)</p>	<p>Era muy estrecho, habían reuniones formales e informales, la coordinación fluía, había mucho dialogo, la sinergia del equipo era muy fuerte. Una de las coordinadoras tenía contacto muy estrecho con el sector público y nos oriento. Ella dio mucho de sí con su experiencia, y mucha comunicación.C3 (3:4)</p>	<p>Junio julio del año 2008 y primero me avisaron para ser capacitadora de los días sábados, luego me dijeron no ahora queremos que labores el material, ahora queremos que vengan como coordinadora y yo me pregunte: ¿qué es esto?...C3 (3:5)</p>
RELACIONES	C1<supports>C4	C1<expands>P5	C1<criticizes>P6	C1<criticizes>S
	<p>Nuestra jefa del proyecto, era la jefa del CISE, nos convocaba permanentemente, era un persona muy comprometida, muy conocedora del tema, maneja tema de capacitación estrategias y Martha que era su brazo derecho, s en realidad si el programa camino fue por ...C4 (4:7)</p>	<p>Hubo una primera reunión con el jefe del proyecto, donde se explico la naturaleza del programa y su misión. Las coordinación se trataban mas a un nivel de delegar funciones, el monitoreo de las funciones eran a través de correos y recordatorios de los coordinadores de secundaria y de área.P5 (5:1)</p>	<p>Había monitores para los profesores-participantes, nunca tuvimos monitores dentro de nuestras capacitaciones. Del Estado si tuvimos supervisores. Pero no monitores de la PUCP. P6 (6:1)</p>	<p>El equipo cuando coordinamos con cristina, veníamos con nuestra coordinadora, y los niveles de coordinación terminaron siendo, coordinadora nuestra-jefe de proyecto, supervisores de nivel – coordinadores. Eso causo inconvenientes por la información...S (7:7)</p>
	C1<continú	C1<criticizes>P6	C1<continued by>P6	C1<criticizes>S

	ed by>S			
	Coordinábamos por correo, pero no siempre respuesta, incluso telefónicamente y in situ en los cursos. S(7:10)	Solo fui capacitador, los monitores pobres tenían que irse a los colegios teníamos una use cercana, tenía colegas capacitadores y monitores. Yo solo he sido capacitador. P6 (6:1)	Coordinábamos, teníamos unos coordinadores del equipo, milagros lucero y Moisés ramos, del área de comunicación de secundaria, y a través de esos coordinadores ...P6 (6:3)	Además habían profesores que no tenían evaluación censal y que estaban asistiendo, esa información que debía haberse. ...S(7:8)
RELACIONES	C1<expands>S	C1<contradicts>S		
	(...) CON EL MONITOREO: Importante fue que la coordinadora de monitoreo vaya a los talleres previos a la capacitación en el MINISTERIO DE EDUCACIÓN, ella si fue, y nos quedamos con ella muchísimo tiempo. Le precisamos muchos aspectos para tomar en cuenta. Aspectos descuidados en capacitaciones pasadas... S (7:11)	Y los monitores entreguen el cronograma a la dirección para que el director de la institución educativa puede enviar a un profe a una capacitación y el profe no sabe que le tocaba que monitoreen su clase. S (7:12)		

Relaciones	C1	C1<expands >C1	C1<justifies>C2	C1 <supports> C3
Sub categorías				
Criterios para la conformación de equipos.	Ya desde CISE ya nos daban una primera planilla de personas (tendrías que hablar con la jefa del proyecto) Que dicho sea de paso en la elaboración de materiales, en el	En el 65% de secundaria, nuestros capacitadores se integraron a aquellos colegas que no eran de Católica. C1 (1:8)	El equipo se eligió porque son coordinadoras por que han sido profesoras que han trabajado en algún momento con nosotras. Son gente conocida y se invitaron. La Universidad tiene la particularidad de	Ese era el tema, ver cómo eran los perfiles, teníamos que elegir al ojo, y ver que traten bien al profesor. El profesor debe estar bien tratado (...) y nosotros los

	transcurso, tuvimos que hacer reajustes porque no todos calzaban en los puestos.C1 (1:7)		contratar egresados no se hacen concursos. C2 (2:9)	evaluamos en la parte de la capacitación y los participantes hablan mucho y nos cuentan como son los monitores. C3 (3:7)
Relaciones	C1<expands>C3	C1<justifies>c4	C1<supports>P5	C1<explains>P6
	Para el ítem 09 ya teníamos cierta experiencia en contratación de personal y también teníamos esta relación fuerte con el Ministerio, así y el Ministerio tiene es su base de datos su performance en el ítem 08 y en el título no se puede ver eso. El trato humano era fundamental.C3 (3:8)	Egresado de la PUCP en pregrado, como para que se ponga la camiseta, el resto no. fundamentalmente eran ellos. La coordinación era muy buena de jefe de proyectos de coordinadoras, buena de apoyo de intercambio de información, rápida, y cristina era una buena representante hacia el MINEDU y ante rectorado. Ese equipo funcionaba muy bien C4 (4:8)	Para conformar los equipos de trabajo se tomo cuenta la formación, el curriculum. Se tomo en cuenta las recomendaciones y algunas cartas formales. Se solicito documentación para la contratación por ejemplo, el curriculum.P5 (5:2)	Tener licenciatura en el área, segundo Cecilia me hablo de un perfil de capacitador que fuera de un trato horizontal, no era muy explicito uno podía intuir que la gente que llegaba a capacita ahí, tenía que ser personas con muñeca para trata profesores difíciles...P6 (6:4)
Relaciones	C1<criticizes>S	C1<justifies>C1	C1<justifies>C1	C1<discusses>C3
	Hicieron un proceso, la Universidad presento tuvo el inconveniente que no podía armar sus cuadros y cuando se cumplía los tiempos para presentar la nomina. Y en el proceso se cambiaron a algunos. Lo bueno es que empezamos con currículo. Y de 20 días ya teníamos que tener la lista de	Nosotras las coordinadoras, además de que se familiaricen con lo que quería el Ministerio teníamos que transmitirles nuestro sello. Nosotros en el tema de relaciones humanas, era fundamental. Cambiamos esa desmotivación y esa actitud inicial, la volteamos totalmente. En la clausura eran otras personas y lo dijeron y los manifestaron lo escribieron. C1 (1:9)	A pesar de que la mayoría era de Católica teníamos un buen grupo y eso era bueno, de comunicación y mate, donde los coordinadoras nos dieron amplitud para reclutar especialistas, lingüísticos, físicos y matemáticos de altísimo nivel...C1 (1:10)	En Católica no sabíamos nada de monitoreo ya que nuestro pregrado solo vamos el ultimo año a trabajo de campo y monitoreo. Ahí la normal de Monterrico nos lleva ventaja. Pero nosotros tenemos ventaja en capacitación.

	capacitadores del staff. S (7:13)			C3 (3:9)
RELACIONES	C1<supports>P6	C1<expands>P6	C1<criticizes>S	
	Solo currículum no recuerdo que me haya pedido más, en mi caso no, tal vez en el caso de mis compañeros. En un caso en particular, para el staff de personal que no era de Católica había más control. P6(6:5)	Recuerdo que Cecilia nos pedía capacitadores abiertos con experiencias y tendencias pedagógicas efectivas y que no sean amantes del dictado magistral. P6 (6:6)	amos a la Universidad de esto. Sobre todo los capacitadores que habían sido desaprobados en la evaluación censal... S (7:14)	

Relaciones	C1	C1<supports >C3	C1 <expands> C3	C1<supports>S
Sub categorías				
	Hicimos algunos ajustes en la planilla, mínima pero se hizo, se mantuvo un 85% de la primera planilla propuesta por CISE. Ya fue el trabajo de coordinación de cada coordinadora con sus especialistas pero hay que hacer un distingio o eran 4 componentes dos generales comunica y mate desde inicial hasta secundaria, esos dos componentes hacían que el trabajo de las coordinadoras sean...C1 (1:11)	(MONITOREO)Fue de coordinación de monitoreo un puesto creado por la Universidad, los términos de referencia dice que debe haber una jefe de PRONAFCAP, luego vienen 3 coordinadoras de nivel y para efecto de monitoreo de se designa, en otros entes ejecutores el monitorio era visto también por las coordinadoras de nivel...C3 (3:10)	Los coordinadores de nivel, pero al comienzo se nombro a una sola persona que iba a ser la que iba a ver la parte académica, nuevamente era un nuevo puesto que la Universidad creaba para darle el nivel académico acorde a lo que la Universidad quería, pero luego se veía que ese puesto no iba a tener todo el peso que se hubiera querido porque ese desempeño se descargaba en las coordinadoras de nivel entonces a los pocos meses y semanas se desactivo y se veían duplicidad de cargos.C3 (3:11)	Nosotros lo que hacemos, revisamos y evaluamos la información que la PUCP debe entregar en función de unos criterios que ya están es los TDR, pero además tenemos instrumentos ingresamos a aula de capacitador y observamos cual es su desempeños, hacemos encuestas a los participantes, en la educación educativa

				hacemos un focus group con los participantes y el directos. Tenemos muchos instrumentos para cubrir el proceso de capacitación. Y en ese marco hacemos la coordinación, y ahí hacemos reajuste del propio proceso, por la información recogida en los instrumentos. S(7:15)
	C1<explains>C1	C1<expands>C4		
	La coordinación entre capacitadores, los coordinadores estábamos metidos en el tema de capacitadores..C1(1:12)	En el nivel secundario también hubo una coordinación entre la coordinadora y sus capacitadores y con la monitora ...C4 (4:9)		
Sub categorías	C1	C1<expands>C2	C1<expands>C4	C1 <supports> C3
Finalidad	Nosotros en el esquema que nos propone en el Ministerio nosotros pensamos que con nuestra estructura, podríamos escapar de la tiranía del Ministerio, no pudimos escapara del todo. A pesar del tiempo que nos quitaba el tema	Se reúnen una vez la semana para ver la logística, temas de aulas, cuarenta aulas, papel, todos los requerimientos y que tengan relación con la planificación.C2 (2:12)	Brindar desarrollar proceso de aprendizaje, eficaces pertinentes y significativos. Cristina nos insistió mucho me pidió que elabore una matriz de aprendizaje, creo que con unos arreglos fue la que quedo, ella dio las	Las visitas que hacían los monitores a los colegios, esas cinco horas que estaba el monitor presente cada aula y monitoreando a una persona. A

	<p>administrativo de llenar papeles, del momento. Nuestra preocupación era el tema pedagógico...C1 (1:13)</p>		<p>pautas yo la diseñe...C4 (4:10)</p>	<p>cada monitor le tocaba monitorear a 12 personas, de los colegios que tocaban (...) los colegios de magdalena, san miguel pueblo libre y san Isidro, mi trabajo era estar en contacto con los monitores. Cada vez que había una reunión, la relación con el monitor debe ser estrecha porque yo decía.. C3 (3:12)</p>
Sub categorías	C1<supports>C3	C1<contradicts>P5	C1<expands>P6	C1<supports>C3
	<p>Ha sido un trabajo muy interesante, pero a la larga conversando con estas personas modificaron su trabajo es que "verdad yo estoy representando a la Universidad Católica, como excusa" C3 (3:13)</p>	<p>La finalidad de las coordinaciones fue para ver el diseño de los cursos y los materiales. También para las actividades. P5 (5:4)</p>	<p>Primeros Tener claro lo que queríamos lograr en común, segundo nos preocupaba mucho que al final habrían evaluaciones conjuntas de parte del Ministerio y de la PUCP...P6 (6:8)</p>	<p>Esto no ha sido un trabajo individual sino de equipo, entonces, con mis compañeras coordinadoras del nivel y supervisoras del Ministerio. El ítem 08 se dio un trabajo bonito, donde era la Universidad y el equipo del Ministerio y fue bueno porque aprendíamos lo que era el</p>

				PRONAFCAP... C3 (3:14)
Sub categorías	C1	C1<explains>C3	C1<supports>C3	C1<supports>C3
Efectividad de la coordinación	Yo creo que fue la parte mejor lograda, si hay un mérito aquí, busca a los capacitadores, lo hicieron maravillosamente. Pero cuando hablas con el supervisor tendrás un elemento de juicio, pero quien dio la cara finalmente, fueron los capacitadores.. C1 (1:14)	En el monitoreo eran 6 visitas por que ahora ha cambiado, en la segunda visita que dimos un plus a estos monitoreos. El primer monitor era observación del aula y la segunda es que el monitor hacía la clase... C3 (3:16)	Eso nos valió para ser invitadas en el Ministerio para socializarlos con otras Universidades fu un plus muy interesante, todas estas innovaciones viene de necesidades y justo venia de la necesidad, por que ponían al profesor para que viera la clase del monitor...C3 (3:17)	Fue exitoso lo primero que se hizo con los monitores era explicar y dar una visión completa para la PUCP lo que era el monitoreo y asesoría, romper paradigmas que era para de que es para intimidara la gente y los niveles de superioridad. Y ahí tuvimos que ser bien claros porque no teníamos el 100% de monitores de Católica. El monitor de Católica tiene un perfil especial. El profesional de Católica... C3 (3:18)
	C1<criticizes>C4	C1<supports>C4	C1<explains>P5	C1<supports>P6
	Coordinadora de monitorio, por que las funciones se compartían. Ya la coordinadora de nivel tenía demasiada sobrecarga, no tenia secretaria se le asigno después en el camino,	Eran reuniones informales que convocábamos, el equipo de coordinadoras eran interdiarias, permanentes conectadas en línea hasta horas tarde de madrugada...C4 (4:12)	Nosotros tenemos claro que el estado medida por los resultados y estos resultados se concretaban con una evaluación de los docentes, ventaja que teníamos nosotros, es que éramos los últimos	Para mí fue muy importante creo que no habría podido hacerla sin esas coordinación, me sirvió mucho en la parte pedagógica

	porque era abrumador el trabajo, pero el hecho de ...C4 (4:11)		en desarrollar este programa a diferencia de otras Universidades.... P5 (5:6)	sobre todo, en la que me sentía poco mas carente. Me permitió conocer criterios y propuesta de actividades. P6 (6:9)
	C1<supports>P5	C1<supports>P6	C1<supports>P6	
	Si fue efectiva la coordinación porque hubo cierta libertad para el capacitador, al momento de delegar funciones. No hubo un sentimiento de controlar al capacitador....P5 (5:5)	9.- ¿TE ENSEÑABAN ALGO DE DIDÁCTICA?, No pero siempre se compartía información sobre que se consideraba mejor, más efectivo, y como abordar tal contenido. Sobre tips en el aula. ..P6 (6:10)	Para cada sesión o reunión estaba a cargo de un capacitador llevaba su propuesta y en esas reuniones se discutía, crees que tal contenido es relevante o se puede reemplazar por otro. Siempre en función de la TDR? o crees que tal actividad se podría replantear de tal manera... P6 (6:11)	
Sub categorías	C1	C1<continued by>C1	C1<expands>P5	C1<expands>C1
Ámbitos de coordinación	Para todo lo que era el tema pedagógico, currículo y los 4 componentes, los coordinadores teníamos toda responsabilidad. Teníamos que ver que esos especialistas estén al nivel a la altura.C1 (1:15)	Cuando nosotros llegamos para los 4 componentes, CISE ya había dispuesto diseñadores y ahí es donde hemos tenido que meter la mano ya que no calzaban a la medida, cambiar gente reemplazar gente. Llegamos a la conclusión si existiese un diseño en equipo y en grupo y salió muy bien. C1 (1:16)	Los ámbitos asesorías se dieron a través del campus virtual para que los estudiantes vean los contenidos pero no conozco más. Los ámbitos más conocidos fueron las actividades que se dieron en ámbitos de áreas verdes y en laboratorio. Muchas de las coordinaciones para las actividades no se dieron al principio, los	Para el caso de las asesorías y actividades, lo que había era como parte de su monitoreo tenían su seguimiento, pero no todos los capacitadores era monitores. Las actividades ya venían diseñadas por

			capacitadores iban nomas y hacía sus actividades tal cual.... P5 (5:7)	los diseñadores de los materiales. El curso lo diseñaron, habían materiales no se podían reajustar mucho, pero donde si pudimos reeditar las cosas en mate y comunicación, ya que la gente del diseño fallo, y ahí aprovechamos para reeditar y empezar de cero los materiales de estos dos cursos, el material, las actividades C1 (1:17)
	C1<criticizes>C4			
	Honestamente solamente en capacitación el peso era 95% lo demás era un complemento. C4(4:28)			

1.1. Pautas brindadas por el CISE, para coordinar la capacitación y monitoreo:

II) Evaluación del programa.

Sub categorías	. Relaciones C1	C1<criticizes >C3	C1<continued by>C2	C1 <justifies> C2
Matriz de evaluación	Hay que hacer un deslinde, en evaluación del Ministerio con respecto a la el	(AUTOEVALUACIÓN) Así formal no, forma no. no había tiempo, debe darse ahora que lo	Las matrices estaban en función a las competencias, planteadas a las competencias y estaban relacionadas a la	Ah! Administrativo, de gestión no, no hemos hecho, lo que

	Ministerio ya l Facultad hicieron un contrato, con Universidades nacionales eran convenios, y con privadas era un contrato....C1 (1:39)	planteas debió darse. En el ítem 09 debió darse también. Tal vez los problemas los decíamos en el momento para salir del asunto. C3 (3:20)	planificación realizadas y se plantaban productos y sobre eso sacaban las notas.C2	pasa es que termina y viene otro y otro. No habido una proceso de evaluación formal pero si ha habido una proceso de evaluación de le proceso mismo, porque hemos hecho cambios del ítem 08 al ítem 09... C2 (2:14)
	C1<criticizes>C4	C1<explains>S	C1<contradicts>C4	C1<criticizes>C4
	Garantizar una evaluación interna nuestra, más allá de lo que quería el MINEDU, porque estaba sesgada en metas y resultados, para ver cómo iban los procesos, quería recoger la opinión, porque tenía muchos indicadores cualitativos, grados de satisfacción del equipo de los participantes, de todos. C4 (4.14)	Si, tenemos una matriz con logros esperados, criterios para evaluar los procesos y la salida. Lo que tiene que hacer la Universidad es trabajar con la información que recoge ene l proceso mismo de la capacitación. S (7:17)	Parece que fue muy ambiciosa y plantee demasiados documentos para recoger información, porque nuestros informantes yo pensé en varias fuentes, y nos reunimos con... C4 (4:15)	No se aplico (...) Creo que perdimos una oportunidad valiosísima para recoger información, evidencias de los propios actores involucrados yo sé por lo que me comentas que hubieron reuniones informales...C 4 (4:17)
	C1<explains>S	C1<explains>S	C1<expands>S	C1<expands>S
	El modelo no está planteado en el TDR es un modelo ZIP, evaluación de	Son de aplicación directa e indirecta, guías de observación y se	Los instrumentos que se han trabajado, son instrumentos que miden el nivel de desempeño de	LAS FICHAS DE OBSERVACION, Se aplicaba

	contexto, insumo, proceso, salida, con fines de mejora, pero no está planteado así, en los TDR. S (7:23)	ingresa a una base de datos hay un equipo que se encarga de la interpretación. S (7:24)	los capacitadores y satisfacción de los usuarios, se evalúan documentos a partir de los informes, tienes syllabus, materiales... S (7:25)	en aula, básicamente a los capacitadores y monitores, fueron encuestas y focus group. S (7:27)
Relaciones	C1	C1<justifies>C2	C1<justifies>C1	C1 <justifies> C1
Sub categorías				
Objetivos de evaluación	Se veían las eficacia de los procesos de nuestra performance de lo que habíamos hecho. No hubo una matriz.C1	Dar los resultados de la capacitación, como se habían ejecutado y que resultados habían tenido. No les interesa ellos, (...) nuestro éxito está en que los participantes al terminar el trabajo pasan por una evaluación del Ministerio ¿cómo mira el Ministerio el éxito? cuando hay una mejora cuantitativa y cualitativa en las relaciones de los participantes que han tenido una línea de entra y salida y por el nivel de satisfacción en la clausura la gente estaba muy contenta. C2 (2:15)	Venían como una necesidad inmediatamente después de hacer una actividad importantes, eje: la prueba de entrada, cuando ya estamos en clases en desarrollo de clases y se tienen que aplicar las pruebas parciales, cuando el Ministerio nos demanda la actualización de la base de datos y teníamos serias dificultades en conseguir la información.C1 (1:23)	No. no, no, era el informe de lo actuado y vivido. Pero en lo académico nomas, pero no evaluación como equipo CISE.C1 (1:22)
	C1<contradicts>S	C1<contradicts>C2	C1<contradicts>C2	C1<supports> S

	<p>Es que hay dos exámenes de salida, uno que aplica el Ministerio para ver que calidad de servicio que brinda la Universidad sobre la base de la evaluación censal y otra que toma la Universidad en función de los resultados de la evaluación de entrada que toma la PUCP. S (7:19)</p>	<p>Había un equipo de supervisores que está ahí, yendo a los monitoreo, mirando clases, materiales, siempre nos han dicho que nuestro PRONAFACP, tiene mejor calidad que los otros. Que es más serio que tiene otro tipo de interacción. Tenemos mejores instalaciones que cuando los profesores se enganchan logran aprendizajes interesantes cambios en el aula. C2 (2:16)</p>	<p>Y también nuestra autocrítica, que hacemos mal, que requerimos que tipo d persona necesitamos para esta tarea, pero no hay nada escrito. C2 (2:17)</p>	<p>METAS (...) Si pero se soluciono y tuvieron una semana para convocar a mas instituciones, en el tiempo que yo no estuve no hubo sanción. Por eso la Universidad sigue haciendo capacitaciones . Es por qué los resultados no han sido desastrosos no han sido negativos. S (7:21)</p>
<p>Relaciones</p>	S		S<explains> C1	
<p>Sub categorías</p>				
<p>Criterios</p>	<p>El modelo no está planteado en el TDR es un modelo ZIP, evaluación de contexto, insumo, proceso, salida, con fines de mejora, pero no está planteado así, en los TDR. S (7:23)</p>		<p>Hay que hacer un deslinde, en evaluación del Ministerio con respecto a la el Ministerio ya l Facultad hicieron un contrato, con Universidades nacionales eran convenios, y con privadas era un contrato. El Ministerio ya traía su esquema de evaluación con la finalidad de verificar el producto, en función para los parámetros dados para el tema económico. Los pagos estaba sujetos s la entrega de los</p>	

		documentos de: plan, informe 1 y 2. Eso era un aspecto de evaluación y del cual hemos formado parte como sujetos evaluados por parte del Ministerio a través del personal de ellos y a través con los productos que entregábamos. C1 (1:39)
Relaciones	S	S<explains>C1
Sub categorías		
Estrategias	Son de aplicación directa e indirecta, guías de observación y se ingresa a una base de datos hay un equipo que se encarga de la interpretación. S (7:24)	Hay que hacer un deslinde, en evaluación del Ministerio con respecto a la el Ministerio ya I Facultad hicieron un contrato, con Universidades nacionales eran convenios, y con privadas era un contrato. El Ministerio ya traía su esquema de evaluación con la finalidad de verificar el producto, en función para los parámetros dados para el tema económico. Los pagos estaba sujetos s la entrega de los documentos de: plan, informe 1 y 2... C1 (1:39)
Relaciones	S	S<expands> C1
Sub categorías		

Instrumentos	<p>Los instrumentos que se han trabajado, son instrumentos que miden el nivel de desempeño de los capacitadores y satisfacción de los usuarios, se evalúan documentos a partir de los informes, tienes syllabus, materiales, material a distancia. Todo eso que posibilita, que la Universidad lleva a cabo un proceso de formación continua. Entonces esos instrumentos han sido construidos por un equipo de evaluación de Ministerio y se socializa por el equipo de supervisores. Y nosotros hacemos algunas enmiendas y algunos ajustes y ya están estructurados por la oficina de evaluación S (7:25)</p>	<p>Hay que hacer un deslinde, en evaluación del Ministerio con respecto a la el Ministerio ya l Facultad hicieron un contrato, con Universidades nacionales eran convenios, y con privadas era un contrato. El Ministerio ya traía su esquema de evaluación con la finalidad de verificar el producto, en función para los parámetros dados para el tema económico. Los pagos estaba sujetos s la entrega de los documentos de: plan, informe 1 y 2. Eso era un aspecto de evaluación y del cual hemos formado parte como sujetos evaluados por parte del Ministerio a través del personal de ellos y a través con los productos que entregábamos. C1 (1:39)</p>		
<p>Relaciones</p> <p>Sub categorías</p>	C2	C2<continued by>S		
Momentos de evaluación.	De manera trimestral. Dos veces en el semestre.C2 (2:18)	El proceso dura 6 meses un mes antes se presenta el plan básico a los dos meses y algo se presenta el primer informe y al final segundo. S (7:26)		
<p>Relaciones</p> <p>Sub categorías</p>	C1	C3<explains>C1	C2<expands> C1	C4 <criticizes> C1

<p>Informes de evaluación</p>	<p>Ahí se veían los informes, el supervisor, tenían sus formas de evaluarnos a las coordinadoras y capacitadores, lo que nosotros recibimos de retroalimentación si era cuando entregábamos nuestros productos, a través de (...) le llegaba a ella las evaluaciones del documento, pero eran dos o tres líneas donde decían si han cumplido o no o recomendaciones. C1 (1:24)</p>	<p>Para el ítem 08, principalmente No, son los informes rectores que se revisan durante todo el ítem 08. Hay una primera entrega de un plan de trabajo que va a ser susceptible a todo tipo de observación del Ministerio y todo estos documentos tienen que ser consecuentes con un documento grande que es el TDR, términos de referencia, es el documento rector, que va a regir ¿cómo va a elaborarse y que va a tener cada uno de estos informes? Entonces en un primer momento hay un plan de trabajo y luego regresa y luego hay un primer informe, con todo lo que ha sido la aplicación de las pruebas de inicio tanto como la prueba cognitiva y pruebas psicológicas y alfabetización digital... C3 (3:27)</p>	<p>Los cursos, líneas de base, resultados evaluaciones, las programaciones, las notas, como se habían ejecutado todo, como se ha hecho todo. C2 (2:26)</p>	<p>Solo ejecutábamos esa información tal cual, la indicación que se nos dio, incluso yo sé a muchas coordinadoras le preguntaron a su supervisor si es que podían hacer algunos cambios u omitir información y le dijeron que no, que era inamovible que debían ceñirse al modelo. C4 (4:30)</p>
	<p>P5<explains>C1</p>	<p>P5<expands>C1</p>	<p>C4<supports>C1</p>	
	<p>Del Ministerio desconozco, solo el monitoreo del estado entro al aula a observar y el CISE evaluó bien. También reportes de los alumnos en las encuestas, obtuvo una recomendación. P5 (5:15)</p>	<p>Hubo reflexiones, el coordinador no propuso ni tampoco nosotros, pero había diálogos reflexivos de proceso de capacitación. P5 (5:16)</p>	<p>Si desde la charla en el museo de la nación, se nos insistió mucho en los productos a presentar, el plan de capacitación o plan de trabajo, y la matriz de planificación que tenía loco</p>	

			al equipo.C4 (4:29)	
Relaciones	C2	P5<continued by>C1	S<continued by>C1	
Sub categorías				
Difusión de resultados	No solo hay un informe de conformidad, está conforme está bien solo hay un check, notas cualitativas, no hay mucha información, los criterios están en el TDR. C2 (2:27)	Si, ahí estaba las anotaciones y observaciones a superar.P5 (5:11)	El supervisor ingresa a una aula y al termino de la sesión le da el resultado al capacitador, y puede pasar que no se ha terminado la ficha, y no ha sido firmada por el capacitador, entonces eso nunca fue aplicada. S (7:29)	
	S<continued by>C1	S<continued by>C1		
	FICHAS DE OBSERVACIÓN Se aplicaba en aula, básicamente a los capacitadores y monitores, fueron encuestas y focus group. S(7:27)	(...) RESULTADO S: Se les dio a los coordinadores , para que le den a los capacitadores . Y cuando teníamos reuniones con los asistentes, que fueron máxima 2, también extensivo eso pero eran muy pocas. S(7:28)		

Relaciones Sub categorías	C1	C1<continued by>S
Decisiones tomadas	<p>Escrito no, pero sí, yo por motivos de salud me tuve que retirar, pero si estoy segura y de hecho lo sé, el Ministerio ha dado dos ítems, simultáneos este domingo el equipo ha tenido que tomar examen de entrada a 1300 profes en el ítem 8 fueron 700.</p> <p>Esa ya es una apreciación muy subjetiva yo deje el plan de trabajo del ítem que venía. Quedo el equipo tal cual del ítem 08. Estoy segura que si hubo un proceso de conversación-autoevaluación, para el inicio del ítem 09. C1 (1:40)</p>	<p>Si hubieron casi 2 o 3 por que hay información que falta, entonces se hace un informe de observaciones, llega el informe tenemos 2 días para revisarlo y lo entregamos a la Universidad. Y la Universidad tiene dos semanas para levantarlo y no se da opinión favorable hasta que la Universidad levante toda la información y yo di información favorable después de 10 0 12 días de nuestra entrega e observaciones. S (7:39)</p>

III) FACTORES INSTITUCIONALES INTERNOS Y EXTERNOS:

Relaciones Sub categorías	C1	C2<contradicts>C1	C1<expands>C1	C1 <expands> C1
Factores internos limitantes.	<p>Empiezo por las limitaciones. Como yo he estudiado en esta Facultad he tenido varios años trabajado aquí desde JP hasta docente en pregrado, y he trabajado como tutora docente de programas virtuales... C1 (1:27)</p>	<p>Con la Facultad ninguna. C2 (2:21)</p>	<p>Pero hay otra limitaciones también, Para mí cuando le dan a CISE, pero tampoco le dan toda la amplitud para tomar decisiones, por que cuando nosotros y a nivel logístico necesitábamos cosas. CISE no podía mover un dedo sin la autorización de Facultad...C1 (1:30)</p>	<p>Y la tercera limitación, nunca habíamos tenido espacios, para el equipo, no había estábamos totalmente hacinados, éramos 4 coordinadores, 1 asistente, 2 secretarias, 7 personas y habían dos maquinas en una oficina. Y dos escritorios. C1 (1:31)</p>

	C3<supports>C1	C3<supports>C1	C3<supports>C1	C4<supports>C1
	Al comienzo fue difícil, implementar mas computadoras, poco a poco nos hemos habilitando, por ejemplo: el caso de la tintas. ERA MAS LAS NECESIDADES QUE LA VELOCIDAD QUE SE DABA. C3 (3:22)	Si, el problema que se decía era que no hay recursos. Y había un problema, si salir a los colegios o quedarme en la computadora, tenia conflictos tremendos. C3 (3:23)	El monitoreo es lo que más demanda trabajo, vez a un monitor con doce personas en distintos centros educativos y hay que trasladarse. En mi caso la parte administrativa se vi paralizada...C3 (3.25)	Tardo dos meses tres meses, la convocatoria del MINEDU para la participación de la Universidad, nos llego tardísimo a la Facultad...C4 (4:22)
	P6<criticizes>C1	S<justifies>C1	S<justifies>C1	P6<justifies>C1
	El proceso de los pagos, fue terrible, se demoraban mucho, fue con recibos. Y acá internamente en la PUCP y los recibos pasaba por muchas manos, y si queríamos enterarnos en cuantas semanas saber cuando sale el pago y eso no podíamos saberlo, me pagaban cada mes y medio. P6 (6:12)	Dentro del marco del programa uno evalúa los proceso pero también hay una evaluación cuantitativa y eso se debe cumplir dentro de los plazos, ese es el punto donde los coordinadores pensaban que ahí es donde nos centrábamos más...S (7:31)	Los tiempos, secundaria es un nivel que tiene que trabajar 10 áreas de currículo con dos grupos a y b y con una población de alumnos, ellos tienen un profesor de aula. Se pide un syllabus para A y B en currículo en mate, en comunica, y también para las 10 aéreas, son como 49 syllabus. S (7:32)	La otra limitación, hubo problemas de espacio cuando, algunas veces ale salón de coordinación estaba llenos y no teníamos salones para coordinar nuestras reuniones, pero Cecilia nos sacaban de apuro. P6 (6:13)
	P6<criticizes>C1			
	Nos pusieron el pare de las impresiones. Empezando el programa incluso, como teníamos un texto común y era malo y no confiábamos, siempre hacíamos salvavidas papelitos para trabajar en clase y ya no nos daban			

	materiales. Y otros se agenciaban fotocopiando por su lado o se proyectaba en diapositiva en el ecran, y eso salía de la plata de nosotros pero yo lo proyecte. P6 (6:15)			
Relaciones	C1	C1<explains>C1	C3<supports>C1	C4 <supports> C1
Sub categorías				
Factores internos facilitadores.	Estoy convencida de la identidad institucional de CISE, de todo el equipo PRONAFCAP y todo CISE, por que cuando se necesito encajonar ordenar, venían todas las secretarias y de gente de todos los proyectos, ayudando, organizando, solo teníamos un conserje y no daba capacidad. Todo CISE no solo el equipo PRONAFCAP ayudo a organizar y apoyar solidariamente.C1 (1:32)	Segundo: la capacidad de los que conformamos ese quipo, por su experiencia, por su formación, porque hay que reconocer, cuando convocan el equipo porque tenían a coordinadoras de diplomas pero (...) es triple a, y es coordinadora de.... C1(1:33)	La escucha la disponibilidad, dificultad acercarse, hablar, sentir que era recepcionada, que era canalizada cualquier inquietud C3 (3:26)	El reconocimiento mutuo, de ambos y la confianza. Hubo libertad apoyo, habían restricciones económicas fuertísimas sobre todo por el overhead, es el margen de ganancias de la Universidad, y cristina tuvo que negociar con el actual rubio para nos recorten el overhead, porque eso impedía pagar mejor a los monitores ya que recibían un sueldo ínfimos, y eso se logro eliminar, peor ya no en mi época. Luego de 6 meses después. Eso gracias a la presión del jefe de proyecto...C4 (4:23)
	P5<supports>C1	P5<discusses>C1	P6<supports>C1	S<justifies>C1
	En todos los escenarios es vital la experiencia de quien ejecuta, por ejemplo cuando hicimos uso de laboratorio fue iniciativa del equipo y las coordinaciones las	Hubieron momentos criticos donde nos hacia recordar otros programas, de repente nos dio la ventaja de ser últimos, nos dio	El equipo de capacitadores era gente con mucha capacidad el recurso humano, a veces hay equipos donde los que	En el marco del proceso, la Universidad ha demostrado en ser muy ordenado, su talón de Aquiles fue el tiempo. Una capacidad instalada, para que los

	<p>hacíamos nosotros directo con laboratorio.... (5:12)</p>	<p>ventaja facilidad para manejar el pensamiento social del docente....P5 (5:13)</p>	<p>Católica participan, donde los de Católica se presentan como los super-wow... P6 (6:17)</p>	<p>maestros se sientan maestros. Y otra fortaleza e que los docentes de comunicación y matemática han sido muy buenos...S (7:33)</p>
	P6<supports>C1	P6<justifies>C1	S<continued by>C1	S<supports>C1
	<p>El lugar que se les dio a los profesores de dignidad humana, recuerdo de Cecilia que debíamos tener cuidado con el trato que le diéramos a los profesores que diéramos un trato de profesores a profesores no de alumnos, yo también entraba con mis prejuicios pero mi visión cambio, se reivindicó al profesor. P6 (6:18)</p>	<p>No son alumnos son participantes, son profesores. Si hubiera entrado con l pata en alto, note algunos cambios actitudinales por aprender conocer y en cuanto de contenidos, cambios de redacción. P6 (6:19)</p>	<p>Otra fortaleza es que la relación de la coordinación entre el Ministerio y la Universidad fue bastante horizontal. Hay modelo también y estilos de supervisión, yo particularmente tengo un estilo inherente a mi personalidad, hay personas muy autoritaria... S (7:34)</p>	<p>Lo sui generis del programa PUCP fue tener una coordinadora de monitoreo fue una válvula de escape. Pero el Ministerio no lo vio bien en un principio, no se si al final se evidencio ese gran trabajo de la coordinación de monitoreo. S (7:35)</p>
	S<explains>C1	S<supports>C1	C1<supports>C1	
	<p>Dejarles informes a los profes después de cada visita de monitoreo. Ya la Universidad tomos esa sugerencia positiva. Se dejaba un informe cualitativo del monitoreo. La intención fue que la Universidad recoja eso y después sistematizar y hacer una reconstrucción una memoria pedagógica del monitoreo, pero no se uso, fue una pena pero esa era la idea, eso habría servido para modelos para otras Universidades. se perdió</p>	<p>Encima del resto, me ha demostrado ser una Universidad muy ordenada, y en casos de Universidades del interior del país sentí vergüenza ajena. Yo tuve inconvenientes con la coordinadora general ya que ella no manejaba información de enfoques pedagógicos... S (7:37)</p>	<p>Esa identificación institución y el buen ojo de haber elegido un equipo que se complementó bien. Este equipo mucha armonía, empatía, es una fortaleza. C1 (1:34)</p>	

	en las manos de los maestros. Eso demanda trabajo del monitor de aula y presupuesto. S (7:36)			
Relaciones	C1	C1<criticizes >C1	C1<criticizes>C1	C2 <justifies> C1
Sub categorías				
Factores externos limitantes	Yo creo, que a MINEDU le paso con nosotros lo que a Católica le paso con PRONAFCAP que no midieron. No te olvides que fue la primera relación de estado con una entidad privada para capacitación y no tenían claridad de cómo llevar el proceso con nosotros...C1(1:35)	Y lo otro, el segundo problema del Ministerio, fue el papeleo. Pedir papeles, y pedir...C1(1.36)	Y la tercera limitación, nunca habíamos tenido espacios, para el equipo, no había estábamos totalmente hacinados, éramos 4 coordinadores, 1 asistente, 2 secretarias, 7 personas y habían dos maquinas en una oficina.. C1 (1:37)	Ha habido con la primera coordinadora, yo personalmente yo no sentía que había fluidez, pero las coordinadoras no sentían lo mismo (norma arce) para mí el problema es la presión por cumplir los TDR a pie de la letra...C2(2:22)
RELACIONES	P5<contradicts>C1	P6<supports>C1	P6<expands>C1	P6<criticizes>C1
	En limitaciones: no he percibido, ni siquiera he sentido la presencia del Ministerio. Solo las visitar y el monitoreo de clases, y que el final se llenaba el formulario con las observaciones pero intrascendentes. La presión caía más en los coordinadores. El control era muy sutil nunca hubo un memorándum o llamada de atención. P5 (5:14)	Yo no tuve contacto con el Estado. Fue más limitante por los TDR y mala relación con los coordinadores, hubo más limitaciones que logros. P6 (6:20)	Nuestra capacitación se trataba en promover aprendizajes transversales. Pero los participantes estaban mucho más preocupados en el examen de salida, tenían una amenaza una presión de Estado súper fuerte.... P6 (6:21)	Me fastidió que mi evaluador no me diera retroalimentación. Para mi habría sido importante que alguien de aquí de Católica debió evaluar mi aula y mi trabajo en equipo, sobre todo a mí que me interesa aprender sobre estrategias educativas y habría sido vital conocer mi avances y mejores. P6 (6:22)
RELACIONES	S<continued by>C1	C4<criticizes>C1		

	Encima del resto, me ha demostrado ser una Universidad muy ordenada, y en casos de Universidades del interior del país sentí vergüenza ajena. Yo tuve inconvenientes con la coordinadora general ya que ella no manejaba información de enfoques pedagógicos, educativos curriculares, sino ella veía las metas y la cuantificación sino que debía de haber visto los aspectos cualitativos que ayuda al performance del profesor asistente. S (7:38)	No fue la ideal, nada que ver fue una persona que no tenía conocimiento, era sumamente voluble inestable, negligente en alguna pautas, no sabía negociar u era intolerante y prevaleció la información verbal y se ...C4 (4:25)		
Sub categorías	C1	C2<expands >C1	C4<supports>C1	C4<discusses>C1
Factores externos facilitadores	Tuvimos un factor positivo por fuera, nos tocaron supervisores, pero para el ítem 08, fueron de muy buen nivel conocían le tema, pedagogos y donde gente maravilloso...C1 (1:38)	El crear esta estructura de supervisores y coordinación es bueno, varía mucho en el liderazgo que tiene el coordinador, eso puede ver... C2 (2:24)	En esa relación, a nosotros nos hizo tomar conciencia que éramos una Universidad con mucha capacidad y mucho talento humano.... C4 (4:26)	Supervisores con área, la apertura de ellos, la disposición de ambos lados, de ellos ya la coordinadora, por llegar un punto medio, a favor del participante...C4 (4:27)

Anexo N° 08

Matriz de análisis de la consistencia de la investigación de campo del
“PRONAFCAP-CISE 08”.

OBJETIVO	CATEGORÍAS	SUB CATEGORÍAS	ÍTEM EN GUÍA DE ENTREVISTA	ÍTEM EN MATRIZ DE ANÁLISIS DE DOCUMENTOS	INFORMANTES/ FUENTES
I) Describir el proceso de planificación del PRONAFCAP-CISE, para docentes del nivel secundario de la Ugel 03, en el período 2008 – 2009.	I) Planificación del programa.	PLAN DE TRABAJO: 1.1. Características del diseño de plan de trabajo	1.1 ¿Cuáles eran las características del plan de trabajo?	1)PLAN DE TRABAJO: - Objetivo -Responsable del diseño. - Lineamientos. -Mecanismos y espacios de coordinación de los actores. -Coherencia con el plan de trabajo -Comentarios 2)INFORME PARCIAL Y FINAL: -objetivo -Responsable del diseño -Lineamientos -Mecanismos y espacios de coordinación de los actores -Coherencia con el plan de trabajo -comentarios 3) TDR: -objetivos -Acciones a ejecutar por las instituciones -Criterios de evaluación -Equipo	1)INFORMANTES Integrantes del equipo responsable del nivel secundario: - 01 Jefe del proyecto 01 representante del MINEDU, - 01 Coordinador de nivel, - 01 Coordinador general - 01 Coordinador de monitoreo y educación a distancia 2) FUENTES: -Matriz de evaluación inicial -Plan de trabajo -Informe 1y 2 -TDR

				<p>institucional</p> <p>-Funciones y responsabilidades</p> <p>-Requisitos de aplicación al programa de capacitación</p> <p>-Comentarios</p>	
		1.2. Responsables del diseño	1.2 ¿Quiénes fueron los responsables del diseño?		
		1.3. Instrumentos de planificación	1.3 ¿Cuáles fueron los instrumentos de planificación?		
		3.4. Mecanismos y espacios de coordinación de los actores.	1.4 ¿Cuáles fueron los mecanismos de coordinación empleados entre el MINEDU y el CISE para fines de planificación del desarrollo del programa?		
		1.4. Criterios para la conformación de equipos de trabajo	1.5 ¿Cuáles fueron los criterios para la conformación de los equipos de trabajo para la coordinación y la capacitación?		
		PAUTAS BRINDADAS POR EL CISE, PARA COORDINAR LA CAPACITACIÓN:		<p>1) PLAN DE TRABAJO:</p> <p>-Objetivo</p> <p>-Responsable del diseño.</p> <p>- Lineamientos.</p> <p>-Mecanismos y espacios de coordinación de</p>	<p>1) INFORMANTES</p> <p>Integrantes del equipo responsable del nivel secundario:</p> <p>- 01 Jefe del proyecto</p> <p>01 representante del MINEDU,</p>

				<p>los actores.</p> <p>-Coherencia con el plan de trabajo</p> <p>-Comentarios</p> <p>2)INFORME PARCIAL Y FINAL:</p> <p>-objetivo</p> <p>-Responsable del diseño</p> <p>-Lineamientos</p> <p>-Mecanismos y espacios de coordinación de los actores</p> <p>-Coherencia con el plan de trabajo</p> <p>-comentarios</p> <p>3) TDR:</p> <p>-objetivos</p> <p>-Acciones a ejecutar por las instituciones</p> <p>-Criterios de evaluación</p> <p>-Equipo institucional</p> <p>-Funciones y responsabilidades</p> <p>-Requisitos de aplicación al programa de capacitación</p> <p>-Comentarios</p>	<p>- 01 Coordinador de nivel,</p> <p>- 01 Coordinador general</p> <p>- 01 Coordinador de monitoreo y educación a distancia</p> <p>- 4 capacitadores de secundaria: responsables del diseño de materiales</p> <p>(áreas: Razonamiento Matemático y Comunicación)</p> <p>2) FUENTES:</p> <p>-Plan de trabajo</p> <p>-Informe 1 y 2</p> <p>-TDR</p>
		3.5 Responsables	2.1 ¿Quiénes fueron los responsables de la coordinación entre el MINEDU y el CISE para fines de la capacitación?		
		3.6 Finalidad	2.2 ¿Cuál (es) fue (ron) la finalidad (es) de las coordinaciones?		

		3.7 Efectividad	2.3 ¿Fue (ron) efectiva(s) dicha(s) coordinación(es) ?		
		3.8 Ámbitos (asesorías, actividades, diseño de materiales	2.4 ¿En qué ámbitos de concentró la coordinación de las capacitaciones?		
II) Describir el proceso de evaluación del PRONAFCAP -CISE, para docentes del nivel secundario de la Ugel 03, en el período 2008 – 2009.	II) Evaluación del programa.	LINEAMIENTOS DE EVALUACIÓN DEL CISE: 3.1 Matriz de evaluación.	3.1 ¿Existió alguna matriz de evaluación o autoevaluación?	<p>MATRIZ DE DISEÑO DE EVALUACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> -Modelo de evaluación -Objetivos de la evaluación -Sistemas y fuentes de información para su diseño -Estrategias -Instrumentos -Criterios de valoración. <p>2)INFORME PARCIAL Y FINAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> -objetivo -Responsable del diseño -Lineamientos -Mecanismos y espacios de coordinación de los actores -Coherencia con el plan de trabajo -comentarios <p>3) TDR:</p> <ul style="list-style-type: none"> -objetivos -Acciones a ejecutar por las instituciones -Criterios de evaluación -Equipo 	<p>1) INFORMANTES</p> <p>Integrantes del equipo responsable del nivel secundario.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 01 Jefe del proyecto 01 representante del MINEDU, - 01 Coordinador de nivel, - 01 Coordinador general - 01 Coordinador de monitoreo y educación a distancia <p>2) FUENTES:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Matriz de evaluación -Plan de trabajo -Informe 1 y 2 -TDR

				institucional	
				-Funciones y responsabilidades	
				-Requisitos de aplicación al programa de capacitación	
				-Comentarios	
		3.2 Objetivos de evaluación	3.2 ¿Qué objetivos persigue la evaluación del programa?		
		3.3 Sistemas y fuentes de información para su diseño	3.3 ¿Cuáles fueron los sistemas o fuentes de información para diseñar la matriz de evaluación?		
		3.4 Estrategias	3.4 ¿Qué estrategias se utilizaron para evaluar el programa?		
		3.5 Instrumentos	3.5 ¿Existen instrumentos para evaluar?		
		3.6 Responsables del diseño de los instrumentos	3.6 ¿Quién los diseñó?		
		3.5.Momentos de evaluación.	3.7 ¿En qué momentos lo hicieron?		
		3.6. Informes de evaluación	3.8 ¿Qué contenían los informes de evaluación presentados al MINEDU por el CISE, para fines de este programa?		
		3.9 Agentes que participaron en la elaboración	3.9 Quién y cómo se analizó la información?		
		3.10 Difusión de resultados	3.10 ¿Ante quienes se difundieron los resultados?		
		3.7. Decisiones tomadas	3.11 ¿Qué decisiones se tomaron a raíz de la		

<p>3) Reconocer las limitaciones y alcances de la planificación y evaluación, del PRONAFCAP - CISE con los docentes de nivel secundario de la Ugel 03, durante su gestión en el período 2008 – 2009.</p>	<p>III) Logros y limitaciones de la planificación y evaluación (perspectivas del MINISTERIO DE EDUCACIÓN y CISE):</p>	<p>FACTORES INSTITUCIONALES INTERNOS Y EXTERNOS</p> <p>1.4. Factores internos facilitadores y limitantes.</p> <p>1.5. Factores externos facilitadores y limitantes</p>	<p>evaluación?</p> <p>4.1 ¿Qué factores institucionales (MINEDU-PUCP) considera UD. que contribuyeron y cuáles limitaron el proceso de planificación, y de qué manera lo hicieron?</p> <p>4.2 ¿Qué factores institucionales (MINEDU-PUCP) considera UD. que contribuyeron y cuáles limitaron el proceso de evaluación y de qué manera lo hicieron?</p>	<p>1)INFORMANTE S</p> <p>Integrantes del equipo responsable del nivel secundario.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 01 Jefe del proyecto 01 representante del MINEDU, - 01 Coordinador de nivel, - 01 Coordinador general - 01 Coordinador de monitoreo y educación a distancia <p>4 capacitadores de secundaria: responsables del diseño de materiales</p> <p>(Áreas: Razonamiento Matemático y Comunicación).</p>
--	---	--	--	---

Anexo N° 09

Matriz de análisis de los documentos elaborados para el
“PRONAFCAP-CISE 08”

Documento a analizar ESTADO: Términos de Referencia del Programa (TDR)

Objetivos	Acciones a ejecutar por las instituciones	Criterios de evaluación	Equipo institucional	Funciones y responsabilidades	Requisitos de aplicación al programa de capacitación	Presentación de informes	Comentarios



Anexo n° 10: Matriz de análisis documental: Términos de Referencia para la contratación de universidades e instituciones de educación superior públicas o privadas para la ejecución del programa nacional de formación y capacitación permanente dirigido a docentes de educación básica regular (TDR)

Objetivos	Acciones a ejecutar por las instituciones	Criterios de evaluación	Equipo institucional	Funciones y responsabilidades	Requisitos de aplicación al programa de capacitación	Presentación de Informes
<p>Normar y orientar las acciones de capacitación dirigidas a mejorar las capacidades, conocimientos, actitudes y valores para el desempeño de los docentes de Educación Básica Regular en función de sus demandas educativas y las de su respectivo contexto socio cultural y económico-productivo, haciendo énfasis en el desarrollo de sus:</p> <ul style="list-style-type: none"> capacidades comunicativas, capacidades lógico matemáticas, dominio de la especialidad académica y del currículo escolar según nivel 	<p>Para el cumplimiento del servicio, las universidades o instituciones de educación superior públicas o privadas realizarán las siguientes acciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> Participación en reuniones convocadas por la DESP. Elaboración del Plan de Capacitación, en el marco del Programa. Ejecución del Plan de Capacitación. Implementación y ejecución de los cursos, el monitoreo y la asesoría. Evaluación de los participantes. Certificación de los participantes. Prestaciones complementarias Evaluación del Plan de Capacitación. Presentación de Informes de ejecución del Programa. Ingreso de información a Bases de Datos del Programa. Coordinaciones con las instancias de gestión educativa descentralizadas. 	<p>Para la evaluación del desarrollo de las actividades y cumplimiento de las condiciones de servicio se tomarán en cuenta los siguientes criterios:</p> <ol style="list-style-type: none"> Plan de Capacitación. Equipo de catedráticos o capacitadores. Silabos de los cursos. Metodología presencial y a distancia. Calidad del monitoreo en el aula y la IE. (Desempeño profesional). Infraestructura y equipamiento. Materiales educativos 	<p>El (los) equipo (s) de la universidad o institución de educación superior pública o privada estará conformado por:</p> <ul style="list-style-type: none"> Un Jefe de proyecto, por universidad o institución de educación superior con responsabilidad sobre todos los ítems y sub ítems. Un coordinador académico por cada sub ítem. Un equipo conformado por especialistas a cargo de cursos y capacitadores (a cargo de cursos y/o monitoreo y asesoría, psicólogos (para el caso de los niveles Inicial y Primaria) y tutores en el caso del nivel de Educación Secundaria. Un responsable de la Modalidad a distancia por universidad o institución de educación superior. <p>Además debe contar con un equipo de apoyo</p>	<p>Jefe del proyecto: Representa legalmente a la universidad o institución de educación superior ante el Ministerio de Educación.</p> <ul style="list-style-type: none"> Atiende los requerimientos del equipo de profesionales (infraestructura, equipos, mobiliarios, servicios, materiales y otros) para garantizar y optimizar la ejecución de las acciones de capacitación docente. Es responsable de la conformación y permanencia del equipo en coordinación con el Coordinador Académico. Es responsable a nombre de la universidad o institución de educación superior que representa, del cumplimiento del contrato suscrito con el Ministerio de Educación. Remite los productos de acuerdo al cronograma establecido y cualquier otra información solicitada por la DESP. Asiste a los eventos y reuniones convocadas por la DESP cuando sea requerido. <p>Coord. académico</p> <ul style="list-style-type: none"> Representa al equipo de profesionales de la universidad o institución de educación superior Dirige la planificación, ejecución y evaluación del Plan de Capacitación. Coordina los aspectos técnico pedagógicos con la DESP y con las instancias de gestión educativa descentralizadas correspondientes. Coordina con los especialistas de la UGEL o DRE, con los directores y 	<p>Tipo de institución:</p> <ul style="list-style-type: none"> Universidad pública o privada con facultad de educación y/o escuelas de postgrado con mención en educación o, Institución de educación superior pedagógica que en el proceso de Evaluación 2006 haya obtenido como resultado: Óptimo y Muy bueno Satisfactorio. Universidad pública o privada o institución de educación superior en consorcio con otra universidad pública o privada con facultad de educación y/o escuelas de postgrado con mención en educación o institución de educación superior pedagógica que en el proceso de evaluación 2006 haya obtenido como resultado: Óptimo y Muy Bueno satisfactorio. Universidad pública, privada o institución de educación superior cuya sede central se encuentra en la región de atención. Aceptar las condiciones y procedimientos 	<p>Primer Informe</p> <p>Información estadística: meta programada y ejecutada.</p> <p>Número de aulas para cursos en proporción a la meta. En el caso del nivel de Educación Secundaria se precisará el número de aulas por área curricular.</p> <ol style="list-style-type: none"> Información de la Línea de Base: <ul style="list-style-type: none"> Resultados de la evaluación psicológica. Resultados de la prueba de especialidad de Educación Secundaria). Resultados de la información sobre el nivel de alfabetización digital y tecnología disponible por los docentes. Conclusiones Informe del avance de la ejecución del Plan de Capacitación en el Segundo Período: <ul style="list-style-type: none"> Avance de los cursos: Avance de ejecución de los cursos según Silabos. Reporte de horas de ejecución de los cursos refrendado con la firma de cada participante. <p>Avance del monitoreo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Diseño de las sesiones de asesoría ejecutadas. Reporte de visitas ejecutadas de monitoreo y asesoría a los docentes. Reporte de visitas ejecutadas de monitoreo y asesoría al equipo de las instituciones educativas. <p>Evaluación de los participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> Tablas de especificaciones de los instrumentos de evaluación y un ejemplar de cada instrumento utilizado. Procesamiento de todos los instrumentos

			<p>conformado por:</p> <ul style="list-style-type: none"> Un contador público colegiado como responsable administrativo. Un secretario por sub ítem. 	<p>profesores del ámbito de atención, la organización, ejecución y evaluación de las acciones de capacitación docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> Organiza, coordina, dirige, asesora, monitorea y evalúa al equipo de capacitadores para la mejor ejecución del Plan de Capacitación. Organiza y verifica la entrega de materiales a los participantes. Promueve el fortalecimiento del equipo de profesionales de la universidad o institución de educación superior a partir de la constante autoformación. Orienta, supervisa y aprueba la elaboración y producción de documentos académicos y materiales educativos en el marco de ejecución de su Plan de Capacitación. Dirige el procesamiento de la información, el análisis de los resultados y el planteamiento de nuevas propuestas en relación a la ejecución de su Plan de Capacitación. Asiste a los eventos y reuniones convocadas por la DESP cuando sea requerido y es responsable de la asistencia y permanencia de todo su equipo durante el evento. <p>Elabora, con los capacitadores los informes técnico pedagógicos y otros documentos solicitados por la DESP, por la Unidad de Gestión Educativa Local o por su institución y los refrenda con su firma.</p> <p>Capacitador para académica, currículo y monitoreo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Planifica y ejecuta su trabajo en coordinación directa con el coordinador y el equipo de capacitadores. Participa en la planificación, ejecución y evaluación del Plan de Capacitación. Coordina con los docentes 	<p>del MED para la ejecución del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente.</p> <ul style="list-style-type: none"> No tener impedimento para participar en el proceso de evaluación, ni para contratar con el Estado. <p>Contar con Registro Vigente como Proveedor del Estado (CONSUCODE).</p> <p>Tipo de institución:</p> <ul style="list-style-type: none"> Universidad pública o privada con facultad de educación y/o escuelas de postgrado con mención en educación o, Institución de educación superior pedagógica que en el proceso de Evaluación 2006 haya obtenido como resultado: Óptimo y Muy bueno Satisfactorio. Universidad pública o privada o institución de educación superior en consorcio con otra universidad pública o privada con facultad de educación y/o escuelas de postgrado con mención en educación o institución de educación superior pedagógica que en el proceso de evaluación 2006 haya obtenido como resultado: Óptimo y Muy Bueno satisfactorio. Universidad pública, privada o institución de educación superior cuya sede central se encuentra en la región de atención. Aceptar las condiciones y procedimientos del MED para la ejecución del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente. No tener impedimento 	<p>utilizados en el período con el respectivo análisis de resultados.</p> <ul style="list-style-type: none"> Cuadro de análisis del avance de los logros de aprendizaje previstos. Reporte de evaluación cuantitativa de los logros de aprendizaje de los participantes según formato de Base de datos <p>Material académico:</p> <ul style="list-style-type: none"> Relación del material académico que será entregado a cada participante en el siguiente período de ejecución. Adjuntar un ejemplar de cada uno Ejemplares del material académico entregado en el primer período. Planillas originales de entrega de material académico a los profesores participantes, firmadas por los docentes capacitados Planillas originales de entrega de materiales individuales a los profesores participantes, firmadas por los docentes capacitados Base de Datos actualizada. (visada por la instancia de gestión descentralizada correspondiente (DRE/UGEL)). <p>3. Reporte de presupuesto en función a metas y horas ejecutadas en el período.</p> <p>La entrega es en material impreso y en disco compacto (CD)</p>
--	--	--	--	---	---	--

				<p>planificación, ejecución y evaluación de las acciones de capacitación a nivel de institución educativa y de aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Orienta a los participantes hacia el desarrollo de los logros de aprendizaje previstos, evalúa estos logros y propone alternativas de mejora. ▪ Entrega materiales a los participantes y verifica su registro. ▪ Elabora documentos académicos y los materiales necesarios para la planificación y ejecución del Plan de Capacitación. ▪ Monitorea, asesora y evalúa a los participantes a su cargo brindándoles orientaciones precisas y propuestas que mejoren su desempeño. ▪ Participa en el proceso de análisis de resultados y en el planteamiento de nuevas propuestas en relación a los instrumentos utilizados. ▪ Asiste y permanece en los eventos y reuniones convocados por la DESP cuando sea requerido. ▪ Elabora informes y otros documentos sobre el proceso de capacitación que le han sido solicitados por el coordinador académico y los refrenda con su firma. ▪ Asiste y participa en las actividades de autoformación convocadas por su institución. <p>El Capacitador del curso de Especialidad Académica además:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Monitorea, asesora y evalúa a los participantes a su cargo brindándoles orientaciones precisas y propuestas a 	<p>para participar en el proceso de evaluación, ni para contratar con el Estado.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Contar con Registro Vigente como Proveedor del Estado (CONSUCODE) 	
--	--	--	--	---	--	--

				<p><i>través de la "tutoría" en el marco de la modalidad a distancia".</i></p> <p>Especialistas en lógico matemática y comunicación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Planifica y ejecuta su trabajo en coordinación directa con el coordinador y el equipo de capacitadores. ▪ Participa en la planificación, ejecución y evaluación del Plan de Capacitación, coordinando con el equipo de la universidad o institución de educación superior la planificación, ejecución y evaluación de las acciones de capacitación. ▪ Orienta a los participantes hacia el desarrollo de los logros de aprendizaje previstos, evalúa estos logros y propone alternativas de mejora. ▪ Participa en el proceso de análisis de resultados y en el planteamiento de nuevas propuestas en relación a los instrumentos utilizados. ▪ Entrega materiales a los participantes y verifica su registro. ▪ Elabora documentos académicos y los materiales necesarios para la planificación y ejecución del Plan de Capacitación en relación a los cursos de su competencia. ▪ Asiste y permanece en los eventos y reuniones convocados por la DESP cuando sea requerido. ▪ Elabora informes y otros documentos sobre el proceso de capacitación y que le han sido solicitados por el coordinador académico y los refrenda con su firma. ▪ Asiste y participa en las actividades de autoformación convocadas por su institución 	
					<p>Segundo Informe</p> <p>(Según los sub ítemes a cargo)</p> <p>1. Información estadística final: meta programada y ejecutada. Número de aulas para cursos en proporción a la meta. En el caso del nivel de Educación Secundaria se precisará el número de aulas por área curricular.</p>

2. Informe del avance de la ejecución del Plan de Capacitación en el periodo

Avance de los cursos:

- Avance de ejecución de los cursos según Sílabos.
- Reporte de horas de ejecución de los cursos refrendado con la firma de cada participante.

Avance del monitoreo:

- Diseño de las sesiones de asesoría ejecutadas.
- Reporte de visitas ejecutadas de monitoreo y asesoría a los docentes. ***
- Reporte de visitas ejecutadas de monitoreo y asesoría al equipo de las instituciones educativas. ***

Evaluación de los participantes:

- Tablas de especificaciones de los instrumentos de evaluación y un ejemplar de cada instrumento utilizado.
- Procesamiento de todos los instrumentos utilizados en el periodo con el respectivo análisis de resultados.
- Cuadro de análisis del avance de los logros de aprendizaje previstos.
 - Reporte de evaluación cuantitativa de los logros de aprendizaje de los participantes según formato de Base de datos.

3. Informe Final de la ejecución del Plan de Capacitación.

- Resultados procesados de la prueba de salida.
- Análisis comparativo de la prueba de entrada y de salida (Educación Secundaria). Instrumentos utilizados. Conclusiones.
- Análisis del avance alcanzado y los resultados finales en el desarrollo de los logros de aprendizaje previstos.
 - Actas de Evaluación Final de los participantes.
- Evaluación final del Plan de Capacitación tomando en cuenta los indicadores propuestos, las estrategias, instrumentos y resultados finales de la capacitación.
- Planillas originales de entrega de material

						<p>académico a los profesores participantes, firmadas por los docentes capacitados</p> <ul style="list-style-type: none"> Planillas originales de entrega de materiales individuales a los profesores participantes, firmadas por los docentes capacitados <p>4. Base de datos: con toda la información solicitada, con las calificaciones por cada logro de aprendizaje y en el formato de la DESP.</p> <p>4. Reporte de presupuesto en función a metas y horas ejecutadas en el período</p> <p>La entrega del producto se realizará en material impreso y en CD no regrabable.</p>
--	--	--	--	--	--	---



Anexo N° 11

**Guía de entrevista a coordinadores del nivel secundaria
“PRONAFCAP-CISE 08”.**

Nombre del (a) entrevistado (a):

Responsable de la aplicación:

Fecha

Hora de inicio..... Hora de término.....

PREGUNTAS**CATEGORÍA 1**

I. PLANIFICACIÓN- COORDINACIÓN DEL PROGRAMA

- 1) ¿Cómo eran las características del plan de trabajo?
- 2) ¿Quiénes fueron los responsables del diseño?
- 3) ¿Cuáles fueron los mecanismos de coordinación empleados?
- 4) ¿Cuáles fueron los criterios para la conformación de los equipos de trabajo?

II. PAUTAS BRINDADAS POR EL CISE PARA LA COORDINACIÓN DE LA CAPACITACIÓN.

- 5) ¿Quiénes fueron los responsables de la coordinación de las capacitaciones?
- 6) ¿Cuál fue la finalidad de las coordinaciones?
- 7) ¿Fue efectiva dicha coordinación?
- 8) ¿En qué ámbitos de concentro la coordinación de las capacitaciones?

CATEGORÍA 2

III. Evaluación del programa.

- 9) ¿Qué modelo de evaluación del programa se aplico para el PRONAFCAP 2008?
- 10) ¿Qué objetivos persiguió la evaluación del programa?
 - ¿Cuáles fueron los sistemas o fuentes de información para diseñar la matriz de evaluación?
 - ¿Qué técnicas, instrumentos se utilizaron para evaluar el programa?
 - ¿Qué estrategias se utilizaron para evaluar el programa?

- ¿Cuáles fueron los criterios de valoración aplicados para evaluar el programa?
 - ¿Quién los diseña?
 - ¿En qué momentos lo hicieron?
- 11) ¿Qué contenían los informes de evaluación presentados al MINEDU por el CISE, para fines de este programa?
- 12) ¿Quién y cómo se analizó la información?
- 13) ¿Qué decisiones se tomaron a RAÍZ DE LA evaluación?
- 14) ¿Ante quienes se difundieron los resultados?

CATEGORIA 3

IV. LOGROS Y LIMITACIONES (INTERNOS Y EXTERNOS) DE LA PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA.

- 15) ¿Qué factores institucionales (MINEDU-PUCP) contribuyeron y cuáles limitaron el proceso de planificación, y de que manera lo hicieron?
- 16) ¿Qué factores institucionales (MINEDU-PUCP) contribuyeron y cuáles limitaron el proceso de evaluación, y de que manera lo hicieron?

MUCHAS GRACIAS

Anexo N° 12

Guía de entrevista a representante del Ministerio de Educación de Perú, participante del “PRONAFCAP-CISE 08”.

Nombre del (a) entrevistado (a):

Responsable de la aplicación:

Fecha

Hora de inicio..... Hora de término.....

PREGUNTAS

CATEGORÍA 1

I. PLANIFICACIÓN- COORDINACIÓN DEL PROGRAMA

- 5) ¿Cómo eran las características del plan de trabajo?
- 6) ¿Quiénes fueron los responsables del diseño?
- 7) ¿Cuáles fueron los mecanismos de coordinación empleados?
- 8) ¿Cuáles fueron los criterios para la conformación de los equipos de trabajo?

II. PAUTAS BRINDADAS POR EL CISE PARA LA COORDINACIÓN DE LA CAPACITACIÓN.

- 5) ¿Quiénes fueron los responsables de la coordinación de las capacitaciones?
- 6) ¿Cuál fue la finalidad de las coordinaciones?
- 7) ¿Fue efectiva dicha coordinación?
- 8) ¿En qué ámbitos de concentro la coordinación de las capacitaciones?

CATEGORÍA 2

III. Evaluación del programa.

- 9) ¿Qué modelo de evaluación del programa aplicó el MINEDU para el caso CISE el año 2008?
- 10) ¿Qué objetivos persigue la evaluación del programa?
 - ¿Cuáles fueron los sistemas o fuentes de información para diseñar la matriz de evaluación?

- ¿Qué técnicas, instrumentos se utilizaron para evaluar el programa?
- ¿Qué estrategias se utilizaron para evaluar el programa?
- ¿Cuáles fueron los criterios de valoración aplicados para evaluar el programa?
- ¿Quién los diseña?
- ¿En qué momentos lo hicieron?

11) ¿Qué contenían los informes de evaluación del MINEDU para el caso CISE-PUCP 2008?

12) ¿Quién y cómo se analizó la información?

13) ¿Qué decisiones se tomaron al finalizar la evaluación?

14) ¿Se difundieron los resultados?

CATEGORIA 3

IV. LOGROS Y LIMITACIONES (INTERNOS Y EXTERNOS) DE LA PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA.

15) ¿Qué factores institucionales (MINEDU-PUCP) contribuyeron y cuáles limitaron el proceso de planificación?

16) ¿Qué factores institucionales (MINEDU-PUCP) contribuyeron y cuáles limitaron el proceso de evaluación?

MUCHAS GRACIAS

Anexo N° 13

Guía de entrevista a capacitadores del nivel secundaria para el área de matemáticas y comunicación del “PRONAFCAP-CISE 08”.

Nombre del (a) entrevistado (a):

Responsable de la aplicación:

Fecha

Hora de inicio..... Hora de término.....

PREGUNTAS

CATEGORÍA 1

5. PLANIFICACIÓN- COORDINACIÓN DEL PROGRAMA

1.- ¿Cuáles son los mecanismos de coordinación aplicados entre la Jefe del Proyecto (Directora del CISE), la Coordinadora de nivel y los capacitadores, para orientar el desarrollo del programa?

2.- ¿Qué criterios se manejaron para la conformación de los equipos de trabajo?

6. PAUTAS BRINDADAS POR EL CISE PARA LA COORDINACIÓN DE LA CAPACITACIÓN.

3.- ¿Quiénes fueron los responsables de la coordinación de la capacitación?

4.- ¿Con qué finalidad(es) se realizó dicha coordinación?

5.- ¿Considera que fue efectiva la coordinación?

6.- ¿Cuáles fueron los ámbitos de coordinación? (asesorías, actividades, diseño de cursos)

CATEGORIA 3

7. LOGROS Y LIMITACIONES (INTERNOS Y EXTERNOS) DE LA PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA.

7) ¿Qué factores institucionales (MINEDU-PUCP) contribuyeron y cuáles limitaron el proceso de planificación y de qué manera lo hicieron?

8) ¿Qué factores institucionales (MINEDU-PUCP) contribuyeron y cuáles limitaron el proceso de evaluación y de qué manera lo hicieron?

MUCHAS GRACIAS