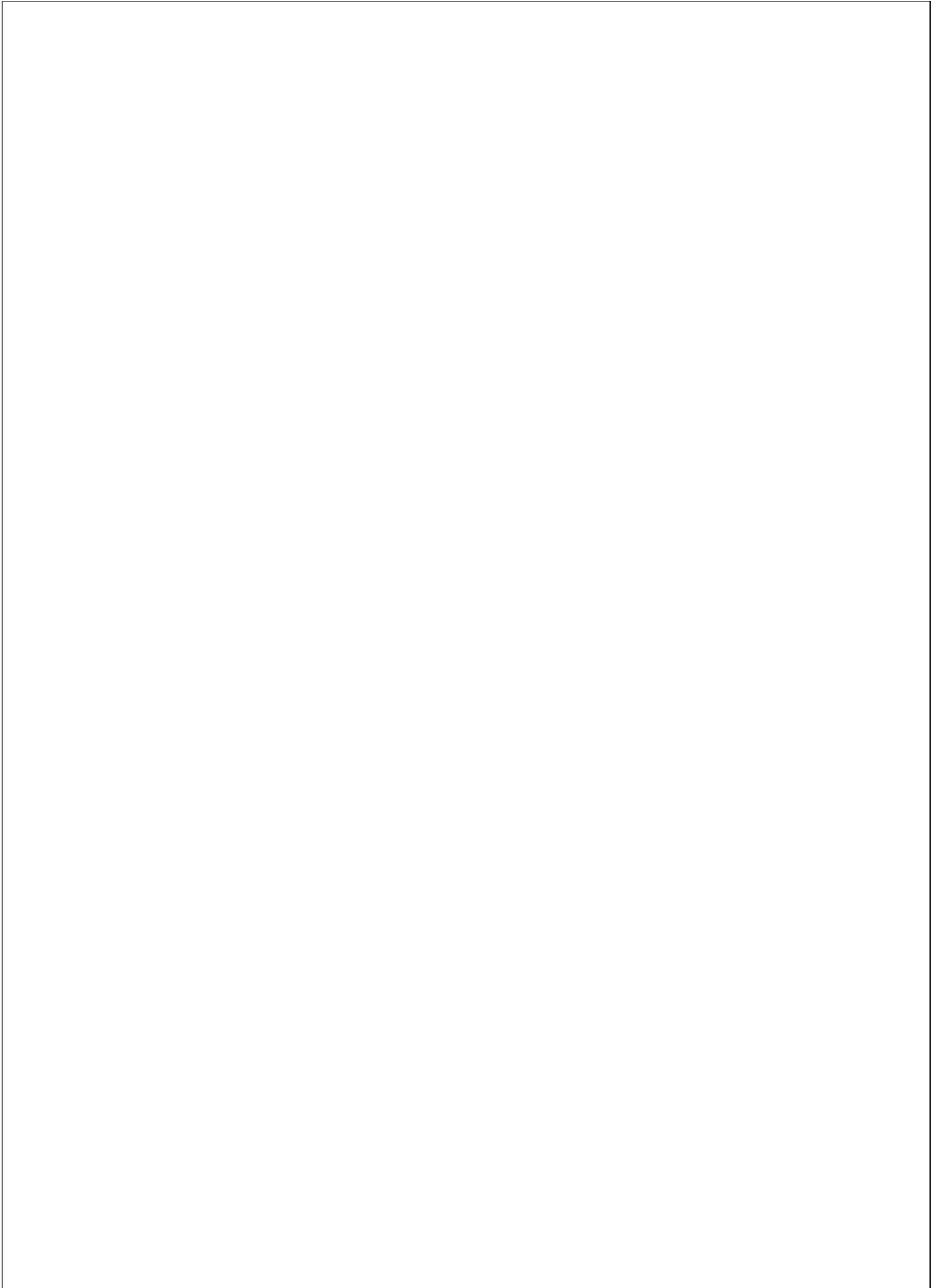


EL COMPROMISO DE LA SOCIEDAD CIVIL
CON LA EDUCACIÓN



EL COMPROMISO DE LA SOCIEDAD CIVIL CON LA EDUCACIÓN

Sistematización del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD)

Ricardo Cuenca



Ministro de Educación
NICOLÁS LYNCH GAMERO

Viceministro de Gestión Pedagógica
JUAN ABUGATTAS ABUGATTAS

Viceministro de Gestión Institucional
MANUEL IGUÍÑIZ ECHEVERRÍA

Directora Nacional de Formación y Capacitación Docente
ROSARIO VALDEAVELLANO

Jefa de la Unidad de Capacitación Docente
RAQUEL VILLASECA

Asesor Principal PLANCAD-GTZ-KfW
ROLAND BAECKER

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ
GTZ, COOPERACIÓN TÉCNICA, REPÚBLICA FEDERAL DE ALEMANIA
KfW, COOPERACIÓN FINANCIERA, REPÚBLICA FEDERAL DE ALEMANIA

Editor responsable: RICARDO CUENCA
Asistentes de edición: SANDRA CARRILLO y OLGA MEJÍA

Tiraje 1000 ejemplares
ISBN 9972-854-24-8
Depósito Legal 1501412003-1445

Presentación

En los últimos 28 años la investigación ha contribuido a identificar, para los formuladores de política, la importancia singular del maestro como determinante del monto de aprendizaje del estudiante. Más que el currículo o los materiales de instrucción, el actor central es el maestro. Pero todavía no hemos resuelto el rompecabezas sobre cómo preparar mejor a los maestros para su importante tarea.

F. Reimers y N. McGinn, 2000

HAN PASADO ALGUNOS años desde que el Perú empezó un proceso de reforma para el mejoramiento de la calidad de la educación, proceso que respondía a las carencias, ausencias y problemas señalados en el diagnóstico de la educación peruana del año 1993. Este proceso de cambio y mejora se organizó alrededor de tres grandes ejes, uno de los cuales —la calidad de los procesos de aprendizaje— incluía los temas de currículo, materiales educativos y capacitación docente.

El PLANCAD nace como una de las respuestas a esta demanda: mejorar profesional y académicamente a los docentes en servicio. Inicialmente se plantea como una forma de capacitación para responder a las urgencias de la labor pedagógica del docente en el aula, pensando en consolidar luego un sistema de capacitación permanente más completo, que atendiera las distintas necesidades detectadas entre los docentes en servicio.

Paralelamente, a partir de 1996 el Ministerio de Educación inicia, además del PLANCAD, una serie de capacitaciones a través de sus distintas oficinas. Sin embargo, el PLANCAD ha sido el programa que alcanzó mayor cobertura nacional, basado en una clara planificación de sus actividades.

Somos conscientes de que el PLANCAD ha despertado distintas pasiones en la comunidad educativa. Así, hay algunas personas e instituciones «con la camiseta puesta» a favor del PLANCAD; se trata, básicamente, de quienes vivieron la experiencia de cerca y participaron activamente en el proceso. Pero también existe un grupo «en contra» del programa, que hizo varias críticas a lo largo de su ejecución. Independientemente de estas posturas, los esfuerzos del PLANCAD no han sido hasta ahora evaluados con la profundidad y seriedad debidas.

En ese sentido, creemos que El compromiso de la sociedad civil con la educación. Sistematización del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD), de Ricardo Cuenca, representa un aporte para la comunidad educativa y la sociedad civil en general. Son pocos los esfuerzos en nuestro medio por sistematizar experiencias, lo cual, en la mayoría de las veces, se traduce en proyectos que «empiezan de cero» porque no cuentan con información sobre lo que se había actuado previamente.

El tema docente es una de las prioridades del gobierno actual y, para proseguir en el camino emprendido, conviene que retomemos las experiencias importantes y válidas del pasado para que nos ayuden a superar los errores y tropiezos del presente. Aplaudimos por eso un esfuerzo como éste, que de alguna manera plasma cómo y por qué se formó el PLANCAD, las estrategias que utilizó, sus resultados cuantitativos, los aspectos que podrían rescatarse, las debilidades y las lecciones que pueden extraerse de la experiencia.

Estamos convencidos de que la toma de decisiones debe apoyarse en un conocimiento que surja de la investigación, ya que ésta puede mostrar nuevas perspectivas y derroteros; la información así obtenida se puede incorporar luego en un proceso de comunicación que permita a los interesados dialogar y alcanzar un consenso negociado.

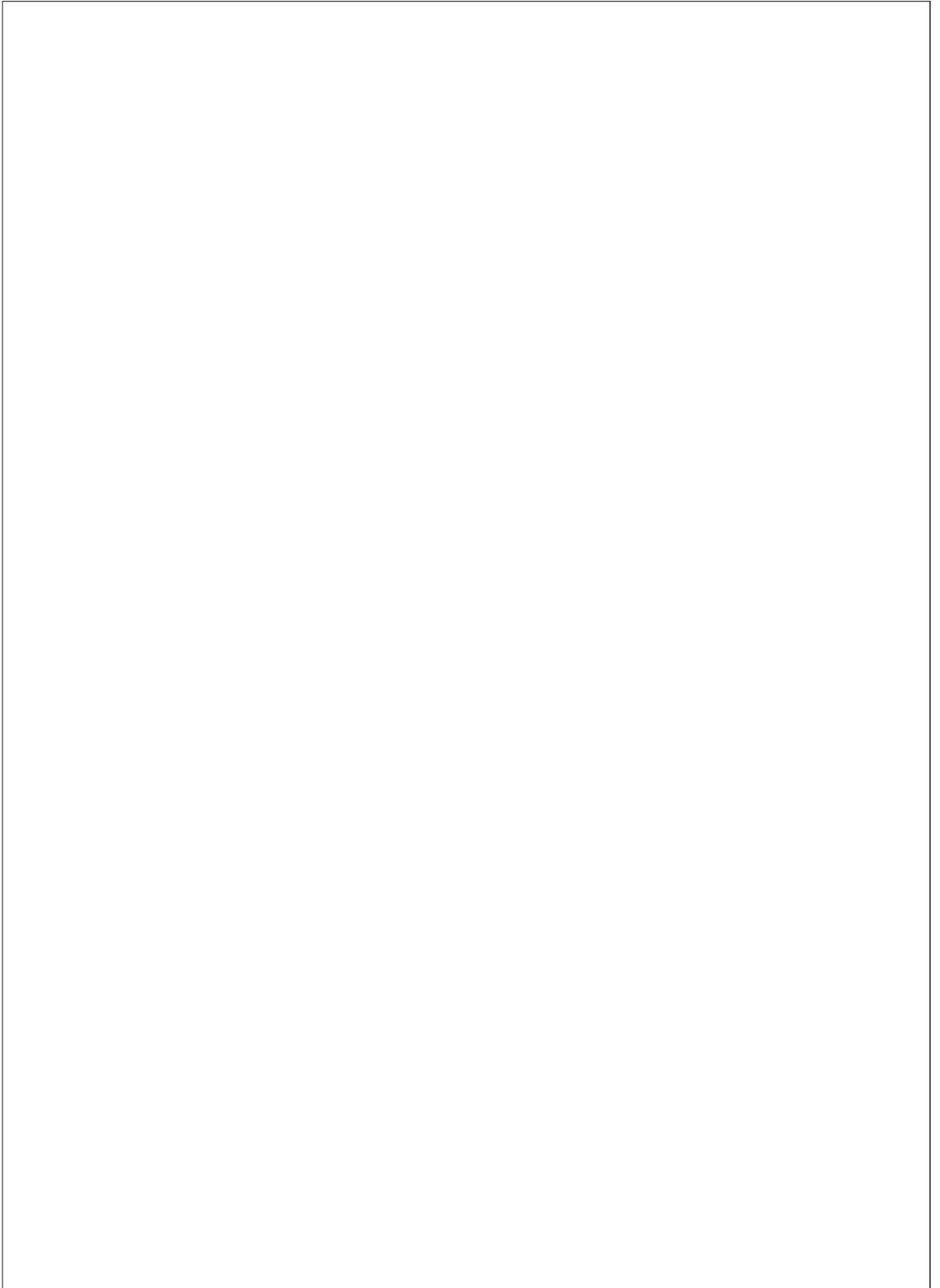
Esperamos, sinceramente, que esta publicación sea de utilidad para nuestros lectores y lectoras, y que todos ellos sientan que pueden aportar a la construcción de actividades dirigidas a fortalecer el desempeño docente.

Lima, diciembre de 2001

Roland Baecker
Asesor Principal, PLANCAD-GTZ-KfW

Contenido

Introducción	11
I. La situación previa: la educación en el Perú de los noventa	15
1. El panorama educativo en la región	16
2. Panorama educativo en el Perú	25
3. Las condiciones profesionales y académicas de los docentes en servicio	33
II. La propuesta de sistematización	47
1. Ejes de la sistematización	48
2. Objetivos de la sistematización	50
3. Metodología de la sistematización	51
III. El Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD)	55
1. El Nuevo Enfoque Pedagógico (NEP): los fundamentos teóricos del PLANCAD	56
2. La estrategia de entes ejecutores: los fundamentos metodológicos del PLANCAD	65
3. El sistema de monitoreo y evaluación del PLANCAD	78
IV. Resultados cuantitativos: el PLANCAD en números	85
V. Conclusiones de la experiencia	95
1. Aspectos rescatables	96
2. Debilidades del proceso	98
VI. Lecciones aprendidas	103
1. Factores que favorecieron la intervención	103
2. Factores que dificultaron la intervención	106
Bibliografía	109
Anexos	117



Introducción

HAY QUIENES PIENSAN que los cambios en educación no deberían ser vistos como transformaciones a largo plazo. Otros están convencidos de que su característica inherente es, precisamente, el largo plazo. Creer que lo medular consiste en definir cuál es el enfoque correcto sería, en todo caso, un camino errado para resolver tal disyuntiva. Ya que ambas posiciones son, en cierta medida, acertadas.

La primera plantea un proceso gradual de transformación que evidencie los hitos para evaluar lo avanzado y, así, reemprender el camino si fuese necesario. El segundo enfoque se centra más en el objetivo último, en la transformación misma, lo que implica sobre todo cambiar las estructuras de pensamiento y las actitudes de quienes actúan en el ámbito de la educación.

¿Cómo ubicar el punto medio? ¿Cómo plantear transformaciones a corto y mediano plazo sin perder de vista el objetivo final: el cambio a largo plazo?

En el intento de responder estas preguntas es que se circunscribe el presente estudio. Porque consideramos que un posible punto de partida es la revisión de cada una de las acciones que se emprendieron para alcanzar el cambio. Esta revisión —nos parece— debe empezar por conocer con la mayor profundidad posible qué fue lo que se hizo, más allá de evaluarlo, para extraer conclusiones y aprender de las experiencias revisadas.

Es a partir de consideraciones como las anteriores que se presenta un intento por sistematizar la experiencia que emprendieran el Ministerio de Educación y la sociedad civil a través del Plan Nacional de Capacitación Docente: el PLANCAD.

Este registro sobre el PLANCAD debería entenderse tomando en cuenta algunos aspectos. En primer lugar, se trata de una sistematización que parte de la necesidad de contar con un documento destinado a contribuir a que se consolide

lo producido durante los años en que se ejecutó el PLANCAD, sin que pretenda constituirse en un documento de evaluación de dicha ejecución.

En segundo lugar, la información consolidada corresponde sólo a cinco años de ejecución del PLANCAD (1996-2000). Si bien es cierto que consideramos este período como el principal y más consistente, hubo uno previo (1995) que sirvió de fase «piloto» y ajuste de la estrategia, como antesala a la generalización del plan. Por otro lado, durante los años 2001 y 2002 la estrategia de capacitación utilizada por el Ministerio de Educación mantuvo muchas características del PLANCAD, aun cuando se incluyera en esta fase un conjunto de cambios correspondientes a la comprensible y necesaria transición hacia nuevas maneras de capacitar al magisterio peruano.

Finalmente, este no es en forma alguna un estudio oficial proveniente del Ministerio de Educación. Es un aporte a la discusión y, sobre todo, un intento por entender los procesos de cambio planteados inicialmente a partir del uso de la sistematización como medio de aprendizaje y reflexión, y desde nuestra participación en ese lapso, primero como parte del equipo técnico nacional del PLANCAD y luego del equipo de la GTZ que acompañó al PLANCAD durante ese tiempo.

Sobre la base de estas consideraciones, afirmamos que el registro en sólo pocas páginas de cinco años de trabajo es —a todas luces— una tarea difícil. Por varias razones. Durante cinco años cambian los tiempos, las personas, las instituciones, los conocimientos y las expectativas. En cinco años los hechos sobrepasan nuestra memoria y nuestros registros. Los aproximadamente 1.800 días trabajados representan una gran cantidad de papeles, actividades, experiencias, frustraciones y satisfacciones.

Es difícil porque solamente en nuestra memoria quedarán almacenados los cientos de miles de maestras y maestros visitados en innumerables talleres. Los cientos de actividades demostrativas a cargo de los entes ejecutores en los talleres. Los cientos de viajes realizados, los cientos de informes revisados y los cientos de miles de discusiones sostenidas con la única finalidad de ir mejorando día a día.

Es difícil porque los cambios nacionales también lo son. Porque conducir esos cambios parecía, a veces, inmanejable. Porque intentar modificar la práctica docente, más que un reto, se presentaba como una verdadera utopía.

Sin embargo y a pesar de estas dificultades, estamos convencidos de que lo fundamental, si queremos continuar apostando por la mejora de la educación del país, es que se procure registrar de la manera más sistemática posible lo ocurrido durante esos cinco años en el Plan Nacional de Capacitación Docente.

A lo largo de este registro encontraremos el marco político y teórico en el que se creó el PLANCAD: la situación de la educación en América Latina y el Perú, así como la creación del Programa Especial de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria (MECEP).

Conoceremos, además, cómo fueron la partida, la trayectoria, la forma del recorrido y la llegada a la meta del PLANCAD; todo ello en la sección referente a la definición, los objetivos y la estrategia. Así mismo, veremos cómo fueron los grupos que participaron en esta vertiginosa carrera, quiénes conformaban el equipo del PLANCAD.

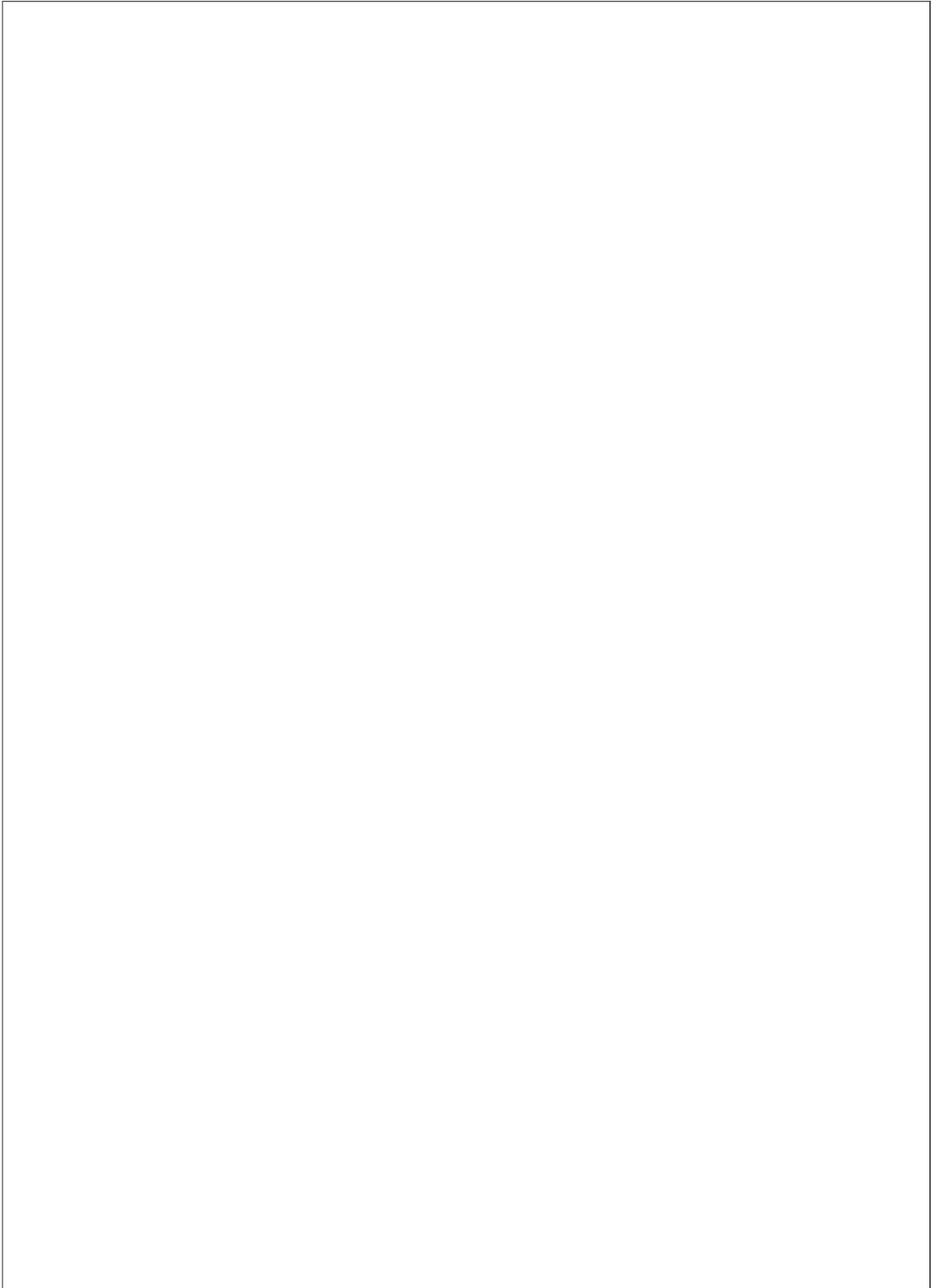
Hemos considerado también importante simbolizar en números el trabajo realizado en estos años, los cuales sirvieron de unidades de planificación y de metas del PLANCAD.

Durante la implementación del PLANCAD hubo, además del equipo propio, muchísimas personas e instituciones que colaboraron con el proceso. Las encontraremos en el capítulo referido a los colaboradores del PLANCAD.

Finalmente, podremos dar una rápida aunque incompleta mirada a los aciertos y desaciertos, con la única finalidad de contribuir —de manera similar a como lo hicieron con el PLANCAD— con otros grupos que estén pensando en apostar por un proyecto de largo aliento, orientado hacia una gran población objetivo y con ambiciosos fines.

Queremos agradecer desde aquí con toda sinceridad a las personas e instituciones que nos ayudaron a reconstruir esta historia del PLANCAD, a través de documentos, entrevistas y, sobre todo, de memoria viva.

Esperamos, realmente, que con este trabajo logremos formar parte de quienes desean seguir transformando la educación del país, sumándonos para continuar la labor emprendida. El PLANCAD cierra sólo un ciclo. La necesidad de mejorar el trabajo docente está aún pendiente.



I La situación previa: la educación en el Perú de los noventa

ES EVIDENTE QUE, para presentar algunas ideas sobre la situación de la educación en el Perú de los noventa, es necesario establecer primero un marco que nos ayude a entenderla. El que hemos elegido está constituido por el panorama educativo que reinaba en América Latina, al igual que por los puntos más salta-ntes en las discusiones y pronunciamientos que sobre educación se hacían en el ámbito internacional; a lo cual se suman las bases teóricas más representati-vas de la psicología y la educación que dieron paso a una nueva –aunque in-conclusa– pedagogía.

Esta nueva pedagogía reconoce de manera general dos dimensiones en la educación. La primera relacionada con los fines y principios y la segunda con la parte operativa del proceso: el sistema educativo.

Aquí concordamos con lo propuesto por Peters (1977) cuando, en términos generales, entiende la educación como un proceso que discurre por un conjunto sistemático de etapas, en donde dos o más entidades se relacionan a través de la enseñanza y el aprendizaje; es decir, hay una interacción de lo nuevo, la expe-riencia y la capacidad de incorporar a la propia experiencia esto nuevo.

Este proceso –señala el autor– incluye dos componentes. El primero es el plano personal, denominado «acto educativo», en el que el proceso parte de la individualidad y se dirige a ella misma: la llamada «conciencia de la individua-lidad»; permaneciendo ajeno a las normas y procedimientos que rigen la educa-ción. El segundo vendría a ser el plano social, que el autor denomina «actividad educativa», en el cual el proceso está compuesto por los procedimientos y obje-tivos que orientan dicha actividad. La educación entonces se plantea dos accio-nes: la teleológica, entendida como la orientación de la vida hacia fines que se estiman deseables y valiosos; y la estratégica, que es la selección y empleo de los procedimientos –incluso la elaboración de los mismos– y los medios para alcanzar los fines deseables. Es evidente que en ambos componentes el docente

juega un papel fundamental; y es que en las actuales discusiones sobre el tema educativo es difícil concebir la educación sin educadores (y sin educandos) porque, en suma, la educación es una actividad humana al servicio de la humanidad.

En este documento se pone especial énfasis en el tema docente, lo cual lleva a presentar a modo de marco referencial la situación profesional y académica de los docentes en servicio, así como las reacciones ante tales situaciones por parte del país.

1. El panorama educativo en la región

La década de los noventa encuentra a la mayoría de los países de América Latina reorientando sus acciones para salir de la llamada «década perdida» (CEPAL-UNESCO, 1996). Los países latinoamericanos iniciaban esa última década del siglo con muchísimas cuentas por saldar. Los desajustes macroeconómicos de los ochenta, las crisis de los Estados, las alarmantes tasas de desempleo y subempleo, las evidencias de violencia estructural, la dolorosa consolidación de la democracia y la imperiosa necesidad de disminuir la pobreza pasaron a convertirse en temas de indiscutible validez en la escena regional.

En este contexto, la educación cobra un nuevo rol y se constituye en el eje fundamental para mitigar los efectos negativos de la década anterior, así como aquellos que la globalización trae consigo para los países pobres de América Latina: con ella se intenta dotar a sus habitantes de las herramientas que los conviertan en personas aptas para competir en el mundo laboral del nuevo siglo.

Y, como ocurrió en la Esparta antigua, se pretende formar ciudadanos capaces de construir sociedades democráticas, justas, respetuosas del otro y libres, al servicio de los Estados.

El papel clásico de la educación como base fundamental para la socialización pierde así vigencia, hasta cierto punto, cuando suponemos que el futuro incierto de nuestras sociedades exige de las personas una máxima puesta en práctica de sus potencialidades.

El mundo está cambiando de manera vertiginosa y en este proceso de cambios muchas veces ni siquiera alcanzamos a darnos cuenta de que están sucediendo. Lo que hasta hace algunos años parecía conocido, entra ahora en cuestionamientos. En la ciencia actual la característica más saltante es la incertidumbre.

Todo lo que parecía estable se transforma, se recrea o se disuelve.
Nada permanece. (Ianni, 2001: 81)

Anthony Giddens (2001) menciona que existen por lo menos tres grandes situaciones que nos obligan a revisar el concepto de sociedad: la globalización del conocimiento, el uso de tecnologías para la transmisión de información y los cambios en el comportamiento de las personas y su papel en la sociedad.

Esta nueva sociedad es, sin duda, un complejo compuesto por sistemas abiertos e interrelacionados en diversos puntos. Esta época conocida como *posmodernidad* se caracteriza por el relativismo, la flexibilidad, la inseguridad y la incertidumbre, tanto de los conocimientos y la ciencia, como de los procesos sociales. Estas características se ponen de manifiesto en aspectos como: la globalización de la economía, el intercambio comercial en el libre mercado, el intercambio de profesionales, el concepto de «aldea global», los cambios demográficos y de roles familiares, entre otros.

A estas características se suma un tema de discusión presente en las agendas internacionales y que nos atañe directamente. Se trata de la referida a los Estados-naciones y Estados multiculturales. En la paradoja de constituirnos en una aldea global sin perder la esencia de lo local, las sociedades se complejizan cada vez más en lo relativo a aspectos culturales. Al respecto,

Son bien escasos los países cuyos ciudadanos compartan el mismo lenguaje o pertenecen al mismo grupo étnico-nacional. (Kymlicka, 1996: 13)

La educación debe entonces emprender otros rumbos, debe cambiar, centrarse en la preparación de individuos capaces de enfrentar —sobre la base del conocimiento y la tecnología— un mundo competitivo que trasciende el ámbito local y nacional. Es una competencia que requiere ser desarrollada en función de requerimientos internacionales sin perder su identidad de origen, su cultura propia; para muchos, es la única opción que tenemos como países pobres para no sucumbir ante la globalización, a la vez cautivadora y amenazante.

Entonces es momento de traer a colación una vieja dicotomía respecto a la relación entre educación y sociedad. ¿Es la educación un proceso que forma sociedades o es la educación la que se pone al servicio de los objetivos sociales? Pareciera ser que se trata de la segunda opción. Marchesi y Martín (1998) ponen sobre el tapete algunos puntos que constituyen retos de la nueva educación:

- la configuración de una sociedad de aprendizaje
- la búsqueda de la calidad educativa
- el énfasis en la descentralización educativa y el ejercicio de autonomía en los estamentos educativos
- la necesidad de cambios curriculares

- la evaluación de los procesos educativos
- las nuevas funciones de los docentes
- la aparición de sistemas de participación y control social

Para los fines de este documento, en esta sección expondremos básicamente dos grandes aspectos: los *pronunciamientos internacionales* en torno a la educación, que podrían resumirse en la importancia que se le otorga como atención y como derecho fundamental de las personas; y las *nuevas perspectivas teóricas de la educación*, determinadas por el auge en nuestros países de las corrientes constructivistas del aprendizaje.

1.1 *La discusión internacional sobre la educación: de Jomtiem a Dakar*

La *Conferencia Mundial de Educación para Todos* (Jomtiem, Tailandia, 1990) marca un hito en cuanto a la asunción de compromisos internacionales referidos a la educación. La propuesta principal que de allí surgió reconocía la *universalización de la enseñanza básica* (EPT) y las llamadas *necesidades básicas de aprendizaje* (NBA) como un requerimiento que debía ser satisfecho para la totalidad de poblaciones estudiantiles en el mundo. La propuesta de Jomtiem apuntaba, en última instancia, a conciliar la justificada preocupación por la educación y a considerarla como un derecho, señalando la preocupación acerca de su calidad.

El respaldo principal a esta conferencia provenía del consenso de cuatro organismos internacionales: el PNUD, el Banco Mundial, UNICEF y UNESCO.

Dicho consenso se forjó en torno al de la noción de *educación básica para todos* (EPT), aun cuando las distintas preocupaciones reflejadas en este concepto se traducían en una dispersión de los discursos y actividades pertinentes. La UNESCO abogó por una comprensión amplia de lo educativo y por incluir la alfabetización y la educación de adultos en particular. UNICEF defendió el desarrollo infantil y la educación inicial dentro del concepto de *educación básica*, así como —junto con la UNESCO— la necesidad de flexibilizar y diversificar la oferta educativa para incluir variantes no formales, distintas de las variantes escolares convencionales. Por su parte, el Banco Mundial se propuso concentrar la EPT en el sistema escolar y la educación primaria. Finalmente, el PNUD no defendió una posición definida al respecto.

En lo referente a las NBA, la declaración de Jomtiem las organiza en dos grupos. *Las herramientas esenciales para el aprendizaje*: la alfabetización, la expresión oral, el cálculo y la solución de problemas, y *los contenidos básicos*

del aprendizaje: conocimientos, habilidades, valores y actitudes que requieren los seres humanos para sobrevivir, desarrollar todas sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de sus vidas, tomar decisiones informadas y continuar aprendiendo (Torres, 1999).

La irrupción del concepto de *desarrollo humano sustentable*¹ generó otro eje de discusión en foros internacionales. Este concepto «obligó» a replantear la dirección de las políticas educativas, o por lo menos las intenciones de plantearlas.

En 1992, la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO comunican la necesidad de revisar el papel de la educación como agente indiscutible para solucionar los problemas surgidos en la década de los ochenta; y sobre todo para promover en «sus beneficiarios» la adquisición de herramientas que permitan este desarrollo humano sustentable.

El documento de la CEPAL, titulado *Educación: eje de la transformación productiva con equidad*, refleja el consenso de los economistas latinoamericanos en torno a un punto: no hay desarrollo posible sin una educación de calidad que favorezca la equidad. Se señalan seis respuestas a los retos del futuro:

- generar una acción institucionalizada de la educación abierta a los requerimientos de la sociedad
- asegurar un acceso universal a los códigos de la modernidad
- favorecer una gestión responsable de las instituciones escolares
- impulsar la profesionalización de los educadores
- conseguir el compromiso financiero de la sociedad con la educación
- contribuir al desarrollo de la cooperación regional e institucional

La CEPAL promovió en gran medida el debate entre los países de la región para dar una prioridad —hasta el momento desestimada— a la educación, la producción de conocimientos, las actividades asociadas a la ciencia y la tecnología y la participación de todos los actores involucrados en el proceso educativo. Estos temas deberían constituirse en los elementos básicos para asumir una nueva actitud frente a la situación de pobreza de las personas en América Latina (CEPAL-UNESCO, 1996).

¹ De manera amplia, entendemos el desarrollo humano sustentable como el proceso mediante el cual se incrementan las oportunidades del ser humano para que disfrute de una vida prolongada y saludable.

Otro pronunciamiento fundamental fue el informe generado en 1993 por la comisión de la UNESCO que presidió Jacques Delors *La educación encierra un tesoro*, que responde de manera clara la pregunta: ¿cuál deberá ser el rol de la educación que permita preparar a las personas para enfrentar este nuevo siglo?

La respuesta inicial fue dada con la presentación de cuatro pilares en los que la educación debería sostenerse: *aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer y aprender a vivir juntos*; y la propuesta de *educación para toda la vida*. Con esta propuesta la Comisión Delors establecía las bases para que todos los países permitieran, a través de la educación, que sus poblaciones satisficieran las NBA planteadas en la Conferencia de Jomtien.

La incorporación en el debate internacional del concepto de *educación para toda la vida* fue planteada como alternativa clave para enfrentar el siglo XXI. En sentido estricto, este concepto entendía la educación para toda la vida no en el modo tradicional de educación básica y permanente, sino en el de la *sociedad educativa*, en la que todo es una oportunidad de aprendizaje y, por ende, de desarrollo (Delors, 1996).

Esta década culmina con la Conferencia Mundial sobre Educación en Dakar, Senegal (2000), promovida, al igual que la de Jomtien, por las mismas instituciones internacionales. Un total de 181 países presentaron un balance de la década en cuestiones educativas, producto de reflexiones previas que se llevaron a cabo en ámbitos regionales². El énfasis estuvo puesto nuevamente en la EPT y la búsqueda de equidad y calidad de los servicios educativos.

Los países participantes se comprometieron entonces a trabajar en ello y a destinar todos los recursos posibles para el logro de las metas propuestas. Éstas fueron (Küper, 2000):

- Expandir y mejorar el cuidado y educación de la primera infancia, especialmente para los niños y niñas más vulnerables y con más desventajas.
- Asegurar que para el año 2015 todos los niños y las niñas, con especial énfasis en aquellos en situaciones difíciles y pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una educación primaria gratuita, obligatoria y de buena calidad.
- Asegurar que todas las necesidades de aprendizaje de los jóvenes y adultos sean cubiertas mediante el acceso equitativo a un apren-

² El Perú participó en la conferencia preparatoria en Santo Domingo, República Dominicana: Educación para Todos en las Américas, Marco de Acción Regional, realizada en febrero de 2000.

dizaje apropiado y a programas para desarrollar habilidades para la vida diaria.

- Alcanzar un 50% de mejoramiento en los niveles de alfabetización de adultos para el año 2015, especialmente para las mujeres, y acceso equitativo a la educación básica y continua para los adultos.
- Eliminar las disparidades de sexo en la educación primaria y secundaria para el año 2005 y alcanzar la igualdad de sexos en la educación para el año 2015.
- Mejorar la calidad educativa y asegurar su excelencia, con medición de logros, especialmente en lecto-escritura, matemáticas y habilidades básicas.

Esta versión casi evaluativa de los avances propuestos en Jomtiem ofreció conclusiones muy disímiles. En el cuadro siguiente, Rosa María Torres (o. cit.) resume con gran claridad sintética el tratamiento que los países dieron a los «retos» asumidos en 1990 en la conferencia de Jomtiem.

Cuadro 1
EDUCACIÓN PARA TODOS

<i>Propuesta</i>	<i>Respuesta</i>
1. Educación para <i>todos</i>	1. Educación para los <i>niños y niñas (los más pobres entre los pobres)</i>
2. Educación <i>básica</i>	2. Educación <i>escolar (primaria)</i>
3. Universalizar la educación <i>básica</i>	3. Universalizar el <i>acceso</i> a la educación primaria
4. Necesidades <i>básicas</i> de aprendizaje	4. Necesidades <i>mínimas</i> de aprendizaje
5. Concentrar la atención en el <i>aprendizaje</i>	5. Mejorar y evaluar el <i>rendimiento escolar</i>
6. Ampliar la visión de la educación <i>básica</i>	6. Ampliar el <i>tiempo</i> (número de años) de la <i>escolaridad obligatoria</i>
7. Educación básica como <i>cimiento de aprendizajes posteriores</i>	7. Educación básica como <i>un fin en sí misma</i>
8. Mejorar las <i>condiciones de aprendizaje</i>	8. Mejorar las <i>condiciones internas de la institución escolar</i>
9. <i>Todos</i> los países	9. Los <i>países en desarrollo</i>
10. Responsabilidad de los <i>países</i> (organismos gubernamentales y no gubernamentales) y la <i>comunidad internacional</i>	10. Responsabilidad de los <i>países</i>

Es a partir de esta discusión internacional que la década de los noventa se va a caracterizar —en términos educativos— por las reformas introducidas en la mayoría de los países latinoamericanos. Éstos, «haciendo caso» de estos principios, inician acciones promovidas básicamente por las nuevas relaciones entabladas entre los Estados y los organismos multilaterales de cooperación financiera.

En buena cuenta, estas «reformas» dirigieron básicamente sus acciones hacia la ampliación de cobertura, mas no hacia la elevación de la calidad de los servicios educativos prestados.

[...] se ha avanzado mucho en lo que se refiere a la universalización del acceso al sistema educativo y a la alfabetización de jóvenes y adultos; se ha intentado y logrado bastante menos en lo que se refiere a la mejoría de la calidad y eficiencia de los procesos educativos. (Díaz, Arregui y Palacios, 2001:127)

La última década del milenio entonces se va a caracterizar por un incremento en la cobertura de atención, mas no en la calidad; lo cual queda evidenciado en las diferencias de atención persistentes entre las zonas urbanas y rurales, las brechas de género y las condiciones de un sistema educativo en muchos aspectos colapsado.

1.2 *Las nuevas perspectivas teóricas sobre educación: el constructivismo*

El otro gran aspecto que guía la reflexión en este capítulo es el referido a las nuevas perspectivas teóricas sobre la educación.

Evidentemente, el desarrollo teórico de la educación en América Latina pasa en las tres últimas décadas —aunque con énfasis en la pasada— por tres grandes cambios en cuanto a sus marcos conceptuales: el cambio del paradigma *conductista* por el *cognoscitivo*, la nueva relación entre la *enseñanza* y el *aprendizaje*, y las funciones *formadoras integrales* y no tecnológicas de la docencia.

El entendimiento de los «conductistas» —psicólogos partidarios de la teoría que relaciona el estímulo y su consecuente respuesta (E-R)— sostiene que la mayoría de los cambios de la conducta pueden explicarse en términos de reforzamiento (condicionamiento operante) o de emparejamientos de estímulos y respuestas (condicionamiento clásico).

Las teorías E-R entrañan dos consecuencias fundamentales para el profesor. En primer lugar, es preciso identificar refuerzos efectivos y a continuación dispensarlos o negarlos a los estudiantes. En segundo lugar, los estímulos que se

quieran asociar deben presentarse en contigüidad o con la suficiente frecuencia para asegurar la respuesta deseada (Trilla, 2001).

En contraposición al planteamiento anterior, la corriente cognitiva centra su foco de estudio en los procesos de manejo de información, por parte del sujeto, a partir de la utilización de actividades psicológicas superiores tales como la memoria, la percepción, el razonamiento, el pensamiento, etc. (Arancibia, Herrera y Strasser, 1999; Woolfolk, 1990).

Es a partir del auge de estos principios científicos –las teorías del procesamiento de la información (Gagné), del aprendizaje por descubrimiento (Bruner y Piaget), del aprendizaje sociocultural (Vygotsky) y del aprendizaje significativo receptivo verbal (Ausubel)– que la pedagogía fundamenta la creación de una corriente pedagógica denominada *constructivismo* (Capella y Sánchez Moreno, 1999; Solé y Coll, 1998).

Para muchos autores (Solé y Coll, o. cit.; Capella y Sánchez Moreno, o. cit.; Gonzáles Moreyra, 1995), no existe un constructivismo. Lo correcto debería ser: los constructivismos. Esta corriente pedagógica ha dado pie a polémicas a lo largo de su desarrollo, no sólo respecto a su origen u orígenes, sino que su misma aplicación se dificulta debido a que el constructivismo ha sido entendido básicamente como un conjunto de partes de algunas de las teorías instruccionales provenientes de la psicología³. Esta discusión teórica ha empujado su ámbito hacia aspectos distantes del fin del constructivismo: el entendimiento de los procesos pedagógicos en el aula.

Una de las conclusiones que se derivan de este análisis es que cabe distinguir entre diferentes manifestaciones o variantes del constructivismo en función no ya, o no sólo, de las teorías psicológicas de referencia, sino también de la manera como se plantea la utilización de dichas teorías para analizar, comprender y explicar la educación escolar. (Capella y Sánchez Moreno, o. cit., p. 74)

Si bien los cambios en los modelos teóricos de la psicología asociados a la educación empiezan a ser debatidos con fuerza a partir de la década de los setenta (Arancibia, Herrera y Strasser, o. cit.), es a partir de los noventa que estos cambios se ponen de manifiesto en el país, evidenciándose en las propuestas educativas.

El segundo punto es el del aprendizaje. En su sentido más amplio, éste es concebido como el proceso que ocurre cuando la experiencia produce un

³ Para Orellana (1996, en Capella y Sánchez Moreno, o. cit.), además de las teorías psicológicas mencionadas, el constructivismo agrupa teorías pedagógicas como la de los mapas conceptuales de Novak o la del enriquecimiento instrumental de Feuerstein.

cambio relativamente permanente en el conocimiento o en la conducta del individuo. Modificación que puede ser deliberada o no, para mejorar o empeorar (Woolfolk, o. cit.).

Durante los noventa el aprendizaje juega un papel fundamental, no sólo en el trabajo diario de los docentes en el aula, sino que se incorpora en las discusiones «de base» sobre la educación, así como en las principales ideas de lineamientos y políticas educativas (Wetsbury et al., 2001). Es así como surge el binomio enseñanza-aprendizaje, que demuestra la situación bidireccional de la actividad educativa en el aula. De un lado, el docente que trabaja en las condiciones óptimas para favorecer un proceso pertinente de aprendizaje en sus alumnos y, de otro, un alumno activo que participa directamente en este proceso.

En todo caso, la corriente constructivista invadió los marcos conceptuales que sirvieron de referencia para las reformas educativas que se emprendieron en todos los países de la región.

El tercer punto está relacionado con las nuevas funciones formadoras de los docentes. El auge de las corrientes constructivistas y los postulados de la psicología cognitiva, al igual que los lineamientos internacionales sobre educación, orientaron a los países de América Latina a replantear sus políticas magisteriales, la formación inicial de sus docentes y la capacitación de sus maestros y profesores en servicio.

Este replanteamiento de políticas se convirtió —casi de un momento a otro— en una vorágine que va desde cambios en el concepto mismo de docente, hasta cambios en sus actividades en el aula de clases. Los docentes, por lo tanto, se han visto obligados a ser «facilitadores» de aprendizajes, promotores de una participación activa de sus estudiantes, expertos en el uso de métodos y técnicas activas de enseñanza y examinadores de conocimientos previos. Más aún, en los últimos tiempos —tiempos de conocimiento e información— la necesidad de contar con docentes que puedan competir (y hacer competir a sus alumnos) en un mundo globalizado sin perder la esencia de lo local es una exigencia de los sistemas educativos y de la sociedad; y entonces se suman a las funciones antes mencionadas dos tareas más: la de investigadores de la realidad educativa (y no siempre de «su» realidad educativa) y la de responsables de acercar la teoría a la práctica.

Finalmente, Aguerrondo (2002) resume de manera clara las nuevas funciones del docente cuando afirma que debe dejar de ser un «enseñante» que se conduzca a través de lógicas deductivas y trabaje en torno a la aplicación de técnicas, para convertirse en un *profesional de la educación*, que siendo capaz de realizar procesos inductivos, diagnostique problemas y los solucione.

2. Panorama educativo en el Perú

El Perú entraba en los noventa acarreado una serie problemas económicos, sociales y, especialmente, políticos. En este marco la educación —como no podía ser de otra manera— se presentaba como un sector social en crisis. Algunos indicadores educativos así lo demuestran.

En el año 1990, 228.398 docentes atendían a 5.796.055 alumnos y alumnas matriculados en 40.656 centros educativos. Durante ese mismo año, el país acababa el año escolar con una tasa de promoción de 75% y casi el 20% de los alumnos de primaria repetían el año, presentándose además una deserción promedio de aproximadamente 7% (Guadalupe, 2001).

Cuadro 2
MATRÍCULA, SEGÚN NIVELES Y/O MODALIDADES 1900-2000^a

Años	Educación inicial	Educación primaria	Educación secundaria	Educación superior ^b	Educación especial	Educación ocupacional
1990	412.699	3.398.840	1.443.914	131.876	16.952	120.392
1991	419.542	3.387.243	1.439.063	143.352	16.054	107.439
1992	431.644	3.379.367	1.428.464	150.732	16.312	108.132
1993	470.452	3.431.326	1.418.623	183.269	16.943	108.559
1994	475.528	3.574.954	1.510.876	169.122	17.259	117.257
1995	494.254	3.632.150	1.556.555	174.358	18.292	119.574
1996	521.607	3.671.801	1.620.805	162.188	19.246	116.359
1997	539.109	3.665.000	1.661.354	163.043	18.693	113.852
1998	550.658	3.671.611	1.698.391	168.026	18.591	119.008
1999	577.032	3.741.298	1.757.200	167.132	20.910	128.152
2000	592.558	3.714.700	1.802.176	165.961	23.261	129.078

^a Sólo modalidad menores, nivel estatal.

^b Sólo educación superior no universitaria.

Fuente: Unidad de Estadística Educativa, MED.

Otro indicador de la situación escolar a inicios de esta década es el de la matrícula por condición de edad. Los factores que tradicionalmente se analizan al respecto son: la condición de *adelantado*, cuando se refiere a población estudiantil cuyo promedio de edad es menor a su correspondiente en el grado; *en edad*, cuando hay correspondencia entre la edad y el grado cursado; y *en extraedad*, cuando el promedio de edad es mayor al grado que correspondería cursar.

En tal sentido, sólo alrededor del 40% de los estudiantes está en el grado esperado para la edad (*en edad*). El caso más drástico se encuentra en el porcentaje de alumnos de escuelas estatales *en extraedad* (58,3%), que pertenece según género a la población estudiantil de sexo masculino.

Cuadro 3
TASAS DE MATRÍCULA SEGÚN CONDICIÓN DE EDAD,
POR GESTIÓN Y SEXO (1993)

<i>Primaria de menores^a</i>	<i>Total</i>		<i>Estatal</i>		<i>No estatal</i>	
	<i>H</i>	<i>M</i>	<i>H</i>	<i>M</i>	<i>H</i>	<i>M</i>
Adelantados	5,8	6,3	5,0	5,5	11,5	12,5
En edad	40,1	41,2	36,6	37,6	67,1	67,7
En extraedad	54,2	52,5	58,3	56,9	21,4	19,8

^a Sólo escolarizada.

Fuente: Guadalupe, o. cit.

Cuadro 4
TASAS DE MATRÍCULA SEGÚN CONDICIÓN DE EDAD,
POR ZONAS Y SEXO (1993)

<i>Primaria menores^a</i>	<i>Urbano</i>		<i>Rural</i>	
	<i>H</i>	<i>M</i>	<i>H</i>	<i>M</i>
Adelantados	8,2	8,9	2,3	2,4
En edad	49,4	50,3	26,9	27,5
En extraedad	42,3	40,8	70,8	70,0

^a Sólo escolarizada.

Fuente: Guadalupe, o. cit.

Los datos proporcionados al respecto, tomando en cuenta el ámbito al que pertenecen los alumnos (urbano-rural), ponen de manifiesto cuán marcadamente negativa es la situación de la matrícula en zonas rurales. Lo más alarmante fue hallar que el 70% de los alumnos se encontraban en extraedad.

2.1 *El diagnóstico de la educación: la crisis educativa en el Perú*

La referida década tiene un hito importante en 1993, año en el que el Ministerio de Educación, el PNUD, la GTZ, el Banco Mundial y UNESCO-OREALC entregan los hallazgos del *Diagnóstico general de la educación*.

Este diagnóstico tuvo como objetivo «dibujar» el panorama general de la educación, para que a partir de los resultados obtenidos se tomaran las decisiones pertinentes destinadas a solucionar los problemas educativos del momento.

Como resultado general el diagnóstico arrojó que, en el contexto de América Latina, el Perú tenía uno de los sistemas educativos con los índices más altos de acceso a la educación en los niveles de preescolar, primaria, secundaria y universitaria. Sin embargo, debido a la crisis económico-política que afectó al país a partir de los ochenta y a los constantes cambios introducidos en la gestión del sistema educativo, la educación peruana vivía en 1993 una de sus crisis más agudas, lo cual estaba afectando la calidad de los procesos educativos y el grado de preparación de sus egresados, con un posible impacto negativo en la competitividad económica del país en el mediano plazo (MED, PNUD, GTZ, Banco Mundial y UNESCO-OREALC, 1993).

Desde un punto de vista más desagregado, el diagnóstico concluía⁴ indicando una serie de hallazgos que pasamos a señalar en los seis rubros siguientes.

- a) **La ausencia de un programa nacional de educación**, definido como un conjunto organizado de actividades dirigidas hacia una educación de calidad que atienda necesidades y demandas reales. Así mismo, un programa que ofrezca acciones concretas para acortar las enormes brechas existentes entre las distintas regiones del país, entre los grupos étnicos y la gestión de escuelas.

La ausencia de este programa puso de manifiesto la falta de liderazgo del Ministerio de Educación en el sector.

[Y] la presencia de un Ministerio de Educación (MED) que ha abandonado, en la práctica, su función de liderazgo nacional para el sector, reduciendo su área de influencia a lo que ocurre en la zona metropolitana compuesta por Lima y Callao. (MED et al., o. cit., p. 8)

- b) **La carencia de inversión en el sector** ha sido una característica histórica —y lamentable—. En comparación con los demás países de la región, el Perú presentaba durante los noventa una menor inversión pública en

⁴ El caso específico de la situación del magisterio se trata ampliamente en el acápite 3 de este capítulo.

educación (4,5% del PBI para los países de la región y 4,8% en los países integrantes de la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo, OCED)⁵.

No obstante, la década de los noventa se caracteriza, en este tema, por los esfuerzos desplegados para incrementar el gasto público en educación: de haberse invertido el 2,2% del PBI en 1988, el gasto público en educación empezó a crecer alrededor del 3,6% (aproximadamente) en los años 1991 y 1992; 18% en 1993, 23% en 1994 y 20% en 1995. Este crecimiento se redujo a 7% en 1996 y creció nuevamente a partir de 1997 (Wu, 1999).

Cuadro 5
GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN (EN SOLES)

<i>Años</i>	<i>Montos</i>	<i>Años</i>	<i>Montos</i>
1990	150.860.952	1996	4.291.161.012
1991	737.446.740	1997	5.150.261.302
1992	1.227.874.205	1998	5.589.700.000
1993	2.080.733.180	1999	6.595.896.000 ^a
1994	3.080.567.123	2000	7.387.347.520 ^a
1995	4.176.483.424		

^a Cifras provenientes del Programa Especial MECEP.

Fuente: Gorriti, Miranda y Pacheco, 2000.

Aunque es evidente que se ha incrementado el gasto público en la educación, a consideración de muchos investigadores y comparado con el gasto efectivo realizado por otros países de la región, resulta aún insuficiente⁶. En tal sentido, el Ministerio de Educación se ha trazado como objetivo estratégico incrementar el porcentaje del PBI destinado a educación para los próximos años hasta alcanzar el 6% del PBI (MED, 2002a).

- c) **La burocracia rígida y el exceso de normas y procedimientos** se ponían de manifiesto en el predominio de la gestión administrativa y financiera, quedando postergados los aspectos pedagógicos. El alto grado de burocratización del sector desalentaba las iniciativas provenientes de los actores del sector e inflexibilizaba los procesos.

⁵ Información complementaria en UNESCO, 1998, y OECD, 2000.

⁶ Para mayor información al respecto, ver Gorriti, Miranda y Pacheco, 2000.

A esto se sumaba la escasa preparación de los funcionarios pertenecientes a las instituciones desconcentradas del MED, así como su inoperatividad.

Estas características ponían de manifiesto el alto grado de centralismo del sistema.

Por otra parte, la excesiva cantidad de normas no sólo entorpecía el trabajo, sino que muchas veces éstas acababan convertidas en «letra muerta». Desde julio de 1990, la estructura orgánica del Ministerio de Educación fue modificada hasta en cuatro ocasiones⁷, con lo cual se evidencia un ir y venir en materia de legislación educativa.

- d) **El currículo fue diagnosticado como adecuado**, aunque muy cargado de contenidos y con poca integración entre materias. El problema central aquí era la forma en que los docentes lo aplicaban en su trabajo de aula. Las recomendaciones generales al respecto fueron dinamizarlo, flexibilizarlo y diversificarlo para que su llegada al aula fuera lo más óptima posible (Sánchez Garrafa, 1993).

Por consiguiente, las intervenciones en esta área [currículo] deben reducirse al mejoramiento de la articulación entre asignaturas y de la pertinencia de los contenidos, a fin de que este sea menos enciclopedista y más relevante a la variedad de condiciones que enfrentan los educandos. (MED et al., o. cit., p. 9)

- e) **La carencia de materiales educativos pertinentes** se traducía en títulos que eran producidos y distribuidos por la mayoría de casas editoriales de corte básicamente «enciclopedista» y en que muchos de sus autores no eran especialistas de temas específicos. Así mismo, dichos materiales educativos no reflejaban las realidades particulares de los alumnos, ni de sus zonas. La ausencia de bibliotecas de aula era alarmante, y en los casos en los que la escuela contaba con textos de lectura, éstos eran poco utilizados por los alumnos. Finalmente, presentaban también dificultades pedagógicas:

Desde el punto de vista pedagógico, el vocabulario, la longitud de oraciones y de los párrafos en los textos son sólo parcialmente adecuados al nivel de escolaridad del niño. En el caso de las enciclopedias es totalmente inadecuado. Expresan parcialmente sus objetivos y no siempre secuenciados de lo simple a lo complejo. La realidad pluricultural del país está medianamente presente. (Thorne, Cordano y Blumen, 1993: 10)

⁷ A través del D.S. 035-ED (1991), la R.M. 117-ED (1992), la ley 25762 (1992) y el D.S. 051-ED (1995).

- f) **El deterioro y la ausencia de infraestructura y mobiliario escolar.** Los centros educativos, así como el mobiliario mínimo con el que contaban, se hallaban en mala situación. Los materiales de construcción, así como la arquitectura de las escuelas, no respondían a las condiciones mínimas que favorecieran la puesta en práctica de actividades educativas.

A partir de esta situación el gobierno de Fujimori decide iniciar una campaña de construcción de escuelas y dotación de mobiliario escolar, así como de servicios sanitarios básicos (MED et al., o. cit.).

2.2 *La respuesta del Perú: el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria (MECEP)*

El MECEP del Ministerio de Educación fue creado mediante Decreto de Urgencia 94-94, el 11 de noviembre de 1994, gracias a un préstamo del Banco Mundial (BIRF)⁸ y con el objetivo de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza, modernizar la administración educativa y para la sustitución y rehabilitación de la infraestructura educativa. Sus objetivos empiezan a traducirse en acciones concretas a partir de 1995.

El MECEP estuvo organizado en tres grandes componentes. Cada uno de ellos correspondía a los tres grandes objetivos propuestos; a su vez estaban divididos en varios subcomponentes. Estos componentes y subcomponentes fueron incorporados a la estructura orgánica del MED y, en buena cuenta, se convirtieron en las actividades principales (y en algunos casos únicas) de sus distintas Direcciones Nacionales y Unidades.

- a) **El Componente de Mejoramiento de la Calidad de los Procesos de Aprendizaje.** Su objetivo era mejorar los procesos de enseñanza en el aula a partir de tres ejes o líneas de acción (subcomponentes): la *consolidación curricular*, la *elaboración de materiales educativos* y la *capacitación de docentes*.

La propuesta pedagógica del MECEP planteaba pasar de un modelo educativo basado en la *enseñanza* a otro basado en el *aprendizaje*. Por esta razón, se concibió una estructura curricular flexible. Esta estructura comprendía un conjunto de competencias básicas cuyo logro suponía el desarrollo de conocimientos, procedimientos y actitudes. La forma requerida para lograr estas competencias dependía directamente tanto

⁸ Existe además el Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación, que nace con un préstamo de hasta 100.000 millones de dólares del BID (Decreto de Urgencia 102-96), dirigido a la educación primaria y secundaria, así como a adecuar la educación técnica y la formación profesional pública a las necesidades del mercado laboral.

del estudiante, sus saberes y vivencias previas, como del entorno en el que desarrollara su aprendizaje. Así, era preciso que la manera como se lograban las competencias básicas que el currículo proponía fuera objeto de una labor de diversificación en las aulas.

Por otra parte, se contemplaba que hasta un tercio del tiempo de trabajo pudiera destinarse al desarrollo de competencias adicionales a las básicas en virtud de lo que la comunidad educativa estimara pertinente, tomando en cuenta las peculiaridades locales y sus propias expectativas. Cabe destacar también que esta manera de entender el desarrollo de las competencias establecidas en el currículo subrayaba la necesidad de atender las características multiculturales del país. Además, se planteaba que el aprendizaje no podía verse solamente como la labor de adquirir nuevos conocimientos. Tan importante como saber era hacer, y tanto como ambos era querer.

En concreto, se pasó de *necesidades básicas de aprendizaje a competencias*. Prueba de ello es cómo la propuesta de reorientar el currículo de la enseñanza al aprendizaje, que aparece en el *Diagnóstico del Currículo de Educación Primaria*, fue interpretada como la necesidad de sustituir, precisamente, la noción de *aprendizaje* por la de *competencia* bajo el supuesto de que constituía su corolario de eficiencia y eficacia (Sánchez Garrafa, 1993).

La *consolidación curricular* se convirtió así en una suerte de *reconstrucción curricular* por competencias.

La propuesta de trabajo para los materiales educativos pasaba por dos grandes temas. Uno era la intención de dotar de ellos a todas las escuelas públicas del país, acompañando este proceso de su respectiva capacitación. El otro tema era la reconcepción de dichos materiales desde una perspectiva constructivista. En tal sentido, se debía entender por «materiales educativos» a todo el conjunto de objetos, medios, equipos, impresos o no impresos, así como a los artículos intencionalmente planificados para facilitar a los alumnos la construcción de los aprendizajes.

Desde esta perspectiva constructivista, los materiales cambiaban de significado y pasaban de ser *objetos complementarios de ilustración de los conceptos* a ser *verdaderos operadores de la creatividad, la curiosidad y la motivación para aprender* (PME, 2000).

Un punto incorporado en este tema, aunque no perteneció a este componente, fue el aliento proveniente del componente de capacitación para que los propios docentes y sus capacitadores —ante la ausencia de

materiales educativos en el inicio de la capacitación— los elaboraran utilizando elementos de desecho y recursos de la zona⁹.

El tercer componente, capacitación docente, dirigió sus acciones hacia la puesta en marcha del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD)¹⁰.

- b) **El Componente de Modernización de la Administración Educativa**, que se planteó como objetivo modernizar la gestión educativa en todos sus niveles y modalidades. Para ello se diseñaron cuatro subcomponentes: *modernización de la gestión, capacitación en gestión, sistemas de información y sistema de evaluación del rendimiento*.

La modernización de la gestión fue entendida como adecuaciones institucionales y/o reingenierías de la sede central del MED, sus órganos intermedios, a partir de modificaciones en las estructuras orgánicas, reelaboración de manuales de organización y funciones, y la capacitación de funcionarios.

Para el caso de la capacitación en gestión se creó el Plan Nacional de Capacitación en Gestión Educativa (PLANGGED), el cual tuvo la responsabilidad directa de capacitar a directores de centros educativos, elaborar materiales y diseñar y validar modelos de gestión educativa, en especial el de *redes educativas*.

El subcomponente de sistemas de información trabajó básicamente en la adquisición de equipos de informática y la capacitación respectiva para su correcta utilización.

Finalmente, el subcomponente de evaluación del rendimiento dirigió sus acciones hacia la medición de logros de aprendizajes en los alumnos, a través de un conjunto de pruebas aplicadas en todo el país.

- c) **El Componente de Infraestructura Educativa**, que se planteó trabajar en la *sustitución y rehabilitación de escuelas, del mobiliario y equipamiento*, y en la consolidación de la Oficina de Infraestructura Educativa (OINFE). Cada uno de estos objetivos se constituyeron en subcomponentes.

Luego de instaurarse el MECEP (producto del acuerdo con el Banco Mundial), el MED obtuvo un nuevo préstamo del Banco Interamericano de

⁹ Este proceso fue sistematizado en un estudio que publicó el Proyecto PLANCAD-GTZ-KfW (Flores, 2001).

¹⁰ Véase el capítulo III.

Desarrollo (BID). A partir de esta suscripción de contrato, el MECEP necesitó denominarse de dos maneras, en concordancia con su fuente financiera: MECEP-BIRF y MECEP-BID.

El MECEP-BID fue organizado en cuatro componentes: *educación inicial*, *educación secundaria*, *educación para el trabajo* y *fortalecimiento institucional*. Tanto *educación inicial* como *secundaria* tuvieron en su diseño inicial subcomponentes de capacitación docente. Ambos subcomponentes fueron ejecutados desde el PLANCAD.

3. Las condiciones profesionales y académicas de los docentes en servicio

Caracterizar la situación del profesorado en la década de los noventa es un ejercicio complejo. La evidente crisis de la educación no le era, en ningún caso, ajena al docente y su respectivo desempeño. Los que egresaban de su formación inicial tenían que «enfrentar» su trabajo con varias cuestiones en contra: la escasez de materiales educativos, un currículo prácticamente inmanejable, e infraestructura y mobiliario insuficientes e inadecuados.

A estas condiciones de trabajo se sumaban: una inapropiada relación laboral (para los docentes que prestaban servicio al Estado), traducida en contratos por corto tiempo y el riesgo constante de inestabilidad ocupacional, poca seguridad gremial y una ley del profesorado acabada de corregir.

Socialmente la profesión docente se desvalorizaba cada vez más y, en el imaginario popular, la asociación del magisterio con la militancia de Sendero Luminoso se hacía cada vez más sólida.

En 1993 los resultados del diagnóstico indicaban claramente que la calidad de la educación peruana era baja, debido principalmente a los obsoletos métodos de enseñanza que utilizaban los docentes, así como a la negativa y crítica situación de la formación inicial (MED et al., o. cit.).

A continuación vamos a ver la situación del magisterio peruano en dicha década en dos momentos: de diagnóstico y de propuestas, y organizada en dos dimensiones: una profesional y otra académica.

3.1 *La situación profesional de los docentes en servicio*

La situación profesional del magisterio peruano debería entenderse en torno a tres aspectos: el bajísimo salario percibido, la inadecuada situación contractual con el Estado y la desvaloración de la profesión.

La mayoría de maestros vivían en 1993 fuera de su pueblo de origen y su carrera la habían iniciado en un medio rural o urbano-marginal. Eran en su mayoría mujeres y solían estar casados con alguien que ejercía la misma profesión. En general desempeñaban un segundo trabajo, como docente o en otra profesión.

En lo que respecta a su concepción acerca de la educación, se declaraban partidarios del cambio social y un importante número de ellos estaban interesados en realizar prácticas innovadoras y acciones creativas en su trabajo diario, convencidos de su vocación (López de Castilla, 1993).

Lo que resulta contradictorio es que existieran opiniones y actitudes poco flexibles con relación a sus funciones, responsabilidades y desempeño.

Por otro lado, [tienen] opiniones y actitudes muy conservadoras y poca capacidad autocrítica. (López de Castilla, o. cit., p. 45).

La legislación docente era en general beneficiosa. El problema central radicaba en su incumplimiento sistemático por parte de las autoridades responsables, con lo cual la ley era en muchos casos «letra muerta».

Aun cuando consideraran al sindicato docente como una entidad capaz de proteger y preservar sus intereses, tenían muy poca participación (activa) en las acciones gremiales. Es probable que esta poca participación en el sindicato (SUTEP) se debiera a que, durante toda esa década, los gremios laborales fueron sistemáticamente desactivados y el gobierno desconociera permanentemente al SUTEP como un interlocutor válido del magisterio (Palacios y Paiba, 1997).

Con respecto al tema salarial, López de Castilla (o. cit.) señala que, en realidad, la ocupación docente es la que menores ingresos reportaba en la sociedad peruana. Durante 1991, un médico del sector público tenía una remuneración tres veces superior a la de un docente. Un policía y un enfermero también duplicaban los montos remunerativos del magisterio nacional. Un juez tenía una remuneración cuatro veces mayor (cuadro 6).

A mediados de los noventa, los salarios seguían siendo extremadamente bajos en la carrera magisterial. El promedio de remuneración bruta mensual de un docente que prestaba servicio al Estado era de 240 dólares, y las diferencias entre el salario más alto en la escala (director) y el más bajo (profesor sin título) eran mínimas (Palacios y Paiba, o. cit.) (cuadro 7).

Cuadro 6
COMPOSICIÓN DE LA REMUNERACIÓN MENSUAL
COMPARATIVA EN SOLES, 1991-1999^a

	<i>Diciembre 1991</i>			<i>Abril 1999</i>		
	<i>V nivel</i>	<i>I nivel</i>	<i>Categ. E</i>	<i>V nivel</i>	<i>I nivel</i>	<i>Categ. E</i>
Principal	32,69	28,53	25,12	32,69	28,53	25,12
Transitoria homologable	40,35	25,95	20,25	40,35	25,95	20,25
Refrigerio y movilidad	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
Preparación de clases y evaluación	24,00	17,84	15,11	24,00	17,84	15,11
Recaudación IGV	17,25	17,25	17,25	17,25	17,25	17,25
Aumentos				734,56	696,98	566,44
Total	119,29	94,57	82,73	853,85	791,55	649,17

^a Docentes de 30 horas del V y I nivel magisterial y categoría E.

Fuente: INIDEN, cf. Díaz y Saavedra, 2000.

Cuadro 7
REMUNERACIONES DEL DOCENTE DEL SECTOR PÚBLICO EN SOLES, 1997

<i>Nivel magisterial</i>		<i>Con título</i>	<i>Nivel magisterial</i>		<i>Sin título</i>	
V	40 h	816,00	A	647,00		
	30 h	786,00		638,00		
	24 h	736,00		615,00		
IV	40 h	790,00		B	637,00	
	30 h	763,00			628,00	
	24 h	722,00			608,00	
III	40 h	751,00			C	629,00
	30 h	744,00				620,00
	24 h	705,00				600,00
II	40 h	751,00	D	619,00		
	30 h	731,00		610,00		
	24 h	691,00		593,00		
I	40 h	734,00		E		609,00
	30 h	714,00				598,00
	24 h	681,00				590,00

Fuente: Gorriti et al., 2000.

Sobre el tema remunerativo, uno de los resultados del estudio *La carrera de maestro: factores institucionales, incentivos económicos y desempeño* (Díaz y Saavedra, o. cit.) indica que el 83% de los docentes se perciben dentro de un nivel socio-económico medio o medio-bajo; a pesar de que el gasto per cápita y el nivel de bienestar de la familia pueden ser mayores que en el caso de otros profesionales.

Una característica de la relación laboral del magisterio peruano con el Estado durante la década del noventa fue la alta tasa de docentes contratados (hasta 1998), a partir de la suspensión de nombramientos en 1991. Pero, sin duda, lo más importante se refiere a las características de la carrera pública docente.

En primer lugar, es la única carrera que cuenta con estabilidad laboral en el país, lo cual le confiere una continuidad de ingresos y empleo que no se encuentra en otras profesiones. Al mismo tiempo, la estabilidad laboral puede ser considerada como un factor asociado a los problemas de eficiencia en la administración de recursos humanos en el sector (Díaz y Saavedra, o. cit.).

Por otra parte, la relación contractual y la propia carrera pública no favorecen los incentivos por méritos, no premian la eficiencia y tampoco penalizan la ineficacia. El escalafón magisterial está diseñado de tal manera que bien puede ocurrir que un docente poco calificado y con poca experiencia perciba sueldos más altos que docentes calificados y con cierta experiencia; aunque de manera general los años de servicio prestados son considerados un punto importante en lo que a nombramientos se refiere (ib.).

Finalmente está el tema de la desvalorización de la profesión docente. El diagnóstico de 1993 ya encontró esta situación, que ha persistido hasta la actualidad. El valor que la sociedad le concede a la profesión docente es muy bajo y está asociado, entre otras cosas, a la imposibilidad del magisterio para responder a los cambios —y su consecuente exigencia y nuevo rol— y a la propia percepción que tienen respecto a su profesión¹¹.

Como consecuencia del resquebrajamiento personal y profesional del maestro, en términos generales, su reconocimiento social se ha deteriorado. (López de Castilla, o. cit., p. 44)

La creciente desvalorización de la imagen pública del docente es un complejo en el que intervienen muchos factores y en donde hay una responsabilidad compartida entre los propios docentes y la sociedad en general. De un lado, el

¹¹ Esta situación podría ser distinta en las zonas rurales en donde, dadas las características y condiciones de trabajo de los docentes, las comunidades mantienen relaciones muy estrechas con ellos.

magisterio nacional, acostumbrado a ser beneficiario de políticas «paternalistas», ha hecho de la profesión una suerte de *apostolado*. De otro lado, la sociedad percibe que los docentes no están preparados suficientemente para enfrentar los retos que la «nueva educación» exige. A pesar de este supuesto, la sociedad está convencida de la importancia del docente en la calidad de la educación.

Para la gran mayoría de los entrevistados, los docentes representan el insumo más importante del cual depende la calidad de la educación que los alumnos reciben. Se puede notar que hay una fuerte demanda para que los profesores estén en capacidad de facilitar a los alumnos los aprendizajes más avanzados y complejos, tanto en lo cognitivo como en lo actitudinal; sin embargo, al mismo tiempo se reconoce que los maestros no están a la altura de estos retos. (Guerrero y Salazar, 2001: 227)

Esta situación podría explicarse en las reflexiones sobre el discurso acerca del docente, sus funciones y actitudes. Tedesco (2002) afirma que existen por lo menos tres discursos. El primero es el relacionado con el reconocimiento únicamente retórico de la importancia conferida al trabajo de los educadores. El segundo se basa en la percepción generalizada y dual que considera al docente como *víctima* del sistema o *culpable* de sus malos resultados. El tercer y último discurso se refiere a la poca importancia concedida a la labor docente a partir de los resultados obtenidos en las evaluaciones de logros de aprendizaje en alumnos. Estos estudios sostuvieron, implícita o explícitamente, que los cambios educativos pasan por darle prioridad a factores como materiales educativos, equipamiento de las escuelas, currículos flexibles, tiempos, ritmos y estilos de aprendizajes de los alumnos, etc.

Lo cierto, finalmente, es que revalorar la profesión docente no pasa sólo por un incremento en los salarios, una mayor oportunidad de obtener nombramientos, una mayor o mejor formación. Pasa primeramente por un cambio en la actitud y en la autopercepción de los docentes respecto a su importancia, así como por el desarrollo de reflexiones autocríticas y apertura a la participación de otros agentes sociales que definitivamente contribuyen e inciden en la educación.

3.2 *La situación académica de los docentes en servicio*

El diagnóstico de 1993 puso de manifiesto, de manera general, que la situación académica del magisterio nacional presentaba serias dificultades. La necesidad de solucionar los problemas identificados se planteó a partir de dos horizontes. A largo plazo, era ineludible replantearse la formación docente. A corto plazo, la meta, entre otras, consistía en ofrecer seminarios para actualizar a los docentes en metodologías de enseñanza activa, difundir las innovaciones pedagógicas y

capacitar a los formadores. Las siguientes son algunas reflexiones alrededor de dos puntos: la formación inicial y la capacitación docente.

La formación inicial de los docentes era percibida a principios de los noventa como una carrera profesional en crisis. Esta crisis se ponía de manifiesto en los inadecuados currículos que, con un gran sesgo academicista, no permitían a los estudiantes de pedagogía contar con las herramientas adecuadas para enfrentarse a un aula y «enseñar». Estas deficiencias curriculares eran reconocidas por los propios maestros (López de Castilla, o. cit.; Chiroque, 2001).

Así mismo, se halló que la formación magisterial se encontraba masificada, era retórica y carecía de espacios para la práctica de los aprendizajes; que presentaba un tratamiento curricular con énfasis en una orientación tecnológica distorsionada e incompleta; y que existía una inadecuación entre perfiles, contenidos y objetivos (Escobar, 2002).

Los cambios en la educación —que implicaban desde el reconocimiento de una nueva relación entre la enseñanza y el aprendizaje hasta la asunción de nuevas funciones por parte de los docentes— no estaban reflejados en la propia manera en que los docentes formadores actuaban con sus alumnos. Ellos —los formadores— seguían actuando en clase de manera direccional, privilegiaban la transmisión de conocimientos antes que la promoción del aprendizaje, enfatizaban el uso de la memoria como la manera más utilizada de enseñar. Todo esto a pesar de que su discurso pedagógico empezaba a ser distinto y, justamente, contrario a su propia práctica.

Otro factor trascendente respecto a la formación inicial eran las características de quienes elegían esta carrera. Desgraciadamente, el magisterio se convirtió muchas veces en el reduto de jóvenes que habían fracasado en sus aspiraciones de seguir otra profesión (López de Castilla, o. cit.).

De manera general se puede dibujar el perfil de ingresantes a la carrera docente como sigue: la edad promedio de admisión está entre los 19 y 24 años, lo cual permite inferir que el ingreso a estudios superiores se produce por lo menos dos años después de haber concluido los estudios de secundaria. La mayoría de estudiantes son mujeres y la proporción de ellos también mayoritaria se percibe en un nivel socio-económico medio o medio-bajo (Díaz y Saavedra, o. cit.).

Finalmente, está el tema de la oferta de formación inicial. La década del noventa se caracteriza, en lo referente a oferta de capacitación, por la proliferación de institutos de formación docente y por un incremento indiscriminado de matrícula de formación docente, con lo cual la oferta sobrepasó ampliamente las necesidades y demandas del servicio educativo (Arregui, Hunt y Díaz, 1996).

Este aumento en la oferta de formación docente se debió, entre otros factores, a la existencia de una serie de normas que autorizaban de manera sencilla y flexible la creación de instituciones de educación superior. Es así, por ejemplo, que entre 1990 y 1997 el número de ISP privados creció en 941%; es decir que, de existir 17 ISP en 1990, hacia finales de la década el número de estos institutos era de 177 (Díaz y Saavedra, o. cit.).

En 1993, los docentes que prestaban servicio al Estado eran 235.483, incrementándose en 18% para el año 2000. Es en el nivel de primaria en el que trabaja el mayor número de ellos (49%), y la modalidad de educación especial la que tuvo un incremento superior (26%).

Cuadro 8
NÚMERO DE DOCENTES^a

<i>Niveles</i>	<i>1993</i>	<i>2000</i>
Inicial	19.198	23.688
Primaria	120.013	134.497
Secundaria	79.469	102.070
Superior no universitaria	9.987	10.750
Especial	2.297	3.115
Ocupacional	4.519	4.904
Total	235.483	279.024

^a Sólo gestión estatal, niveles escolarizados y no escolarizados y modalidad de menores y adultos.

Fuente: Unidad de Estadística Educativa, MED (2001a).

Así mismo, el Estado sigue contando con aproximadamente el 70% del magisterio nacional. Los docentes de zonas rurales representan alrededor del 40% del magisterio estatal (Unidad de Estadística Educativa, MED, 2001a).

A inicios de los noventa el docente en servicio era percibido como un profesional que utilizaba métodos inadecuados de enseñanza y presentaba un desconocimiento —en algunos casos alarmante— de los contenidos de las clases. Sin duda, la actualización y el perfeccionamiento se vislumbraban como urgentes necesidades. A comienzos de la década, según dicho estudio, más de la mitad de los docentes habían asistido a cursos organizados por ONG, universidades, institutos y editoriales, para lo cual habían tenido no sólo que solventar los gastos de inscripción sino también los que demandaba su desplazamiento al lugar donde se impartía dicha capacitación (Lima o la capital del departamento respectivo).

Las encuestas de aquel entonces señalaban que existía una clara voluntad, por parte de los docentes, de acceder a una mayor y mejor capacitación. El 57% de ellos demandaba más cursos de capacitación y la mayoría se mostraban insatisfechos por las que habían recibido aludiendo a diversas razones: la presentación era de mala calidad (26%), el tiempo destinado a la capacitación era insuficiente (20%), y los contenidos eran poco realistas, incompletos o inadecuados (17%) (López de Castilla, o. cit.).

El *Diagnóstico general de educación* sugería, entonces, que se debía propiciar la actualización de los maestros mediante un sistema permanente y obligatorio, a cargo del Estado, y que debían dárseles facilidades y estímulos para que se capacitaran por propia iniciativa (MED et al., o. cit.).

Un dato importante que permite obtener algunas conclusiones e inferencias respecto a la situación de los docentes en servicio es el referido a la composición del magisterio según la institución de estudios.

Cuadro 9
COMPOSICIÓN DEL MAGISTERIO SEGÚN INSTITUCIÓN DE ORIGEN

<i>Origen de estudios</i>	<i>Porcentaje</i>
Superiores no universitarios (ISP)	51
Programas de profesionalización	17
Universitarios (facultades de educación)	15
Universitarios (otras facultades)	6
Secundarios con formación pedagógica	6
Secundarios	3
Superiores no universitarios (IST)	1
Otros	1

Fuente: Wu, o. cit.

Según López de Castilla (o. cit.), las respuestas del Estado en temas de capacitación fueron: los eventos realizados por las Unidades de Servicios Educativos (USE) y a los que la asistencia en la mayoría de casos era obligatoria, ejecutados esporádicamente y de manera inorgánica; los cursos organizados por las editoriales con fines esencialmente de promoción (implicaban cubrir costos de inscripción y comprar el libro); los cursos ofrecidos por las universidades que al parecer no respondían a las necesidades de los docentes; las capacitaciones (en general talleres sobre temas curriculares) organizadas en los centros educativos

por iniciativa del director o del sindicato; las jornadas de capacitación organizadas por las bases sectoriales y regionales del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación del Perú (SUTEP); y la autocapacitación a través de la lectura de libros, documentos y revistas de educación.

3.3 *Las propuestas para la mejora profesional y académica de los docentes en servicio*

De manera general, se pueden reducir las propuestas de mejora a dos grandes proyectos impulsados por el Ministerio de Educación en el marco del Programa MECEP: el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD) y el Programa de Modernización de la Formación Docente. Sobre el primero hablaremos ampliamente en los capítulos posteriores. Sin embargo, cabe mencionar que a partir de 1996 el Ministerio de Educación inicia, además del PLANCAD, una oferta muy grande de capacitación a través de la mayoría de sus Direcciones Nacionales y respectivas unidades.

En el lapso 1996-2000, el 98% de estas unidades ofrecieron una capacitación a docentes utilizando diversos enfoques, distintas estrategias y con objetivos específicos, muchas veces disímiles entre sí (Cuenca, 2002).

La capacitación docente en los últimos años se dirigió básicamente hacia la primaria, aunque con poco énfasis en los primeros grados¹².

Cuadro 10
DOCENTES CAPACITADOS, TOTAL ESTATAL (1995-2000)

<i>Nivel</i>	<i>Capacitados</i>	<i>En el sistema</i>	<i>Tasa de capacitación</i>
Inicial	21.054	23.688	0,89
Primaria	153.913	134.497	1,14
Secundaria	34.589	102.070	0,34
Total	209.556	260.255	0,81

Fuente: Cuenca, ib.

La lectura del cuadro anterior podría llevar a pensar que los docentes han sido capacitados en su mayoría. El problema residiría entonces en el tipo de orientación de la oferta. Programas como el PLANCAD Secundaria o el de

¹² Los esfuerzos ministeriales por capacitar a los docentes en temas de lectura se reducen a los convenios de cooperación entre el MED y UNICEF.

Educación Bilingüe Intercultural (EBI) han ofrecido, en virtud de su estrategia de intervención, acciones de capacitación a un mismo grupo de docentes durante años consecutivos, o casos como el de PLANCAD Primaria en el departamento de Ucayali, donde se mantuvo un solo ente ejecutor; de lo cual se puede inferir que aún existen maestros que no han sido capacitados por el MED. Además, se debe tomar en cuenta que la rotación de ellos, sobre todo de los que trabajan en zonas rurales¹³, ha dificultado que sean atendidos ya que un aspecto común de las estrategias de capacitación del MED ha sido la focalización en zonas y grados.

Por otro lado, la capacitación promovida por el MED se ha dirigido básicamente a los docentes que trabajan en zonas urbanas o periurbanas. Sin embargo, existen acciones de capacitación que fueron ejecutadas por el plan de capacitación en educación bilingüe intercultural (PLANCAD-EBI) y otras emprendidas en escuelas de zonas de frontera a cargo de la Unidad de Defensa Nacional del MED (UDENA).

En cuanto a la modernización de la formación docente, merecen atención sus objetivos y principales acciones.

El Proyecto de Modernización de la Formación Docente se inició con el diseño de un nuevo currículo, con él se buscaba capitalizar las innovaciones en la formación docente implementadas por algunas instituciones del país.

Dicho proyecto incluía la puesta en marcha de tres planes específicos:

- **El Plan de Fortalecimiento de 22 ISP (1997-2001)**, cuyo objetivo general era fortalecer a 22 ISP estatales para que elevaran sustantivamente la calidad de sus servicios y liderazgo en la renovación de la formación docente.
- **El Plan de Modernización de la Formación Docente (1998-2001)**, con el objetivo de fortalecer a 52 ISP estatales para que elevaran de forma sustantiva la calidad de sus servicios y su liderazgo en la renovación de la formación docente.
- **El Plan de Modernización de la Formación Docente (2001-2002)**, con la finalidad de fortalecer a 46 ISP públicos y 28 ESFA públicas (Escuelas Superiores de Formación Artística) para que elevaran de forma sustantiva la calidad de sus servicios y su liderazgo en la renovación de la formación docente (Escobar, 2002).

¹³ Montero (2001) afirma que la permanencia promedio de los docentes en escuelas rurales es de máximo dos años.

De manera general, las actividades se ejecutaron en tres líneas. Durante el primer año (1996) se preparó una propuesta curricular para formación docente en la especialidad de primaria. A partir de 1997 se iniciaron actividades de capacitación en la aplicación de la propuesta y su respectiva validación hasta el año 2000, año en el cual se generaliza la propuesta. Los ciclos de capacitación siguieron teniendo lugar además en otras áreas curriculares. En ellos participaron docentes formadores, directores de ISP y, algunas veces, representantes de órganos intermedios.

Otra línea de acción consistió en construir nuevas propuestas curriculares para otras especialidades y modalidades de formación docente.

Los esfuerzos del PLANCAD y del Plan de Modernización no han sido hasta el momento sistematizados ni evaluados con profundidad. La necesidad de solucionar las carencias de la formación inicial y los problemas de los docentes en servicio, si bien fue atendida en cierta manera por ambos programas, recién con el Gobierno de Transición (2000-2001) es que llega a promoverse la Consulta Nacional por la Educación y se determina como política educativa y objetivo estratégico el tema docente.

Los primeros resultados de dicha consulta nacional con relación al tema docente comunican la necesidad de darle a la profesión un valor justo a su condición e importancia, dado su fundamental papel en la formación de valores en los estudiantes (MED, 2001b). Para ello se plantearon cuatro actividades:

- mejorar la capacitación docente en ejercicio y los contenidos de la formación magisterial
- elevar la exigencia y calidad académica de las instituciones formadoras de docentes
- crear fondos de apoyo a la investigación e innovación
- asegurar aptitudes comunicativas empáticas y negociadoras entre los docentes

A estas actividades se adhieren dos condiciones básicas relacionadas con la remuneración justa y digna:

Incentivar y premiar a los docentes que cumplan con su responsabilidad y mejorar las condiciones laborales y salariales. (MED, 2001b: 12)

Y por su parte, el Gobierno de Transición, en su documento de *Memoria ministerial*, propone específicamente para el tema docente:

Revalorar la carrera docente, estimulando y facilitando la formación continua de los maestros y desarrollando políticas y condiciones que mejoren su calidad de vida. (MED, 2001f: 59)

La revaloración del magisterio nacional, tal como lo ha señalado el Presidente de la República, pasa por duplicar el salario magisterial en los próximos años; pero exige, al mismo tiempo y sobre todo, dar pasos concretos para mejorar sus condiciones laborales, así como la política de formación magisterial y su relación directa con su responsabilidad en los procesos de aprendizaje, la investigación, la innovación y la organización de los centros educativos (Toledo, 2001).

La situación del magisterio nacional empujó al Ministerio de Educación a plantear un conjunto de medidas al respecto. Así, sobre la base de los planteamientos del Plan de Gobierno en Educación de Perú Posible, los resultados de la Consulta Nacional de Educación, las recomendaciones del Gobierno de Transición para el sector y los lineamientos de UNESCO para la comunidad internacional propone:

Mejorar drásticamente la calidad del desempeño y la condición profesional de los docentes. (MED, 2002a: 4)

En tal sentido, plantea lograr que los docentes eleven su estándar de desempeño profesional, demostrando competencia para posibilitar el desarrollo pleno de las diversas capacidades de sus alumnos a partir de sus propios saberes y en un contexto de participación democrática; recibiendo del sistema pleno reconocimiento, apoyo, estímulo y compensación a sus esfuerzos y méritos; oportunidades para mejorar sus habilidades, así como para investigar, reflexionar y sistematizar su propia práctica (MED, 2001a).

La revaloración de la carrera docente implica, entonces, *mejorar las condiciones laborales y las remuneraciones*, en el marco de una carrera docente organizada en función del compromiso y la responsabilidad por los resultados; *desarrollar políticas y condiciones que mejoren su calidad de vida*, identificando y atendiendo necesidades básicas, ofreciéndoles ayuda especializada y creando redes de apoyo; *estimular y facilitar la formación continua* de los maestros, a través de un sistema que les asegure un desarrollo de competencias pertinente a sus distintas necesidades de desempeño profesional en los diversos contextos en que se desenvuelvan; promover la investigación e innovación en los centros educativos, en el marco de su proyecto educativo; *incentivar la creación de equipos de docentes* alrededor de proyectos de innovación y/o de formación, capacitación, evaluación y sistematización de su propia práctica pedagógica, en cada centro educativo; y *otorgar facilidades para la reflexión pedagógica y la acción conjunta*, racionalizando tiempos y horarios para evitar sobrecargas innecesarias y facilitar la ejecución de acuerdos y tareas comunes (ib.).

Finalmente, el más relevante de estos lineamientos de política es la medida inmediata propuesta: impulsar un plan de revalorización de la carrera docente, en donde se espera

- *Fortalecer el diálogo con el gremio magisterial*, creando mecanismos de concertación y trabajo conjunto en ámbitos de mutuo interés para la promoción de mejores condiciones de vida y desempeño laboral para los docentes.
- *Rediseñar la carrera pública docente*, basando los estímulos, ascensos y beneficios en el mérito al esfuerzo y la calidad del desempeño antes que en criterios de antigüedad.
- *Impulsar el proceso de elaboración de un sistema de formación continua*, que ofrezca permanentemente a los docentes oportunidades de actualización y perfeccionamiento para un mejor desempeño profesional.
- *Diseñar una nueva política de remuneraciones*, que garantice el aumento progresivo de los haberes docentes hasta alcanzar la meta de duplicar los actuales al término del quinquenio.
- *Implementar un nuevo sistema de acreditación* de institutos superiores pedagógicos y tecnológicos, a fin de garantizar estándares básicos de calidad en el servicio que ofrecen en la formación de docentes.

El consenso es unánime. La revalorización del magisterio nacional es definitivamente una necesidad urgente de solucionar y pareciera que se avanza en forma decidida hacia ella.

II La propuesta de sistematización

LA DEFINICIÓN DE LO QUE REPRESENTA la sistematización ha ido madurando a la par que su propia aplicación, que el ejercicio mismo de sistematizar. Existen varias acepciones que, aunque no distan unas de otras, constituyen en sí una unidad conceptual producto de la propia experiencia de sistematización de quienes la definen.

Un primer paso para entenderla es reconocer que existen dos grandes «corrientes» de ideas al respecto. Una de ellas —y quizás la más desarrollada— es la que la concibe como un proceso de construcción de conocimientos a partir de la experiencia. La otra —más pragmática— considera que la sistematización es una metodología de trabajo (Barnechea et al., 1998; Beaumont et al., 1996).

Estas vertientes son en esencia producto de fundamentos ideológicos, planteamientos epistemológicos y, sobre todo, producto de los intentos por construir «sobre la marcha» una metodología de sistematización. En todo caso, ambos marcos conceptuales concuerdan en justificar la sistematización como: la necesidad de recuperar y de comunicar las experiencias para aprender de ellas.

Es así como la sistematización valoriza positivamente el «saber popular» y trata de teorizar sobre dicho saber. (Muñoz, 1998: 9)

No existe en sí una metodología de trabajo para sistematizar experiencias. Los pasos y las técnicas que se van a utilizar deben obedecer a criterios básicos: la coherencia interna del proceso y la pertinencia de las herramientas, considerando no perder lo íntegro del proceso.

En tal sentido, la sistematización de experiencias incluye en sí misma una propuesta metodológica de trabajo. Una construcción de método y técnicas al servicio del objetivo del trabajo: el registro analítico de una experiencia (Jara, 2001).

La propuesta de sistematización que se presenta a continuación está basada en las propuestas del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación de Chile (CIDE), la metodología de Ghiso y la de Martinic y Walker¹. Así mismo, la propuesta de PREVAL ha servido de guía para el planteamiento metodológico².

De la propuesta del CIDE se rescatan las ideas de *hipótesis de acción*, las cuales serán entendidas como los *ejes de la sistematización*. De la de Ghiso, el proceso epistemológico de la sistematización (intencionalidad de hacer, procedimientos y momentos); y de la de Martinic y Walker, los pasos de reconstrucción del proyecto a partir de los discursos y la confrontación existente entre el proyecto y la práctica.

A continuación se presentan los ejes de la sistematización, sus objetivos y metodología, incluyéndose la descripción de los actores participantes y los instrumentos utilizados.

1. Ejes de la sistematización

La pregunta inicial que cabe plantearse al iniciar este proceso de sistematización es: ¿por qué queremos sistematizar la experiencia del PLANCAD?

La respuesta se relaciona con tres aspectos, los cuales –a consideración nuestra– son importantes de registrar debido a sus características innovadoras y participativas. Estos aspectos son los contenidos de la capacitación, la estrategia de intervención utilizada por el PLANCAD, así como sus acciones de monitoreo y evaluación.

Los ejes de la sistematización están definidos a partir de las hipótesis de acción propuestas por el CIDE y PREVAL. Los ejes son considerados como referencias iniciales para plantear luego las preguntas que guiarán el proceso de sistematización.

En tal sentido, estas referencias iniciales están asociadas a tres grandes interrogantes:

- ¿qué conceptos manejó el PLANCAD durante su ejecución?
- ¿cuál fue su estrategia de intervención?
- ¿cómo realizó el PLANCAD el seguimiento de sus actividades?

¹ Para información más extensa de estas metodologías, revisar Muñoz, o. cit.

² Información amplia puede hallarse en Berdegué et al., 2000.

1.1 *Desarrollo de conceptos en el PLANCAD*

Los cambios en la educación que sucedieron en la década del noventa reformularon el rol docente. Básicamente, esta modificación tuvo que ver con las nuevas relaciones que deberían plantearse entre el docente y los alumnos, la función facilitadora del maestro en el proceso de enseñanza y aprendizaje y la aplicación de un nuevo currículo basado en la adquisición de competencias.

Si bien es cierto —y como se verá más adelante— que el PLANCAD siempre tuvo como objetivo general modificar el quehacer pedagógico de los docentes en el aula usando métodos y técnicas de enseñanza adecuados, no se abstuvo de plantear —en algunos casos— y de utilizar —en otros— conceptos y definiciones durante sus acciones de capacitación.

A partir del registro de esos conceptos se intenta conocer, de un lado, cuáles fueron y cómo fue su manejo; y, de otro, qué clase de relación teórica hubo entre estos conceptos y su aplicación en la realidad del aula.

1.2 *Desarrollo de la estrategia de capacitación*

Una característica de los cambios en la concepción de la educación durante la década de los noventa es la inclusión de «otros» agentes en los procesos educativos, así como la descentralización de los servicios de educación.

El discurso que señala que la educación es tarea de todos se hace de alguna manera efectivo en la estrategia de capacitación que utilizó el PLANCAD. La participación de instituciones de la sociedad civil provenientes de los 24 departamentos es, sin duda, un ejercicio que merece la pena revisar e incluso replicar a partir de los necesarios ajustes que todo proceso puesto en marcha requiere.

1.3 *Desarrollo del sistema de monitoreo y evaluación del PLANCAD*

Desde su diseño inicial, el PLANCAD consideró la necesidad de realizar acciones de seguimiento a sus actividades, motivo por el cual las acciones de monitoreo y seguimiento se llevaron a cabo desde la fase piloto.

El tema del monitoreo se constituyó en uno de los aspectos fundamentales que desarrolló el PLANCAD. Las razones para tal importancia fueron diversas, pero sobre todo respondieron a los intentos por modificar el entendimiento acerca del monitoreo, así como a la preocupación por volver esta actividad una tarea compartida entre quienes participaban en el proceso. En ese sentido, más que la necesidad de observar externamente el proceso, se privilegiaba la de «mirar» desde adentro cómo éste discurría.

2. Objetivos de la sistematización

Para los fines del presente estudio, se ha considerado formular tres objetivos que servirán para dirigir las acciones a partir de los ejes de sistematización identificados. Estos son:

2.1 *Registrar sistemáticamente la experiencia de capacitación llevada a cabo por el MED a través del PLANCAD*

Lo anterior con relación a:

- la estrategia de capacitación
- el desarrollo de conceptos pedagógicos transmitidos en la capacitación
- el diseño e implementación de un sistema de monitoreo y evaluación de actividades

2.2 *Generar conocimientos producidos desde la práctica en cuanto a la capacitación de docentes*

Los paradigmas que incluyen ideas acerca de «verdades científicas universales» son tan inútiles como inadecuados cuando se trata de experiencias particulares. El trabajo de los docentes en el aula, así como los planes y programas que apoyan y promueven estas iniciativas, en buena medida son particulares y especiales, considerando la enorme participación de variables poco controlables que intervienen en estos procesos.

2.3 *Proponer una metodología de sistematización de experiencias educativas*

Como ya se mencionó, una característica de la sistematización es la ausencia de una metodología única de trabajo. Esta característica, que podría pensarse como una debilidad (sobre todo para quienes se inician en ejecutar procesos de sistematización), puede y debe ser entendida como una ventaja respecto a otros procesos de investigación.

La flexibilidad con la que se puede enfrentar un proceso de sistematización, respetando —claro está— las líneas fundamentales (como el planteamiento de los ejes, la participación de los actores y la descripción y análisis de las denominadas lecciones aprendidas) permite que su realización sea accesible a personas que no estén estrictamente vinculadas a la investigación, entendida en su más riguroso sentido.

3. Metodología de la sistematización

Una vez planteados los ejes de la sistematización y formulados los objetivos del estudio, se presentan las técnicas de levantamiento de información y reconstrucción de la experiencia, así como la descripción de los actores que participaron en el proceso.

3.1 *Los instrumentos*

Para levantar la información del estudio de sistematización se seleccionaron tres herramientas: entrevista, observación participante y análisis documental.

a) Entrevistas en profundidad y entrevistas estandarizadas

La idea de utilizar una técnica en la que se estimula una situación de conversación «cara a cara» y personal es debido a su total adscripción y pertinencia a la sistematización. Sea en la modalidad «en profundidad» —en la que el entrevistado posee una perspectiva y un sentido propio del foco de estudio— o en la modalidad «estandarizada» —en donde la conducción del entrevistador promueve el recojo de información de un actor de la experiencia que se está sistematizando—, las entrevistas constituyen un insumo fundamental para reconstruir la experiencia, no sólo a partir de la información «dura» proveniente de los documentos, sino porque recogen justamente la experiencia vivida.

Se realizó una entrevista del primer tipo a la coordinadora nacional del PLANCAD y ocho entrevistas estandarizadas a representantes de los actores: equipo técnico nacional del PLANCAD, capacitadores de los entes ejecutores y representantes de las agencias de cooperación que participaron en el PLANCAD.

En ambos tipos de entrevistas se preguntó por la situación inicial y sus contextos, el proceso de intervención, la situación final y las lecciones aprendidas en los procesos.

b) Observación participante

Parte del éxito de un proceso de sistematización es la participación directa de quien o quienes se encarguen de emprenderlo. Esto hizo que se viera la necesidad de contar con instrumentos para cumplir satisfactoriamente esta premisa. La observación participante es el instrumento adecuado.

Con ella se buscó acercarse al mismo objeto de estudio con un conjunto de ideas (hipótesis) que sirvieran de «hilos conductores» de la observación. Así mismo, se intentó abordar el foco de estudio tanto como participante de la actividad observada y como investigador de ésta.

La observación participante es una estrategia del investigador con la que trata de conseguir un acercamiento entre ambas posiciones. (García y San Martín, 1992: 126)

La observación participante se aplicó a dos actividades de capacitación realizadas por el PLANCAD. Éstas eran, de un lado, fundamentales para el desarrollo del programa de capacitación y, de otro, representativas de la estrategia de capacitación utilizada.

Estas actividades fueron los «seminarios de evaluación» que organizaba el equipo técnico nacional del PLANCAD con las instituciones capacitadoras. Cada seminario tuvo una duración de cuatro días y allí participaron unas 12 instituciones capacitadoras por vez.

c) Análisis documental

Esta técnica de recolección de datos se planteó para levantar información procedente de diversos documentos que produjo el PLANCAD a lo largo de su ejecución.

El procedimiento seguido en este caso incluyó el registro de datos generales de los documentos. Luego se procedió al análisis interno de las fuentes secundarias que se revisaron, así como a efectuar un análisis comparativo entre ellas.

En tal sentido se ficharon y revisaron 21 manuales editados por el PLANCAD, cinco convocatorias para capacitación docente y 19 textos de apoyo a los capacitadores que fueron producidos por la cooperación alemana (GTZ) en el marco del proyecto PLANCAD-GTZ-KfW.

3.2 *Los actores*

Un aspecto fundamental en la sistematización de experiencias es la participación de las personas que, directa o indirectamente, intervienen en el proceso. La opinión de los «actores» del proceso se convierte así en una de las fuentes trascendentales para reconstruir la experiencia.

Es preciso señalar que los actores suelen clasificarse en dos tipos: los actores participantes y los informantes. La diferencia entre ellos radica en que los primeros son los «protagonistas» de la experiencia y, por ende, la información

que proporcionan así como su participación en la reconstrucción de la experiencia son directas. Los actores informantes son personas que han estado vinculadas de manera indirecta a la experiencia y la información que brindan tiene calidad de opinión o de evaluación.

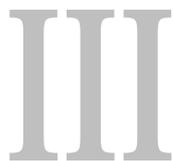
Lo óptimo en los procesos de sistematización es que en ellos participen la mayor cantidad de actores involucrados. Sin embargo, y si las circunstancias no lo permiten, una muestra de algunos de ellos es posible que sea la solución adecuada (Berdegué et al., o. cit.).

En este caso, los actores participantes fueron consultores del equipo técnico nacional del PLANCAD. Este equipo estuvo integrado por profesionales de diversas especialidades, quienes asumieron tareas específicas en el desarrollo del proceso de capacitación. Básicamente, estuvo compuesto por educadores de diversas especialidades (inicial, primaria y secundaria), psicólogos, profesionales responsables de la parte administrativa (economistas, administradores) y personal de apoyo y logística.

Otro grupo de actores fueron las instituciones capacitadoras, llamadas entes ejecutores (EE). Éstos estuvieron compuestos por docentes especializados en la capacitación de adultos que provenían de todas las regiones del país. También encontramos en estos equipos a profesionales vinculados a la administración y el apoyo logístico.

Los órganos intermedios del MED intervinieron también, desde la fase de diseño, en el PLANCAD. Estos funcionarios del Estado, profesionales de la educación, tuvieron la responsabilidad de conducir las acciones de monitoreo y de coordinar la capacitación en cada una de las regiones del país.

Durante la mayor parte de su vida útil como proyecto, el PLANCAD contó con la asesoría de la cooperación técnica alemana (GTZ). Este asesoramiento consistió en la contribución de profesionales que, integrados en el equipo técnico, acompañaron las acciones del PLANCAD.



El Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD)

EN 1995, EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MED), buscando responder al reto de capacitar a los docentes del sector público, inició la ejecución de un plan de capacitación en un contexto de reforma y modernización del Estado. Surge así el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD).

El PLANCAD planteó el concurso de instituciones de la sociedad civil (universidades, institutos superiores pedagógicos, públicos y privados, asociaciones civiles, organismos no gubernamentales, entre otras) para emprender acciones de capacitación docente, de manera diversificada y cubriendo las diferentes regiones. Acompañando a estas instituciones, los órganos intermedios¹ del MED tendrían la responsabilidad de las convocatorias regionales, proporcionando a las instituciones capacitadoras (los llamados entes ejecutores, EE) los registros de los docentes que se beneficiarían de la capacitación, al igual que participarían en las tareas de seguimiento y monitoreo del plan anual de capacitación.

El PLANCAD se inició en 1995 con la denominada *fase piloto*, en la cual se capacitó a docentes de nivel primario en 13 departamentos del país. A partir de 1996, en la fase de *generalización*, fueron atendidos docentes de los niveles de inicial (1997) y secundaria (1998). Hasta el año 2000, el PLANCAD atendió a 209.556 docentes en todo el país con la participación de 153 EE.

Desde que fue diseñado, el PLANCAD se pensó como una forma de capacitación inicial que respondiera a las urgencias del trabajo pedagógico del docente en el aula, para dar paso luego a un sistema permanente que los atendiera en diversos temas de capacitación, entre los que se incluía una actualización en contenidos de enseñanza y la prosecución de métodos y técnicas pedagógicas.

¹ Instituciones descentralizadas del Ministerio de Educación, tales como las Direcciones Regionales y Subregionales, las Unidades de Servicios Educativos (USE) y las Áreas de Desarrollo Educativo (ADE).

Así mismo, fue diseñado para responder básicamente a las demandas de docentes de zonas urbanas que prestaban servicio en centros educativos polidocentes completos. Sin embargo, el diseño incluía la elaboración de una propuesta de atención a maestros de centros educativos polidocentes multigrado y unidocentes de zonas rurales.

Con estas consideraciones expuestas, el PLANCAD se convirtió en el programa oficial para capacitar a docentes de escuelas públicas del MED, dejando atrás modelos anteriores que habían sido utilizados tanto por la sede central del MED como por sus órganos intermedios.

Este cambio en la estrategia de atención impulsada por el MED modificó los sistemas tradicionales de capacitación docente, no sólo porque se invitaba a la sociedad civil organizada a participar en el proceso, sino porque se buscaba convertirlo en un espacio de reflexión personal y grupal, que motivara a los docentes peruanos a variar su práctica pedagógica y no quedara reducido a una participación en cursos de capacitación instrumentales. El «modelo» PLANCAD se proponía así modificar la oferta de capacitación docente en el país, con la propuesta del subcomponente de capacitación docente del Programa MECEP según se señala en el cuadro 11 de la página siguiente.

1. El Nuevo Enfoque Pedagógico (NEP): los fundamentos teóricos del PLANCAD

Las aulas a veces son churriguerescas, los docentes se han ido al otro lado y colgaban lo que habían hecho desde abril hasta diciembre; teníamos que buscar un sitio para podernos mover porque estaban colgados todos los trabajos, y los docentes no entendían que tenían que poner lo que estaban trabajando en ese momento. Les parecía fabuloso colgar lo que habían hecho...
(C. Castillo de Trelles)

Como ya se señaló, al promediar los años noventa, el Ministerio de Educación emprendió diversas actividades destinadas a elevar la calidad educativa en el país. Así, en 1995 se suscribió el Contrato de Préstamo 3826-PE con el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), para ejecutar el proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria (MECEP). En este contexto y ante la necesidad de contar con un marco conceptual que soportara las acciones de cambio, se empezó a utilizar un conjunto de ideas provenientes de las teorías psicológicas y pedagógicas más representativas de la «nueva pedagogía». Este conjunto permitiría la base teórica de dicha reforma educativa. Se trataba de encontrar un marco conceptual que sirviera para definir los lineamientos de sustento a los proyectos que debía ejecutar el Programa MECEP.

Cuadro 11
CUADRO COMPARATIVO DE SISTEMAS DE CAPACITACIÓN

<i>Sistema tradicional</i>	<i>Nuevo modelo (PLANCAD)</i>
Conducción vertical desde la sede central del MED a través de sus órganos desconcentrados	El MED como ente gestor y normativo de acciones de capacitación descentralizadas y regionalizadas
El MED planifica y ejecuta directamente los programas de capacitación a docentes	El MED convoca públicamente la participación de instituciones educativas de la sociedad civil para estructurar, ejecutar y evaluar programas de capacitación diversificados y regionalizados en el corto plazo
El MED no considera la participación de los centros educativos en la capacitación de sus docentes	Los centros educativos asumen, en el mediano 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 la asistencia	Certificación y calificación de los aprendizajes efectivos
Conferencias y clases eminentemente teóricas	Talleres, reuniones de núcleos de interaprendizaje, 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 sistémicas 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 sistema 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 desconcentrados 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 a aulas, desarrollo de actividades de aprendizaje, de demostración, simuladas y modelo

Fuente: Castillo de Trelles, 2002.

En los documentos oficiales del Ministerio de Educación solamente se hace referencia al Nuevo Enfoque Pedagógico (NEP) en los manuales que fueron elaborados por el Equipo Técnico Nacional del PLANCAD. Sin embargo, muchos de los postulados y principios del NEP aparecen en la literatura oficial bajo el nombre de *paradigma educativo* y no como *Nuevo Enfoque Pedagógico* (Cuenca, 2000).

La revisión, y posterior ajuste, de las estructuras curriculares básicas; el diseño, la recuperación y el uso de los materiales educativos; la modernización de la formación magisterial; y, sobre todo, las acciones de capacitación para docentes en servicio eran acciones que se apoyaban en los lineamientos contenidos en el nuevo *paradigma educativo* o el NEP.

Pasamos a desarrollar dicho conjunto de ideas a partir de su descripción y análisis, y desde la comprensión y visión del MED, sus programas y proyectos y, de manera particular, desde el PLANCAD, su lugar de origen. A tal efecto, se definirán sus componentes principales, para luego revisar rápidamente las bases teóricas y los lineamientos internacionales que los sustentan. En tercer lugar, se abordará la aplicación de los conceptos en razón de su uso y funcionalidad.

En principio —y dadas las corrientes actuales— existía la tendencia de definir el NEP desde las corrientes constructivistas. Esto facilitaría la tarea de su conceptualización, aun cuando la riqueza y debilidad de este enfoque radica, precisamente, en que fue construido desde el entendimiento, la comprensión y el consenso de quienes en el MED tuvieron la responsabilidad de ejecutar las tareas de los diversos programas y proyectos educativos.

El NEP fue concebido en el Ministerio de Educación, especialmente en el PLANCAD, como un nuevo paradigma en permanente modificación, que debía ser utilizado como modelo para establecer los lineamientos y las normas, cuyo propósito era un cambio en la educación, dejando atrás la forma tradicional de entenderla. Este enfoque ponía el énfasis en el proceso de aprender, más que en la obtención de resultados. Se trataba, en esencia, de una manera distinta de entender la enseñanza y el aprendizaje. La cita siguiente, tomada de un documento de la Oficina de Planificación Estratégica y Medición de Calidad Educativa, es ilustrativa al respecto:

El eje central es el cambio de paradigma educativo, de un modelo que traduce educación como enseñanza a otro que entiende la educación como aprendizaje. (2001: 7)

Para entender mejor el NEP, definamos primero el significado de sus elementos constitutivos: *nuevo* y *enfoque*. La asociación que normalmente se hace de lo *nuevo* es con lo reciente, lo último. Sin embargo, *nuevo* es también lo

distinto o diferente de lo que antes había o se tenía aprendido². En cuanto al elemento *enfoque*, éste debe entenderse como la intención de dirigir la atención y el interés hacia un problema partiendo de algunos supuestos previos, con la finalidad de solucionarlo de la mejor manera posible.

Definiciones como las precedentes nos permiten inferir que la educación en el Perú estuvo —o está— en una situación problemática, y de ahí que el MED optara por darle una «nueva mirada», con especial énfasis en lo pedagógico. Esto guarda relación directa con los resultados del *Diagnóstico general de educación* realizado en 1993, el cual concluye señalando que, a pesar de existir en el Perú uno de los sistemas educativos con mayores niveles de acceso en América Latina, subsisten problemas en cuanto a la calidad de los servicios.

Una ligera mirada desde la filosofía permite detectar la presencia de postulados que se vinculan con algunos elementos presentes en el NEP. Por ejemplo, Claude Helvetius y sus planteamientos sobre las diferencias individuales; Jean Jacques Rousseau y el derecho a la educación, la igualdad y la libertad; Friedrich Hegel y el énfasis en la autonomía y libertad de la persona como fin de la educación; Charles Fourier y la asociación del aprendizaje con el juego; Immanuel Kant y la necesidad de desarrollar la perfección en cada ser humano.

Por otro lado, la psicología cognitiva es quizás el sustento teórico más importante del NEP, así como la teoría de la *Gestalt*³, la cual da origen a la primera. La corriente psicológica cognitiva estudia los procesos de manejo de información, tales como la percepción, la memoria, la atención, el lenguaje, el razonamiento y la resolución de problemas (Woolfolk, 1990).

Es precisamente a partir de la psicología cognitiva que aparecen conceptos tales como: aprendizajes previos, aprendizaje significativo, papel activo del sujeto en el proceso de aprendizaje, construcción del conocimiento y estimulación de estrategias cognitivas y metacognitivas. Todos ellos de especial relevancia en la aplicación del NEP.

Los aportes de la psicología cognitiva a la concepción del NEP se aprecian cuando se recogen algunos de los principios de las teorías más representativas de esta corriente psicológica. El NEP debe asumirse entonces como un concepto en el que confluyen algunos aspectos provenientes de dichas teorías, sin que constituya la suma de ellas (Cuenca, 2000).

² Aceptación tomada del *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española.

³ *Gestalt*, vocablo alemán cuyo significado es «forma», se usa en psicología para hacer referencia al «todo», es decir, al conjunto con unidad. La psicología de la Gestalt es asociada con la escuela fundada en 1912 por Max Wertheimer. Para la Gestalt, el aprendizaje y su consecuente conducta ocurren gracias a un proceso de organización y reorganización cognitiva del campo perceptual; proceso en el que el individuo juega un papel activo.

En tal sentido, se asume que el NEP recogía el principio «constructivista» de las propuestas teóricas hechas por Jean Piaget; tal principio señala que el conocimiento no se adquiere sólo por la interiorización del contexto social, sino predominantemente a través de la construcción realizada por el sujeto. Así mismo, de la teoría genética piagetana se rescataba la relación entre el aprendizaje y las etapas de desarrollo, en términos de las características correspondientes al desarrollo cognitivo de los individuos en cada edad, adaptándose a ellas los procesos educativos (Claux, Kanashiro y Young, 2001).

De Jerome Bruner el NEP rescataba el componente de «descubrimiento», es decir, la transformación de los datos almacenados, yendo más allá de los mismos para comprenderlos. En particular el NEP hacía referencia a: la capacidad de resolver problemas, la característica esperada de «niño pensador y crítico», la lucha por lograr una enseñanza no expositiva —y, consecuentemente, no autoritaria—, el descubrimiento como generador único de motivación y confianza en uno mismo, y el énfasis en la exploración y la investigación (ib.).

El aporte de David Ausubel al NEP residía en el interés por el componente afectivo del aprendizaje, en especial la motivación; igualmente, en el rescate de los conocimientos previos (ib.).

De la teoría instruccional propuesta por Robert Gagné surge el diseño de las «actividades de aprendizaje», en tanto se utiliza la secuencia de fases y sus respectivas condiciones, factores indispensables en la consecución de los mismos. (ib.)

La teoría culturalista propuesta por Lev Vygotsky servía de base para que el NEP propusiera el aprendizaje cooperativo, tanto en función de pares como a través de la guía del maestro; estas afirmaciones procedían del postulado teórico referido a la *zona distal próxima* (ZDP) y su relación con el nivel potencial de aprendizaje (ib.).

Aunque en contradicción (por lo menos en lo que a corrientes psicológicas se refiere), el NEP utilizaba algunos principios provenientes de las teorías conductuales de la psicología. Particularmente, determinadas ideas tomadas del conductismo propuesto por Edward Thorndike cuando señalaba la importancia de la motivación en el logro de mejores aprendizajes (la llamada *ley de disposición*) y daba énfasis a la ejecución de tareas por parte de los alumnos (o *ley del desuso*: «Todo lo no ejercitado, practicado y aplicado se olvida y desaprende»). Del condicionamiento operante de B.F. Skinner, el NEP rescataba la llamada de atención sobre la consideración de variables ambientales en el aprendizaje⁴; y

⁴ Más adelante esta idea será más evidente cuando se haga referencia al cuidado en la organización del aula y la importancia del contexto para lograr aprendizajes de calidad.

de la teoría del aprendizaje social propuesta por Albert Bandura, retomaba la importancia del papel del profesor como «modelo de aprendizaje» (Woolfolk, o. cit.; Schunk, 1997).

Por otro lado, el NEP hallaba fundamento en los principales postulados que internacionalmente tenían vigencia respecto a la educación. Es así como del informe *La educación encierra un tesoro*, de Jacques Delors, rescataba las propuestas relativas a los cuatro tipos de aprendizajes que eran considerados pilares de la educación: aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer y aprender a convivir.

Así mismo, los acuerdos adoptados en la conferencia mundial de educación de Jomtiem dieron pie a que la nueva propuesta pedagógica del Ministerio de Educación apuntara hacia la universalización de la educación básica y la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.

Como se mencionó al inicio, la riqueza y limitación del NEP se explican esencialmente porque este concepto fue creado y recreado obedeciendo a la experiencia y la necesidad de «poner en marcha» actividades que permitieran alcanzar los objetivos del Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa Peruana (MECEP), particularmente del PLANCAD.

El PLANCAD contaba entonces con una serie de elementos que, articulados entre sí, deberían permitirle al docente dar el salto cualitativo que se requería. La puesta en marcha de los mismos indujo a los responsables de su ejecución a determinar los elementos que conformarían el NEP, otorgándole un sentido funcional, partiendo de principios teóricos como los ya mencionados. Tales elementos eran:

- *El nuevo papel del docente: un facilitador de aprendizajes*

El NEP proponía cambios en el trabajo del docente. Las tradicionales prácticas pedagógicas —en donde los métodos y las técnicas de enseñanza se caracterizaban por la verticalidad en la relación maestro-alumno y traían consigo la poca o casi nula participación de los alumnos— eran, sin duda, contradictorias con la propuesta de una nueva educación. A partir del NEP, se esperaba que los docentes asumieran la función de facilitadores del acceso a la información y del desarrollo de competencias de sus alumnos para manejar esta información.

Así mismo, debido a los cambios conceptuales de la educación, los grandes temas que se plantearon respecto a la función del docente fueron: la transmisión de valores, el análisis de la asunción de la función docente como profesión, el análisis de la existencia o no de conocimiento

especializado y la reflexión respecto a la sobrecarga de funciones debido a la crisis de otras instancias educativas (Imbernón, 1998).

En todo caso, estas modificaciones en la función docente pasaban por un cambio en el concepto de «ser docente» y la nueva relación planteada entre la enseñanza y el aprendizaje.

[...] la sociedad peruana requiere hoy que la docencia nos aporte criterios para actuaciones en la dimensión ético-moral de la vida y respecto a la relación de las personas con el conocimiento. (Cuba e Hidalgo, 2001: 22)

- *La participación activa de los alumnos en su aprendizaje*

En el marco del NEP, un elemento central era, por un lado, la necesidad de que los estudiantes participaran en el aprendizaje (se apreciaba una fuerte presencia de principios constructivistas) y, por otro, el tipo de participación que de ellos se esperaba: directa y activa, con marcada frecuencia de actividades que implicaran técnicas de trabajo grupal y una permanente labor de motivación por parte de los docentes.

En el enfoque orientado hacia el aprendizaje, el foco de atención era el alumno, su papel era siempre activo, y el alumno compartía la responsabilidad (con los docentes) en el proceso de aprendizaje (Claux et al., o. cit.).

La finalidad era lograr que los alumnos y alumnas consiguieran una construcción autónoma de sus propios aprendizajes, dejando de lado una actitud pasiva respecto a los contenidos y métodos de enseñanza.

La idea fundamental es facilitar la posibilidad de que los alumnos puedan asumir la responsabilidad y participación en su propio aprendizaje, como lo consigna el objetivo del PLANCAD, «sean protagonistas de sus propios aprendizajes». (Castillo de Trelles, 1998: 25)

- *El uso de métodos y técnicas activas de enseñanza*

La propuesta del NEP subrayaba la necesidad de contar con herramientas metodológicas que permitieran una mayor participación de los estudiantes y que estimularan su creatividad; todo lo cual debía redundar en una construcción significativa de aprendizajes. En tal sentido, se proponía trabajar en tres direcciones: (i) mediante el uso de técnicas participativas de enseñanza que reforzaran el trabajo en grupo de los alumnos y alumnas (los escritos que provienen del PLANCAD se referían a este aspecto como *metodología activa*); (ii) a través de la organización del espacio físico (ambiente de aprendizaje) y (iii) dando prioridad a la distribución del tiempo de trabajo en el aula.

El trabajo en grupo de alumnos se constituyó en el método de trabajo, no sólo más difundido, sino más promovido por el PLANCAD. Se definió y consideró como una estrategia metodológica en la que la interacción entre los alumnos, el docente y el entorno devenía en el principio fundamental del aprendizaje.

El aprendizaje cooperativo es una modalidad de trabajo en grupo, en la que alumnos y alumnas interactúan de manera activa, viviendo directamente el aprendizaje y aprendiendo unos de otros, al mismo tiempo que lo hacen de su profesor y del entorno. (Guevara, 2001: 11)

El segundo aspecto en el uso de métodos y técnicas de enseñanza era el relacionado con las condiciones para el aprendizaje, específicamente el manejo del espacio físico. Al respecto, el NEP entendía el espacio físico como un soporte para las interacciones y los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el que participan los alumnos y los docentes (Álvarez, Jugo y Moloche, 2001).

Finalmente, está el tema del uso del tiempo en el aula. El NEP consideraba que uno de los factores que determinaban la falta de calidad de los aprendizajes en la escuela se refería al mal uso que el docente daba al tiempo de trabajo con sus alumnos. El énfasis se puso en conocer —y en corregir— la diferencia entre el tiempo de permanencia del alumno en el aula y el tiempo «real» de aprendizaje de los alumnos, distinguiendo el que era dedicado a actividades administrativas y disciplinarias de aquél utilizado en actividades de aprendizaje sistemático (Castillo de Trelles, 1999).

- *El «recojo» de saberes previos*

La labor docente, según el NEP, no implicaba más un trabajo de enseñanza frontal. Abarcaba, por el contrario, un espacio que permitía intervenir a todos los agentes en el proceso educativo. En tal sentido, un elemento fundamental del NEP era tomar en cuenta los conocimientos que sobre un tema poseían los alumnos y las alumnas, para —a partir de ello— otorgarles nueva información que les permitiera obtener aprendizajes válidos y pertinentes.

Mediante este aprendizaje la retención de los contenidos y la asimilación son mejores y más duraderas porque se relacionan con el conocimiento previo. (Claux et al., o. cit., p. 47)

Esta modificación en el entendimiento del aprendizaje desterraba entonces la idea de que los nuevos contenidos del mismo se incorporaban a la estructura cognitiva a partir de su memorización.

- *La generación de aprendizajes duraderos basados en lo significativo*

Con relación a lo anterior, otro elemento de marcada presencia en el NEP era la «significancia» que debería tener el aprendizaje. La propuesta apuntaba a reemplazar los procesos tradicionales, en los que el cumplimiento de los objetivos constituía la meta primordial de los docentes.

El aprendizaje significativo permitía relacionar, entonces, el contenido nuevo con la estructura cognitiva del alumno, con lo cual se adquirían nuevos significados: el lógico que era provisto por el material, y el psicológico que provenía del estudiante (Claux et al., o. cit.).

Por otro lado, el NEP afirmaba que los aprendizajes serían significativos en la medida en que alumnos y alumnas los «hicieran suyos», en que dichos aprendizajes resultaran adecuados a su contexto y en que verdaderamente respondieran a sus propias necesidades (Castillo de Trelles, 1998). Este elemento servía igualmente para cimentar las programaciones a cargo de los docentes, dotándolas de un aprendizaje significativo, en el cual se destacaban aquellos aspectos afectivos que intervenían en el proceso. En palabras de esta autora:

[que se] promuevan aprendizajes significativos que partan de los deseos, los sueños y las ilusiones de los alumnos... (p. 16)

Los cinco elementos descritos constituían la base del NEP; sin embargo, este enfoque también había incorporado otros elementos provenientes de la psicología educativa, como son: el respeto por los *ritmos y estilos de aprendizaje*, la importancia de los múltiples *tipos de inteligencia*, el respeto por la individualidad en términos de *evaluación diferencial* y el compromiso de educar en *valores* proponiendo además un tipo de evaluación formativa.

Si conoce las características propias de cada uno de sus alumnos, el profesor puede ayudarlos a lograr una mejor adaptación al sistema educativo, con la finalidad de optimizar cada una de sus habilidades, y no sólo centrarse en las limitaciones que sus alumnos puedan presentar. (Reátegui, Arakaki y Flores, 2002: 56)

El NEP estaba en permanente modificación, abierto a las emergentes teorías que provinieran de otras ciencias, respetando su principal característica: el dinamismo en la interrelación de las ideas que lo componían, en pro de una educación de mayor calidad.

2. La estrategia de entes ejecutores: los fundamentos metodológicos del PLANCAD

Desde el punto de vista del diseño, creo que el aspecto más positivo es el de terciarizar la capacitación, que permite por un lado incrementar las capacidades en los agentes capacitadores.
(L. Benavides)

Probablemente la característica más saltante del PLANCAD haya sido la incorporación de la sociedad civil en tareas que estuvieron durante mucho tiempo reservadas a las instituciones públicas del sector. Durante todos los años de su ejecución, instituciones de diversas características se sumaron al llamado del MED para involucrarse directamente en los cambios que se planteaban en educación.

Institutos pedagógicos, asociaciones educativas y ONG de todo el país emprendieron entonces la tarea, dejando al MED en un papel de director y supervisor de la misma.

2.1 *¿Qué se quería lograr? Los objetivos del PLANCAD*

El PLANCAD se trazó un objetivo general y varios objetivos específicos. El objetivo general era mejorar la calidad del trabajo técnico-pedagógico de los docentes, como resultado de una capacitación inicial, diversificada y regionalizada. Dicho propósito debía plasmarse en la aplicación de estrategias de metodología activa, técnicas y recursos para generar las condiciones para una utilización óptima del tiempo; así mismo, para lograr la participación activa de los alumnos y alumnas en su aprendizaje, aplicando estrategias de evaluación formativa en valores humanos y de evaluación diferencial. Lo anterior debía permitir al docente tener en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje, las necesidades de las alumnas y alumnos con relación a los diferentes contextos, así como estructurar materiales educativos utilizando recursos de la localidad (MED, 2000a, 1999a, 1998a, 1997a, 1996).

A lo largo de los cinco años de su ejecución, el objetivo general del PLANCAD sufrió muy pocas modificaciones. Lo esencial se mantuvo. Se optó por conseguir que mejorara la práctica de los docentes en el aula, implicando que se modificara su papel y, sobre todo, su actitud frente a la tarea de educar.

Además de este objetivo general, el PLANCAD planteaba otros de índole específica y cronológica. Es decir, había objetivos específicos para el primer semestre y otros para el segundo semestre. Estos propósitos más operativos (que

podrían denominarse *objetivos de la capacitación*) se relacionaban con la adquisición de competencias en los docentes en cuanto a:

- La modificación de su actitud en la práctica pedagógica, actuando como mediadores del aprendizaje y no como «transmisores», propiciando el aprendizaje cooperativo sobre la base de actividades significativas y la recolección de saberes previos para estimular permanentemente a sus alumnos y alumnas. Así mismo, se esperaba que coordinasen con sus colegas de grado y nivel formando equipos docentes.
- El manejo y la aplicación de estrategias de metodología activa.
- El diseño de materiales educativos innovadores, considerando material de reciclaje y recursos de la zona, así como su pertinente utilización.
- La organización del aula y el tiempo de la manera más óptima.
- La evaluación formativa y diferenciada de sus alumnos.

La propuesta respecto a los objetivos específicos era que éstos fueran alcanzándose de manera gradual durante el año, respetando el ritmo natural de los docentes. Su distribución en el tiempo y la dedicación a cada uno de ellos en los talleres eran responsabilidad directa de los EE.

2.2 *¿Cómo se capacitaba? El proceso de capacitación*

Vimos que en el Ministerio no había fortalezas, que el Ministerio no tenía cuadros de especialistas a los que se podría confiar una capacitación masiva como la que estábamos proponiendo. Pero vimos también que había ONG y asociaciones que habían hecho investigaciones y que estaban proponiendo las mismas innovaciones que nosotros queríamos proponer, a veces con ciertos aires o matices distintos pero en realidad iban casi a lo mismo, a mejorar la calidad del trabajo del docente en el aula. (C. Castillo de Trelles)

La capacitación impartida por los entes ejecutores tenía como actividades centrales la realización de talleres y visitas de reforzamiento y seguimiento en el aula, a través de los cuales se brindaron, aproximadamente, 152 horas de capacitación al año.

El proceso de capacitación consistió en dos grandes etapas, la de planificación y la de ejecución. La primera se llevaba a cabo el año anterior a la ejecución, iniciándose a mediados de agosto. A partir de esa fecha, los cuatro meses posteriores estaban destinados a lo siguiente:

a) Invitación pública para ejecutar acciones de capacitación

Esta invitación se publicaba en dos diarios de circulación nacional e iba dirigida a las instituciones educativas que desearan brindar servicios de capacitación a través de un contrato con el Ministerio de Educación. Las instituciones interesadas enviaban a las oficinas del PLANCAD una carta de intención, en la cual explicitaban su interés por participar.

El resultado de esta actividad se tradujo en una base de datos, con el registro de instituciones dispuestas a concursar para asumir la capacitación en distintas regiones del país. A todas ellas el PLANCAD les enviaba el documento de convocatoria, para que fuese reenviado al MED, debidamente llenado, dentro de un plazo comunicado.

b) Diseño de la convocatoria pública

Esta convocatoria era un documento oficial que se presentaba el último trimestre de cada año. Constaba de: términos de referencia, objetivos de capacitación, descripción detallada de las actividades de capacitación, ámbitos y metas de atención durante el año, sistema de clasificación y evaluación de instituciones, formularios de presentación y un modelo de contrato de servicios de capacitación.

Este documento era visado por todas las instancias pertinentes en el MED, con lo cual se aseguraba el cumplimiento de las normas legales y las autorizaciones del caso.

c) Proceso de evaluación y selección de instituciones

Hubo un decreto de urgencia que amparaba al PLANCAD para realizar un tipo de convocatoria distinto de la tradicional licitación pública. Esta convocatoria constaba de dos fases: una revisión legal de los documentos presentados por las instituciones postulantes y una evaluación de calidad para analizar el nivel técnico-pedagógico de los mismos, así como de la experiencia y preparación de los futuros capacitadores.

La revisión legal era para determinar la validez oficial de los documentos presentados, así como para verificar la existencia de requisitos en cada una de las propuestas enviadas por las instituciones. Esta actividad estaba a cargo de estudiantes de los últimos ciclos de Derecho, quienes participaron en el proceso a partir de convenios establecidos entre el PLANCAD y distintas universidades.

Concluida esta fase, los expedientes pasaban a ser evaluados por un equipo de consultores externos, la mayoría de ellos educadores, quienes deter-

minaban la pertinencia organizacional de la institución, así como la calidad de los capacitadores respectivos. Esta evaluación implicaba la revisión de los *curricula vitae* documentados de los postulantes.

Los resultados de ambas fases se traducían en puntajes que luego se ingresaban a una base de datos. Una vez procesados, se obtenían promedios que determinaban el puntaje final de la institución. Después de realizar estos pasos, se procedía a seleccionar a aquellas instituciones que habían alcanzado una puntuación aprobatoria, para que se hicieran cargo de la capacitación en cada una de las regiones.

La lista de instituciones seleccionadas se publicaba junto con un cronograma de reuniones de *negociación*. En ellas se discutía la propuesta presupuestal de las instituciones y se asignaban ámbitos y metas de atención. Si las partes llegaban a un acuerdo, se firmaba el contrato de servicios de capacitación docente por un año y se incluía un rol de desembolsos financieros. Firmado el contrato, las instituciones pasaban a convertirse en *Entes Ejecutores* de la capacitación (EE).

d) Elaboración del material de capacitación

El equipo técnico nacional (ETN) del PLANCAD, durante esta fase previa, diseñaba los materiales que servirían de guía para las reuniones de información destinadas a reforzar a los capacitadores de los entes ejecutores. Básicamente, estos materiales eran manuales para los docentes beneficiarios de la capacitación, los EE y el personal de los órganos intermedios (OOII) del MED. Así mismo, se preparaban separatas y lecturas técnicas de apoyo para el reforzamiento conceptual y metodológico de los EE.

e) Diseño de seminarios con los entes ejecutores

El ETN programaba, en talleres internos y en coordinación con las otras direcciones del MED involucradas en la capacitación⁵, los seminarios que se realizarían durante el año siguiente. En ellos se utilizaba una metodología eminentemente participativa y se impartía información general sobre el PLANCAD, de tipo técnico-pedagógica y de gestión, e información sobre aspectos económicos. Así mismo, se acompañaba el proceso de diseño de los talleres para docentes que los entes ejecutores iniciaban en el mes de marzo.

La etapa de ejecución empezaba en enero y durante el año había tres grandes tipos de actividades: seminarios, talleres y visitas de reforzamiento y seguimiento.

⁵ Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria (DINEIP), Dirección Nacional de Educación Secundaria y Superior Técnica (DINESST) y Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC).

f) Seminarios de información

Durante el mes de enero se realizaban reuniones descentralizadas con los EE para dar inicio a la fase de ejecución del PLANCAD. Tenían una duración de seis días y servían para trazar los lineamientos generales de capacitación del año; es decir, se formulaban los objetivos de capacitación y luego se obtenían las programaciones para los talleres de capacitación elaborados por cada EE. Estas programaciones, diseñadas sobre una base común dada por los objetivos generales, respondían a la realidad de cada grupo de docentes que serían capacitados en las distintas zonas del país.

g) Talleres de capacitación docente

Estos talleres se constituían en las reuniones entre los EE y los docentes que iban a capacitar. Había dos al año. El primero, durante los meses de febrero y marzo, duraba diez días. El segundo duraba cinco días y se llevaba a cabo en el mes de agosto.

El primer taller tenía como propósito específico orientar el nuevo rol del docente, utilizar y diversificar la estructura curricular básica, planificar y ejecutar diversas formas de programación y reorientar el uso de materiales educativos. Todo esto sobre la base del NEP y su aplicación en el aula.

En el segundo taller se perseguía evaluar los avances del primer semestre y sobre esta base profundizar en los temas, así como insistir en el mejoramiento de la práctica docente.

Formalmente, en estos talleres se trabajaba durante ocho horas diarias y por lo general se organizaban tomando en cuenta un 30% de teoría y un 70% de actividades prácticas. Ambos se realizaban en la época de vacaciones, para que los docentes no tuvieran que ausentarse de sus clases durante el año escolar.

h) Visitas de reforzamiento y seguimiento

Para complementar la fase presencial de la capacitación (talleres), cada capacitador de cada ente ejecutor visitaba las aulas de los docentes que tenía a su cargo (alrededor de 30 docentes) para supervisar la puesta en práctica de los contenidos revisados en los talleres y acompañarlos en la aplicación de lo aprendido en ellos. Se hacía entrega de material de capacitación complementario.

Los capacitadores visitaban a los docentes unas cuatro veces al año, como mínimo. Las primeras dos visitas eran una vez concluido el primer taller (abril-junio) y las dos últimas, al término del segundo (setiembre-noviembre).

Una actividad de esta etapa eran las *reuniones de núcleo*, en donde el capacitador congregaba a unos 10 docentes, bajo criterios geográficos, para favorecer el intercambio de experiencias entre ellos.

Cabe mencionar que muchos EE incluían más de cuatro visitas en sus programaciones y que, sobre la marcha, organizaban otras reuniones de trabajo —las llamadas *jornadas de interaprendizaje*—, junto con los especialistas del ETN del PLANCAD.

i) Seminarios de evaluación

En el mes de julio y durante cuatro días, el ETN del PLANCAD se reunía nuevamente con los EE para revisar el trabajo del primer semestre y plantear los lineamientos generales para el segundo.

El insumo más importante en estas reuniones provenía de los resultados del monitoreo y la evaluación realizados por el ETN del PLANCAD, así como de las autoevaluaciones y el monitoreo propio de los EE.

Este «alto» en el camino, en donde se informaba a los EE sobre su desempeño en el primer semestre, servía de base para que pudieran replanificar, si fuera el caso, sus acciones de capacitación para el segundo semestre.

2.3 ¿Con qué se capacitaba? Los materiales de capacitación

A partir del año 96 comenzamos a hacer nuestras salidas dado que primero descentralizamos los seminarios de información y evaluación que organizamos cada año. En el año 96 trabajamos con 75 entes ejecutores, descentralizamos nuestros seminarios de información en las ciudades donde se centralizaban la mayoría de participantes. (G. Díaz)

Durante los cinco años de su aplicación, el PLANCAD elaboró diversos documentos, lecturas técnicas (*readers*), manuales, etc. Un total de 21 manuales de capacitación fueron elaborados y distribuidos anualmente a todos los involucrados. Cada docente capacitado recibía un manual, al igual que cada capacitador del EE y que la mayoría de especialistas de los OOII del MED. (Véase el cuadro 12, en las páginas 72 y 73).

Estos manuales básicamente incluían: un marco conceptual general sobre el NEP, algunas ayudas metodológicas, los objetivos anuales, calendarios de actividades y una distribución de tareas de los actores del proceso.

Durante los últimos años del PLANCAD, la asesoría de la cooperación técnica alemana (GTZ) publicó 19 documentos organizados en cinco series que fueron distribuidos a los EE como material de apoyo para las capacitaciones.

Además de este material técnico, cada EE contaba con un presupuesto especial para reproducir separatas o material producidos por ellos mismos, los cuales eran distribuidos entre los docentes a su cargo. Así mismo, contaba con partidas presupuestales para la dotación (a los docentes) de útiles de escritorio y material de apoyo.

2.4 *¿Quiénes capacitaban? Los actores del PLANCAD*

El PLANCAD, en tanto actividad oficial de capacitación docente del MED, formaba parte de su estructura orgánica. Pertenecía a la Unidad de Capacitación Docente (UCAD)⁶ y, aunque esta unidad en teoría tenía más responsabilidades que la ejecución misma del PLANCAD, la puesta en marcha de éste consumió el tiempo y los esfuerzos del equipo de la UCAD. Este equipo, junto con los pertenecientes a los EE, se encargaron de ejecutar el PLANCAD. En tal sentido, los responsables directos del PLANCAD fueron:

a) **Equipo Técnico Nacional (ETN)**

El ETN del PLANCAD estuvo integrado por profesionales de diversas especialidades, que asumieron tareas específicas para desarrollar el proceso de capacitación. Las funciones identificadas fueron:

- *Coordinador(a) Nacional*, en quien recaía la responsabilidad de implementar la capacitación.
- *Equipo Técnico-Pedagógico (ETP)*, conformado a su vez por tres equipos, uno para cada nivel de educación (inicial, primaria y secundaria). Ellos eran los responsables de la asesoría y el seguimiento técnico de la capacitación.
- *Equipo de Monitoreo y Evaluación (EME)*, responsables de las actividades de seguimiento y evaluación de la capacitación, al igual que

⁶ La UCAD forma parte, junto con la Unidad de Formación Docente (UFOD) y la Unidad de Promoción Docente (UPROD), de la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docentes (DINFOCAD) desde marzo de 1996, por disposición del D.S. 002-96-ED. Actualmente, existe además la Oficina de Supervisión y Evaluación de Institutos de Formación Docente (OSEIFORD).

Cuadro 12
MANUALES DE CAPACITACIÓN

<i>Título del material</i>	<i>Año</i>	<i>Población objetivo</i>	<i>Fines del material</i>
<i>Manual para docentes del nivel de educación primaria</i>	1997	Docentes de primaria	Actualización en contenidos referidos al NEP Información sobre aspectos logístico-administrativos del PLANCAD
<i>Manual para Directores Técnico-Pedagógicos y Especialistas de las Direcciones Regionales y Subregionales del Perú</i>	1998	Funcionarios de Órganos Intermedios del MED	Actualización en contenidos referidos al NEP Información sobre aspectos logístico-administrativos del PLANCAD
<i>Los eventos de capacitación de docentes en el marco del PLANCAD. Manual para docentes de primaria, tercer y cuarto grados</i>	1998	Docentes de primaria de tercer y cuarto grados	Actualización en contenidos referidos al NEP Información sobre aspectos logístico-administrativos del PLANCAD
<i>Los eventos de capacitación de docentes en el marco del PLANCAD. Manual para Directores Regionales y Subregionales de Educación</i>	1998	Autoridades de Órganos Intermedios del MED	Actualización en contenidos referidos al NEP Información general sobre el PLANCAD Información sobre aspectos logístico-administrativos del PLANCAD
<i>Los eventos de capacitación de docentes en el marco del PLANCAD. Orientaciones metodológicas a los Entes Ejecutores</i>	1998	Equipos de capacitadores de los Entes Ejecutores	Información sobre aspectos referidos a la metodología de capacitación
<i>Manual para docentes de educación primaria</i>	1999	Docentes de primaria	Actualización en contenidos referidos al NEP Información sobre aspectos logístico-administrativos del PLANCAD
<i>Manual para Directores Regionales y Subregionales de Educación. Nuevos Enfoques Pedagógicos</i>	1999	Autoridades de Órganos Intermedios del MED	Actualización en contenidos referidos al NEP Actualización en temas de gestión educativa Información sobre aspectos logístico-administrativos del PLANCAD

<i>Título del material</i>	<i>Año</i>	<i>Población objetivo</i>	<i>Fines del material</i>
<i>Manual de capacitación para adultos</i>	1999	Equipos de capacitadores de los Entes Ejecutores	Actualización en conceptos y técnicas de capacitación de adultos
<i>Los eventos de capacitación de docentes en el marco del PLANCAD. Orientaciones metodológicas a los Entes Ejecutores</i>	1999	Equipos de capacitadores de los Entes Ejecutores	Información sobre aspectos relativos a la metodología de capacitación
<i>Los eventos de capacitación de docentes en el marco del PLANCAD. Orientaciones conceptuales a los Entes Ejecutores</i>	1999	Equipos de capacitadores de los Entes Ejecutores	Actualización en contenidos referidos al NEP, tanto de tipo teórico como metodológico
<i>Manual para docentes de educación primaria</i>	2000	Docentes de primaria	Actualización en contenidos referidos al NEP Información general sobre el PLANCAD Información sobre aspectos logístico-administrativos del PLANCAD
<i>Manual de capacitación para adultos</i>	2000	Equipos de capacitadores de los Entes Ejecutores	Actualización en contenidos referidos a la capacitación de adultos, tanto de tipo teórico como metodológico
<i>Manual para directores de educación primaria</i>	2000	Directores de centros educativos	Actualización en contenidos referidos al NEP Información general sobre el PLANCAD Información sobre aspectos logístico-administrativos del PLANCAD
<i>Manual para Entes Ejecutores</i>	2000	Equipos de capacitadores de los Entes Ejecutores	Actualización en contenidos referidos al NEP Información general sobre el PLANCAD Información sobre aspectos logístico-administrativos del PLANCAD
<i>Manual para Directores Regionales, Subregionales, Técnico-Pedagógicos y Especialistas de las Direcciones Regionales y Subregionales del Perú</i>	2000	Autoridades y funcionarios de Órganos Intermedios del MED	Actualización en contenidos referidos al NEP Información general sobre el PLANCAD Información sobre aspectos logístico-administrativos del PLANCAD

de la elaboración de instrumentos, del procesamiento de datos, del análisis de resultados y de la elaboración de informes.

- *Equipo de Planificación y Presupuesto (EPP)*, encargados del manejo de ámbitos y metas de atención, así como de supervisar la gestión económica de los entes ejecutores.
- *Asistente de logística, Responsable de sistemas e informática y Secretaria.*

b) Ente Ejecutor (EE)

Cada una de las instituciones seleccionadas contaba con el siguiente personal:

- *Representante legal*, encargado de representar al ente ejecutor y del cumplimiento del contrato.
- *Encargado del manejo presupuestal*, responsable del manejo financiero del fondo otorgado para ejecutar las actividades de capacitación.
- *Coordinador académico*, responsable de conducir el proceso de capacitación⁷.
- *Capacitadores*, formadores de docentes.
- *Secretaria.*

Si bien no formaron parte de los equipos con responsabilidad directa en la capacitación de docentes, los equipos desconcentrados del MED también participaron del PLANCAD.

c) Órganos Intermedios (OOII)

Parte del personal de estas instituciones descentralizadas del Ministerio de Educación colaboraron directamente con la ejecución del PLANCAD:

- *Director Regional o Subregional*, representante del Ministerio de Educación en cada una de las regiones.
- *Director Técnico-Pedagógico*, responsable de velar por la calidad de la capacitación brindada por los EE en cada una de las regiones, y de proporcionarles los listados de los docentes que serían capacitados durante el año.

⁷ Cuando la meta de atención era de 270 docentes o más por ente ejecutor, se contemplaba la contratación de un asistente de coordinación académica.

- *Especialistas de educación*, responsables por niveles educativos de acompañar a los entes ejecutores en el proceso de capacitación, así como de ejecutar acciones de monitoreo.

A lo largo de su implementación, hubo diversas instituciones que de uno u otro modo mantuvieron grados de relación con el PLANCAD. Algunas pertenecientes al Ministerio de Educación contribuyeron en la ejecución misma, en aspectos relativos a la administración y logística necesarias y otras veces con el aporte técnico-pedagógico. Otras, pertenecientes a los organismos multilaterales y bilaterales, directa o indirectamente proporcionaron recursos financieros y técnicos.

Otro tipo de instituciones fueron aquellas que se comprometieron técnica y financieramente con la ejecución de actividades específicas dentro del PLANCAD, o que colaboraron en la realización de otras –inicialmente no planificadas– que fueron detectadas «sobre la marcha» como fundamentales para lograr niveles de calidad en la capacitación impartida.

a) Las unidades del Ministerio de Educación

A lo largo de su ejecución, el PLANCAD mantuvo contacto y coordinó con distintas unidades del MED. Con la Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria (DINEIP) ello significó incorporar a la capacitación los temas oficiales relacionados a los currículos y sus propuestas de programación, así como las propuestas oficiales de evaluación y el uso de materiales educativos. En términos similares, mantuvo coordinaciones con la Dirección Nacional de Educación Secundaria y Superior Técnica (DINESST).

El PLANCAD también coordinó con la Unidad de Educación Bilingüe Intercultural (UNEBI), actualmente Dirección Nacional, para distribuir los ámbitos de atención, ya que la UNEBI capacitaba también a docentes de zonas bilingües. Coordinó igualmente la identificación de dichos ámbitos con la Unidad de Defensa Nacional (UDENA), encargada de ejecutar acciones de capacitación docente en zonas de frontera.

En cuestiones generales de planificación y presupuesto, el PLANCAD trabajó conjuntamente con la Unidad Coordinadora del MECEP, específicamente con la Unidad de Seguimiento y Monitoreo. Así mismo, coordinaba este tipo de actividades con la Oficina de Planificación y Medición de la Calidad Educativa (PLANMED) del Ministerio de Educación.

b) Los organismos multilaterales: el Banco Mundial (BIRF) y el Banco Interamericano de Desarrollo (IDB)

En el marco de los préstamos otorgados por estos organismos multilaterales, el PLANCAD funcionó como contrapartida nacional. A lo largo de su ejecución, ambas entidades realizaron visitas para evaluar los avances del proyecto.

c) La Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) y la Kreditanstalt für Wiederaufbau (KfW)

A partir de marzo de 1998 se puso en práctica un acuerdo financiero entre el Gobierno Peruano y la Cooperación Financiera Alemana, a través de la Kreditanstalt für Wiederaufbau (KfW). Según los términos de este convenio, el préstamo iba acompañado de una asesoría técnica impartida a través de la Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH. Ésta, además de ofrecer consultoría en la aplicación del préstamo, asumió la tarea de asesorar al PLANCAD en la programación y ejecución de sus actividades.

El PLANCAD-GTZ-KfW tuvo como objetivo central colaborar en la aplicación del PLANCAD en zonas de pobreza y de extrema pobreza en los departamentos que integran el llamado *Trapezio Andino* (sur andino). Puede decirse que allí logró ser implementado con éxito, en la medida en que los maestros y maestras y los directores capacitados llegaron a aplicar lo aprendido y a lograr una enseñanza mejorada, facilitando de esta manera el aprendizaje de los niños y las niñas a su cargo.

El asesoramiento al PLANCAD consistió básicamente en:

- Acompañar la ejecución del préstamo KfW a través de: actualización periódica de los cronogramas de actividades y costos, revisión de documentos de convocatoria de bienes y servicios, seguimiento del uso de fondos provenientes de la cooperación financiera y visto bueno de las solicitudes de desembolso.
- Asesorar en las etapas que incluían: el diseño e implementación de la convocatoria, evaluación y selección de los entes ejecutores, elaboración de manuales para la capacitación, y diseño de seminarios del ETN del PLANCAD con EE.
- Asesorar en el diseño e implementación del Sistema de Monitoreo y Evaluación: diseño de dicho sistema, contratación de expertos internacionales y nacionales por corto plazo, formulación de indicadores e instrumentos y seguimiento del sistema.

- Implementar un programa de capacitación para el personal de la contraparte, que incluía: asistencia a congresos y seminarios, participación en cursos y talleres, realización de pasantías nacionales e internacionales anuales y la implementación de un Centro de Documentación (CEDOC).
- Implementar la temática Educación Bilingüe Intercultural (EBI) en la capacitación docente: participación en talleres de validación y producción de materiales educativos de EBI, contratación de expertos nacionales e internacionales por corto plazo, y el diseño y ejecución de un Estudio de Demanda y Necesidades de EBI en el sur andino peruano.
- Asesorar en la elaboración de un concepto adecuado para la capacitación de docentes de escuelas unidocentes, que incluía: la contratación de expertos internacionales y nacionales a corto plazo y la realización de estudios e investigaciones.
- Asesorar en el diseño del Sistema Nacional de Capacitación Permanente, lo cual se evidenciaría en la conceptualización del sistema, la realización de talleres y mesas de trabajo, y la contratación de expertos nacionales e internacionales por corto plazo.

d) La Organización de Estados Americanos (OEA)

Desde 1996 hasta 1998 la OEA contribuyó, a través de una donación, para que el PLANCAD ofreciera actividades de capacitación al personal de los órganos intermedios del MED. Esto permitió que directores técnico-pedagógicos y especialistas de las distintas regiones del país participaran en talleres de capacitación que se llevaron a cabo en distintas ciudades. Estos talleres tuvieron como objetivo involucrar a los técnicos de los órganos intermedios en el NEP y en las acciones específicas del PLANCAD, sobre todo en las referidas al monitoreo.

La OEA contribuyó también en la edición y reproducción de manuales específicos sobre el NEP y en cuestiones técnicas de trabajo en grupos.

e) La Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)

Durante la mayoría de los procesos de selección y evaluación de instituciones del PLANCAD, participaron en el aspecto legal estudiantes de los últimos ciclos de la Facultad de Derecho de la PUCP. A partir de acuerdos escritos de cooperación, el PLANCAD contó durante todo el proceso con un equipo de estudiantes a tiempo completo que fueron recomendados por esta universidad.

En algún momento, el PLANCAD contó también con la participación del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la Unión Europea (UE), que administraron y financiaron, respectivamente, acciones de capacitación que el PLANCAD había diseñado y ejecutado para especialistas de las USE y ADE pertenecientes a zonas rurales. La finalidad era introducir a estos especialistas en el NEP y en las acciones que venía emprendiendo el PLANCAD.

3. El sistema de monitoreo y evaluación del PLANCAD

Durante los seminarios nos repartíamos el trabajo y luego viajábamos a los colegios. Allí empezamos a trabajar con Ricardo, quien usando un gran mapa nos decía a dónde debíamos viajar y qué debíamos hacer. (D. Zacharías)

El PLANCAD consideró siempre en su ejecución acciones relativas a la observación sistemática del proceso y a la evaluación de sus acciones y resultados, para lo cual implementó un sistema de monitoreo y evaluación aplicable en cada una de las fases.

Desde 1995 se realizaron múltiples ensayos con respecto al tema de monitoreo y evaluación. Básicamente, en lo relativo al diseño de instrumentos de monitoreo y a la definición de criterios de evaluación. Sin embargo, las características que prevalecieron durante los seis años en los que se implementó el PLANCAD fueron el carácter sistemático de la evaluación y participativo del monitoreo.

El punto de partida para plantear el modelo de monitoreo fue la identificación de los agentes que intervenían en el programa de capacitación, la concepción del proceso implicado y, sobre todo, la necesidad del ETN de contar con información real para las tomas de decisiones pertinentes (Cuenca y Carrillo, 2001).

Luego de varias reformulaciones y ajustes, el PLANCAD pudo contar con un sistema que lograba cumplir con la finalidad del monitoreo: recabar información útil, proveniente de los agentes que participaban en el proceso, en el momento indicado. Esto permitió intervenir durante el propio proceso en los casos en los que era necesario modificar, e incluso suspender, algunas de sus acciones.

En cuanto a la evaluación, ésta se llevaba a cabo específicamente en dos momentos. El primero correspondía a la fase de planificación del PLANCAD, cuando se evaluaban las instituciones que postulaban como entes ejecutores de la capacitación. El segundo, durante la ejecución del plan anual de capacitación, cuando se evaluaba el desempeño de los entes ejecutores contratados. En ambos casos, la evaluación era regional y, por ende, diferenciada.

3.1 *Objetivos*

El objetivo general del sistema de monitoreo y evaluación era observar el proceso de capacitación en cada una de sus fases, para así determinar su pertinencia y posterior toma de decisiones.

A partir de este objetivo central se esperaba:

- asegurar la calidad, pertinencia, utilidad y efectividad del PLANCAD en los aspectos técnico-pedagógicos y de gestión
- verificar el desempeño de los entes ejecutores, desde su contratación hasta la ejecución del programa

3.2 *Estrategias*

El sistema de monitoreo y evaluación del PLANCAD estaba planteado a partir de enfoques de tipo participativo, sistemático y dirigido a los objetivos (Cuenca y Carrillo, o. cit.).

Según el modelo de acción de dicho sistema, los entes ejecutores entregaban periódicamente informes de sus actividades, tanto sobre aspectos referidos a la gestión, como a los logros de aprendizaje de los docentes que habían recibido la capacitación. Así mismo, la mayoría de los EE diseñaron instrumentos de monitoreo y evaluación en función de sus propias actividades, los cuales fueron en muchos casos considerados dentro del sistema.

Por su parte, los especialistas de los OOII del MED informaban también periódicamente al PLANCAD sobre la manera en que iba ejecutándose la capacitación en cada una de las regiones. Estos informes fueron considerados, sin embargo, de carácter complementario. La razón fundamental para ello fue que, salvo algunas excepciones, los OOII no contaban con equipos permanentes en cada una de las regiones y había constantes cambios del personal jerárquico en estas organizaciones desconcentradas del MED.

La información recibida tanto por los entes ejecutores como por los órganos intermedios era complementaria a la levantada y procesada por el Equipo de Monitoreo y Evaluación (EME) del PLANCAD. Dicho equipo organizaba y realizaba visitas de monitoreo en las diversas fases de ejecución del PLANCAD.

El enfoque sistemático y el dirigido a objetivos se hicieron evidentes en la intervención del sistema en cada una de las etapas de la planificación y ejecución del PLANCAD, al igual que al diseñarse los indicadores de monitoreo y evaluación sobre la base de cada uno de los objetivos formulados.

3.3 Roles

Con la finalidad de establecer la forma de realizar un trabajo adecuado, y tomando en consideración el sistema de monitoreo y evaluación del PLANCAD en sus aspectos sistemático y participativo, se vio la necesidad de establecer los roles de los equipos que intervendrían en los procesos. Estos equipos formaban parte del ETN del PLANCAD y, en algunos casos, contaban con asesoría externa a cargo de expertos:

a) **Coordinador(a) nacional del PLANCAD**

Era quien determinaba los objetivos generales de monitoreo y los criterios de evaluación, recibía la información resultante del seguimiento y asumía decisiones con respecto al proceso de capacitación.

b) **Equipo de Monitoreo y Evaluación (EME)**

Era el equipo de especialistas que se responsabilizaba de poner en marcha el sistema. Según el enfoque planteado, aparecía como el «ofertante» del servicio. Sus tareas comprendían el trabajo de gabinete, el trabajo técnico, la asesoría al Equipo Técnico Pedagógico (ETP) en cuanto a contenidos de monitoreo, el análisis de puntos críticos del proceso, el establecimiento de cronogramas, la coordinación de la evaluación, la preparación de los evaluadores y la sistematización de la evaluación del proceso. Así mismo, se encargaba de interpretar los resultados, de detectar los aspectos que requerían ajustes y de dar una visión panorámica al cumplimiento de los objetivos planteados y, específicamente en la evaluación, de determinar el desempeño de los entes ejecutores.

Entre sus funciones principales estaban, en el caso del monitoreo, el diseño de indicadores e instrumentos, el procesamiento y análisis de los resultados y la elaboración de informes. Sus funciones de evaluación comprendían: la aplicación y el seguimiento del proceso para seleccionar a los EE, el diseño de indicadores e instrumentos de evaluación, y la sistematización e información de los resultados provenientes de las evaluaciones de desempeño institucional.

c) **Equipo Técnico-Pedagógico (ETP)**

Este equipo, integrado por especialistas en educación, se constituyó en el «demandante» o «cliente» más directo del sistema de monitoreo y evaluación, en la medida en que se encargaba de asesorar y brindar seguimiento a los entes ejecutores en temas pedagógicos. Era por eso que

necesitaba conocer cómo estaba funcionando el programa. Los resultados de monitoreo y evaluación eran el insumo fundamental para que este equipo pudiera realimentar a los EE.

Entre sus funciones más relevantes estaban: diseñar los objetivos de la capacitación, formular los criterios de evaluación, aplicar los instrumentos de monitoreo, evaluar el desempeño institucional de los EE, realimentarlos a partir de los resultados obtenidos y formular actividades correctivas en los casos necesarios.

d) Órganos intermedios (OOII)

Este equipo estaba compuesto por los directores regionales y subregionales de educación, los directores técnico-pedagógicos y los especialistas de educación. Sus responsabilidades incluían básicamente la de acompañar el proceso de capacitación en materia de asesoría y monitoreo.

e) Entes ejecutores (EE)

En el marco participativo del sistema de monitoreo y evaluación, los llamados *entes ejecutores* eran agentes de primer orden en la observación del proceso, dada su relación directa y permanente con los docentes. En el caso del monitoreo, su participación consistía básicamente en entregar informes periódicos sobre la ejecución y en aplicar instrumentos de monitoreo. Para efectos de la evaluación, eran los responsables de calificar a los docentes capacitados.

3.4 Instrumentos de monitoreo y evaluación

Los instrumentos que se utilizaron en el sistema de monitoreo y evaluación fueron divididos en tres grandes grupos: los correspondientes a la fase de evaluación de instituciones, los empleados para evaluar el desempeño de los EE, y los de monitoreo, subdivididos a su vez en: opinión y logros de aprendizaje.

Para recolectar datos y evaluar la calidad técnica de las instituciones postulantes para ser EE se emplearon los siguientes formularios:

a) Datos generales de la institución

Servía para consignar los datos de identificación de la institución, así como los de su representante legal.

b) Recursos institucionales

Aquí se anotaban los datos relacionados a los materiales y servicios de los que disponía la institución para brindar los servicios de capacitación. Así mismo, se incluían los documentos requeridos por la convocatoria.

c) Nómina de personal

Incluía el registro y la evaluación de datos relativos a los perfiles académicos y profesionales del: representante legal, coordinador académico, asistente de coordinación y encargado de manejar el presupuesto.

d) Nómina de los capacitadores

Incluía el *curriculum vitae* de los docentes que se postulaban como capacitadores.

e) Propuesta logística

Aquí se anotaban informaciones sobre aspectos administrativos.

f) Propuesta económica

Este formulario permitía consignar la propuesta económica que la institución presentaba al Ministerio de Educación, distribuida según rubros (honorarios profesionales, material didáctico, viáticos, gastos generales, margen institucional, etc.).

Los siguientes instrumentos de evaluación fueron utilizados como insumo para evaluar el desempeño de los entes ejecutores. Fueron empleados exclusivamente por el ETN del PLANCAD, con excepción de los informes técnico-pedagógicos y económicos, que eran elaborados por cada EE.

a) Hoja para evaluar el diseño de la programación de los talleres

Al término de los seminarios de información y evaluación, cada EE diseñaba la programación del taller para docentes que pensaba llevar a cabo, o por lo menos debía contar con el diseño de los dos primeros días. Los EE enviaban al PLANCAD la propuesta de programación y el ETP las evaluaba, señalando los aspectos que debían ser mejorados. Para la calificación se usaba una escala del 1 al 3, en donde 1 era deficiente, 2 regular y 3 bueno. Los puntajes se registraban en esta hoja y se obtenía un promedio por cada ente ejecutor.

b) Formato del informe técnico-pedagógico

Cuando concluían los seminarios, los EE recibían del ETP los formatos de los informes técnico-pedagógicos que debían elaborar al finalizar cada etapa (talleres y fase de seguimiento y reforzamiento). En estos formatos el EE debía informar al PLANCAD acerca de los logros y dificultades correspondientes a cada objetivo, así como plantear sugerencias. Se anexaban igualmente materiales elaborados, separatas distribuidas y las calificaciones de los docentes, entre otros.

c) Hoja de evaluación del informe técnico-pedagógico

El ETP evaluaba los informes técnico-pedagógicos según los indicadores correspondientes a cada etapa. Para ello se utilizaba una escala del 1 al 3, en donde 1 era deficiente, 2 regular y 3 bueno. Los puntajes se registraban en esta hoja, obteniéndose un promedio por cada ente ejecutor.

d) Formato de informe económico

Al concluir los seminarios, los EE recibían de los responsables de planificación y presupuesto los formatos para elaborar sus informes una vez finalizada cada etapa (talleres y fase de seguimiento y reforzamiento). En ellos se especificaba la información que el ente ejecutor debía declarar en cuanto al manejo del presupuesto asignado (metas, gastos y pagos varios).

e) Hoja de evaluación del informe económico

El equipo de planificación y presupuesto evaluaba los informes según los indicadores planteados para cada etapa. Para ello utilizaba una escala del 1 al 3, en donde 1 era deficiente, 2 regular y 3 bueno. Los puntajes se registraban en esta hoja y se obtenía un promedio por cada ente ejecutor.

f) Matriz de desempeño institucional

La matriz de desempeño institucional contenía todos los puntajes obtenidos de las hojas con los diseños de las programaciones y con los informes técnico-pedagógicos y económicos. Permitía obtener los promedios generales de la primera y de la segunda fase, al igual que un promedio general. Permitía también llevar un registro de la calidad de ejecución y desempeño de los entes ejecutores de los tres niveles. Los puntajes obtenidos por la institución servían para el proceso de selección del año siguiente (si acaso volvía a presentarse), dependiendo de si le eran favorables o no.

Los instrumentos de monitoreo que se utilizaban a lo largo del año eran:

a) Encuesta de opinión

Su finalidad era conocer la opinión personal de los participantes sobre los seminarios de información y de evaluación, tanto en el aspecto técnico-pedagógico como en el logístico-administrativo. El segundo aspecto abarcaba el grado de satisfacción de los participantes tanto con los capacitadores como con las condiciones de trabajo. Este instrumento consistía de quince ítems, cada uno de los cuales con una escala de respuesta del 1 (menos favorable) al 5 (más favorable).

b) Estudio de caso

Su propósito era medir la capacidad para identificar ciertas acciones que ocurrían al desarrollarse una clase mixta, en la que se mezclaban elementos tanto del Nuevo Enfoque Pedagógico (NEP) como del Enfoque Pedagógico Tradicional (ET), y determinar a qué tipo de enfoque pertenecía cada acción. En este sentido, se evaluaban los contenidos generales que se habían desarrollado en el transcurso de seminarios y talleres. Este instrumento comprendía diez ítems, cada uno con cuatro opciones de respuesta (NEP, *Enfoque Tradicional*, *Ambos enfoques* y *No se identifica*).

c) Ficha de observación para visitas a los talleres

Su objetivo era medir el desempeño del ente ejecutor durante la realización de los talleres, a través de los aspectos logístico-administrativos y técnico-pedagógicos. Esta ficha era aplicada por el Equipo Técnico-Pedagógico durante las visitas de monitoreo y contaba con 40 ítems, algunos con opciones de respuesta dicotómica y otros con escalas de tipo Likert.

d) Ficha de observación para las visitas a las aulas

Este instrumento era utilizado en la fase de seguimiento y reforzamiento; servía para observar el trabajo del docente en el aula luego de asistir al taller de capacitación (aplicación de los contenidos aprendidos). El tiempo de observación era de una hora en promedio. Esta ficha tenía 52 ítems, con escalas de respuesta tipo Likert de 3 y 5 puntos. Los ítems estaban divididos en siete áreas organizadas en dos grupos, uno referido a la observación del docente (clima del aula, actividad de aprendizaje, evaluación de aprendizajes, aprendizaje en grupo) y el otro a los materiales educativos (función y uso).

IV Resultados cuantitativos: el PLANCAD en números

Mi impresión es que el PLANCAD no lo hemos hecho las personas del Ministerio, sino los docentes capacitadores de las instituciones; ellos han pasado las mil y una, en la selva, en la sierra. Nos contaban que para ir de Cajamarca a los lugares alejados esperaban los camiones que recolectaban leche de la Nestlé porque sólo esos podían dejarlos hasta punta de carretera.
(C. Castillo de Trelles)

EN TÉRMINOS ESTRICTOS, un informe de sistematización no tendría que incluir datos «duros» provenientes de algún tipo de análisis estadístico. Sin embargo, hemos creído importante incluir algunos «números» que nos puedan dar una idea sobre la cobertura y magnitud que tuvo el PLANCAD durante sus años de ejecución. Los cuadros que mostramos a continuación permitirán apreciar el número de docentes y directores que fueron atendidos, el número de entes ejecutores y su procedencia, el número de actividades realizadas en el proceso de capacitación, entre otros aspectos.

En el cuadro 13 aparece, desagregado por departamentos, el número de docentes que el PLANCAD atendió desde el año 1995. Como es evidente, las llamadas *metas de atención* fueron incrementándose anualmente de manera gradual. Este aumento se debió básicamente a que en dichas metas fueron incorporados docentes de los niveles de inicial (1997) y secundaria (1998) .

El departamento de Lima fue el más atendido por el PLANCAD, por tratarse justamente del que concentra al mayor número de docentes en el país. Los menos atendidos fueron los departamentos de Moquegua, Pasco y Tacna. La distribución porcentual por zonas indica que la atención en la costa y en la sierra fue de 44% y 45%, respectivamente; en la región amazónica fue de 11%.

Vale destacar que estos datos no indican que en los departamentos en donde se atendió a un mayor número de maestros se haya cubierto a toda la población docente del lugar. Hubo algunos departamentos (como el de Ucayali) en donde el

PLANCAD ofreció capacitación básica y principalmente a los docentes de zonas urbanas y urbano-marginales.

Cuadro 13
DOCENTES CAPACITADOS 1995-2000

<i>Departamento</i>	1995	1996	1997 ^a	1998	1999	2000	Total
Amazonas	297	363	407	253	428	720	2.468
Ancash	-	837	815	894	1.024	1.783	5.353
Apurímac	150	338	488	318	581	718	2.593
Arequipa	120	827	1.271	979	1.300	702	5.199
Ayacucho	108	400	824	860	1.092	1.114	4.398
Cajamarca	590	865	1.269	990	1.829	2.012	7.555
Cusco	822	1.221	1.781	1.420	1.846	1.084	8.174
Huancavelica	-	264	387	300	545	1.018	2.514
Huanuco	-	228	522	632	889	849	3.120
Ica	-	-	220	240	278	1.653	2.391
Junín	160	516	639	750	1.528	2.299	5.892
La Libertad	264	713	1.312	760	1.498	1.818	6.365
Lambayeque	623	757	1.359	1.020	1.401	700	5.860
Lima	567	2.936	4.526	3.696	6.300	6.295	24.320
Loreto	-	597	501	420	990	1.362	3.870
Madre de Dios	-	66	61	90	120	110	447
Moquegua	122	167	243	180	254	236	1.202
Pasco	-	156	271	220	309	274	1.230
Piura	643	1.456	2.357	1.290	1.965	1.785	9.496
Puno	212	1.226	1.531	1.780	2.050	1.556	8.355
San Martín	-	679	992	999	1.288	952	4.910
Tacna	-	194	327	210	309	285	1.325
Tumbes	-	226	405	373	348	406	1.758
Ucayali	-	285	456	332	381	380	1.834
Total	4.678	15.317	22.964	19.006	28.553	30.111	120.629

^a Incluye docentes capacitados en los talleres complementarios para segundo grado.

Fuente: PLANCAD, MED (elaborado por PLANCAD-GTZ-KfW).

El PLANCAD también atendió —aunque en forma parcial— la capacitación de los directores de centros educativos. Durante 1996 y 1997, éstos participaron en talleres generales que básicamente servían para informarlos y motivarlos con

relación al NEP, para que así pudieran ofrecer su apoyo a los docentes que a su vez había sido capacitados por el PLANCAD. Fue recién del año 2000 en adelante que estos directores pasaron a ser considerados en los talleres como parte de la población beneficiaria.

En el siguiente cuadro vemos que casi 21.000 directores recibieron capacitación del PLANCAD durante los seis años registrados. Una vez más, Lima fue el departamento que atendió al mayor número de ellos y los departamentos de Tacna y Tumbes los que contaron con un número menor.

Cuadro 14
DIRECTORES SENSIBILIZADOS Y CAPACITADOS

<i>Departamento</i>	<i>1995</i>	<i>1996</i>	<i>1997</i>	<i>1998</i>	<i>1999</i>	<i>2000</i>	<i>Total</i>
Amazonas	-	220	98	-	-	208	526
Ancash	-	527	125	-	-	366	1.018
Apurímac	-	527	12	-	-	259	798
Arequipa	-	530	146	-	-	156	832
Ayacucho	-	416	292	-	-	356	1.064
Cajamarca	-	639	450	-	-	714	1.803
Cusco	-	743	230	-	-	831	1.804
Huancavelica	-	186	118	-	-	118	422
Huanuco	-	154	162	-	-	201	517
Ica	-	-	126	-	-	176	302
Junín	-	314	381	-	-	406	1.101
La Libertad	-	382	361	-	-	532	1.275
Lambayeque	-	350	149	-	-	119	618
Lima	-	1.086	530	-	-	507	2.123
Loreto	-	329	175	-	-	289	793
Madre de Dios	-	30	43	-	-	84	157
Moquegua	-	127	21	-	-	32	180
Pasco	-	60	83	-	-	146	289
Piura	-	1.020	156	-	-	568	1.744
Puno	-	712	413	-	-	843	1.968
San Martín	-	514	147	-	-	337	998
Tacna	-	107	45	-	-	63	215
Tumbes	-	99	36	-	-	64	199
Ucayali	-	170	15	-	-	57	242
Total	-	9.242	4.314	-	-	7.432	20.988

Fuente: PLANCAD, MED (elaborado por PLANCAD-GTZ-KfW).

Bajo la responsabilidad y ejecución del Plan Nacional de Capacitación en Gestión Educativa (PLANCGED), el MED inició en 1997 un programa para capacitar a directores, específicamente en el uso de instrumentos de planificación estratégica y de herramientas administrativas.

Durante los seis años que registramos en este documento de sistematización, el PLANCAD contó con la colaboración de 604 EE para capacitar a docentes de distintas regiones del país. En el cuadro siguiente puede verse cómo 1996 y 2000 fueron los años en los que el MED contrató a un mayor número de instituciones.

Cuadro 15
ENTES EJECUTORES POR DEPARTAMENTOS, SEGÚN AÑOS

<i>Departamento</i>	1995	1996	1997 ^a	1998	1999	2000
Amazonas	2	3	4	2	3	5
Ancash	-	4	4	4	4	8
Apurímac	1	2	4	2	3	5
Arequipa	1	4	10	5	5	6
Ayacucho	1	3	6	4	5	6
Cajamarca	2	4	8	4	9	11
Cusco	4	7	13	6	7	8
Huancavelica	-	1	2	1	2	5
Huánuco	-	1	4	5	5	6
Ica	-	-	1	1	1	7
Junín	1	2	4	5	7	12
La Libertad	1	3	8	4	7	10
Lambayeque	2	3	7	4	5	2
Lima	2	13	23	16	18	20
Loreto	-	2	3	2	5	9
Madre de Dios	-	1	1	1	1	1
Moquegua	1	1	2	1	1	1
Pasco	-	1	3	1	1	2
Piura	3	7	13	6	7	8
Puno	1	4	10	8	10	10
San Martín	-	5	9	5	6	5
Tacna	-	1	2	1	1	2
Tumbes	-	2	4	2	1	2
Ucayali	-	1	2	1	2	2
Total	22	75	147	91	116	153

^a Incluye entes ejecutores contratados para el taller complementario para docentes de segundo grado.

Fuente: PLANCAD, MED (elaborado por PLANCAD-GTZ-KfW).

Una vez más, la mayor cantidad de EE se encontraba en Lima, siendo Madre de Dios el departamento con el menor número de ellos.

Según el tipo de institución, el 50% de los EE del PLANCAD fueron institutos superiores pedagógicos y de ellos el 70% fueron públicos. El segundo lugar en presencia lo tuvieron las asociaciones educativas con el 24%, seguidas por las ONG con el 11%.

Cuadro 16
ENTES EJECUTORES POR AÑOS, SEGÚN TIPO DE INSTITUCIÓN

<i>Instituciones</i>	<i>1995</i>	<i>1996</i>	<i>1997</i>	<i>1998</i>	<i>1999</i>	<i>2000</i>	<i>Total por institución</i>
Instituto superior pedagógico público	9	39	60	23	37	44	212
Asociación educativa	2	11	36	26	30	42	147
Instituto superior pedagógico privado	7	6	20	23	16	20	92
Organización no gubernamental	1	11	12	8	15	20	67
Universidad	3	7	14	9	14	18	65
Instituto superior tecnológico	-	1	4	-	2	5	12
Otros	-	-	1	2	2	4	9
Total	22	75	147	91	116	153	604

Fuente: PLANCAD, MED (elaborado por PLANCAD-GTZ-KfW).

Entre los años 1996 y 2000 los EE realizaron 1.208 talleres de capacitación para docentes, que traducidos en horas llegaron a unas 145.000. Como es evidente, hubo una correspondencia entre el número de EE por departamento y el número de talleres realizados. Recordemos que cada EE llevaba a cabo dos talleres por año en cada uno de sus ámbitos de atención; dicho ámbito no necesariamente correspondía a un departamento.

Cuadro 17
TALLERES DE CAPACITACIÓN POR AÑOS, SEGÚN DEPARTAMENTOS^a

<i>Departamento</i>	<i>1995</i>	<i>1996</i>	<i>1997</i>	<i>1998</i>	<i>1999</i>	<i>2000</i>	<i>Total</i>
Amazonas	4	6	8	4	6	10	38
Ancash	-	8	8	8	8	16	48
Apurímac	2	4	8	4	6	10	34
Arequipa	2	8	20	10	10	12	62
Ayacucho	2	6	12	8	10	12	50
Cajamarca	4	8	16	8	18	22	76
Cusco	8	14	26	12	14	16	90
Huancavelica	-	2	4	2	4	10	22
Huánuco	-	2	8	10	10	12	42
Ica	-	-	2	2	2	14	20
Junín	2	4	8	10	14	24	62
La Libertad	2	6	16	8	14	20	66
Lambayeque	4	6	14	8	10	4	46
Lima	4	26	46	32	36	40	184
Loreto	-	4	6	4	10	18	42
Madre de Dios	-	2	2	2	2	2	10
Moquegua	2	2	4	2	2	2	14
Pasco	-	2	6	2	2	4	16
Piura	6	14	26	12	14	16	88
Puno	2	8	20	16	20	20	86
San Martín	-	10	18	10	12	10	60
Tacna	-	2	4	2	2	4	14
Tumbes	-	4	8	4	2	4	22
Ucayali	-	2	4	2	4	4	16
Total	44	150	294	182	232	306	1.208

^a Actividades realizadas por los entes ejecutores.

Fuente: PLANCAD, MED (elaborado por PLANCAD-GTZ-KfW).

Al igual que ocurrió con los talleres de capacitación, los EE efectuaron a lo largo de estos seis años 2.368 visitas de reforzamiento y seguimiento. Estas visitas –según contrato– debían ser cuatro al año, pero en muchos casos fueron más. Los informes sobre las mismas, al igual que los datos recogidos por el PLANCAD entre los docentes capacitados, demuestran que en varios casos los capacitadores de los EE los visitaron entre seis y ocho veces al año. Una de las razones para ello fue que, durante la etapa de negociación en Lima, el ETN del

PLANCAD y los miembros de los EE hacían un cálculo aproximado de las distancias a los lugares. La difícil geografía del país, los aspectos climatológicos y los problemas de transporte y comunicaciones obligaron muchas veces a que los capacitadores aumentaran el número de reuniones de núcleo y, por ende, de visitas a los centros educativos. A estas razones se sumó también la buena disposición de los capacitadores hacia el cumplimiento de sus funciones.

Cuadro 18
VISITAS DE REFORZAMIENTO Y SEGUIMIENTO EJECUTADAS POR AÑO,
SEGÚN DEPARTAMENTOS

<i>Departamento</i>	<i>1995</i>	<i>1996</i>	<i>1997</i>	<i>1998</i>	<i>1999</i>	<i>2000</i>	<i>Total</i>
Amazonas	8	12	16	8	12	20	76
Ancash	-	16	16	16	16	-	64
Apurímac	4	8	16	8	12	40	88
Arequipa	4	16	40	20	20	-	100
Ayacucho	4	12	24	16	20	24	100
Cajamarca	8	16	32	16	36	44	152
Cusco	16	28	52	24	28	32	180
Huancavelica	-	4	8	4	8	40	64
Huánuco	-	4	16	20	20	96	156
Ica	-	-	4	4	4	-	12
Junín	4	8	16	20	28	-	76
La Libertad	4	12	32	16	28	-	92
Lambayeque	8	12	28	16	20	8	92
Lima	8	52	92	64	72	80	368
Loreto	-	8	12	8	20	72	120
Madre de Dios	-	4	4	4	4	8	24
Moquegua	4	4	8	4	4	-	24
Pasco	-	4	12	4	4	-	24
Piura	12	28	52	24	28	32	176
Puno	4	16	40	32	40	-	132
San Martín	-	20	36	20	24	60	160
Tacna	-	4	8	4	4	8	28
Tumbes	-	8	16	8	4	-	36
Ucayali	-	4	8	4	8	-	24
Total	88	300	588	364	464	564	2.368

Fuente: PLANCAD, MED (elaborado por PLANCAD-GTZ-KfW).

Como ya se mencionó, el ETN del PLANCAD siempre estuvo interesado en efectuar un monitoreo de sus acciones. Durante el lapso que se considera en esta sistematización se produjeron alrededor de noventa instrumentos de monitoreo, los cuales fueron utilizados básicamente por dicho ETN y, en algunos casos, por los especialistas de las regiones.

Cuadro 19
INSTRUMENTOS DE MONITOREO, SEGÚN AÑOS

	1995	1996	1997	1998	1999	2000	Total
Diseñados	2	4	14	14	5	6	45
Utilizados	4	8	28	28	10	12	90

Una parte de las actividades del ETN del PLANCAD fue la producción de distintos materiales de apoyo a la capacitación. Éstos consistieron básicamente en manuales destinados a los diferentes grupos de actores que participaban en el proceso, como: docentes, capacitadores, funcionarios de los órganos intermedios del MED, entre otros.

Hubo un total de 21 manuales editados; los EE fueron el grupo que recibió la mayor cantidad de ellos. Además de estos manuales, se les hizo llegar material complementario (lecturas, separatas, etc.). Por su parte, los propios EE entregaron a los docentes capacitados durante estos años separatas que suplementaban los manuales editados por el MED.

Cuadro 20
MANUALES EDITADOS POR EL PLANCAD, SEGÚN AÑOS

Año	Docentes	Directores	Entes ejecutores	Direcciones Regionales	Total
1995	1	-	-	-	1
1996	1	1	1	-	3
1997	1	1	1	-	3
1998	1	-	1	1	3
1999	1	-	3	2	6
2000	1	1	2	1	5
Total	6	3	8	4	21

Parte del convenio de asesoría entre la GTZ y el PLANCAD comprendió la producción de material que complementara el editado por el MED o los EE. Fue así que el PLANCAD-GTZ-KfW publicó 19 documentos de trabajo organizados en cinco series (Psicología y Pedagogía, Métodos y Técnicas, Capacitación de Adultos, Educación Bilingüe Intercultural y Experiencias del PLANCAD), tres estudios (*Demanda y necesidad de educación bilingüe intercultural en el sur andino peruano*, *Actitudes y valoración de los docentes en servicio hacia su profesión* y el que ahora presentamos con el título de *El compromiso de la sociedad civil con la educación. La sistematización del Plan Nacional de Capacitación Docente [PLANCAD]*), seis compilaciones de separatas y artículos (servicios de información) y seis boletines¹.

Cuadro 21
MATERIAL EDITADO POR PLANCAD-GTZ-KfW

<i>Publicaciones</i>	<i>Cantidad</i>
Documentos de trabajo	19
Psicología y Pedagogía	4
Métodos y Técnicas	6
Capacitación de adultos	3
Educación Bilingüe Intercultural	3
Experiencias del PLANCAD	3
Estudios	3
Servicios de información	6
Boletines <i>Formación y Capacitación Docente</i>	6
Total	53

¹ Los servicios de información y los boletines fueron editados junto con los proyectos PROFORMA-GTZ y PROFODEBI-GTZ.

V Conclusiones de la experiencia

Las fortalezas (...) el involucrar a entes ejecutores no estatales. Las debilidades (...) la poca comprensión del enfoque constructivista, la poca operacionalidad de los manuales, y por ende la debilidad de muchos entes ejecutores. (H. Bergmann)

LOS ÚLTIMOS RESULTADOS del Concurso Público para el Nombramiento de Plazas Docentes (realizado en febrero de 2002 a nivel nacional) indican, de manera rápida y general, que la situación de los docentes en servicio es en extremo deficiente en cuanto a conocimientos generales y aspectos pedagógicos del trabajo en el aula. A esta situación se suman los desafortunados resultados en cuanto a logros de aprendizaje de los estudiantes obtenidos en las pruebas internacionales LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación) de la UNESCO-OREALC y PISA (Programme for International Student Assessment) de la OECD; así como en las pruebas nacionales de medición de calidad educativa.

La respuesta más inmediata y discutible para explicar esta situación gira en torno al fracaso de la capacitación ofrecida por el MED, es decir, al fracaso de experiencias como la del PLANCAD.

Creemos firmemente que el tema de los docentes, su desempeño y evaluación, así como el de la evaluación de logros de aprendizaje de los alumnos son largamente más complejos que el resultado desaprobatorio que pudiera haberse obtenido en un examen. Sin embargo, no nos mantenemos ajenos a la vinculación entre estos resultados y lo que fue el PLANCAD.

A continuación presentamos un conjunto de proposiciones que permitirán concluir, a partir de la experiencia, qué aspectos son repetibles del proceso y cuáles fueron sus debilidades. Estas proposiciones son en esencia deducciones provenientes de la ejecución del proceso y no una evaluación de sus resultados,

ni la clasificación de éstos en logros o fracasos. Consideramos que sería un error usar criterios determinantes para evaluar procesos de cambio que son de largo plazo. Nada en este sentido puede tildarse sólo de fracaso o sólo de éxito.

1. Aspectos rescatables

Consideramos que de las actividades ejecutadas por el PLANCAD son tres las que, por su importancia y característica innovadora, valen la pena ser rescatadas para su posterior utilización: la participación de la sociedad civil, la aplicación de los conceptos de monitoreo y evaluación y el rol director desempeñado por el MED.

a) La participación de la sociedad civil

Sin lugar a dudas, la participación de la sociedad civil organizada en instituciones fue la parte de la experiencia del PLANCAD que no sólo es rescatable, sino que constituye también un modelo de actuación del sector educación. Contar con instituciones que participen activamente en los cambios educativos del país supone partir básicamente de dos supuestos. De un lado, quienes están más cerca de una realidad específica son los que más la conocen y podrán actuar directamente en la resolución de sus problemas. De otro lado, está el entendimiento de que la educación es una tarea social en la que participan diversos grupos, considerados como los actores fundamentales en el proceso.

Durante muchos años el MED y sus dependencias «dieron la espalda» al trabajo que se hacía desde la sociedad civil. El PLANCAD logró articular la labor de estas instituciones con la desplegada desde el Estado y contribuyó, a su vez, a que se incluyeran los intereses y lineamientos de éste en la agenda de la sociedad civil.

Al respecto, debemos recordar que la sociedad civil fue durante los ochenta e inicios de los noventa la «productora» de conocimientos en educación ante la ausencia –producto de una crisis– de la universidad.

Por otra parte, en más de una oportunidad los actores que intervinieron en el PLANCAD coincidieron en afirmar que fue precisamente a través del concurso de los EE que el Estado se hizo presente en diversas regiones del país. Esto se evidenció con la presencia de por lo menos un EE en cada uno de los departamentos.

Otra experiencia válida de rescatar fue la posibilidad que tuvieron los EE de adaptar los objetivos y actividades de capacitación a las distintas

realidades, sobre la base de fines comunes que respondían a las políticas educativas vigentes. Este ejercicio fue en buena cuenta una manera concreta de diversificar la educación en el país, además de su congruente relación con postulados del NEP, tales como pertinencia de aprendizajes, respeto por distintos ritmos y estilos, etc., y también significó una forma real y efectiva de descentralizar el sistema educativo.

En cuanto a la estrategia misma de capacitación, el consabido planteamiento que afirma que ésta no debe ser sólo discursiva quedó en claro en los talleres, donde hubo participación activa de los capacitandos, y en la propuesta de visitarlos en sus propios lugares de trabajo para observar la aplicación real de las nuevas competencias adquiridas. Las visitas de reforzamiento y seguimiento y las reuniones de núcleo no sólo permitieron constatarlo, sino que como estrategia de capacitación el acompañamiento constante ayudó a consolidar los aprendizajes y, sobre todo, a asimilar la idea del aprendizaje cooperativo, del aprendizaje en grupo.

b) La aplicación del sistema de monitoreo y evaluación

La aplicación del sistema de monitoreo y evaluación fue complicada de asumir, pero definitivamente necesaria de continuar. Aún existe en el país la confusión entre monitoreo y evaluación, y la asociación de la evaluación con la fiscalización. En tal sentido, es rescatable que en la experiencia del PLANCAD se hiciera una diferenciación entre estas tres actividades.

La apuesta del PLANCAD fue en primer lugar por que desapareciera la fiscalización de actividades, para dar paso a una evaluación constructiva, en la que los juicios de valor –producto de la evaluación– fueran pautas para mejorar y reconocer las capacidades reales de los evaluados. Así mismo, el monitoreo se consideraba como un proceso de acompañamiento y observación de las actividades que sirviera de guía para lograr los objetivos propuestos, constituyéndose en un instrumento de gestión de calidad.

Finalmente, la idea de integrar las actividades de monitoreo y evaluación en un sistema articulado fue de mucha utilidad para el PLANCAD. Compartir objetivos comunes, determinar funciones específicas entre los miembros del equipo y reinformar a los EE acerca de su desempeño, fortalezas y debilidades, fueron probablemente las características más valoradas de este sistema¹.

¹ Para mayor información, ver Cuenca y Carrillo, 2001.

c) *La redefinición del nuevo rol del MED*

Las nuevas concepciones acerca del Estado y su papel en la prestación de servicios sociales giraban en torno a la función del Estado como conductor de procesos, más que como ejecutor de actividades. El PLANCAD intentó proceder de esta manera. El «encargo» del MED a las instituciones de la sociedad civil puso en evidencia que la responsabilidad directa del sector era con la conducción de los procesos y el establecimiento de las grandes líneas de acción y políticas. Así mismo, el sector impulsó desde el PLANCAD la coordinación entre los EE y las instancias desconcentradas.

Finalmente, la imagen del MED se vio beneficiada con la incorporación de aportes de la sociedad civil en materia de capacitación docente. Esto quedaba asociado a la necesidad que el sector tenía de recobrar un liderazgo en el tema, a partir de la convocatoria abierta a la participación social en la tarea educativa.

Según los informes de evaluación revisados, algunas encuestas aplicadas a los docentes y la opinión de expertos sobre los cambios logrados en los maestros, esta sería una experiencia que bien podría repetirse. Corroboramos lo mencionado con los resultados de la encuesta latinoamericana a docentes que hizo el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (IIEPE), en donde un alto porcentaje de ellos (alrededor del 75%) dice estar de acuerdo con la capacitación ofrecida por el PLANCAD.

2. Debilidades del proceso

El PLANCAD —como cualquier proceso que implique cambios y la puesta en práctica de nuevas estrategias de intervención— trajo consigo una serie de debilidades, producto en algunos casos de imprecisiones en su diseño y su puesta en marcha, tanto desde un punto de vista estratégico como operativo.

En todo caso, el análisis de las debilidades se plantea desde dos perspectivas: el contexto complejo y crítico que existía y el desempeño docente que lo caracterizaba al iniciarse el PLANCAD —y que le dio origen—, así como la ejecución misma de las actividades.

a) *Capacitación remediadora*

Como se ha visto en capítulos anteriores, la situación del magisterio peruano exigía de la sociedad en general —y del sector educativo en particular— atención urgente para cubrir ciertos vacíos. Éstos iban desde

la inadecuada formación inicial que impartían las instituciones de enseñanza superior hasta la inadecuada praxis profesional en el aula. Esto, sin dejar de lado su situación económica adversa y el poco apoyo político por parte del Estado.

En este contexto, y a pesar de que el PLANCAD defendió siempre su categoría de capacitación inicial, la percepción social de sus acciones y en muchos casos su autopercepción apuntaban a señalarlo como el encargado de solucionar las deficiencias dejadas por la formación inicial de los maestros. En tal sentido, el propio PLANCAD se planteó metas de trabajo que, a toda luz, podían ser difícilmente alcanzadas. Sus objetivos se convirtieron entonces en metas para muchos utópicas, más que en las de un programa de capacitación anual factibles de ser logradas.

Sumado a lo anterior, el PLANCAD dirigió sus acciones exclusivamente hacia la capacitación en cuanto a métodos de enseñanza y aprendizaje, dejando de lado la actualización en contenidos de enseñanza. Esta decisión le valió que muchas veces fuera llamado «un programa de capacitación en metodologías» y sus capacitadores, «metodólogos».

b) Capacitación individual, escalonada y anual

La estrategia de trabajo tuvo dos características que, a lo largo de la implementación del PLANCAD, evidenciaron problemas. Por un lado, la capacitación fue dirigida a personas —es decir, a docentes— que de manera individual intentaron poner en práctica lo aprendido durante la capacitación. Muchos de los maestros refirieron, durante el tiempo de implementación del PLANCAD, que algunas veces no recibieron el apoyo suficiente de los directores de sus centros educativos y, en otras, de sus colegas que no trabajaban con el NEP.

Por otro lado, el excesivo número de docentes en servicio (así como los cambios curriculares y de organización del sistema de grados en ciclos) obligó a utilizar la estrategia de capacitarlos por grupos de grados. Así, durante los primeros años de ejecución del PLANCAD fueron capacitados maestros que tenían a su cargo primeros y segundos grados. Esto trajo consigo que aquellos docentes de otros grados (o ciclos) no estuvieran involucrados en las actividades propias del NEP, con lo cual en las reuniones de grupo, ni la metodología ni el enfoque eran siempre compartidos —y menos conocidos— por todos.

Finalmente, la capacitación del PLANCAD consideraba un año de trabajo con los docentes, sin que se contemplara el acompañamiento respectivo

en los años siguientes a dicha capacitación. Esto trajo consigo que muchos de ellos, ante la cantidad de cambios en su trabajo, no llegaron a consolidar el «nuevo trabajo en el aula». Ante la comprensible inseguridad que estos cambios acarreaban, varios optaron por retomar métodos y técnicas de enseñanza que antes solían aplicar. Salvo contados casos y dependiendo de su capacidad institucional, los EE se encargaron de visitar y acompañar estos procesos de cambios en docentes que habían sido capacitados por ellos en años anteriores.

c) *Ausencia de un claro marco teórico*

La indeterminación de un marco teórico fue una de las debilidades del proceso planteado por el Estado para mejorar la calidad de la educación. Esta indeterminación alcanzó también al PLANCAD y trajo como consecuencia que los conceptos y definiciones que manejaban los especialistas de las diversas unidades del MED fueran también disímiles entre sí. El trabajo se realizó en función del NEP. Este concepto fue construyéndose sobre la marcha, en un proceso permanente de aprendizaje; sin embargo, dejó muchas veces a los docentes confusos respecto al soporte conceptual de su trabajo. Se corrió entonces el riesgo de que ellos y los EE acabaran reduciéndolo en muchos casos a actividades pedagógicas asociadas con el uso de técnicas específicas. Estas técnicas inclusive solían ser entendidas de la manera más simple. El trabajo en grupo se redujo así —para muchos docentes— a la agrupación física de los alumnos, la ambientación del aula limitada a la decoración, la participación de los alumnos en el abuso de exposiciones orales y la presentación de dictados en papelotes.

d) *Distintas calidades de los EE*

Lo anterior tiene un vínculo directo con el trabajo que realizaron los EE. Definitivamente, las distintas capacidades institucionales de éstos y los variados niveles de formación de sus capacitadores se vieron reflejados en el trabajo de aula de los docentes capacitados. Es claro que las diferencias regionales en un país centralista como el Perú se van a poner de manifiesto en sus instituciones.

Al margen del reconocido esfuerzo que hicieron todas las instituciones por ofrecer un servicio de calidad a los docentes, aquellos EE que estaban mejor preparados, que contaban con mejor capacidad instalada y mayores recursos financieros propios ofrecieron sin duda un mejor servicio.

Finalmente, los sistemas para seleccionar instituciones se basaron siempre en la revisión de documentos. Ante la imposibilidad de entrevistar personalmente a cada uno de los capacitadores postulantes, el sistema de evaluación de instituciones revisaba sólo los *currícula vitae* que ellos enviaban.

e) *La limitada participación de los órganos intermedios del MED*

El diseño original del PLANCAD consideraba la participación de los funcionarios de los órganos desconcentrados del MED, específicamente para ejecutar acciones de monitoreo y supervisar el cumplimiento del contrato de los EE. Además, debían colaborar con los EE en las convocatorias regionales de los docentes que cada año participarían en el PLANCAD. Lamentablemente, esto no funcionó según lo planificado.

La situación del personal de las Direcciones Regionales, Subregionales, USE y ADE fue inestable en el país durante toda la vida útil del PLANCAD. Su participación se volvió entonces fluctuante y, en la mayoría de los casos, limitada. Muchos especialistas no asumieron sus funciones dentro del PLANCAD por múltiples razones, entre ellas: la falta de presupuestos para su tarea, la altísima rotación del personal, la confusión en su papel de monitores (se continuó con la idea de fiscalización) y la poca preparación con la que algunos de ellos contaban².

f) *La poca difusión del PLANCAD*

Una debilidad que dio pie a algunos problemas para poner en marcha el PLANCAD fue su escasa difusión social. Esto originó que los padres de familia se encontraran desorientados acerca de la «nueva» educación que sus hijos estaban recibiendo. Por el lado de los docentes, el PLANCAD era asociado con un proyecto de organismos multilaterales y no con una actividad del MED. En otros casos, los docentes asociaban los «talleres del PLANCAD» con actividades propias de las instituciones (EE).

En aspectos más operativos, algunas debilidades estuvieron relacionadas con la poca coordinación en el interior del MED. Es decir, entre el PLANCAD y las distintas unidades administrativas de la sede central (Direcciones Nacionales, Unidades, Proyectos, etc.).

² Durante 1996 y hasta 1998 el PLANCAD recibió la colaboración de la Organización de Estados Americanos (OEA) a través de un proyecto destinado a capacitar a los funcionarios de los OOI en el NEP, así como para delinear sus funciones dentro del PLANCAD.

Así mismo, el ETN del PLANCAD contó siempre con un reducido número de especialistas. Además de realizar actividades propias de la ejecución del PLANCAD, debía destinar gran parte de su tiempo a actividades burocráticas del MED (rendición de cuentas, elaboración de informes, etc.).

VI Lecciones aprendidas

ES CONOCIDO EL DICHO: «Nadie sabe tanto como para que no pueda aprender algo, y nadie sabe tan poco como para que no pueda enseñar algo». El PLAN-CAD, luego de seis años de trabajo, logró consolidar algunos aprendizajes, producto de sus propias debilidades y fortalezas y de su esfuerzo por conducir un proceso de calidad.

Existen sin duda aspectos que contribuyeron a los éxitos del PLANCAD, al igual que otros que incidieron en sus desaciertos. La vulnerabilidad de la que son víctimas muchos programas de cobertura nacional se explica en parte porque en este contexto los consensos son –aunque no imposibles– difíciles de conseguir. ¿Qué favoreció su intervención y qué la dificultó?

1. Factores que favorecieron la intervención

De los múltiples factores que podrían asociarse con este tema, queremos destacar cuatro: el contexto nacional de cambios y reformas, la disposición e interés de los docentes por capacitarse, la disposición de los EE y del ETN y la participación de la cooperación internacional.

a) *Contexto nacional (e internacional) de cambios en educación*

Uno de los temas con más fuerza en las discusiones nacionales e internacionales acerca de la educación es sin duda el del docente. La necesidad de contar con maestros que, a partir de la modificación de su papel, generen procesos tendientes a elevar la calidad de la educación ha contribuido a que los países inicien acciones específicas en ese sentido.

El docente, en el discurso y el curso de las discusiones, pasó de ser un instrumento más de la educación a un protagonista fundamental. Esta nueva ubicación se puso de manifiesto en programas para cambiar y

modernizar su formación inicial, en su capacitación (formación en servicio), en su estatus de funcionario, en su carrera profesional, etc.

Todas estas exigencias sociales de contar con un «docente mejor» fueron la base para el planteamiento y origen del PLANCAD. Sin este contexto, la capacitación docente hubiera corrido igual suerte que la habida hasta antes del PLANCAD. Es decir, capacitaciones masivas, desligadas de la realidad por ausencia de un diagnóstico que sirviera de línea de base, y ajenas al trabajo que desde un tiempo atrás venía haciendo la sociedad civil en las distintas regiones del país. El MED hubiese seguido siendo el ejecutor directo de las capacitaciones y éstas hubiesen permanecido como cursos muchas veces desarticulados unos de otros. Sin duda, este contexto sirvió de marco para que las estrategias y la calidad de la capacitación ofrecida por el MED mejoraran de modo sustancial.

b) Disposición, interés y necesidad de los docentes por capacitarse

Los cambios antes señalados tuvieron un efecto directo en la percepción de los docentes acerca de su propio trabajo. Sus demandas —aunque desorganizadas— podían agruparse en dos grandes rubros. De un lado, el incremento de sus salarios y, de otro, la posibilidad de acceder a una capacitación.

Esta demanda queda en evidencia si se considera que los más de 200.000 docentes que capacitó el PLANCAD entre 1995 y 1996 asistieron a los talleres convocados por los EE de manera voluntaria. No existió durante todo este tiempo una normativa que los obligase a formar parte del grupo que se capacitaría año a año. Inclusive, la demanda por participar en el PLANCAD provino muchas veces de docentes que prestaban servicios en centros educativos no estatales, ante lo cual algunos EE realizaron talleres de capacitación destinados a esta población.

c) La disposición en el trabajo de los EE y el ETN

Los EE del PLANCAD, más allá de la evaluación de su desempeño y la calidad del servicio prestado, demostraron en todo momento un alto grado de motivación para ejecutar las acciones de capacitación.

En las entrevistas a representantes de EE, una respuesta constante a la pregunta de por qué concursaban para serlo era: «Porque no podíamos quedarnos fuera de este proceso». Los montos financieros con los que contaban los EE se destinaban básicamente al pago de viáticos para los capacitandos, así como a la reproducción y compra de material didáctico. La «ganancia» de las instituciones por ser EE representaba el 5%

del presupuesto total y, según información recogida, muchas veces este «margen institucional» era utilizado para cubrir algunos rubros no previstos en el presupuesto general, o para completar la diferencia en los gastos incurridos de comunicación y difusión.

Tal vez la ganancia más real de los EE haya sido la posibilidad institucional de ser parte de un proceso nacional de cambio educativo, la puesta en práctica de muchas de sus ideas e innovaciones pedagógicas en la realidad del aula y su propio fortalecimiento institucional.

Por el lado del ETN, este equipo mostró durante todos estos años una increíble disposición para el trabajo y dedicación a sus responsabilidades. Las largas jornadas laborales, las engorrosas exigencias burocráticas y administrativas, los complicados viajes de monitoreo, así como las innumerables actividades no previstas fueron una constante en su trabajo.

d) *La participación de la cooperación internacional*

El PLANCAD fue financiado básicamente con recursos del tesoro público, como contrapartida a los préstamos de los organismos multilaterales; con excepción de lo ocurrido a partir de 1998, cuando —como producto de un préstamo de la KfW de la República Federal de Alemania— se empezó a financiar la capacitación de docentes en los departamentos de pobreza y extrema pobreza, con énfasis en los del Trapecio Andino. Sin embargo, la cooperación internacional siempre avaló la estrategia de capacitación del PLANCAD. Las múltiples misiones de seguimiento y de evaluación del BIRF y del BID expresaron su satisfacción respecto a su desenvolvimiento, lo cual quedó evidenciado en los ayuda-memorias de dichas misiones. Así mismo, instituciones como la OEA y la Unión Europea reconocieron el trabajo del PLANCAD financiando proyectos complementarios durante el lapso 1996-1999. Por otro lado, la GTZ acompañó el proceso del PLANCAD desde 1997 hasta su cierre definitivo en el año 2001.

Este reconocimiento internacional fue sin duda un «espaldarazo» que contribuyó a que el PLANCAD fuera reconocido tanto nacional como internacionalmente, así como al compromiso del ETN de continuar en el trabajo responsable de conducir la capacitación.

2. Factores que dificultaron la intervención

A nuestra consideración, son cuatro los factores principales que dificultaron la intervención del PLANCAD: la descoordinación en el interior del MED, la inmadurez institucional de los OOII, la poca definición del soporte conceptual de los programas y proyectos del MED y el marco legal con el cual se trabajó.

a) *La descoordinación en el interior del MED*

Muchas fuentes de información coincidieron en señalar que una de las mayores dificultades en la ejecución del PLANCAD fue la escasa coordinación entre las distintas unidades administrativas del MED.

Estas descoordinaciones lamentablemente se pusieron de manifiesto en los discursos que sobre el NEP transmitían las distintas unidades y Direcciones Nacionales. Específicamente, en aquellos referidos al uso de materiales distribuidos por el MED, en contraposición a los que eran producidos por los mismos docentes con elementos reciclables y propios de las distintas zonas. También incidió la diferencia en el discurso respecto a cómo debían programar las clases los docentes.

Sin embargo, la manifestación mayor de descoordinación interna se produjo en los múltiples procesos de capacitación que el MED ofreció a los docentes del sector. El MED abrió, a través de sus distintas Direcciones Nacionales, una oferta que se convirtió con los años en una sobreoferta, la mayoría de las veces dirigida a los mismos grupos de docentes¹.

b) *La inmadurez institucional de los OOII*

La legislación del momento, la «bicefalia» en la organización (CTAR frente al MED), la poca preparación de los funcionarios de las Direcciones Regionales y sus dependencias, la altísima rotación de su personal, la politización de los órganos desconcentrados, así como las denuncias por procedimientos inmorales e ilegales contribuyeron a que la debilidad institucional de los OOII fuera cada vez mayor. En algún momento, más que aliados del PLANCAD, fueron sus más organizados opositores. Salvo contadas excepciones, el PLANCAD no recibió apoyo directo de los OOII. El papel de estos últimos no fue asumido totalmente durante la ejecución del PLANCAD. Esta situación fue solucionándose de modo parcial, aunque lamentablemente nunca del todo.

¹ Mayor información en Cuenca, 2000.

c) *La resistencia al cambio en el magisterio nacional*

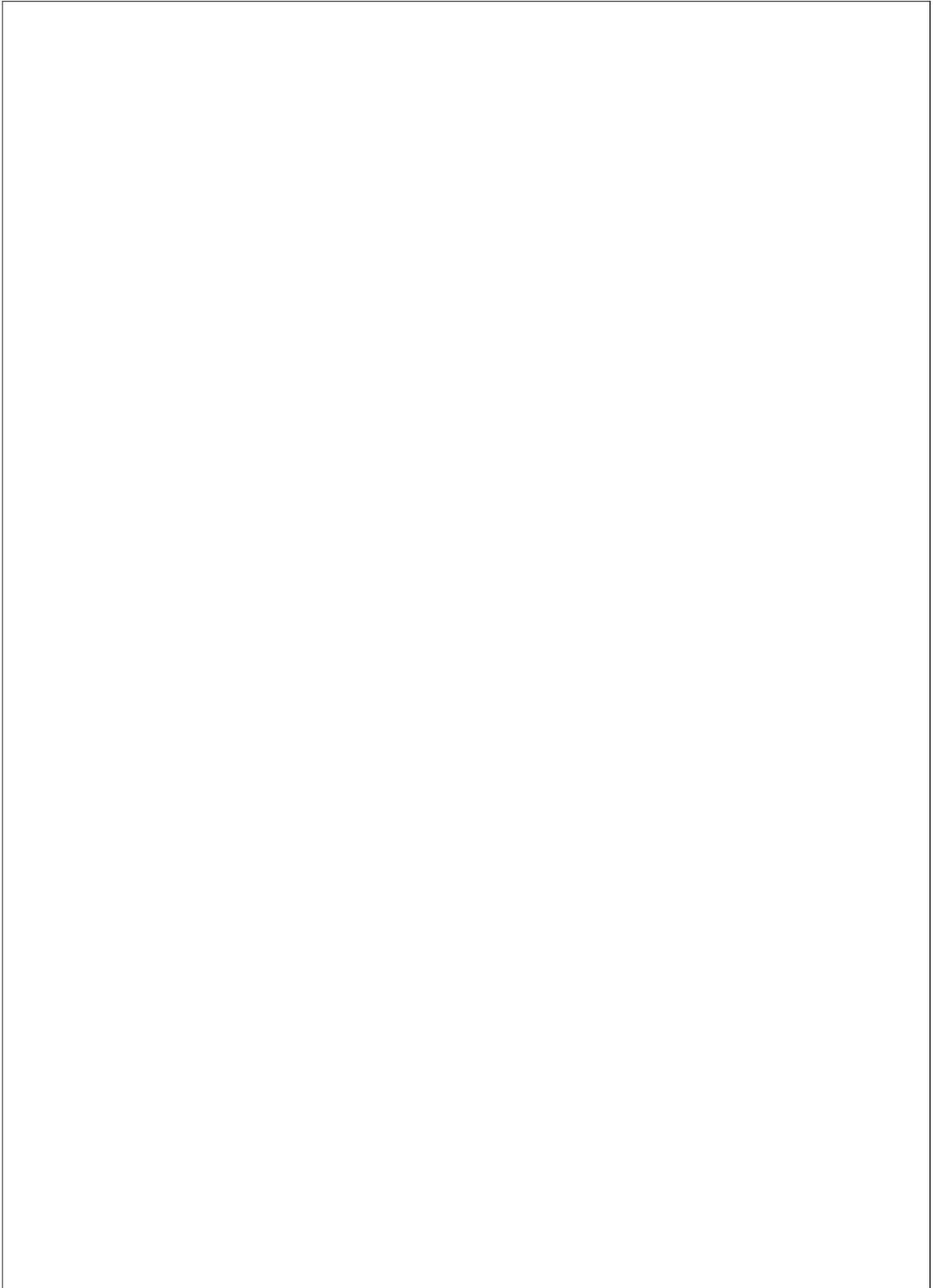
Como en todo proceso de cambio —y principalmente de cambios fundamentales relacionados con nuevas actitudes que apunten hacia un determinado rol—, el magisterio peruano inició su participación en el PLANCAD con cierto escepticismo frente al proceso y al NEP. El discurso respectivo era ampliamente conocido por los docentes peruanos; sin embargo, fue su puesta en práctica la que generó algunas resistencias. Consideramos que éstas fueron producto de la inseguridad de los docentes en el manejo de las nuevas técnicas para conducir los aprendizajes y el malentendido respecto a su nuevo papel.

Sin embargo, esta responsabilidad debería explicarse desde dos ángulos: la resistencia natural del docente y la ausencia del marco conceptual antes mencionado. Es claro que, ante la duda sobre cómo sería la nueva manera de «enfrentar» a la clase, la reacción más esperada haya sido volver a lo conocido, a lo practicado, a lo ensayado.

d) *La ausencia de un marco legal pertinente*

El PLANCAD sostuvo en todo momento la necesidad de que fuera revisado el sistema de escalafón profesional que rige al magisterio. Esta revisión debía incluir la capacitación en este sistema, para que en los ascensos se tomaran en cuenta las calificaciones producto de la capacitación recibida. Durante los años de ejecución del PLANCAD, esta solicitud no fue atendida.

Por otra parte, las normas legales entonces vigentes permitían que los docentes, siguiendo una costumbre, «acompañaran» a su promoción durante los seis años de enseñanza (para el caso de primaria). El resultado fue que maestros que habían sido capacitados en un año determinado (recordemos que el PLANCAD capacitaba anualmente a grupos de maestros pertenecientes a uno o dos mismos grados) fueron removidos del grado en el que habían sido capacitados. Esto trajo como consecuencia que recibieran una capacitación en más de una oportunidad —y que, en consecuencia, disminuyeran los cupos para otros docentes no capacitados—. O que, en el peor de los casos, no fueran capacitados en ninguna oportunidad.



Bibliografía

- ABUGATTAS, Juan y TUBINO, Fidel (1997). *Consecuencias de los cambios globales para la educación*. Lima: Foro Educativo.
- AGENDA PERÚ (2000). *Perú: Agenda y estrategia para el siglo XXI. Informe final*. Lima: Agenda Perú.
- AGUERRONDO, Inés (2002). *La política educativa y la cuestión docente en América Latina*. Ponencia presentada en el Foro Nacional Formación Docente: Retos y Perspectivas en la Educación Superior, agosto, Lima, Perú.
- ALCÁZAR, Lorena y POLLAROLO, Pierina (2001). *Alternativas para mejorar el sistema de bonificaciones a plazas docentes en zonas rurales y otras condiciones especiales*. Lima: Ministerio de Educación, Programa MECEP.
- ÁLVAREZ, Teresa; JUGO, María Isabel y MOLOCHE, Olinda (2001). *Organicemos el aula*. Lima: Ministerio de Educación-GTZ-KfW.
- ARANCIBIA, Violeta; HERRERA, Paulina y STRASSER, Katherine (1999). *Psicología de la educación*. México: Alfaomega.
- ARREGUI, Patricia; HUNT, Barbara y DÍAZ, Hugo (1996). *Problemas, perspectivas y requerimientos de la formación magisterial en el Perú*. Informe de consultoría. Lima: Ministerio de Educación.
- BARNECHEA, María Mercedes; GONZÁLEZ, Estela y MORGAN, María de la Luz (1998). *La producción de conocimientos en sistematización*. Ponencia presentada al Seminario Latinoamericano de Sistematización de Prácticas de Animación Socio-Cultural y Participación Ciudadana en América Latina. Medellín: Taller Permanente de Sistematización.
- BEAUMONT, Martín; GAMERO, Julio y PIAZZA, María del Carmen (1996). *Política social y ONG*. Lima: DESCO.
- BERDEGUÉ, Julio; OCAMPO, Ada y ESCOBAR, Germán (2000). *Sistematización de experiencias locales de desarrollo agrícola y rural. Guía metodológica*. Lima: FIDAMERICA-PREVAL.
- CAPELLA, Jorge y SÁNCHEZ MORENO, Guillermo (1999). *Aprendizaje y constructivismo*. Lima: Massey and Vainer.

- CASTILLO DE TRELLES, Carmen (2002). El Plan Nacional de Capacitación Docente (PLAN-CAD). En *Formación continua de docentes en servicio*. Lima: Ministerio de Educación-GTZ-KfW.
- (1999). *Los eventos de capacitación de docentes en el marco del PLANCAD. Orientaciones conceptuales a los Entes Ejecutores*. Lima: Ministerio de Educación.
- (1998). *Nuevos enfoques pedagógicos. Manual para Directores Regionales y Sub-regionales de Educación*. Lima: Ministerio de Educación.
- CEPAL-UNESCO (1996). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Lima: UNESCO-Tarea.
- CLAUX, Mary Louise; KANASHIRO, Yemiko y YOUNG, Ana María (2001). *Modelos psicológicos de la instrucción*. Lima: Ministerio de Educación-GTZ-KfW.
- CUBA, Severo e HIDALGO, Liliam (2001). *Quereres y saberes para una docencia reflexiva*. Lima: Ministerio de Educación-GTZ-KfW.
- CUENCA, Ricardo (2002). *La oferta de capacitación docente del Ministerio de Educación*. Lima: Ministerio de Educación-GTZ-KfW.
- (2000). *El Nuevo Enfoque Pedagógico. Apuntes desde el Ministerio de Educación*. Mimeo. Lima: Ministerio de Educación-GTZ-KfW.
- CUENCA, Ricardo y CARRILLO, Sandra (2001). *El sistema de monitoreo y evaluación del PLANCAD*. Lima: Ministerio de Educación-GTZ-KfW.
- CHIROQUE, Sigfrido (2001). *Desarrollo magisterial*. Ponencia presentada al taller regional Lineamientos de Políticas de Desarrollo y Promoción Docente, Lima.
- (2000). Políticas necesarias para el desarrollo magisterial del país. En *La docencia revalorada. Perspectivas y propuestas para el desarrollo magisterial*. Lima: Tarea.
- DE ALTHAUS, Jaime; ORTIZ DE ZEVALLOS, Gabriel; WEBB, Richard y WICHT, Juan Julio (2001). *Carta de navegación. Propuestas de acción para el Estado. Sección Educación*. En <www.cartadenavegacion.com>.
- DELORS, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- DÍAZ, Hugo (2001). Educación una cuestión de urgencia. En *Perú: ¿en que país queremos vivir?* Acta del 38vo. CADE. Lima: IPAE.
- DÍAZ, Hugo; ARREGUI, Patricia y PALACIOS, María Amalia (2001). *Una mirada a la educación en el Perú. Balance de 20 años en el Perú del Proyecto Principal de la UNESCO para América Latina y el Caribe. 1979-1999*. Lima: UNESCO-Tarea.
- DÍAZ, Hugo y SAAVEDRA, Jaime (2000). *La carrera de maestro: factores institucionales, incentivos económicos y desempeño*. Washington, D.C.: BID.

- DÍAZ, Hugo y TRAHTEMBERG, León (2001). Plan de acción inmediata en educación escolar 2001-2005. En *Perú: ¿en que país queremos vivir?* Acta del 38vo. CADE. Lima: IPAE.
- ESCOBAR, Nery (2002). Un proyecto de formación docente hecho al andar. En *Formación continua de docentes en servicio*. Lima: Ministerio de Educación-GTZ-KfW.
- FLORES, Isabel (2001). *Elaboración de materiales educativos con recursos de la zona. Experiencia del PLANCAD*. Lima: Ministerio de Educación-GTZ-KfW.
- FORO EDUCATIVO (2001). *Educación para el desarrollo humano. Propuesta para un acuerdo nacional por la educación*. Lima: Foro Educativo.
- (2000). *Educación para todos. Balance de una década*. Lima: Foro Educativo.
- (1996). *Necesidades y demandas para un cambio en educación*. Lima: Foro Educativo.
- GALLARDO, Carlos; GORRITI, Luis Carlos; MARTÍNEZ, Delia y PALACIOS, María Amelia (comp.) (1992). *Retos y respuestas a los problemas educativos de la década*. Lima: Tarea.
- GARCÍA, Manuel y SAN MARTÍN, Ricardo (1992). La observación participante. En García, Manuel; Ibáñez, Jesús y Alvira, Francisco (comp.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial.
- GIDDENS, Anthony (2001). Ciencias sociales y globalización. En *Desigualdad y globalización. Cinco conferencias*. Fac. Ciencias Sociales, UBA. Buenos Aires: Manantial.
- GONZALES MOREYRA, Raúl (1995). *El constructivismo, sus fundamentos y aplicación educativa*. Lima: Centro Psicosocial de Desarrollo Humano.
- GORRITI, Luis Carlos; MIRANDA Arturo y PACHECO, Gonzalo (2000). *Cuánto cuesta una educación básica de calidad en el Perú*. Lima: Foro Educativo-PREAL.
- GUADALUPE, César (coord.) (2001). *La educación peruana a inicios del nuevo siglo*. Lima: Ministerio de Educación, Programa MECEP.
- GUERRERO, Raúl y SALAZAR, Luis (2001). *Demandas y estándares sociales en educación*. Lima: Ministerio de Educación, Programa MECEP.
- GUEVARA, María Graciela (2001). *Hacia el aprendizaje cooperativo. Guía práctica para la organización de los alumnos*. Lima: Ministerio de Educación-GTZ-KfW.
- IANNI, Octavio (2001). Las ciencias sociales y la modernidad-mundo. En *Desigualdad y globalización. Cinco conferencias*. Fac. Ciencias Sociales, UBA. Buenos Aires: Manantial.

- IMBERNÓN, Francisco (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- INSTITUTO APOYO (1999). *Estudio de evaluación del programa de capacitación docente PLANCAD. La estrategia y gestión del PLANCAD*. Informe final. Lima: Instituto Apoyo.
- JARA, Óscar (2001). *Desafíos de la sistematización de experiencias*. Ponencia presentada en el seminario ASOCAM: Agricultura Sostenible Campesina de Montaña. Cochabamba: Inter Cooperation.
- KÜPER, Wolfgang (2000). La educación en el mundo. Diez años después de Jomtiem. En *Ponencias del I Congreso Internacional de Formación de Formadores y III Congreso Nacional de ISP*. Lima: Instituto Superior La Salle.
- KYMLICKA, Will (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- LÓPEZ DE CASTILLA, Martha (coord.) (1993). *Procesos pedagógicos, remuneraciones y condiciones de trabajo del docente*. Lima: Instituto de Pedagogía Popular.
- MARCHESI, Álvaro y MARTÍN, Elena (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2002). *Educación para la democracia. Lineamientos de política educativa 2001-2006*. Lima: Ministerio de Educación.
- (2002). *Educación por una escuela democrática. Normas para la gestión y desarrollo de las actividades en los centros y programas educativos (R.M. 168-2002-ED)*. Lima: Ministerio de Educación.
- (2001a). *Principales lineamientos de política educativa*. Lima: Ministerio de Educación.
- (2001b). *Las voces del país. Resultados de la Consulta Nacional de Educación*. Lima: Ministerio de Educación.
- (2001c). *Propuesta para un Acuerdo Nacional por la Educación*. Lima: Ministerio de Educación.
- (2001d). *Puertas abiertas. Agenda de la Consulta Nacional de Educación*. Lima: Ministerio de Educación.
- (2001e). *Política de educación rural*. Documento de trabajo. Lima: Ministerio de Educación.
- (2001f). *Memoria del Ministerio de Educación, Gobierno de Transición 2000-2001*. Lima: Ministerio de Educación.
- (2001g). *El desarrollo de la educación*. Lima: Ministerio de Educación.

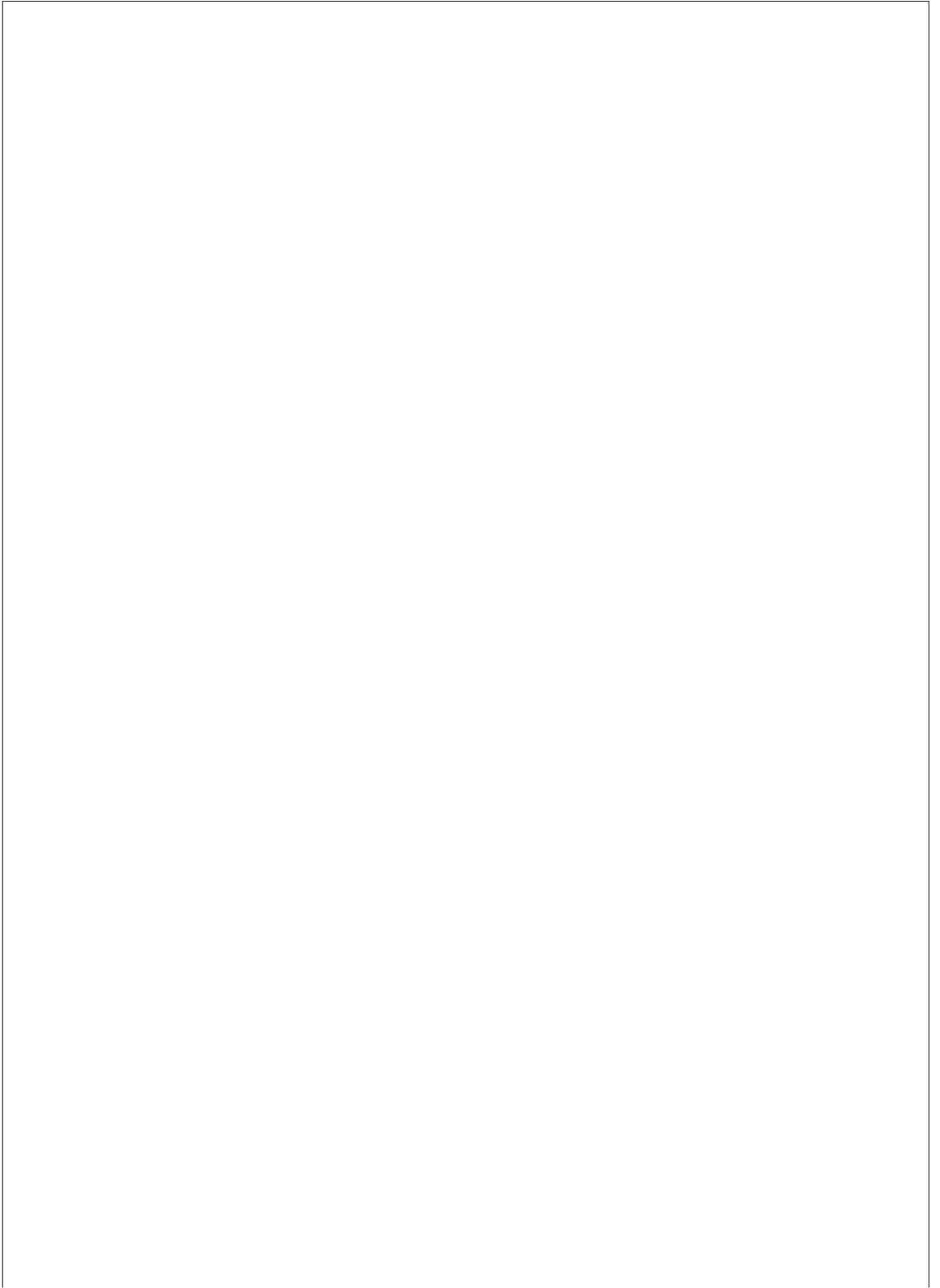
- (2000a). *Convocatoria a concurso de instituciones educativas para ejecutar acciones de capacitación docente*. Plan Nacional de Capacitación Docente (PLAN-CAD); Programa Especial de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria (MECEP). Lima: Ministerio de Educación.
- (2000b). *Plan operativo 2000*. Oficina de Planificación Estratégica y Medición de la Calidad Educativa. Lima: Ministerio de Educación.
- (1999a). *Convocatoria a concurso de instituciones educativas para ejecutar acciones de capacitación docente*. Plan Nacional de Capacitación Docente (PLAN-CAD); Programa Especial de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria (MECEP). Lima: Ministerio de Educación.
- (1999b). *Plan operativo 1999*. Oficina de Planificación Estratégica y Medición de la Calidad Educativa. Lima: Ministerio de Educación.
- (1998a). *Convocatoria a concurso de instituciones educativas para ejecutar acciones de capacitación docente*. Plan Nacional de Capacitación Docente (PLAN-CAD); Programa Especial de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria (MECEP). Lima: Ministerio de Educación.
- (1998b). *Plan operativo 1998*. Oficina de Planificación Estratégica y Medición de la Calidad Educativa. Lima: Ministerio de Educación.
- (1997a). *Convocatoria a concurso de instituciones educativas para ejecutar acciones de capacitación docente*. Plan Nacional de Capacitación Docente (PLAN-CAD); Programa Especial de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria (MECEP). Lima: Ministerio de Educación.
- (1997b). *Plan operativo 1997*. Oficina de Planificación Estratégica y Medición de la Calidad Educativa. Lima: Ministerio de Educación.
- (1996). *Convocatoria a concurso de instituciones educativas para ejecutar acciones de capacitación docente*. Plan Nacional de Capacitación Docente (PLAN-CAD); Programa Especial de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria (MECEP). Lima: Ministerio de Educación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, BANCO MUNDIAL, PNUD, GTZ, UNESCO-OREALC (1993). *Diagnóstico general de la educación*. Lima: Ministerio de Educación.
- MONTERO, Carmen (coord.) (2001). *La escuela rural: modalidades y prioridades de intervención*. Lima: Ministerio de Educación, Programa MECEP.
- MORALES, Ricardo (1997). La educación encierra un tesoro. *Revista Tarea*, 40. Lima: Tarea.
- MUÑOZ, Fanni (1998). *El bosque o el árbol. Balance sobre sistematización de experiencias de desarrollo*. Lima: Escuela para el Desarrollo.

- ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (OECD) (2000). *Education at a Glance*. París: OECD.
- OFICINA DE PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA Y MEDICIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA, COMISIÓN NACIONAL PERUANA DE COOPERACIÓN CON LA UNESCO (2001). *El desarrollo de la educación*. Lima: Ministerio de Educación.
- PALACIOS, María Amelia (2000). La docencia revalorada. Reflexiones y propuestas de política. En *La docencia revalorada. Perspectivas y propuestas para el desarrollo magisterial*. Lima: Tarea.
- PALACIOS, María Amelia y PAIBA, Manuel (1997). *Consideraciones para una política de desarrollo magisterial*. Lima: Foro Educativo.
- PROYECTO DE MATERIALES EDUCATIVOS PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA (PME) (2000). *Construyendo conocimientos desde el aula: Una experiencia con materiales educativos no impresos*. Lima: Convenio Andrés Bello-Ministerio de Educación.
- PETERS, Richard S. (1977). *Filosofía de la educación*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- RIVERO, José (1999). *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempo de globalización*. Lima: Tarea.
- REÁTEGUI, Norma; ARAKAKI, Milagros y FLORES, Carola (2002). *Mi salón de clases: cada alumno un mundo distinto. Manual sobre diferencias individuales*. Lima: Ministerio de Educación-GTZ-KfW.
- REIMERS, Fernando y MCGINN, Noel (2000). *Diálogo informado. El uso de la investigación para conformar la política educativa*. México, D.F.: CEE.
- RODRÍGUEZ FUENZALIDA, Eugenio (2000). Los educadores, profesores, maestros en la configuración de la pedagogía. En *La docencia revalorada. Perspectivas y propuestas para el desarrollo magisterial*. Lima: Tarea.
- SÁNCHEZ GARRAFA, Rodolfo (resp.) (1993). *Diagnóstico del currículo de Educación Primaria*. Lima: Ministerio de Educación.
- SOLÉ, Isabel y COLL César (1998). Los profesores y la concepción constructivista. En Coll, C. et al. (eds.), *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- SCHUNK, Dale (1997). *Teorías de aprendizaje*. México, D.F.: Prentice-Hall Hispanoamericana, 2ª ed.
- TEDESCO, Juan Carlos (2002). *Profesionalización y capacitación docente*. En <www.iipe.buenosaires.org.ar>.
- THORNE, Cecilia; CORDANO, Diana y BLUMEN, Sheila (1993). *Los textos escolares de primaria en el Perú*. Lima: CISEPA, Pontificia Universidad Católica del Perú.

- TORRES, Rosa María (1999). *Una década de Educación para Todos. Lecciones para el futuro*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- TOLEDO, Alejandro (2001). Educación de calidad para todos. Propuesta de Perú Posible. En *Perú: ¿en que país queremos vivir?* Acta del 38vo. CADE. Lima: IPAE.
- TRILLA, Jaume (coord.) (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- UNESCO (1998). *Statistical Yearbook*. París: UNESCO. Unidad de Estadística Educativa (2001).
- WESTBURY, Chris; WILENSKY, Uri; RESNICK, Mitchel y DENNETT, Daniel (2001). *¿Sabemos cómo se aprende? Nuevos enfoques sobre el aprendizaje*. Lima: Ministerio de Educación, Programa MECEP.
- WOOLFOLK, Anita (1990). *Psicología educativa*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana, 3ª ed.
- WU, Kin Bing (resp.) 1999). *Perú. La educación en una encrucijada. Retos y oportunidades para el siglo XXI*. Washington, D.C.: Banco Mundial.

Anexos

1. Guía de entrevistas
2. Guía de observación
3. Listado de materiales revisados
4. Ciclo de capacitación del Plan Nacional de Capacitación Docente
5. Modelo de carta de intención
6. Modelo de convocatoria (invitación pública)
7. Modelo de cronograma de reuniones con Entes Ejecutores seleccionados
8. Modelo de programación de seminarios
9. Modelo de programación de talleres
10. Modelo de cronograma de visitas de reforzamiento y seguimiento
11. Formulario de datos de identificación de la institución
12. Formulario de recursos institucionales
13. Formulario de nómina de personal
14. Formulario de currículum vitae de docente capacitador
15. Formulario de propuesta logística
16. Formulario de propuesta económica
17. Hoja de evaluación del diseño de la programación de los talleres
18. Hoja de evaluación del informe técnico-pedagógico
19. Hoja de evaluación del informe económico
20. Matriz de desempeño institucional
21. Matriz de indicadores
22. Encuesta de opinión
23. Estudio de caso
24. Ficha de observación para las visitas a los talleres
25. Ficha de observación para las visitas a las aulas



GUÍA DE ENTREVISTAS

1. ¿Desde cuándo colaboró usted con el PLANCAD?
2. ¿Cuál era su función?
3. ¿Qué tareas específicas hacía?
4. ¿Y cuáles serían un poco los hitos de este PLANCAD, los momentos digamos clave?
5. ¿Cuáles son sus recuerdos gratos del PLANCAD?
6. ¿Y si se pudiese hacer de nuevo el PLANCAD, qué cosa cambiaría usted, en qué se podría mejorar?
7. Específicamente a lo que es su área de trabajo: ¿qué tipo de cosas piensa usted que se podrían mejorar si se quisiera replicar la experiencia en otro país?
8. ¿Hay algo que quisiera agregar sobre el PLANCAD?

GUÍA DE OBSERVACIÓN

1. Datos generales
 - 1.1 Lugar del evento
 - 1.2 Fecha
 - 1.3 Organizaciones
 - 1.4 Participantes
2. Fuentes de información
 - 2.1 Observación directa
 - 2.2 Conversaciones con los organizadores
 - 2.3 Análisis documental
 - 2.4 Entrevista a un participante
3. Datos de los participantes y responsables del evento, según lo programado
4. Datos de los participantes y responsables del evento, según lo observado
5. Características generales
 - 5.1 Ubicación
 - 5.2 Espacio
 - 5.3 Iluminación y sonido
 - 5.4 Apoyo de las exposiciones
 - 5.5 Ruido exterior
 - 5.6 Útiles de trabajo
 - 5.7 Computadoras y servicios informáticos
 - 5.8 Alimentación
 - 5.9 Personal de la sede del evento
 - 5.10 Servicios higiénicos
6. Recurrencias generales en el evento
 - 6.1 Registro de recurrencias día a día
7. Comentarios del observador

LISTADO DE MATERIALES REVISADOS

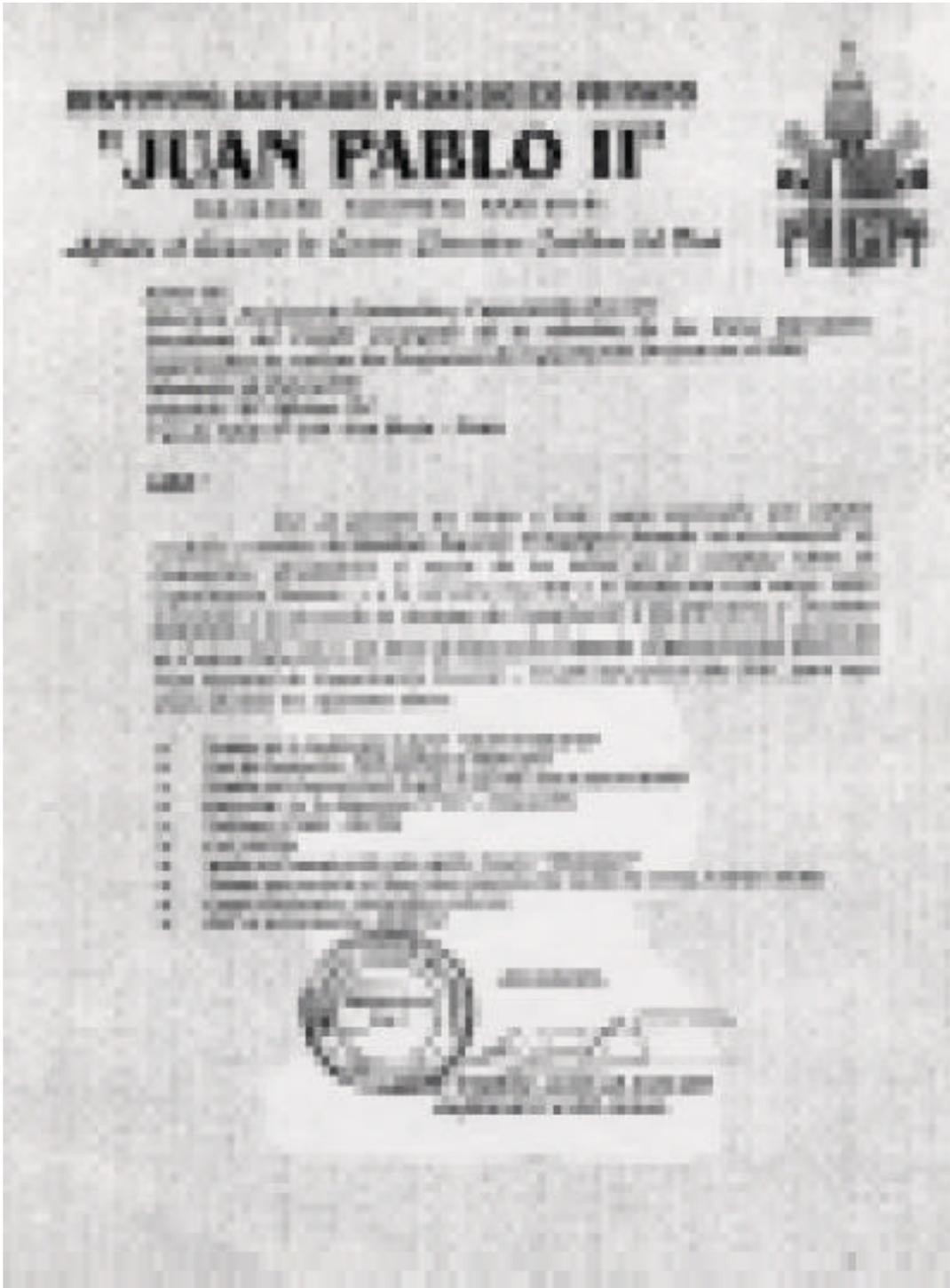
1. Manual para docentes del nivel de educación primaria
2. Manual para Directores Técnico-Pedagógicos y Especialistas de las Direcciones Regionales y Subregionales del Perú
3. Los eventos de capacitación de docentes en el marco del PLANCAD. Manual para docentes de primaria, tercer y cuarto grados
4. Los eventos de capacitación de docentes en el marco del PLANCAD. Manual para Directores Regionales y Subregionales de Educación.
5. Los eventos de capacitación de docentes en el marco del PLANCAD. Orientaciones metodológicas a los Entes Ejecutores
6. Manual para docentes de educación primaria
7. Manual para Directores Regionales y Subregionales de Educación. Nuevos Enfoques Pedagógicos
8. Manual de capacitación para adultos
9. Los eventos de capacitación de docentes en el marco del PLANCAD. Orientaciones metodológicas a los Entes Ejecutores
10. Los eventos de capacitación de docentes en el marco del PLANCAD. Orientaciones conceptuales a los Entes Ejecutores
11. Manual para docentes de educación primaria
12. Manual de capacitación para adultos
13. Manual para directores de educación primaria
14. Manual para Entes Ejecutores
15. Manual para Directores Regionales, Subregionales, Técnico-Pedagógicos y Especialistas de las Direcciones Regionales y Subregionales del Perú
16. Demanda y necesidad de educación bilingüe intercultural
17. Las escuelas multigrado. Aspectos generales y propuesta metodológica
18. La cooperación entre la familia y la escuela. Guía metodológica para la capacitación docente
19. Hacia el aprendizaje cooperativo. Guía práctica para la organización de los alumnos
20. Organicemos el aula
21. Promovamos la equidad de género en el aula. Propuesta metodológica centrada en el aprendizaje
22. Quereres y saberes para una docencia reflexiva
23. Educación y desarrollo moral
24. Modelos psicológicos de la instrucción
25. El reto de la evaluación

26. Mi salón de clases: cada alumno un mundo distinto. Manual sobre diferencias individuales
27. Análisis iconográfico de los textos para la educación bilingüe intercultural
28. Oralidad y escritura en la educación bilingüe (a propósito de la interculturalidad)
29. Para compartir voces. Texto de consulta para profesores de castellano como segunda lengua
30. El sistema de monitoreo y evaluación del PLANCAD
31. Elaboración de materiales educativos con recursos de la zona. Experiencia del PLANCAD
32. «Nadie se quería quedar atrás». El Nuevo Enfoque Pedagógico en las aulas. Resultados de una investigación con docentes capacitados por PLANCAD
33. La dinámica de grupos. Conceptos y técnicas
34. Guía para elaborar un Diagnóstico de Necesidades de Capacitación en la Escuela (DNCE)
35. La oferta de capacitación docente del Ministerio de Educación

CICLO DE CAPACITACIÓN DEL PLAN NACIONAL DE CAPACITACIÓN DOCENTE PLANCAD

TAREAS	PLANIFICACIÓN												EJECUCIÓN											
	AGO	SET	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SET	OCT	NOV	DIC							
1 Convocatoria Pública	ETN																							
2 Selección de Evaluación de Entes Ejecutores			ETN																					
3 Seminarios de Información Con Entes Ejecutores					ETN																			
4 Talleres de Capacitación Docente 1						EE																		
5 Visitas de Reforzamiento y Seguimiento 1								EE																
6 Seminarios de Evaluación con Entes Ejecutores											ETN													
7 Talleres de Capacitación Docente 2												EE												
8 Visitas de Reforzamiento y Seguimiento 2													EE											
9 Informe Final																ETN								
10 Monitoreo						ETN					ETN				ETN									

ETN: Equipo Técnico Nacional del PLANCAD
EE: Entes Ejecutores



| Anexo 5 |



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN NACIONAL DE FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN DOCENTE
INVITACION PUBLICA
D.U. Nº 007-99
PROGRAMA ESPECIAL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA
EDUCACION PERUANA
PLAN NACIONAL DE CAPACITACION DOCENTE 2000
Maestros capacitados permanentemente, futuro de la calidad educativa
CRONOGRAMA DE REUNIONES CON ENTES EJECUTORES SELECCIONADOS
CONVOCATORIA NIVEL SECUNDARIA

FECHA	HORA	CÓDIGO	NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN
10 Dic	8:30 am - 8:30 am 9:30 am - 10:30 am 10:30 am - 11:30 am 11:30 am - 12:30 pm 1 pm - 2 pm 2 pm - 3 pm 3 pm - 4 pm	15IIM05075 15LIM05068 15IIM04026 15LIM04038 15IIM05025 15LIM05108 16LIM06025	CUDF Asociación Educativa YHCYI Instituto de Pedagogía Popular Universidad Nacional Lorenzo Ruizán y Valle - La Cantuta IPN Montalvo Consejería ASPEC
13 Dic	9:30 am - 10:30 am 10:30 am - 11:30 am 11:30 am - 12:30 pm 1 pm - 2 pm 2 pm - 3 pm	15LIM01018 16LIM04018 08CUI04018 08CUI05015 08CUI05045	Universidad Peruana Covadonga Heredia EDUCA EDUCAL Georas Kallipanchis Centro Andino de Investigación Pedagógica CAIP
14 Dic	8:30 am - 9:30 am 10:30 am - 11:30 am 11:30 am - 12:30 pm 1 pm - 2 pm 2 pm - 3 pm 3 pm - 4 pm	16IIR01015 20FIU01015 20FIU02028 20FIU02015 13LIB01028 13LIB02015	Universidad Nacional de la Amazonia Peruana Universidad de Huancayo ISP Plura 15I* Hno. Vladimir Ektor Gouveaheas - Gullana Universidad Nacional de Trujillo ISP Hno. Juan Pablo II
15 Dic	8:30 am - 9:30 am 9:30 am - 10:30 am 10:30 am - 11:30 am 11:30 am - 12:30 pm 1 pm - 2 pm	16LIM06038 15LIM05128 15LIM05038 15IIM05015 15LIM05035	ISPNE San Isidro Asociación Educativa NQIVAX ASPE ISP de Cajeta Asociación Educativa Guevaritas
16 Dic	8:30 am - 9:30 am 9:30 am - 10:30 am 10:30 am - 11:30 am	04ARE06028 04ARE03015 05HVA04018	Instituto para la Investigación Pedagógica Yachay Wasi ISP María Montessori CIDIC
20 Dic	8:30 am - 9:30 am	06ICA06035	ISP Victor Andrés Bataillon

NOTA IMPORTANTE

Las instituciones arriba mencionadas han participado en los procesos de selección y evaluación de acuerdo a los lineamientos y criterios establecidos por el PLANCAD, quienes después de suscribir el Contrato de Servicios con el Ministerio de Educación, deberán asistir a los Seminarios de Información de acuerdo a las fechas establecidas en cada sede donde se les dará a conocer los objetivos, estrategias e indicadores para la ejecución de los eventos de capacitación en el Marco del PLANCAD.

En caso de no suscribirse el contrato de servicios con alguna de estas instituciones, se tomará en cuenta aquella institución que le siga en puntaje, la misma que será notificada oportunamente.

Las instituciones serán atendidas sólo en el horario señalado.

Deben asistir: Representante Legal de la Institución, Encargado del Manejo Presupuestal y Coordinador Académico debidamente acreditados. Las reuniones se efectuarán en el Miraflores de la Unión Pabellón "D" 1er Piso - Oficina 114 - PLANCAD.

Ven de Verde Nº 100 - San Borja

PRIMER DIA

ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS	TIEMPO	REQUISITOS	INDICADORES
Actividades permanentes	<ul style="list-style-type: none"> La conductora del evento da la bienvenida Presentación del equipo de trabajo Presentación de los objetivos y ruta del Seminario. Indicaciones generales. 	9:30	Objetivos, ruta, horarios	
Dinámica de Presentación	<ul style="list-style-type: none"> Cada IFD tendrá un máximo de 3 minutos para organizar su presentación. Presentación de cada IFD. 	9:00		
Se informan sobre los Lineamientos de Política Educativa 2001-2006	<ul style="list-style-type: none"> Se forman grupos por instituciones Cada IFD recibe tres tarjetas y responde <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué acciones se deberían realizar para mejorar la calidad de la educación peruana? Presentar sus respuestas organizándolas por aspectos. La conductora comenta las respuestas dadas. Presenta los objetivos estratégicos (4) y las medidas principales (2). 	9:30	3 Tarjetas por IFD 6 transparencias	
Identifican la problemática de la Educación Rural y se informan acerca de las medidas dadas desde el gobierno para su atención	<p>REFRIGERIO</p> <ul style="list-style-type: none"> Forman grupos de 8, con integrantes de diferentes instituciones. Una vez agrupados, se organizan: asignan nombre al grupo, eligen un coordinador y un secretario Reciben una foto a usiva a la educación rural, pegada en medio papelógrafo. Responden las siguientes preguntas: 	10:30 a 10:45 11:00	Tarjetas con números o dibujos 1 foto por grupo.	

DIA 1

ACTIVIDAD	ESTRATEGIA	MATERIALES	TIEMPO	INDICACIONES
Participan en la creación de un clima apropiado para el trabajo:	<ul style="list-style-type: none"> El facilitador da la bienvenida a los participantes y hace un visión general de las estrategias pedagógicas de trabajo en el taller Los participantes se presentan mediante la dinámica "Las Marcas" <ul style="list-style-type: none"> Reciben hojas diseñadas para tener la presentación personal. Leen las orientaciones impresas en la misma y llenan los datos solicitados. Disputan en círculos interacción sus hojas de presentación personal con su compañero de la derecha y realizan la presentación al grupo grande. Forman grupos de trabajo teniendo en cuenta los octágonos impresas en las hojas de trabajo y las ubican en un sector de aula, estableciendo un tema que lo identifique, el mismo que será fundamentado Cada grupo elige su coordinador, secretario y relator El facilitador propone seleccionen los logros y dificultades alcanzadas en su práctica pedagógica, mediante la técnica FODA. Suscriben sus producciones Reflexionan acerca de las conclusiones arribadas. 	<p>hojas de papel tubo, plumones.</p> <p>Gráfico</p>	<p>20 min.</p> <p>30 min.</p> <p>10 min.</p> <p>50 min. 30 min.</p>	<p>Identifica fortalezas y debilidades de su práctica pedagógica</p>
Elaboran el diagnóstico de los aspectos de su práctica pedagógica.	<ul style="list-style-type: none"> En forma individual resuelven un INGENIOGRAMA relacionado con los marcos de las Estructuras Curriculares. En pares y en pequeños grupos, comentan y comparan sus respuestas. Con lluvia de ideas responden a las siguientes interrogantes: ¿Tu centro educativo cuenta con Estructura Curricular Básica? ¿Cae que frecuencia hacen uso de ella? ¿Por qué es importante el manejo de la Estructura Curricular Básica? 	<p>Ingeniograma</p> <p>E.C.B</p>	<p>20 min.</p> <p>10 min.</p> <p>10 min.</p>	<p>Determina las generalidades del Marco Teórico Conceptual, Marco Curricular y Marco Operativo, destacando los aspectos que inciden en su realidad educativa.</p>
Analizan los marcos de Estructura Curricular Básica y establecen sus características	<ul style="list-style-type: none"> Forman seis grupos de trabajo, para analizar cada uno de los Marcos Marco Teórico Conceptual (2 grupos), Marco Curricular (2 grupos) y Marco Operativo (2 grupos) de la ECB. Las ideas centrales las presentan al grupo grande en forma creativa El facilitador conjuntamente con los participantes sistematizan la información. 	<p>Separata</p> <p>Papelotes plumones y cinta maskin tape</p>	<p>40 min.</p> <p>20 min.</p>	<p>los aspectos que inciden en su realidad educativa.</p>
Caracterizan la problemática de su CE.	<ul style="list-style-type: none"> Los participantes intervienen en una dinámica "lo que conozco y lo que me falta conocer". Redaban una ficha de trabajo personal, en la que este escrito: "Lo que 	<p>Ficha de trabajo</p>	<p>90 min.</p>	<p>Prioriza los problemas de su CE. Para ser atendidos a través de</p>

**CRONOGRAMA DE VISITAS INOPINADAS DE OBSERVACIÓN
Y ASESORÍA DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL
DOCENTE EN EL AULA**

VISITA:	1ª
SEMESTRE	Primero

DOCENTE FORMADOR: Emilio Gaona Mendo

Nº	GLA	APELLIDOS Y NOMBRES	C.E.	LUGAR	CARGO	FECHA
1	09	PAREDES GONZÁLES, Luz Meri	82091	Huayanay	Prof. Aula	16- may-2002
2	09	REVILJA VENTURA, Mario	82091	Huayanay	Director	16- may-2002
3	09	ROJAS FLORIS, Albina Maria	82091	Huayanay	Prof. Aula	16- may-2002
4	09	VERGARA MARIN, Silvia Ysabel	82091	Huayanay	Prof. Aula	16- may-2002
5	09	OLANO MACHUCA, Pedro Wilson	82091	Huayanay	Prof. Aula	16- may-2002
6	09	DÁVILA RAMOS, Segundo Félix	82238	Juquit	Prof. Aula	14- may-2002
7	09	MACHUCA LIRADO, Nátida Jovita	82238	Juquit	Prof. Aula	14- may-2002
8	09	PÁSTOR SÁNCHEZ, Esteban Antolin	82238	Juquit	Prof. Aula	14- may-2002
9	09	PUGA MENDOZA, Hermes Celerino	82238	Juquit	Prof. Aula	15- may-2002
10	09	TORREL JIMÉNEZ, Juan Carlos	82238	Juquit	Director	15- may-2002
11	09	CABRERA ÁLVAREZ, Gilmer Agustín	821273	Conga del Cardón	Director	15- may-2002
12	27	COTRINA ESPINOZA, Miguel de los Áng.	82060	Pauca Santa Rosa	Prof. Aula	21- may-2002
13	27	JARA MENDOZA, Luis Alberto	82060	Pauca Santa Rosa	Director	21- may-2002
14	27	MINCIAN PÉREZ, Elizabeth	82060	Pauca Santa Rosa	Prof. Aula	21- may-2002
15	27	NOVOA OCAS, Rodolfo	82060	Pauca Santa Rosa	Prof. Aula	21- may-2002
16	27	PAREDES HONORIO, María René	82060	Pauca Santa Rosa	Prof. Aula	21- may-2002
17	27	CARRERA MUÑOZ, Bertha Inés	82178	Las Moradas	Directora	20- may-2002
22	27	PAREDES SILVA, Sara Rosa	82182	Malcas	Prof. Aula	20- may-2002
23	27	VÁSQUEZ HONORIO, Mercedes	82182	Malcas	Directora	20- may-2002
24	27	SILVA TAPIA, Maximino Alfredo	82182	Malcas	Prof. Aula	20- may-2002
18	36	CALDERÓN JIMÉNEZ, José Joel	82918	Totorá nueva	Prof. Aula	22- may-2002
19	36	CHUQUIRINA ARAÚJO, Marina	82918	Totorá nueva	Prof. Aula	22- may-2002
20	36	FLORES VÁSQUEZ, Porfirio	82918	Totorá nueva	Director	22- may-2002
21	36	LLALLE NÚÑEZ, Liliana María	82918	Totorá nueva	Prof. Aula	22- may-2002
25	36	MEDINA VELÁSQUEZ, Amparo Absonia	82918	Totorá nueva	Prof. Aula	22- may-2002
26	36	PAREDES FORTAL, Guido	82918	Totorá nueva	Prof. Aula	23- may-2002
27	36	ZAFRA COTRINA, Teófilo Edilberto	821361	La Ramada	Director	23- may-2002
28	37	CABANILLAS ALIAGA, Fernando Elmar	821357	Nuevo San Pedro	Prof. Aula	28- may-2002
29	37	CABRERA ARRELUCEA, Juan Isaias	821357	Nuevo San Pedro	Director	28- may-2002
30	37	QUIROZ ANGULO, Carmen Obdulia	821358	Porvenir	Prof. Aula	28- may-2002
31	37	ROJAS ALVAREZ, María Encarnita	821358	Porvenir	Director	27- may-2002
32	37	MUÑOZ MEDINA, Nely Alejandrina	821216	Cotacocha	Director	27- may-2002
33	37	RAMAL PUENTE, Anani Patricia	821216	Cotacocha	Prof. Aula	27- may-2002

ORGANIZACIÓN DE VIAJES DE MONITOREO A CENTROS EDUCATIVOS DEL NIVEL SECUNDARIO – 2012 - I GRUPO – I SEMESTRE (MAYO)

RESPONSABLE	RUTA A SEGUIR	VIA y estimado de costos	INSTITUCIONES	FECHA
ISMAEL MAÑLICO	AYACUCHO - APURIMAC - CUSCO (Lima Ayacucho-Huanta-Ayacucho-Andahuaylas-Abancay-Cusco-Lima)	Pasaje aéreo Lima-Huamanga y Cusco-Lima	Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga Consorcio Andina Apurímac - PROSEAA - ACRE - KANTU	DEL 13 AL 22 DE MAYO
		Pasaje terrestre a CE alojados, en la ruta Huamanga-Huanta-La Mer-Huamanga. (S/. 200.00)		
JORGE JHONGON	CUZCO (Lima-Cuzco-Cajca-Canchis-Urbamba-Pauro-Canchis-Cuzco-Lima)	Pasaje terrestre a CE alojados, en la ruta Huamanga-Andahuaylas-Chimbeces-Abancay-Curahuasi-Cuzco. (S/. 250.00)	ISP Nuestra Señora de Lourdes	
		Pasaje aéreo Lima-Cuzco-Lima	Centro Multiprofesional de Investigación, Desarrollo del Cuzco - CEMIDEC	DEL 13 AL 22 DE MAYO
VELIZ ALBERICO	SAN MARTIN (Lima-Tarapoto-Bellavista-Lamas-Moyobamba-Karantjal-Agua Blanca-Moyobamba-Tarapoto-Lima)	Pasaje terrestre a CE alojados, en la ruta Cuzco-Palantambo-Maña-Casco-Urbamba-Pauro-Arita-Cuzco. (S/. 300.00)	ISP Públicas Santa Rosa	
		Pasaje aéreo Lima-Tarapoto-Lima	ISP Público Generalísimo José de San Martín	DEL 13 AL 22 DE MAYO
VELIZ ALBERICO	SAN MARTIN (Lima-Tarapoto-Bellavista-Lamas-Moyobamba-Karantjal-Agua Blanca-Moyobamba-Tarapoto-Lima)	Pasaje terrestre a CE alojados, en la ruta Tarapoto-Moyobamba-Lamas-Tarapoto. (S/. 250.00)	Centro de Estudios y Promoción Comunal del Oriente	DEL 13 AL 22 DE MAYO
		Pasaje terrestre a CE alojados, en la ruta Tarapoto-Bellavista-Paoca-Tarapoto. (S/. 250.00)	CEPCO ISP Público Tarapoto	

2.2 Organización del Taller Demostrativo

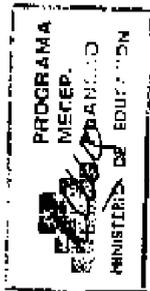
El diseño de taller demostrativo, se elaboró con la participación de todos los Capacitadores y la Coordinadora Académica. Es importante resaltar que debió al trabajo de Redes que se da en la zona de San Marcos, todos los docentes desarrollan una Unidad de Aprendizaje similar, motivo por el cual se está remitiendo un solo diseño de Taller Demostrativo. En posteriores conversaciones con las autoridades del ADE y los responsables de las Redes Educativas se ha llegado al compromiso de generar Unidades de Aprendizaje distintas a cada zona y será a partir del II Taller en que todos los capacitadores organicemos diferentes diseños.

Los recursos educativos seleccionados para desarrollar las actividades deconstruivas, fueron elegidos por los integrantes de cada GIA. Para la elaboración de los diseños de los talleres, se tuvo en cuenta estrategias de trabajo como: rendimiento y participación de niños y niñas, respeto de los saberes previos, trabajo individual como grupal, investigación de nuevos saberes a través de fichas de información, uso de textos de la biblioteca de aula, así como los materiales del kit.

2.3 Reuniones de GIA

DISEÑO DE LA SEGUNDA REUNIÓN DE GRUPOS DE INTERAPRENDIZAJE

ACTIVIDAD	ESTRATEGIAS	RECURSOS	TIEMPO
<p>Análisis e interpretación de los fascículos enviados al MED</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada participante recibe una tarjeta con el número del : a. 4 - Los docentes se reúnen de acuerdo al mismo número que les tocó; organizándose y dándole el nombre a su grupo; - El facilitador escribe cuatro preguntas en un papelote, que cada grupo desarrollará de acuerdo al número que le tocó: <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué proceso se debe seguir en una lectura? 2. ¿Qué sabes acerca de la información visual? 3. ¿Qué sabes acerca de la información no visual? 4. ¿Qué nos transmite el autor a través del texto? - Cada participante de grupo da sus aportes de acuerdo a las preguntas - El facilitador abre a cada grupo la lectura "Invasiones de cerros... policias?", aplicando sus conocimientos previos, que respondieron al cuestionario, dan lectura al texto. - Aplicando la interrogación de texto, simultáneamente con las participaciones, el facilitador usará la lectura en calidez se informará en qué consiste el proceso: lectura, contrastando con sus saberes previos respondan a las siguientes interrogantes: <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Han escuchado las hipótesis con los contenidos del texto? ¿Por qué? 	<ul style="list-style-type: none"> - Papelote - Papelote - Hoja Ingresa 	<p>20 min</p> <p>20 min</p> <p>30 min</p>	



DATOS DE IDENTIFICACIÓN DE LA INSTITUCIÓN

LLENAR A MÁQUINA O LETRA DE IMPRENTA EN TINTA OSCURA

1. NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN

(Marque con una X lo que corresponda)

2. TIPO DE INSTITUCIÓN:

PUBLICA PRIVADA

UNIVERSIDAD

INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO

ORGANISMO NO GUBERNAMENTAL

ASOCIACIÓN EDUCATIVA

OTROS: _____
(Especifique)

3. REGIÓN EDUCATIVA: _____

4. DEPARTAMENTO: _____

5. PROVINCIA: _____

6. DISTRITO: _____

7. DIRECCIÓN: _____
AV./JR./CALE NÚMERO URBANIZACIÓN

8. TELÉFONO: _____ 11. FAX: _____

9. CORREO ELECTRÓNICO: _____

10. DATOS DEL REPRESENTANTE LEGAL DE LA INSTITUCIÓN:

Apellido Paterno	Apellido Materno	Nombres
_____	_____	_____
Libreta Electoral	Dirección	Teléfono

14. NÚMERO DE RUC DE LA INSTITUCIÓN: _____

15. ESTIMADO DE DOCENTES A CAPACITAR:
(Según cifras proporcionadas en el Anexo 1) _____



RECURSOS INSTITUCIONALES

(LLENAR A MAQUINA O CON LETRA DE IMPRENTA EN TINTA OSCURA. ADJUNTAR LA DOCUMENTACION PROBATORIA. NO ENVIAR DOCUMENTOS NO SOLICITADOS)

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN

Marque con una X a complete los datos según corresponda:

1. Tipo de local: a) Propio b) Alquilado c) Otro

Especifique:

2. Número de aulas disponibles para la capacitación:

CUENTA CON LOS SIGUIENTES MATERIALES Y SERVICIOS:

- | | | | |
|--|---|---------------------------------------|---|
| 3. Aulas con pizarra en buen estado | SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> | 10. Computadora | SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> |
| 4. Aulas con rotafolios | SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> | 11. Correo Electrónico Email INTERNET | SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> |
| 5. Servicios higiénicos adecuados al número de participantes | SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> | 12. Impresora | SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> |
| 6. Servicio de agua y desagüe | SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> | 13. Televisor | SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> |
| 7. Fluído eléctrico | SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> | 14. Video grabadora | SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> |
| 8. Teléfono | SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> | 15. Fotocopiadora | SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> |
| 9. Fax | SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> | 16. Retroproyector | SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> |
| | | 17. Tocacassette | SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> |

PRESENTA LOS SIGUIENTES DOCUMENTOS:

18. Carta de compromiso de obtener Carta Fianza o Cheque de Garantía o acogerse al Sistema de Fondo de Garantía en caso de ser seleccionado. (Sólo en caso de instituciones No Estatales)
19. 02 cartas de referencía de dos autoridades educativas de la región que avalen la calidad del trabajo pedagógico que realizan.
20. Resumen en un máximo de 2 hojas Bond A-4 sobre las actividades de capacitación docente realizadas.
21. Copia de la última programación de Taller de Capacitación Docente, realizado por la institución.
22. 02 cartas de presentación de autoridades del lugar.

23. Tiempo transcurrido desde la última capacitación: Marcar en lo que corresponda:

De 1 año a 3 Años: De 3 años a 5 años: Más de 5 años:

24. Tipo de Centro Educativo relacionado con la institución:

- a) No tiene b) C.E. de Aplicación c) C.E. Experimental en proceso de implementación d) C.E. Experimental con 2 ó más años de funcionamiento

25. Presenta Propuesta Económica (Formulario 6, Anexo 3.6, Sobre N° 2)



NOMINA DE PERSONAL

(Llenar a máquina o en letra de imprenta con tinta oscura, adjuntar **EXCLUSIVAMENTE** los documentos probatorios de sus respuestas)

NOMBRE DE LA INSTITUCION

DATOS PERSONALES DEL REPRESENTANTE LEGAL DE LA INSTITUCION

Apellido Paterno

Apellido Materno

Nombres

Libreto Electoral

Dirección

Teléfono

Marque con una X lo que corresponda:

1. Título y Grado Académico que posee:

- a) Grado Académico de Bachiller
- b) Título o Licenciatura
- c) Grado Académico de Magister
- d) Grado Académico de Doctor

2. Especificar Area Académica:

3. Presenta los siguientes documentos:

- a) Cartas de referencia de dos autoridades educativas SI NO
- b) Declaración jurada simple de no tener antecedentes penales, judiciales ni administrativos SI NO
- c) Copia autenticada de títulos y grados académicos SI NO
- d) Copia legalizada de acreditación oficial como Representante Legal SI NO

DATOS PERSONALES DEL COORDINADOR ACADÉMICO PROPUESTO

(Llenar a máquina o con letra de imprenta en tinta oscura. Adjuntar EXCLUSIVAMENTE los documentos probatorios. No enviar documentos no solicitados)



<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Apellido Paterno	Apellido Materno	Nombres	Edad

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Libreta Electoral	Dirección	Teléfono

1. Título Profesional y Grado Académico más alto alcanzado:

a) Bachiller	<input type="checkbox"/>
b) Licenciado o Profesor	<input type="checkbox"/>
c) Magister	<input type="checkbox"/>
d) Doctor	<input type="checkbox"/>

Especialidad

2. Presenta los siguientes documentos:

a) 02 cartas de referencia de autoridades educativas	SI	<input type="checkbox"/>	NO	<input type="checkbox"/>
b) 02 cartas de referencia personales	SI	<input type="checkbox"/>	NO	<input type="checkbox"/>
c) Declaración jurada simple de no tener antecedentes penales, judiciales ni administrativos.	SI	<input type="checkbox"/>	NO	<input type="checkbox"/>
d) Copia autenticada de títulos y grados académicos	SI	<input type="checkbox"/>	NO	<input type="checkbox"/>

3. Tiempo de Experiencia en labores de Capacitación Docente:

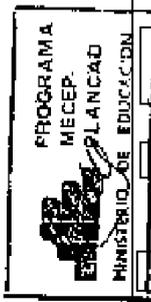
Marcar con X lo que corresponda:

a) De 1 a 3 años:	<input type="checkbox"/>
b) De 3 a 5 años:	<input type="checkbox"/>
c) De 5 años a más:	<input type="checkbox"/>

4. Tiene experiencia en el desarrollo de Proyectos socio-educativos:

a) No tiene:	<input type="checkbox"/>
b) Ha participado en el desarrollo de uno a más proyectos:	<input type="checkbox"/>
c) Ha dirigido uno o más proyectos:	<input type="checkbox"/>





DATOS PERSONALES DEL ASISTENTE DE COORDINACION PROPUESTO

(Esta página se llenará solo en el caso de atender a más de 240 participantes). Llenar a máquina o con letra de imprenta con tinta oscura. Adjuntar EXCLUSIVAMENTE los documentos probatorios. No enviar documentos no solicitados.

Apellido Paterno			Apellido Materno			Nombres			Edad		
------------------	--	--	------------------	--	--	---------	--	--	------	--	--

Libreta Electoral			Dirección			Teléfono		
-------------------	--	--	-----------	--	--	----------	--	--

(Marque con una X lo que corresponda)

1. Título y Grado Académico que tiene:

- a) Grado Académico de Bachiller
- b) Título Profesional
- c) Grado Académico de Magister
- d) Grado Académico de Doctor

2. Si tiene Segunda Especialidad especifique el área:

3. Presenta los siguientes documentos:

- a) 02 cartas de Referencias Profesionales
- b) Declaración jurada simple de no tener antecedentes judiciales, penales ni administrativos:
- c) Copias autenticadas de los títulos y grados académicos:





DATOS PERSONALES DEL ENCARGADO DEL MANEJO DEL PRESUPUESTO

(Llenar a máquina o con letra de imprenta en tinta oscura. Adjuntar EXCLUSIVAMENTE los documentos probatorios. No enviar documentos no solicitados)

Apellido Paterno

Apellido Materno

Nombres

Libreta Electoral

Dirección

Teléfono

Presenta los siguientes documentos:

(Marque con una X lo que corresponda)

1. Título Profesional

- a) Contador Público
- b) Economista
- c) Administrador

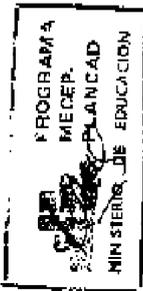
2. Número de Carné de Colegiatura

3. 02 cartas de referencia profesional de dos empresas o instituciones, donde haya laborado

4. Declaración jurada de no tener antecedentes judiciales, penales y declaración jurada de no haber sido sometido a proceso administrativo alguno.



CAPACITADOR N°



CURRICULUM VITAE-DOCENTE CAPACITADOR

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN

Llenar a máquina o con letra de imprenta en tinta oscura.
Se debe llenar un Formulario por cada uno de los docentes propuestos. Adjuntar **EXCLUSIVAMENTE** los documentos probatorios. No enviar documentos no solicitados.

DATOS DEL DOCENTE - CAPACITADOR

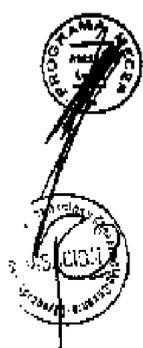
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Apellido Paterno	Apellido Materno	Nombres	Edad
<input type="text"/>	<input type="text"/>		<input type="text"/>
Libreta Electoral	Dirección	Teléfono	
MARQUE CON UNA X LO QUE CORRESPONDE			

REFERENCIAS PERSONALES:

1. Libreta Electoral:
2. Declaración Jurada simple de no tener antecedentes penales, judiciales y administrativos:
3. 02 cartas de referencia profesional:

PRESENTACIÓN DE DOCUMENTOS:

1. Copias autenticadas de Títulos:
 - a) Licenciatura o Título Profesional:
 - b) Segunda Especialidad:
2. Copias autenticadas del Grado Académico más alto:
 - a) Bachiller:
 - b) Magister:
 - c) Doctor:
3. Constancias legalizadas o autenticadas de:
 - a) Cursos de Post-Grado:
 - b) Cursos de actualización y/o perfeccionamiento en:
 - Metodología Activa:
 - Planificación Curricular. (No tecnología educativa):
 - Proyectos socio-educativos:
 - Evaluación Educativa:
 - Materiales educativos:
 - Otros:





EXPERIENCIA PROFESIONAL:

1. Ha conducido eventos de capacitación y/o dictado cursos en:

- Metodología activa:
- Planificación Curricular. (No tecnología educativa)
- Proyectos socio - educativos:
- Evaluación Educativa:
- Materiales educativos:
- Otros:

2. Tiempo de experiencia en conducción y/o dictado en eventos de capacitación:

- Menos de 3 años:
- Entre 3 y 5 años:
- Más de 5 años:

3. Ha realizado investigaciones y/o publicaciones en relación a:

- Metodología activa:
- Planificación Curricular. (No tecnología educativa)
- Proyectos socio - educativos:
- Evaluación Educativa:
- Materiales educativos:
- Otros:



PROPUESTA LOGISTICA

(Llenar a máquina o con letra de imprenta en tinta oscura. Responder con precisión TODAS las preguntas)

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN

DATOS PERSONALES DEL COORDINADOR ACADÉMICO PROPUESTO Y RESPONSABLE DE LLENAR ESTE FORMULARIO:

Apellido Paterno

Apellido Materno

Nombres

DEL TALLER DE CAPACITACION PARA DOCENTES

1. Indique el lugar donde propone realizar los Talleres de Capacitación en el caso de no contar con local institucional:

Calle

Nº

Urb./ Distrito/Provincia

Teléfono-Fax

Correo Electrónico:

2. ¿Con cuántas aulas cuenta el local? _____

3. ¿Cómo se propone entregar los viáticos destinados a los docentes?

- a) Al inicio de la capacitación:
- b) Al finalizar la Capacitación:
- c) En dos desembolsos, a la mitad de la Capacitación y al finalizar la misma:

4. Indique el nombre de la entidad bancaria donde eventualmente pudieran efectuarse los desembolsos correspondientes después de la firma del Contrato

Nombre del Banco: _____

Nº de Cuenta Corriente a nombre de la Institución: _____

Nº de RUC de la Institución: _____



PROPUESTA ECONOMICA 1999
TALLERES DE CAPACITACION DOCENTE
 (Nuevos soles)



NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN

APellidos y Nombres del Encargado del Manejo del Presupuesto y Responsable del Llenado de este Formulario

Número de docentes con Viáticos A: Número de docentes con Viáticos B:

Número de docentes con Viáticos C: Número de Capacitadores:

Número de Núcleos de Reforzamiento y Seguimiento:

RUBRO				B X C COSTO TOTAL
A. CAPACITACION (1+2+3)				
1. Honorarios Profesionales (a+b+c+d)				
a. Coordinador Académico	mes		11 meses	
b. Asistente de Coordinación	mes		2 meses	
c. Docentes Capacitadores	h./cap.		105 X N° Cap.	
d. Personal Administrativo (i+ii)				
i. Contador	mes		2 meses	
ii. Secretaria	mes		4 meses	
2. Material Didáctico (a+b+c+d)				
a. Certificados	participante		N° Participantes	
b. Materiales	participante		N° Participantes	
c. Papel e Insumos	participante		N° Participantes	
d. Otros			Taller	
3. Gastos Operativos (a+b+c+d)				
a. Infraestructura			Taller	
b. Comunicaciones			Taller	
c. Equipos			Taller	
d. Otros			Taller	
B. REFORZAMIENTO Y SEGUIMIENTO (a+b+c)				
a. Honorarios Docente Capacitador	Viatic/núcleo		4 viatic x N° Núcleos	
b. Viáticos	Viatic/núcleo		4 viatic x N° Núcleos	
c. Materiales	viatic/núcleo		4 viatic x N° Núcleos	
C. VIÁTICOS (a+b+c)				
a. Viáticos tipo A	Particip./día		partic. X 15 días	
b. Viáticos tipo B	Particip./día		partic. X 15 días	
c. Viáticos tipo C	Particip./día		partic. X 15 días	
D. GASTOS GENERALES			Taller	
E. MARGEN INSTITUCIONAL			Taller	
F. TOTAL (A+B+C+D+E)			Taller	
G. IGV			Taller	
TOTAL GENERAL (F+G)			Taller	

MEECP - PLANCAO

Comunicación - Consejo de Estudios de Educación para Niños, Adolescentes y Jóvenes

38

HOJA DE EVALUACIÓN

Diseño de la Programación del Taller de Capacitación para Docentes

NOMBRE DEL EVALUADOR: _____ NIVEL _____ FECHA: _____

- RANGO: 1: Deficiente
 2: Regular
 3: Bueno

Nº	EMITE EJECUTOR	Coherencia entre objetivos	Coherencia entre actividades y objetivos	Secuencia lógica en las actividades	Estrategia	Cases demostrativas	Indicadores claros y precisos	PROMEDIO
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								

HOJA DE EVALUACIÓN
Informe Técnico-Pedagógico

NOMBRE DEL EVALUADOR: _____ NIVEL _____ FECHA: _____

- RANGO: 1: Deficiente
2: Regular
3: Bueno

N°	CÓDIGO	ENTE EJECUTOR	ASPECTOS LOGÍSTICO-ADMINISTRATIVOS (A)						ASPECTOS TÉCNICO-PEDAGÓGICOS (B)						PROMEDIO (A + B)
			Meta asignada	Meta lograda en el Taller	Meta lograda en el II taller	Número de CE capacitados	Coordinación USES Y ADES	Nº de pag. Doc/ Acad. / Futuro	Nota de notas (S/N/A)	Resultados con relación a los objetivos propuestos	Proceso de evaluación del Taller	Apreciación sobre actividades demostrativas	Calidad de los materiales académicos	Plan de Reforz. y Segum. II Sem. (S/N/A)	
1															
2															
3															
4															
5															
6															
7															
8															
9															
10															
11															
12															
13															
14															
15															
16															
17															
18															

HOJA DE EVALUACIÓN
Informe Económico

NOMBRE DEL EVALUADOR: _____ NIVEL _____ FECHA: _____

- RANGO:**
 1: Deficiente
 2: Regular
 3: Bueno

Nº	CÓDIGO	ENTE EJECUTOR	Asignación de presupuesto	Manejo de váticos	Distribución de materiales	Vistas de RRS	Puntualidad	Indicadores claros y precisos	Orden y consistencia	Informe cualitativo	Regulación de gastos pendientes	PROMEDIO
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
15												

MATRIZ DE INDICADORES PARA MONITOREO

ACTIVIDAD	AREAS	INDICADORES GRUESOS (Criterios)	INDICADORES
ELABORACION DE MANUALES DE CAPACITACION	Apreciación del Manual	Calidad del formato del manual	<p>Pertinencia de la diagramación (espacios de forma) del manual.</p> <p>Pertinencia de la parte gráfica</p> <p>Pertinencia de la tipografía de manual</p>
		Contenido del manual	<p>Claridad de la terminología.</p> <p>Claridad de las tablas</p> <p>Pertinencia de las tablas con respecto a los documentos de MEC</p> <p>Consistencia con los documentos de otras unidades del MEC</p>
	Orientación técnica	Información sobre el PLANCAD	<p>Claridad de aspectos relacionados al PLANCAD</p> <p>Consistencia con el trabajo de otras unidades de MEC</p>
		Tratamiento del NEP	<p>Claridad en la presentación del MED</p> <p>Consistencia en la introducción de los elementos del MED</p>
	Orientación práctica	Utilidad práctica del material	<p>Claridad en todos los parámetros básicos de la enseñanza</p> <p>Desarrollo de ejemplos</p> <p>Desarrollo de propuestas de trabajo</p>

ACTIVIDAD	ÁREAS	INDICADORES GRUESOS (Criterios)	INDICADORES FINOS
SEMINARIOS, TALLERES, REUNIONES DE NÚCLEO	Aplicación del evento	Calidad de los aspectos logísticos administrativos	Tiempo de distribución de los materiales Condiciones ambientales favorables para el evento Relación de los participantes con las actividades de trabajo Ambiente adecuado para el trabajo Ambiente adaptativo a las metodologías sugeridas Cumplimiento aspectos administrativos del evento Cumplimiento aspectos profesionales del evento Cumplimiento con la programación de las actividades de evaluación
		Calidad de la planificación	Objetivos claramente definidos y realistas Cumplimiento del tiempo asignado Uso adecuado de recursos Grado de cohesión y cooperación entre la teoría y la práctica Estrategias metodológicas diversas Relevancia de los temas con respecto a su utilidad en el quehacer docente
		Distribución del tiempo	Tiempo dedicado a actividades previas al inicio de los módulos Tiempo dedicado a la preparación de los materiales correspondientes Tiempo dedicado al análisis de los contenidos Tiempo dedicado al análisis de los resultados del módulo Tiempo dedicado a programar las actividades Tiempo dedicado a programar las clases Tiempo dedicado a elaborar materiales (Eficiencia) Tiempo perdido
		Calidad de las Reuniones de Núcleo	Eficiencia de las visitas Clima (positivo) que se genera en el grupo Utilidad de la reunión Se propicia la participación en los encuentros Asistencia (absoluta y % de meta)
		Calidad de los materiales	Materiales escritos de acuerdo a la comprensión lectora de los participantes. Pertinencia de los contenidos Utilidad Aplicabilidad Información actualizada Características de producción de materiales Flexibilidad a cambios Orientación a situaciones de enseñanza Mecanismos institucionales de evaluación
		Formato	Profesionalización Formato atractivo Número de actividades e intervenciones programadas Tiempo asignado para la distribución de materiales
	Materiales distribuidos	Actualización del NCP	Claridad conceptual Claridad en la metodología Tratamiento de distintos temas Presentación de problemas y soluciones Coincidencia con los objetivos de la programación

ACTIVIDAD	ÁREAS	INDICADORES GRUESOS (Criterios)	INDICADORES FINOS
SEMINARIOS, TALLERES, REUNIONES DE NÚCLEO	Capacidades	Mantenimiento	<p>Aplicación de los instrumentos de monitoreo a los participantes</p> <p>Integración de los datos obtenidos de los instrumentos de monitoreo aplicados a los participantes en el evento</p> <p>Manejo de datos obtenidos de los instrumentos de monitoreo de los participantes</p> <p>Satisfacción de los participantes con capacitaciones</p>
		Comprensión de los capacitadores (ETN - ET)	<p>Actitud positiva frente a la diversidad cultural y lingüística</p> <p>Adecuada selección de bibliografía</p> <p>Adecuada selección de materiales audiovisuales de apoyo</p> <p>Capacidad de ambientación del espacio físico del aula</p> <p>Capacidad de selección de contenidos de interés para el aprendizaje</p> <p>Capacidad de diagnóstico de conocimientos previos</p> <p>Capacidad de adaptación de la enseñanza</p> <p>Capacidad de establecer relaciones horizontales</p> <p>Capacidad de proponer estrategias e intervenciones de evaluación</p> <p>Capacidad de autoevaluación</p> <p>Capacidad de síntesis</p> <p>Capacidad para utilizar los temas transdisciplinarios</p> <p>Capacidad para generar procesos de reflexión y autoevaluación</p> <p>Capacidad para integrar la teoría y la práctica</p> <p>Capacidad para la evaluación de procesos</p> <p>Capacidad para la evaluación de resultados</p> <p>Capacidad para la evaluación diagnóstica</p> <p>Capacidad para la integración interdisciplinaria de temas</p> <p>Capacidad para orientar la búsqueda de contenidos</p> <p>Capacidad para orientar procesos de negociación</p> <p>Capacidad para orientar procesos de mediación de conflictos</p> <p>Capacidad para proponer actividades significativas, contextualizadas y variadas</p> <p>Claridad en las presentaciones</p> <p>Coherencia de los objetivos con la metodología propuesta</p> <p>Extranjería de afirmaciones</p> <p>Estrategias de heteroevaluación</p> <p>Implementación de estrategias didácticas pertinentes</p> <p>Integración de los temas</p> <p>Manejo lógico conceptual del tema que aborda</p> <p>Nivel de preparación temática</p> <p>Participación activa en las intervenciones del ETN</p> <p>Reacción de las actuaciones de enseñanza con las intervenciones del ETN</p> <p>Respeto a la divergencia de ideas</p> <p>Respeto a los intereses propios de aprendizaje</p> <p>Responsabilidad por el aprendizaje de los participantes</p> <p>Responsabilidad por los logros del Seminario</p> <p>Uso de lenguaje adecuado al grupo</p> <p>Uso de materiales adecuados a los recursos propios de la institución del Seminario</p> <p>Uso óptimo del tiempo</p>
		Calidad de los contenidos	<p>Preparación de los contenidos de las actividades propuestas</p> <p>Preparación de los contenidos específicos - cobertura del temario previsto</p> <p>Claridad en el NBI</p> <p>Pertinencia de los contenidos para la capacitación en métodos y técnicas</p> <p>Claridad contextualizada en el sistema cultural</p> <p>Claridad referida a las necesidades y demandas de los participantes</p> <p>Pertinencia soporte bibliográfico para el desarrollo de los contenidos</p>
Valor agregado de las observaciones de aula Soluciones	<p>Identificación de las situaciones problemáticas</p> <p>Tipología de áreas por intervenir a partir de las situaciones problemáticas observadas</p> <p>Alcance de las sugerencias para mejorar la práctica docente</p> <p>Número de sugerencias para mejorar la práctica docente propuestas</p> <p>Concreción encaminada a situaciones problemáticas</p>		

ACTIVIDAD	ÁREAS	INDICADORES GRUESOS (Criterios)	INDICADORES FINOS
SEMINARIOS, TALLERES, REUNIONES DE NÚCLEO	Aprendizaje	Calidad de las aprendizajes de los participantes	<p>Comprensión del NCF por parte de los EE</p> <p>Formulación de problemas y soluciones</p> <p>Aplicabilidad en el taller</p> <p>Aplicabilidad en las aulas</p> <p>Fortalecimiento de la identidad cultural de los participantes</p>
		Actitud de los participantes	<p>Actitud del maestro hacia el NCF</p> <p>Actitud de participantes ante sus conocimientos incompletos</p> <p>Conformidad del comportamiento del maestro con N.C.P.</p>
		Tratamiento del NCF en las reuniones de núcleo	<p>Elementos del NCF trabajados</p> <p>Aplicación del NCF en la reunión</p> <p>Enfoque de la reunión hacia proyectos</p> <p>Logros de objetivos de aprendizaje alternos</p> <p>Logros de objetivos de comportamiento alternos</p>
		Calidad de los productos - Programaciones	<p>Alcance de la programación (completa / incompleta)</p> <p>Adequación de los conocimientos adquiridos en la construcción de los productos</p> <p>Adecuación de los conocimientos adquiridos en la construcción de los productos</p> <p>Calidad de la práctica de actividades de aprendizaje significativo</p> <p>Claridad conceptual</p> <p>Claridad en la terminología</p> <p>Coherencia interna del documento</p> <p>Contextualización de los contenidos en el entorno cultural</p> <p>Formato apropiado</p> <p>La programación de las aulas (para) cumple con los objetivos planteados</p> <p>La programación del taller cumple con los objetivos planteados</p> <p>Objetivos claramente planteados</p> <p>Pertinencia de los contenidos</p> <p>Plan coherente con respecto al NCF</p> <p>Presencia de problemas y soluciones</p> <p>Se abordan aspectos de producción de niveles educativos de la disciplina</p> <p>Requisitos de los contenidos</p> <p>Tratamiento de diferentes áreas</p>
		Calidad de los productos Materiales	<p>Durabilidad del material</p> <p>Unidad del material</p> <p>Claridad (verbal o gráfico) del material</p> <p>Responde al NCF</p> <p>Pertinencia de los contenidos</p> <p>Logros de EE</p> <p>Información actualizada</p> <p>Características de producción de calidad</p> <p>Se incluyen instrumentos de evaluación</p> <p>Número de actividades e instrumentos evaluados</p> <p>Coherencia con los objetivos de la programación</p> <p>Distribución de materiales</p> <p>Orientación situaciones de enseñanza</p>
		Problemas	<p>Amplitud del diagnóstico en los problemas</p> <p>Pertinencia del diagnóstico de los problemas</p> <p>Se involucran datos relativos al contexto</p> <p>Resolución con los resultados del monitoreo</p>
Soluciones	<p>Requisitos para el seguimiento y mejoramiento</p> <p>Alcance de las sugerencias para diagnóstico de problemas</p> <p>Alcance de las medidas correctivas ante las dificultades y problemas identificados durante las visitas</p> <p>Pertinencia de las medidas correctivas ante las dificultades y problemas identificados durante las visitas</p> <p>Carácter práctico de las medidas correctivas ante las dificultades y problemas identificados durante las visitas</p>		

ACTIVIDAD	ÁREAS	INDICADORES GRUEBOS (Criterios)	INDICADORES FINOS
VISITAS A LAS AULAS	Actividad del Docente	Clima en el aula	<p>Se establece un clima de armonía.</p> <p>Se practica las normas de convivencia.</p> <p>Se organiza la rutina de trabajo.</p> <p>Se cumple la participación.</p> <p>Se respeta la puntualidad.</p> <p>Se respeta el turno de palabra.</p> <p>Se toman en cuenta las diferencias individuales.</p> <p>Se otorgan y facilita el apoyo y ayuda a los alumnos.</p>
		Evaluación de los aprendizajes	<p>Elaboración de instrumentos de evaluación.</p> <p>Estrategias de evaluación.</p> <p>Capacidad para generar procesos de metacognición y reflexión en sus alumnos.</p> <p>Manejo de los registros de evaluación.</p> <p>Capacidad para utilizar los datos obtenidos en el reconocimiento de sus avances y limitaciones de sus aprendizajes.</p> <p>Uso del error en forma positiva.</p> <p>Capacidad para la evaluación de procesos.</p> <p>Capacidad para la evaluación de resultados.</p> <p>Capacidad para la evaluación diagnóstica.</p>
		Estrategias metodológicas	<p>Coherencia de los objetivos con la metodología propuesta.</p> <p>Implementación de estrategias didácticas pertinentes.</p> <p>Capacidad para organizar grupos de trabajo.</p> <p>Estrategias para el trabajo colectivo (grupo total).</p> <p>Estrategias para el trabajo individual.</p> <p>Estrategias para el trabajo en grupo.</p> <p>Capacidad para solucionar situaciones de conflicto en los grupos.</p>
		Actividad de Aprendizaje Significativo	<p>Capacidad para tomar como punto de partida las ideas previas e inferencias de sus alumnos.</p> <p>Capacidad para tomar como punto de partida las ideas previas que se desprenden de los conocimientos previos.</p> <p>Capacidad para usar las ideas previas y resultados con los nuevos conocimientos previos.</p> <p>Capacidad para promover la construcción del nuevo aprendizaje a través de la observación.</p> <p>Capacidad para propiciar la construcción del nuevo aprendizaje a través de la comparación.</p> <p>Capacidad para propiciar la construcción del nuevo aprendizaje a través del análisis.</p> <p>Capacidad para propiciar la construcción del nuevo aprendizaje a través de la abstracción.</p> <p>Capacidad para propiciar la construcción del nuevo aprendizaje a través del razonamiento lógico.</p> <p>Capacidad para propiciar la construcción del nuevo aprendizaje a través de la formulación del concepto.</p> <p>Capacidad para propiciar la construcción del nuevo conocimiento y sus subteoría previas.</p> <p>Capacidad para promover procesos de aprendizaje utilizando estrategias de metodología activa.</p> <p>Capacidad para propiciar la aplicación del nuevo conocimiento.</p> <p>Estrategias para promover a través de interrogantes la formulación de hipótesis y planeamiento de sus alumnos.</p> <p>Estrategias para promover a través de interrogantes el establecimiento de criterios para el análisis.</p> <p>Estrategias para promover a través de interrogantes la resolución de problemas.</p> <p>Capacidad para consolidar contenidos conceptuales.</p> <p>Capacidad para consolidar contenidos procedimentales.</p> <p>Capacidad para consolidar contenidos actitudinales.</p> <p>Capacidad para consolidar los contenidos desarrollados en los aprendizajes sobre la base de los aportes de los alumnos.</p> <p>Relación de la actividad de aprendizaje desarrollada con el logro de la capacidad prevista.</p> <p>Manejo de errores para mejorar los aprendizajes de los alumnos.</p> <p>Manejo de errores para utilizar el apoyo del aula en función de los aprendizajes de los alumnos.</p> <p>Uso del tiempo en función de los aprendizajes de los alumnos.</p> <p>Manejo de los recursos físicos y auditivos de aprendizaje de los alumnos.</p> <p>Capacidad para generar la práctica y el ejercicio del nuevo aprendizaje.</p>

ACTIVIDAD	ÁREAS	INDICADORES GRUESOS (Criterios)	INDICADORES FINOS	
VISITAS A LAS AULAS	Materiales Educativos	Uso de materiales	Organización adecuada de los materiales en los sectores del aula El uso se relaciona con la edad de los alumnos/as. Entregas adecuadas para la elaboración de materiales con recursos del medio y/o reciclables	
		Medios para generar aprendizajes	Pertinencia de los materiales para el desarrollo de la actividad significativa Uso para reforzar los nuevos aprendizajes Uso para motivar los nuevos aprendizajes Uso para consolidar los nuevos aprendizajes Uso en la programación de corto plazo.	
		Trabajos producidos por los alumnos/as	Capacidad para orientar a los alumnos/as en la elaboración de materiales Coherencia de los niveles de avance en el proceso de aprendizaje con la programación Claridad para verificar los resultados del trabajo grupal	
		Materiales educativos y documentos oficiales	Uso del módulo de materiales distribuido por el MED Uso del Programa Curricular Básico - 5 años Uso del Manual del Docente Uso de la Guía de Orientaciones Metodológicas Uso en la programación de corto plazo Uso en la Biblioteca del Aula.	
		Apoyo de otros	Rol de la escuela	Apoyo de Direcciones DE a PLANCAD Apoyo de Direcciones DE a NEP
			Trabajo con padres y madres de familia	Capacidad para mantener un diálogo frecuente con madres y padres de familia Capacidad para realizar reuniones pedagógicas en forma individual Capacidad para realizar reuniones pedagógicas en forma grupal Capacidad para involucrar a los Padres de Familia en actividades del Centro Educativo Capacidad para trabajar temas de interés con Padres de Familia mediante las estrategias adecuadas
	Rol del Capacitador		Responsabilidad del capacitador/a para visitar el aula Capacidad para resolver los problemas presentados en el trabajo pedagógico en el aula	

ENCUESTA DE OPINIÓN

Para los Entes Ejecutores al finalizar el Seminario

NOMBRE DEL ENTE EJECUTOR: _____

NIVEL: _____

FECHA: _____

Esta encuesta es un instrumento de monitoreo que nos permitirá identificar aspectos que ayuden a mejorar nuestro trabajo.

La encuesta es anónima. No existen respuestas correctas ni incorrectas, solo debemos expresar tu OPINIÓN.

Lee atentamente cada una de las siguientes afirmaciones y marca con un asa [X] el casillero en donde aparece la respuesta que refleja mejor tu opinión personal.

Recuerda que responder sinceramente esta encuesta nos permitirá mejorar nuestro trabajo

PREGUNTAS	RESPUESTAS				
	Muy pocas veces	Pocas veces	Algunas veces	La mayoría de las veces	Todo el tiempo
1. ¿En qué medida se trabajó hacia el logro de los objetivos de acuerdo a lo programado para el Seminario?	No puede	Puede con dificultad	Es indiferente	Puede	Fácilmente
2. ¿En qué medida quedó aplicando las estrategias de metodología activa reforzadas en el Seminario para la implementación del II Taller?	Muy poco útiles	Poco útiles	Regularmente útiles	Útiles	Muy útiles
3. ¿Cuán útil es me serán los materiales impresos distribuidos durante el Seminario?	Muy poco	Poco	Regular	Alto	Muy alto
4. ¿En qué medida considero que en este Seminario he aprendido aspectos que me permitirán diseñar la programación para el II Taller de Capacitación?	Muy bajo	Bajo	Regular	Alto	Muy alto
5. ¿En qué medida puedo utilizar los materiales provistos por el IED en la ejecución del Seminario?	Totalmente inapropiados	Inapropiados	Medianamente apropiados	Apropiados	Muy apropiados
6. ¿En qué medida el local y las aulas en las que se realizó el Seminario fueron apropiados para el trabajo?	Totalmente inapropiados	Inapropiados	Medianamente apropiados	Apropiados	Muy apropiados
7. ¿En qué medida el mobiliario (mesas, sillas, pizarra) con los que se realizó el Seminario fueron apropiados para el trabajo?	Muy bajo	Bajo	Regular	Alto	Muy alto
8. En términos generales, ¿Cómo calificaria el desempeño del equipo nacional responsable durante la ejecución del Seminario?	Muy pocas veces	Pocas veces	Algunas veces	La mayoría de las veces	Todo el tiempo
9. ¿En qué medida he contado con el material necesario para todas las actividades programadas (pizarras, cuadernos, quipológicos, etc.)?	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
10. ¿En qué nivel el equipo técnico nacional logró responder dudas e inquietudes sobre los temas tratados durante el Seminario?	Muy pocas veces	Pocas veces	Algunas veces	La mayoría de las veces	Todo el tiempo
11. ¿En qué medida he podido participar activamente durante el Seminario?	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	La mayoría de las veces	Siempre
12. ¿En qué medida se respetaron los horarios establecidos para la ejecución del Seminario?	Muy poco útiles	Poco útiles	Regularmente útiles	Útiles	Muy útiles
13. ¿En qué medida el análisis de nuestras experiencias y los resultados del taller me han sido útiles para el diseño del II Taller?	Muy poco	Poco	Regular	Alto	Muy alto
14. ¿En qué medida los indicadores trabajados en el Seminario me permitieron diseñar instrumentos de evaluación pertinentes?	Muy poco	Bajo	Regular	Alto	Muy alto
15. ¿Cuáles es el nivel de conocimiento aprendido para elaborar actividades de aprendizaje en el marco de la programación curricular?	Muy bajo	Bajo	Regular	Alto	Muy alto

ESTUDIO DE CASO

Para el Ente Ejecutor al finalizar el Seminario

ENTE EJECUTOR _____

FECHA

A continuación se presenta la descripción de un día de clases cualquiera. Léelo con mucha atención:

En el patio de la escuela, todos los alumnos y alumnas están formados como todos los lunes. Luego de 15 minutos, cada fila de alumnos y alumnas entra a su salón respectivo. La maestra, luego de saludarlos, les pide que se dividan en grupos. «Cada vez que los señale, cada uno de ustedes va a decir bien fuerte el número que le corresponda. Vamos a...». «Contar», responden los niños y niñas. «Muy bien... contar. Vamos a contar de 1 hasta 6. Después, cuando llegamos al 6, empezamos otra vez... ¿ya? A ver, Elizabeth, tú empiezas. Di tu número bien fuertecito, ¿ya?».

Han pasado 15 minutos desde el inicio y los niños y niñas están agrupados según el número que les correspondió en la dinámica. La maestra elige en cada grupo a un coordinador y una secretaria. Cada grupo elige luego un nombre para su grupo.

Los niños y niñas están sentados en grupos y la maestra reparte a cada grupo un rompecabezas escrito en tarjetas de cartulina. Son cinco fichas que tienen una palabra escrita en cada una. Visitantes / Choquequirau / sus / deslumbra / a / audaces. «Para armar el rompecabezas tienen 5 minutos. Trabajen en silencio... calladitos», dice la maestra.

Durante el trabajo en grupo, la maestra pregunta a sus alumnos y alumnas y se inicia, entonces, una conversación: «¿Entendemos todas las palabritas? Hay una palabra en quechua que es el idioma de los cusqueños. ¿Quién lo sabe hablar?». Algunos niños y niñas levantan tímidamente la mano. «¿Y por qué no lo sabemos hablar?», repregunta la maestra. Esta vez ningún alumno ni alumna levanta la mano. «Por los españoles, por la Conquista. La lengua materna depende del entorno, si se reprime no se puede desarrollar». Al final de las preguntas la maestra enseña la ficha con Choquequirau y pregunta qué podría significar.

A las 9:00 de la mañana, la maestra les da a los alumnos y alumnas 10 minutos para que escriban en papelote y en grupo lo que piensan que significa la palabra. La maestra va de mesa en mesa y ayuda a los alumnos y alumnas. Los 10 minutos asignados a la tarea no son suficientes y la maestra da 20 minutos más. Durante el tiempo extra, la maestra ayuda con más preguntas acercándose a los grupos en donde los niños y niñas no pueden, aún, resolver la tarea. Un grupo termina la tarea y, al ver que los demás todavía seguían escribiendo en los papelotes, la maestra le da al grupo que terminó una pequeña tarea, consistente en escribir un pequeño fichero.

A partir de las 9:30 los grupos exponen los resultados y los alumnos y alumnas revisan la ortografía. Después de la exposición de todos los papelotes, la maestra pregunta por similitudes, hacen juntos una comparación y un pequeño resumen.

A las 9:45 la profesora cuelga un papelote preparado en la pared con la copia de una noticia sobre el mismo tema. Lee en voz alta y da explicaciones adicionales. Después explica los datos que están apuntados en la parte de abajo: la fuente de información, el lugar, la fecha y el diario. Los niños y las niñas descubren que Choquequirau es un sitio arqueológico. Pregunta por el hecho principal de la noticia y por qué causas se habría construido una fortaleza en un lugar tan escondido.

En el transcurso de la clase la maestra pregunta: «¿Conocen en el Cusco algunas otras construcciones preincaicas?». Los alumnos y alumnas cuentan de una excursión que habían hecho con la clase dos años antes.

Son ya las 9:55, la profesora pregunta acerca del tema *La noticia* y pide a los alumnos y alumnas que en grupo plasmen sus ideas acerca del tema. Luego que los grupos terminaron con la tarea, la maestra pregunta por las partes de la noticia, mientras va indicándolas con la ayuda de varios periódicos. Los niños y las niñas, luego de la presentación de la maestra, hacen un resumen en forma oral. Al terminar, la maestra dicta el resumen que los niños y niñas copian en sus cuadernos.

Después del recreo, la maestra explica en la pizarra lo que es una línea de tiempo. Pregunta por las fechas de nacimiento, explica que antes se habían conocido los padres, se habían casado y que probablemente después había nacido un hermano. La línea de tiempo es llenada con los datos proporcionados por los alumnos y alumnas.

Terminado el ejercicio, la maestra vuelve a hacer referencia a Choquequirau y explica: «Igualito que la línea de tiempo que hemos llenado de nosotros, se puede llenar la línea de tiempo de la historia». La maestra dibuja en la pizarra una nueva línea de tiempo conteniendo el nacimiento de Jesús y la construcción de Choquequirau.

Según el caso anterior marca con un aspa (X) la alternativa que mejor refleje la opinión del grupo:

En líneas generales:	NEP	Enfoque Tradicional	Ambos enfoques	No se identifica
1. El desarrollo de la clase se da dentro del...				
2. La manera cómo hace uso del tiempo la maestra pertenece al...				
3. La forma de interacción de la maestra con sus alumnos/as pertenece al...				
4. La manera de organización de los alumnos/as se relaciona con...				
5. El rol asumido de la maestra se ubica dentro del...				
6. La organización del espacio se ubica en el...				
7. La forma de evaluar los aprendizajes de los alumnos/as se identifica con...				
8. La forma como trabajan en grupo pertenece al...				
9. La forma de utilizar los materiales para el aprendizaje es...				
10. El desarrollo de la motivación se da dentro del...				

FICHA DE OBSERVACIÓN
Para las visitas del ETN al Taller

ENTE EJECUTOR: _____

NIVEL: _____

NOMBRE DEL OBSERVADOR _____

FECHA: _____

ASPECTOS LOGÍSTICO-ADMINISTRATIVOS

1. ¿Con cuáles de los siguientes materiales cuentan los docentes capacitadores para el trabajo en sus aulas durante el desarrollo del Taller?

1.1	Pizarra en buen estado	SÍ	NO	1.4	Lápices, lapiceros	SÍ	NO
1.2	Papelógrafos y/o Papelotes	SÍ	NO	1.5	Instrumentos de evaluación	SÍ	NO
1.3	Plumones (gruesos y/o delgados)	SÍ	NO	1.6	Hojas o larjetas	SÍ	NO
1.7	Separatas académicas (material de apoyo) y/o Manuales del Ente Ejecutor					SÍ	NO

2. ¿Con cuáles de los siguientes materiales cuentan los docentes capacitados para el trabajo durante el desarrollo del Taller?

2.1	Hojas Bond A4	SÍ	NO	2.4	Regla, tajador y hornador	SÍ	NO
2.2	Papelógrafos	SÍ	NO	2.5	Cuaderno rayado tamaño carta	SÍ	NO
2.3	Folder	SÍ	NO	2.6	Plumones (gruesos y/o delgados), lápices, lapiceros	SÍ	NO

3. ¿Con cuáles de los siguientes materiales y servicios cuentan los centros educativos en donde se está llevando a cabo el desarrollo del Taller?

	ASPECTOS	SÍ	NO	OBSERVACIONES	
3.1	Teléfono y Fax				
3.2	Computadora e Impresora				
3.3	El número total de aulas corresponde a la meta asignada				
3.4	El número de hojas de las separatas corresponde a al costo previsto				
3.5	¿Se han desarrollado actividades demostrativas con estudiantes?				
3.6	Se han respetado los horarios para la ejecución de los talleres (8 horas efectivas)				
		Inadecuado	Poco adecuado	Medianamente adecuado	Adecuado
3.7	El tamaño de las aulas es...				
3.8	El estado de las aulas (limpieza, paredes, piso, ventanas) es...				
3.9	El estado de limpieza y mantenimiento de los servicios higiénicos se puede considerar...				

ASPECTOS TÉCNICO-PEDAGÓGICOS

	ASPECTOS	SÍ	NO	OBSERVACIONES
4.1	Los participantes trabajan en grupos de interaprendizaje			
4.2	Desarrollan sus actividades aplicando estrategias de Metodología Activa			
4.3	Los productos observados tienen coherencia con los indicadores establecidos para el logro de los objetivos planeados			
4.4	Se están utilizando los materiales distribuidos por la DINCIP (SÓLO PARA INICIAL Y PRIMARIA)			
		Inadecuada	Poco adecuada	Mediamente adecuada Adecuada
4.5	La correspondencia entre las separatas y los objetivos planteados durante el Taller es...			

5. Sobre la programación del Taller

	ASPECTOS	SÍ	NO	OBSERVACIONES
5.1	Existe coherencia entre los objetivos e indicadores que se proponen			
5.2	Se están elaborando materiales educativos en el Taller			
5.3	El docente está diseñando secuencias de actividades de aprendizaje (Programaciones de corto plazo)			
5.4	Se está trabajando evaluación de los aprendizajes			
5.5	Se están diseñando estrategias de metodología activa			

6. De acuerdo a lo observado, el Ente Ejecutor necesita apoyo técnico-pedagógico para mejorar su desempeño en:

6.1	Desarrollo de contenidos de aprendizaje	Mucho	Poco	Ninguno
6.2	Criterios para la elaboración de material y separatas	Mucho	Poco	Ninguno
6.3	Manejo de metodología activa	Mucho	Poco	Ninguno
6.4	Desarrollo de procesos de evaluación	Mucho	Poco	Ninguno
6.5	Diseño de secuencias de actividades de aprendizaje o programaciones curriculares a corto plazo	Mucho	Poco	Ninguno

7. ¿Qué dificultades se presentaron durante la visita del Taller con los docentes capacitados, capacitadores, coordinador académico y/u con el equipo del Ente Ejecutor? ¿Por qué?

8. ¿Qué preocupaciones presentaron los docentes capacitados en cuanto al desarrollo del taller de Capacitación?

FICHA DE OBSERVACIÓN

Visitas de Aula

Nombre del Ente Ejecutor: _____

Nombre de/la observador/a: _____

Nombre de/la docente visitado/a: _____

Nombre de/la capacitador/a del docente: _____

Centro Educativo: _____

Sección y Grado: _____ Área: _____ Fecha: _____

Actividad en desarrollo: _____

Tiempo de observación (1 hora mínimo): _____

OBSERVACIÓN AL DOCENTE

1. ¿De qué manera se percibe el clima en el aula?

Nº	ÍTEMS	No se observó	Satisfactorio	Satisfactorio en la mayor parte del proceso	Satisfactorio en algunas partes del proceso	No es satisfactorio
1.1	Se toman en cuenta las diferencias individuales					
1.2	Se respeta la participación (opiniones, inquietudes, dudas, etc.)					
1.3	Se practican las normas de convivencia					
1.4	Se propicia el debate, la discusión					

2. ¿De qué manera la intervención del docente promueve aprendizajes en sus alumnas/os?

Nº	ÍTEMS	No se observó	Satisfactorio	Satisfactorio en la mayor parte del proceso	Satisfactorio en algunas partes del proceso	No es satisfactorio
2.1	Toma como punto de partida los saberes previos de sus alumnas/os					
2.2	Propicia en sus alumnas/os la confrontación de sus saberes previos con lo que se pretende desarrollar					
2.3	Permite la práctica y el ejercicio del nuevo aprendizaje					
2.4	Promueve a través de interrogantes:					
	• la formulación de hipótesis y planteamientos de sus alumnas/os					
2.5	• el establecimiento de criterios para el análisis					
2.6	• la resolución de problemas					
2.7	Sobre la base de los aportes de sus alumnos/as consolida los contenidos desarrollados en la actividad de aprendizaje					
2.8	La actividad de aprendizaje desarrollada responde al logro de la capacidad prevista					
2.9	Permite que los alumnos/as realicen tareas colectivas e individuales					
2.10	Se observa la práctica de valores en el aula					

Nº	ÍTEMS	No se observó	Si	A veces	No
2.11	Desarrolla contenidos conceptuales en la actividad observada				
2.12	Desarrolla contenidos procedimentales en la actividad observada				
2.13	Desarrolla contenidos actitudinales en la actividad observada				
2.14	La distribución del espacio del aula está en función de los aprendizajes de los alumnos/as				
2.15	El uso del tiempo está en función de los aprendizajes de los alumnos/as				
2.16	Promueve y facilita el orden y limpieza en el aula				

3. ¿De qué manera el docente evalúa los aprendizajes de sus alumnos/as?

Nº	ÍTEMS	No se observó	Si	A veces	No
3.1	Evalúa permanentemente el aprendizaje de sus alumnos/as				
3.2	Propicia la autoevaluación de sus alumnos/as				
3.3	Propicia la coevaluación entre sus alumnos/as				
3.4	Los alumnos/as reconocen sus avances y limitaciones en sus aprendizajes				
3.5	Concede a sus alumnos/as momentos para reflexionar y tomar conciencia de cómo se aprendió y cómo mejorarlo				
3.6	Registra los avances de sus alumnos/as				

4. ¿De qué manera el docente favorece la adquisición de aprendizajes en grupo?

Nº	ÍTEMS	No se observó	Si	A veces	No
4.0	¿Se observaron trabajos en grupo? (SI/NO)				
4.1	Determina junto con sus alumnos/as la composición de los grupos				
4.2	Define con sus alumnos/as los objetivos que deben alcanzar como grupo				
4.3	Se organizan para asumir diferentes responsabilidades				
4.4	Fomenta la organización al interior de cada grupo				
4.5	Se establecen acuerdos y criterios que permite el trabajo en grupo				
4.6	Regula el diálogo en las situaciones de conflicto que se presentan en el grupo				

SOBRE LOS MATERIALES EDUCATIVOS

5. ¿De qué manera los materiales educativos utilizados en el aula son medios para generar aprendizajes?

Nº	ÍTEMS	No se observó	Satisfactorio	Satisfactorio en la mayor parte del proceso	Satisfactorio en algunas partes del proceso	No es satisfactorio
5.1	Responden a la actividad de aprendizaje significativo observada					
5.2	Se han previsto los materiales necesarios para el desarrollo de la actividad observada					
5.3	Refuerzan los nuevos aprendizajes					
5.4	Motivan los nuevos aprendizajes					
5.5	Consolidan los nuevos aprendizajes					

Nº	ÍTEMS	No se observó	Sí	A veces	No
5.6	Han sido elaborados por las alumnas/os con orientación del/la docente				
5.7	Se encuentran organizados (en orden) en el aula				
5.8	Concuerdan con el grado o ciclo, nivel de las alumnas/os				
5.9	Las/os alumnas/os pueden acceder a ellos				
5.10	Para la elaboración de los materiales se han utilizado especialmente recursos del medio y/o reciclables				

6. ¿Qué función tiene los trabajos producidos por las alumnas/os?

Nº	ÍTEMS	No se observó	Sí	A veces	No
6.0	¿Se observaron trabajos producidos por los alumnos/as? (Sí/NO)				
6.1	Se evidencia que han sido producidos por los alumnos/as				
6.2	Se evidencian niveles de avance en el proceso de aprendizaje de acuerdo al grado o ciclo y momento del año				
6.3	Se verifican los resultados del trabajo grupal				
6.4	El docente usa el error en forma positiva				

7. ¿Para qué y cómo se utilizan los Cuadernos de Trabajo y/o Módulos? (SÓLO PARA LOS NIVELES INICIAL Y PRIMARIA)

Nº	ÍTEMS	No se observó	Sí	No
6.5	Los materiales del MED forman parte de la programación de corto plazo de los docentes			
6.6	Los materiales disponibles en la comunidad forman parte de la programación de corto plazo			
6.7	Los materiales escritos forman parte de la Biblioteca del Aula			
6.8	Los materiales no escritos forman parte de los demás sectores del aula			
6.9	Los niños utilizan la Biblioteca del Aula para recrearse y aprender			
6.10	Los niños utilizan los materiales didácticos para aprender y recrearse			