



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSTGRADO

TESIS

**MODELO DE FORMACIÓN CONTINUA PARA UNA ADECUADA
GESTIÓN DE LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS
DE LOS DOCENTES DEL NIVEL PRIMARIO DE LA PROVINCIA
DE CHOTA**

PARA OBTENER EL GRADO DE

DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

AUTOR

Mg. DAVID TORRES MIRANDA

ASESOR

Dr. AMADO FERNÁNDEZ CUEVA

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

INNOVACIONES PEDAGÓGICAS

CHICLAYO – PERÚ

2016

SUSTENTADA Y APROBADA ANTE EL SIGUIENTE JURADO:

**Dra. Katherine Carbajal Cornejo
PRESIDENTE**

**Dr. John William Caján Alcántara
SECRETARIO**

**Dr. Max Fernando Urbina Cárdenas
VOCAL**

DECLARACIÓN JURADA

Yo, David Torres Miranda egresado del Programa de Doctorado (x) en Educación de la Universidad César Vallejo SAC. Chiclayo, identificado con DNI N°27418639

DECLARO BAJO JURAMENTO QUE:

Soy autor (a) de la tesis titulada: **MODELO DE FORMACIÓN CONTINUA PARA UNA ADECUADA GESTIÓN DE LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS DE LOS DOCENTES DEL NIVEL PRIMARIO DE LA PROVINCIA DE CHOTA.**

1. La misma que presento para optar el grado de: Doctor en Educación
2. La tesis presentada es auténtica, siguiendo un adecuado proceso de investigación, para la cual se han respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas.
3. La tesis presentada no atenta contra derechos de terceros.
4. La tesis no ha sido publicada ni presentada anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional.
5. Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falsificados, ni duplicados, ni copiados.

Por lo expuesto, mediante la presente asumo frente a LA UNIVERSIDAD cualquier responsabilidad que pudiera derivarse por la autoría, originalidad y veracidad del contenido de la tesis así como por los derechos sobre la obra y/o invención presentada. En consecuencia, me hago responsable frente a LA UNIVERSIDAD y frente a terceros, de cualquier daño que pudiera ocasionar a LA UNIVERSIDAD o a terceros, por el incumplimiento de lo declarado o que pudiera encontrar causa en la tesis presentada, asumiendo todas las cargas pecuniarias que pudieran derivarse de ello. Así mismo, por la presente me comprometo a asumir además todas las cargas pecuniarias que pudieran derivarse para LA UNIVERSIDAD en favor de terceros con motivo de acciones, reclamaciones o conflictos derivados del incumplimiento de lo declarado o las que encontraren causa en el contenido de la tesis.

De identificarse algún tipo de falsificación o que el trabajo de investigación haya sido publicado anteriormente; asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad César Vallejo S.A.C. Chiclayo; por lo que, LA UNIVERSIDAD podrá suspender el grado y denunciar tal hecho ante las autoridades competentes, ello conforme a la Ley 27444 del Procedimiento Administrativo General.

Chiclayo, 13 de diciembre de 2017

Firma

Nombres y apellidos: David Torres Miranda

DNI: 27418639

DEDICATORIA

A mi padre Feliberto y mi madre Margarita, con gratitud y amor por el apoyo constante que siempre me brindan.

David

A mi querida esposa Nery y mis hijos Licely Yamilyn y Harwey David, quienes con su amor y cariño, fortalecen mi camino y me dan fuerzas para seguir adelante.

David

AGRADECIMIENTO

A la Escuela de Post grado de la Universidad Cesar Vallejo y su plana docente por darnos la oportunidad de desarrollarnos profesionalmente para brindar una mejor enseñanza en los alumnos.

Al Dr. Amado Fernández Cueva y al Dr. Max Fernando Urbina Cárdenas, por su generosidad al brindarnos la oportunidad de recurrir a su capacidad y experiencia científica en un marco de confianza, afecto y amistad, fundamentales para la concreción de este trabajo.

Y a todas aquellas personas que, de una u otra forma, colaboraron o participaron en la realización de esta investigación, hago extensivo mi agradecimiento.

El Autor

PRESENTACIÓN

Señores miembros del jurado:

Cumpliendo con las normas y reglamentos de elaboración y sustentación de trabajos de investigación de la Escuela de Postgrado de la Universidad “César Vallejo”, tengo a bien presentar a ustedes la presente tesis titulada: *“Modelo de formación continua para una adecuada gestión de los procesos pedagógicos y didácticos de los docentes del nivel primario de la provincia de Chota”*, con el objetivo de obtener el Grado de Doctor en Educación.

La investigación que presento, está orientada a contribuir a mejorar el desempeño de los docentes mediante una propuesta que permita desarrollar las competencias propias del ejercicio profesional en el campo educativo en los diferentes niveles y modalidades. Pues es importante que la formación docente se inserta como elemento indispensable para el desarrollo profesional y el mejoramiento de la práctica educativa, considerando las funciones y tareas que debe realizar un docente en su centro de trabajo.

En tal sentido recibiré con beneplácito vuestros aportes y sugerencias que permita mejorar el desempeño profesional docente, y a la vez espero sirva de aporte a quién desea continuar un estudio de similar naturaleza.

El autor.

RESUMEN

La investigación titulada: “*Modelo de formación continua para una adecuada gestión de los procesos pedagógicos y didácticos de los docentes del nivel primario de la provincia de Chota*”, tiene por finalidad proponer un Modelo de Formación Continua para los docentes de educación primaria de la provincia de Chota; se elaboró sustentado en los bajos resultados obtenidos 80 profesores monitoreados en sus aulas utilizando la ficha de monitoreo *de la sesión de aprendizaje* elaborada para este trabajo. Los resultados, según el pre test, en los procesos didácticos fueron: Inicio: 25 (31%); proceso: 53 (66%); logrado: 2 (3%), los estadísticos resultaron: Medía aritmética: 23,14; varianza: 32,9; coeficiente de variación: 0,25. En cuanto a los procesos pedagógicos: resultados del monitoreo: Inicio: 29 (36%); proceso: 46 (58%); logrado: 5 (6%). Estadísticos. Media aritmética: 15,03; varianza: 4,00; coeficiente de variación: 0,13. Se realizó la validez del instrumento mediante la validez externa con el alfa de cronbach con el 82% de confiabilidad. La validez externa del Modelo de formación continua fue 82% (Dictamen expertos: excelente. Aplicable). La validez interna: 76% (Dictamen expertos: excelente. Aplicable). El instrumento del pre test, fue validado por los expertos. Contrastación de hipótesis. Se hará después de aplicarse la propuesta.

Según los resultados, el Modelo de Formación Continua, configurado según el diseño descriptivo propositivo, con pre y post test; validado en base a juicio de expertos, posee todas las garantías para su aplicación. La contrastación de la hipótesis se hará después de la aplicación experimental.

Palabras clave: Modelo, Formación Continua, Modelo de Formación Continua.

ABSTRACT

The research entitled: "Continuous training model for an adequate management of the pedagogical and didactic processes of primary school teachers in the province of Chota", aims to propose a Continuing Education Model for teachers of primary education in the province of Chota; was elaborated based on the low results obtained 80 teachers monitored in their classrooms using the monitoring sheet of the learning session developed for this work. The results, according to the pretest, in the didactic processes were: Start: 25 (31%); process: 53 (66%); achieved: 2 (3%), the statisticians were: Measured arithmetic: 23,14; variance: 32.9; coefficient of variation: 0.25. Regarding pedagogical processes: monitoring results: Start: 29 (36%); process: 46 (58%); achieved: 5 (6%). Statistics Arithmetic mean: 15.03; variance: 4.00; coefficient of variation: 0.13. The validity of the instrument was performed through external validity with the alpha of cronbach with 82% reliability. The external validity of the Continuous Training Model was 82% (Expert opinion: excellent, applicable). Internal validity: 76% (expert opinion: excellent, applicable). The pre-test instrument was validated by the experts. Testing of hypothesis. It will be done after the proposal is applied.

According to the results, the Continuous Training Model, configured according to the descriptive and proactive design, with pre and post test; validated based on expert judgment, has all the guarantees for its application. The test of the hypothesis will be made after the experimental application.

Keywords: Model, Continuing Education, Continuous Training Model

ÍNDICE

	Pág
DECLARACIÓN JURADA	iii
DEDICATORIA	iv
AGARDECIMIENTO	v
PRESENTACIÓN	vi
RESUMEN	vii
ABSTRACT	viii
ÍNDICE	ix
INTRODUCCIÓN	xii
I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	
1.1. Planteamiento del problema	15
1.2. Formulación del problema	18
1.3. Justificación	18
1.4. Antecedentes	19
1.5. Objetivos	23
1.5.1. General	23
1.5.2. Específicos	24
1.6. MARCO TEÓRICO - CIENTÍFICO	
1.7. Modelo de Formación Continua	26
1.7.1. Definición de modelo	26
1.7.2. Modelo de formación continua	27
1.7.3. Características	28
1.7.4. Importancia	29
1.7.5. Formación docente continua	30
1.7.6. Dimensiones e indicadores del modelo	32
1.8. Gestión de los procesos pedagógicos y didácticos	34
1.8.1. Procesos pedagógicos	34
1.8.2. Procesos didácticos	36
1.8.3. Gestión educativa	38
1.8.4. Teorías que sustentan la investigación	39

a. Modelo histórico cultural	39
b. Modelo activista	41
c. Modelo social	41
d. Teoría de los procesos conscientes	42
e. Teoría comunicacional	48
f. Teoría del aprendizaje significativo	50
g. Teoría del pensamiento sistémico	56
1.9. Marco conceptual	58
2.2.1. Aprendizaje	58
2.2.2. Educación	59
2.2.3. Enseñanza	59
2.2.4. Gestión de procesos pedagógicos	59
2.2.5. Modelo	59
2.2.6. Procesos didácticos	59
II. MARCO METODOLÓGICO	
2.1. Hipótesis	61
2.2. Variables	61
3.2.1. Definición conceptual	61
3.2.2. Definición operacional	61
3.2.2. Operacionalización de variables	62
2.3. Metodología	64
3.3.1. Tipo de estudio	64
3.3.2. Diseño de investigación	64
2.4. Población y muestra	64
2.5. Método de investigación	65
2.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	66
2.7. Métodos de análisis de datos	67
III. RESULTADOS	
3.1. Descripción y análisis de los datos	69
4.1.1. Análisis e interpretación del pre test	69
4.1.2. De la validación interna y externa del Modelo	75
a. Validación externa	76
b. Validación interna	78
3.2. Discusión de resultados	81

Propuesta de un Modelo de Formación Continua para una adecuada gestión de los procesos pedagógicos y didácticos de los maestros de Educación Primaria de la Provincia de Chota	83
IV. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	
5.1. Conclusiones	110
5.2. Sugerencias	111
V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113
VI. ANEXOS	117

INTRODUCCIÓN

La presente investigación titulado: “*Modelo de formación continua para una adecuada gestión de los procesos pedagógicos y didácticos de los docentes del nivel primario de la provincia de Chota*”, tiene por finalidad proponer y validar la consistencia, coherencia y pertinencia para atender a los docentes de educación primaria de la provincia de Chota, en vista que los diferentes esfuerzos no han tenido los efectos esperados.

La configuración del Modelo de Formación Continua se realizó después de constatar los bajos resultados obtenidos por los profesores de educación primaria en una población muestral de 80, monitoreados en sus aulas de clase utilizando la ficha de monitoreo de la sesión de aprendizaje, diseñada para este trabajo y fundamentado en los enfoques que rigen la educación actual, bajo el diseño descriptivo propositivo, con pre y post test.

Estructuralmente comprende cinco capítulos:

En el capítulo I: Planteamiento del Problema de Investigación, el autor formuló el problema teniendo en cuenta los resultados de las evaluaciones internacionales, nacionales y locales. Se presenta la interrogante que origina la problemática, la justificación de la investigación y los objetivos que se pretende lograr.

En el capítulo II: Marco teórico, se sustenta en un conjunto de teorías y principios que permiten garantizar científica y técnicamente el desarrollo de las sesiones de aprendizaje en la parte experimental en sus niveles literal, inferencial, crítico y otros.

En el capítulo III: Marco metodológico, se plantea toda la parte operativa que ha permitido configurar la propuesta del Modelo de Formación Continua, los procesos de análisis e interpretación del pre test, así como de la validación del modelo. El diseño utilizado corresponde a los trabajos descriptivos propositivos, con un solo grupo, con pre y post test.

En el capítulo IV: Resultados, se presentan los resultados del pre test a nivel de los procesos pedagógicos y didácticos, de la validez interna y externa del Modelo de Formación Continua, así como la validez de los instrumentos.

Finalmente en el capítulo V. Conclusiones y sugerencias, el autor presenta los logros referidos solamente a la configuración del Modelo de Formación Continua en lo que respeta a la validez de la coherencia y pertinencia interna y externa del Modelo, a través de juicio de expertos, resultados que se verifica en los anexos correspondientes.

CAPÍTULO I
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

CAPITULO I: PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

Parece que no habría nada más que comentar, investigar, descubrir o hacer para no aceptar y validar a la infinidad de afirmaciones que en el mundo existen en el sentido que la educación es el factor esencial en el desarrollo y destino de los pueblos, tal como Oppenheimer (2014) afirma: "... la calidad de la educación es la clave de la economía del conocimiento" (p. 7). Sin embargo, no es suficiente la sola educación si existen otras capacidades, tal afirma líneas abajo el mismo autor: "Pero también es cierto que una buena educación sin un entorno que fomente la innovación produce muchas personas de sorprendente cultura general, pero poca riqueza personal o nacional" (p. 8). El autor del presente trabajo sigue preguntándose si solo la educación y la innovación son las capacidades indispensables para el desarrollo de los pueblos. Al respecto, el mismo autor afirma que otra capacidad fundamental es la creatividad, sin la cual es muy difícil hacer investigación, innovación, descubrimiento.

Sin embargo, el autor acepta que son los mismos Estados latinoamericanos los culpables del poco desarrollo de la creatividad en los estudiantes mediante la excesiva normatividad y la falta de presupuestos especiales para financiar el desarrollo de proyectos de investigación, formar empresas o instituciones de investigación y promoción de la misma, deficiencia que es también compartida por el Estado peruano en sus diferentes variables: políticas, presupuestos, capacitaciones, relación e integración de la educación con la investigación, la democratización de la investigación, la supervisión del Estado en el proceso de inversión del canon minero, seguimiento de las producciones, etc.

Otro aspecto o variable a considerar en el desarrollo de las mentes investigadoras y creativas, en opinión de Florida, Richard en Oppenheimer (2014), es el clima y ambiente favorables para la imaginación, la creatividad, la innovación. Para Florida, lo que genera la creatividad es la

presencia de otra gente creativa y no la creencia que es una cuestión hereditaria (p. 13), más aún si se cuenta con instrumentos adecuados de comunicación y acceso a las informaciones que día a día, año a año, se multiplican exponencialmente, como: los iphone, los drones, autos sin conductor, relojes que miden el pulso cardíaco, la computadora que receta medicinas, los viajes al espacio, etc.

En el campo de la educación, sin duda que los problemas son otra de las expresiones más notorias en el mundo, más si hemos dicho que es el factor esencial en el desarrollo de los pueblos. Cuando se cree que las universidades son los centros de la creatividad y mejoramiento de los sistemas educativos, sin embargo los rankings mundiales dicen que las universidades latinoamericanas están en los últimos lugares. Según Oppenheimer (2014), en el tercer ranking realizado en el 2014 no había ni una sola universidad entre los 100 primeras del mundo, la única de Latinoamérica que aparece entre las 101 primeras es la de Sao Paulo, a diferencia que las universidades de Singapur, China, Coreas, evaluadas por las producciones científicas, el número de patentes registradas, figuran entre las primeras 50 del mundo (p. 37)

Este problema de los últimos puestos se repite y confirma por las evaluaciones del Programa Internacional de Evaluación a estudiantes – PISA, en Matemática, ciencias y capacidad de lectura, en las que los países latinoamericanos se ubican entre los últimos lugares de los 65 países evaluados y, otra vez los estudiantes de los países asiáticos ocupan los primeros puestos en todas las pruebas aplicadas: Shanghái con el primer puesto, seguidos por Singapur, Hong Kong, Taipéi, seguido de Finlandia, y otros. Quienes juzgan los orígenes causales afirman que es por no haber aprendido Matemática, ciencia y tecnología desde la educación primaria.

A pesar que el mundo sabe que para estimular la creatividad y la investigación para mejorar la calidad de la misma educación y desarrollar a los países es la inversión del Estado, implementación de las instituciones educativas, mejor calidad en la formación de maestros, entre otros; sin

embargo, son los Estados los que no realizan lo requerido ni asignan el presupuesto suficiente a la educación.

A nivel nacional y regional se han venido realizando diversas acciones a fin de mejorar la calidad de la educación; sin embargo, los resultados en las evaluaciones de PISA y la Evaluación Censal de Estudiantes – ECE del 2015, los resultados siguen ubicando al Perú y la Región Cajamarca en los últimos.

Toda esta situación, no solo se refleja en la calidad de la educación en general, sino en cada uno de sus componentes, como la Formación Docente Inicial y en Servicio, más aún cuando han aparecido una serie de organizaciones que han convertido a la educación y demás servicios básicos en mercancías que se compra y se vende, instituciones que venden grados y títulos, diplomas y demás “acreditaciones” aprovechando el mercado libre, el descuido del Estado, la indiferencia de los políticos, la descomposición social, etc.

El problema más visible en la formación de los docentes en servicio lo constituye la falta de efectividad de los servicios de Formación Docente en Servicio a través de las denominadas capacitaciones, actualizaciones, cursos y, los llamados estudios de posgrado. Para el investigador, esto se debe a muchos factores: capacitadores no actualizados, falta de compromiso y actitud positiva de los maestros, carencia de medios económicos, los Órganos Intermedios: Direcciones Regionales de Educación, Unidades de Gestión Educativa Local, entre otros, han perdido de rumbo sus obligaciones, influencia negativa de los medios de comunicación, el rol determinante de los pésimos sueldos de los profesores, la carencia de un modelo eficaz de capacitación docente, la crisis general del país, la corrupción, la violencia, etc.

A través del presente trabajo, considerando el fracaso de los modelos de capacitación de los docentes, el investigador propone un modelo de formación continua de los docentes de educación primaria para mejorar la

gestión de los procesos pedagógicos y didácticos de los docentes del nivel primario del ámbito de la Unidad de Gestión Educativa, provincia de Chota.

1.2. Formulación del problema

¿Qué características muestra la Propuesta de un modelo de Formación Continua para una adecuada gestión de los procesos pedagógicos y didácticos de los docentes del nivel primario de la provincia de Chota?

1.3. Justificación

El presente trabajo de investigación titulado “Modelo de formación continua para una adecuada gestión de los procesos pedagógicos y didácticos de los docentes del nivel primario de la provincia de Chota”, surgió de la necesidad de contar con un conjunto de planteamientos teóricos, filosóficos y tecnológicos expresados en una síntesis esquemática para capacitar mejor a los maestros de educación primaria y mejorar los procesos pedagógicos de los mismos y de las nuevas generaciones.

a. Justificación teórica

El desarrollo de la presente investigación permitirá a los integrantes de los diferentes equipos de capacitación especificar los planteamientos teóricos, filosóficos y tecnológicos, sintetizados en un esquema, a utilizarse en la formación de un determinado tipo de ciudadano en general y, en específico, mejorar la formación docente continua de los maestros de primaria de la provincia de Chota, con la finalidad de gestionar mejor los procesos pedagógicos, didácticos y establecer coherencia interna y pertinencia con la realidad sociocultural, las necesidades de los docentes de educación primaria, con los planteamientos y estrategias propuestas por el Proyecto Educativo Local, el Proyecto Educativo Regional y los lineamientos nacionales.

b. Justificación tecnológica

Los fundamentos básicos del Modelo de Capacitación Docente planteados en el paso anterior permitirá construir un sin número de procedimientos y estrategias que permitan concretizar los planteamientos básicos o fundamentos para lograr los objetivos y metas establecidas a través de los eventos de formación continua de los docentes de primaria para mejorar los procesos pedagógicos y didácticos que les permita mejorar la calidad de los aprendizajes de sus alumnos y de la educación en su conjunto.

c. Justificación práctica

La puesta en práctica del modelo de formación continua para una adecuada gestión de los procesos pedagógicos y didácticos de los docentes del nivel primario de la provincia de Chota, permitirá solucionar el principal problema descrito por diferentes investigadores y críticos de la ineficacia y prácticamente nula influencia de los diferentes programas, cursos, seminarios, talleres, así como la masificación de asistentes, etc., de capacitación docente que permanentemente se aprecia no solo en Chota sino en todo el país.

1.4. Antecedentes de estudio

Guerrero (2007), en su artículo: “Alicia, la disciplina escolar y la capacitación docente” sobre la capacitación docente, afirma:

Después de describir los procedimientos más comunes de los docentes para atender a las demandas de sus alumnos, afirma que los castigos inhiben las conductas momentáneamente y, cuando esa condición desaparece, la conducta inducida se abandona. Y se regresa al comportamiento anterior. Sólo los cambios por interiorización son perdurables, porque pasan a formar parte de las convicciones de las personas. Que los profesores debieran exhibir para influir sobre la

conducta de sus estudiantes logrando que valoren e interioricen la colaboración.

Que los profesores deben ser preparados en el manejo de criterios para analizar conductas sociales y comprender los códigos silenciosos de la comunicación humana y no apresurarse en denominar «indisciplina» al comportamiento de los chicos. Como no dispone de un repertorio de estrategias para manejar situaciones de conflicto, se limitará a reaccionar con ira y agresividad. Lo que aumentará, a su vez, el espiral de odios y revanchas. Curso arruinado.

Nubia (2007), en su artículo: “Modelos pedagógicos”, afirma lo siguiente:

Los modelos pedagógicos tienen como finalidad desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de sus capacidades para un mejor desenvolvimiento en sus propósitos.

Que los maestros no tienen un modelo pedagógico que les permita desarrollar los procedimientos, estrategias, perfiles, etc., de sus alumnos.

Piscoya (2014) en su artículo: “La capacitación docente”, afirma lo siguiente:

Si un modelo de formación inicial docente o de capacitación permanente comprende fundamentos teóricos, filosóficos y tecnológicos que determinan el tipo de profesional a formar y a reforzar mediante las capacitaciones permanentes, resulta sumamente interesante considerar los aportes del siguiente antecedente:

Las acciones denominadas de capacitación docente se realizan actualmente dentro del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente dirigido a Docentes de Educación Básica Regular establecido por el Ministerio de Educación. Su antecedente de la modalidad con acciones desconcentradas se encuentra en la reforma educativa regulada por la Ley 19326 del gobierno del General Juan Velasco Alvarado, con el Programa Nacional de Reentrenamiento

Docente para lo cual previamente se formó a los entrenadores cuya misión fue actualizar a los docentes en las técnicas curriculares y pedagógicas provenientes de la tecnología educativa constructivista. (p. 10)

El tiempo transcurrido permite afirmar con fundamento en múltiples estudios que este programa, apoyado con un presupuesto de dimensiones sin precedentes, no logró sus objetivos porque presuponía que personas deficientemente formadas, en las entonces ya mayoritarias escuelas normales, y en las nuevas facultades de educación, que crecieron desproporcionadamente en relación con la disponibilidad de recursos humanos calificados, podían ser, a través de conferencias masivas, actualizadas en ciclos de entre 3 y 6 meses para subsanar las deficiencias cognoscitivas y actitudinales que se habían acumulado durante sus cinco años de estudios profesionales. A esta desproporción temporal entre formación y corrección se sumaba el énfasis ideológico del programa, la debilidad epistemológica de la propuesta pedagógica fundada en el enfoque anticientífico de educación popular de Paolo Freyre y la reacción adversa de los gremios magisteriales, todo lo cual dio lugar a que el reentrenamiento docente contribuyera a un clima de desorientación y deterioro académico de los docentes en ejercicio (p. 11)

Lo más relevante de dicha experiencia es que, en una coyuntura histórica representada por un gobierno nacionalista, declaradamente no capitalista y autoritario, se recurrió con el apoyo de los intelectuales más destacados de la época a una estrategia remedial que se proponía subsanar, en algunos meses, deficiencias acumuladas sistemáticamente por largos años de débil formación profesional y un prolongado ejercicio de la docencia en condiciones que se precarizaron más porque simultáneamente se duplicó la matrícula en educación básica estableciendo los turnos de mañana y tarde. La alternativa de mediano plazo, de reestructurar el sistema de formación docente para actuar con concepciones, metodologías, instalaciones y equipamientos renovados, la misma que era viable considerando el volumen de la inversión de la época, fue desestimada y se prefirió una estrategia que equivale, en

metáfora popular, “dejar crecer el árbol torcido para después de cinco años o más gastar esfuerzos y dinero en pretender enderezarlo” (p. 12)

Modelo cubano de formación docente integral

El Hedesa y Pérez (2005), nos describe el modelo cubano para “*La formación de profesores generales e integrales en Cuba*”, presentado en el “III Congreso Internacional de Formación Docente” y “V Congreso Nacional de Institutos Superiores Pedagógicos” desarrollado en Puno del 7 al 12 de noviembre del 2005, quien está convencido que los “*Los cambios en la educación no deben empezar por la escuela sino por la formación del maestro*”

La primera parte nos invita a reflexionar sobre cómo Cuba teniendo apenas 105 kilómetros cuadrados de extensión y una población de 11 millones de habitantes, tiene 300 mil maestros dedicados a la labor educativa en toda la isla. De igual manera la claridad de sus fines, principios, políticas y acciones establecidos a largo plazo. A lo largo de la segunda parte se sintetiza toda la filosofía del Nuevo Modelo de Formación Docente, la misma que se resume en el hecho que un ingresante a la universidad de la Habana para convertirse en profesor debe estudiar un año en forma intensiva en dicha institución, luego durante los 4 años siguientes es formado integralmente por uno de los profesores que trabajan en una escuela cualquiera del país, en las aulas y el mismo escenario escolar, significando un cambio total en los roles institucionales, personales, comunales: una universidad dedicada a la investigación e innovación científica; una escuela dedicada a la formación de niños, de los profesores integrales y, a la investigación pedagógica; un profesor de aula dedicado a la formación de los profesores generales e integrales en todas las asignaturas.

Los nuevos docentes tienen por misión la formación integral de estudiantes de todos los niveles educativos; por ejemplo, un profesor atiende a estudiantes del nivel secundario desarrollando todos los contenidos y las asignaturas en aulas de hasta 15 alumnos. Pero claro,

tienen una serie de ventajas complementarias: la democratización y universalización de los estudios universitarios a toda la población: “universidad para todos”, la existencia de más o menos 200 escuelas que tienen entre 1 y 2 estudiantes y, sin embargo, allí hay un profesor en cada escuela, ya sea profesional o el padre de familia más preparado. En otras palabras, todos los maestros poseen formación universitaria, la sociedad misma es educadora y, el sistema es diferente.

Uno de los fines de la Educación Cubana es “... Formar las nuevas generaciones y a todo el pueblo en la concepción científica del mundo, es decir, la del materialismo dialéctico e histórico: desarrollar en toda su plenitud humana las capacidades intelectuales, físicas y espirituales del individuo y fomentar, en él, elevados sentimientos”.

“La tarea del maestro crece en importancia; se multiplica su inmensa trascendencia en esa batalla por educar valores de la revolución y del socialismo, a las nuevas generaciones, porque es el arma fundamental para contrarrestar esos efectos negativos a fin que en nuestro país no se introduzca los egoísmos, las desigualdades, las injusticias y los horrores del capitalismo” (Castro, Fidel. Inauguración del curso escolar 1997 – 98).

Gómez y Polanía (2008), en su Tesis: “Estilos de Enseñanza y Modelos Pedagógicos” nos describe que los modelos pedagógicos son visiones sintéticas de teorías o enfoques pedagógicos que orientan a los especialistas y a los profesores en la elaboración y análisis de los programas de estudios, en la sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje, o bien en la comprensión de alguna parte de un programa de estudios. Se podría decir que son patrones conceptuales que permiten esquematizar de forma clara y sintética las partes y los elementos de una práctica pedagógica, o bien sus componentes (pág. 40).

Gago (2002), en su tesis “Modelos Pedagógicos” nos dice que modelo es una representación arquetípica o ejemplar del proceso de enseñanza-

aprendizaje, en la que se exhibe la distribución de funciones y la secuencia de operaciones en la forma ideal, que resulta de las experiencias recogidas al ejecutar una teoría del aprendizaje (32).

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo general

Proponer un Modelo de Formación Continua para una adecuada gestión de los procesos pedagógicos y didácticos de los docentes del nivel primario de la provincia de Chota.

1.5.2. Objetivos específicos.

- a. Diagnosticar el nivel de desempeño de los docentes de educación primaria de la provincia de Chota en la gestión de los procesos pedagógicos y didácticos.
- b. Establecer los fundamentos científicos, filosóficos y tecnológicos que fundamentan el Modelo de Formación Continua para una adecuada gestión de los procesos pedagógicos y didácticos de los docentes.
- c. Proponer un Modelo de Formación Continua para una adecuada gestión de los procesos pedagógicos y didácticos de los docentes.
- d. Validar los instrumentos de valoración de la coherencia y pertinencia del Modelo de Formación Continua para una adecuada gestión de los procesos pedagógicos y didácticos de los docentes.

CAPÍTULO II
MARCO TEÓRICO

CAPITULO II: MARCO TEORICO - CIENTÍFICO

2.1. Modelo de formación continua

2.1.1. Definición de modelo

Los cambios y reflexiones pedagógicas han surgido de determinados contextos sociales, históricos, culturales, etc. y han sido vistos desde perspectivas políticas, económicas, epistemológicas, entre otras dando origen a modelos de diferente índole.

En cuanto a modelos existen diferentes definiciones; en este caso se refiere a modelo de formación continua que no solo debe emplear el docente, en la tarea pedagógica sino que sirva como herramienta para mejorar las capacidades docentes.

Según Flores (1999): Un modelo es una herramienta conceptual para entender mejor un evento; es la representación del conjunto de relaciones que describen un fenómeno. Un modelo pedagógico es la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar, es también un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía.

Toda teoría pedagógica trata de responder de manera sistemática y coherente al menos estas preguntas: ¿Qué tipo de ser humano se quiere formar?, ¿Con qué experiencias crece y se desarrolla un ser humano? ¿Quién debe impulsar el proceso educativo? ¿Con qué métodos y técnicas puede alcanzarse mayor eficacia? Diferentes especialistas podrían responder una sola de estas preguntas; pero la especialidad del pedagogo es abordarlas todas en forma transdisciplinar. (p. 32)

El autor, en relación con el trabajo de investigación, nos manifiesta que el modelo es interesante en el sentido que orienta el trabajo desde una perspectiva transdisciplinar; es decir que abarca los diferentes aspectos, fenómenos y actores comprometidos con la educación, considerando como eje el alumno. Desde esta perspectiva, la pedagogía que se adopte

en el trabajo debe responder a un modelo que se convierte en el instrumento organizador de los procesos pedagógicos para lograr la calidad educativa.

Por otra parte, debe responder a una pregunta medular en la educación, el tipo de hombre que se quiere formar, cuyas respuestas a ésta y otras interrogantes estarán expresadas en el tipo de educación que tiene cada país, en la región, las Unidades de Gestión Educativa y las Instituciones Educativas.

Según Ander citado por Crisólogo (1999) dice: “Los modelos constituyen auxiliares efectivos y útiles para hacer avanzar el pensamiento por los caminos más seguros y precisos, aunque nunca son sustitutos de la tarea de pensar”. (p. 304)

Un modelo es entonces una herramienta que orienta la tarea pedagógica hacia determinados fines adoptados por un país, una región, una institución educativa, etc. Se orienta a mejorar los aprendizajes considerando la educación como un derecho de todo ser humano y un deber social; es decir los modelos no solo se dirigen hacia lo cognitivos, sino que interesa la formación integral de la persona para un mejor desenvolvimiento dentro de una sociedad basada en los valores éticos, la responsabilidad, la solidaridad, el trabajo y la participación protagónica de los estudiantes.

Para Ediciones SEM (2003): “Un modelo pedagógico puede considerarse como un dispositivo de transmisión cultural que se deriva de una forma particular de selección, organización, transmisión y evaluación del conocimiento escolar”. (p. 15)

2.1.2. Modelo de formación continua

Teniendo como base la definición anterior, el modelo de formación continua viene a ser la herramienta que encamina la formación docente para mejorar los procesos pedagógicos y didácticos dentro de la labor educativa, respondiendo a las preguntas: ¿A quién enseñar? ¿Para qué enseñar? ¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Cuándo enseñar? ¿Con qué

enseñar? De esta manera el modelo orienta el camino o la ruta que enmarca la formación individual y social, incluido conocimientos, procedimientos y valores; el modelo que se plantee responderá a las necesidades de los estudiantes, partiendo de la capacitación continua a los docentes dentro de los enfoques que consideran como centro de todo el proceso al alumno. En esta tarea, todos los agentes educativos aportarán para lograr consensuar y desarrollar la ruta que orientará el mejoramiento de la calidad educativa.

2.1.3. Características

Los modelos responden a intereses y políticas educativas nacionales e incluso internacionales que pueden condicionar para tener un tipo de educación y en consecuencia un tipo de hombre a formar. El modelo que presentamos tendrá las siguientes características:

- **Sinérgico.** Todos los actores educativos deben participar en forma protagónica e interrelacionada haciendo uso de la comunicación horizontal.
- **Integral.** El modelo abarcará los diferentes componentes del proceso educativo, para atender a los estudiantes en lo biopsicosocial.
- **Flexible.** Porque se puede adecuar a las diferencias geosociopolíticas de cada lugar, teniendo en cuenta los intereses y necesidades de los alumnos; considerando también los ritmos y estilos de aprendizaje.
- **Motivador.** Porque en forma permanente busca generar el interés de los actores educativos para mejorar los aspectos pedagógicos y didácticos en beneficio de los aprendizajes de los estudiantes.
- **Constructivo.** Asume iniciativas individuales o colectivas para mejorar los procesos pedagógicos y didácticos partiendo desde la realidad misma, sin imposiciones de las altas esferas.
- **Complejo.** Se tendrá en cuenta todas las dimensiones individuales y sociales del ser humano.

- **Transdisciplinar.** Porque aparte que abarcará los diferentes aspectos educativos se tendrá en cuenta las diferentes áreas, logrado de esta manera una integración del conocimiento dentro de una formación humana, científica y tecnológica.

Para Flores (1999) son cinco los criterios que deben distinguir a un modelo pedagógico, dentro de los cuales nos presenta:

- Definir el concepto de ser humano que se pretende formar o la meta esencial de formación humana.
- Caracterizar el proceso de formación del ser humano, en el desarrollo de las dimensiones constitutivas de la formación, en su dinámica y secuencia.
- Describir el tipo de experiencias educativas que se privilegian para afianzar e impulsar el proceso de desarrollo, incluyendo los contenidos curriculares.
- Describir las regulaciones que permiten cualificar las interacciones entre el educando y el educador en la perspectiva del logro de las metas de formación.
- Describir y prescribir métodos y técnicas de enseñanza que se pueden utilizar en la práctica educativa como modelos de acción eficaces. (p. 33)

2.1.4. Importancia

A través de la historia, tanto en el Perú como en el mundo se han adoptado muchos modelos pedagógicos que han respondido y responden aún a intereses políticos y de clase, cuyo objetivo se plasma en mantener el sistema al servicio de un grupo de poder. En un estado como el nuestro, los modelos privilegian a la clase dominante, pues toman a la educación como instrumento para mantener el sistema.

Entonces, para las clases de poder el modelo es importante para mantener el sistema educativo al servicio de ellos, de sus privilegios,

intereses y necesidades; en ese sentido es desventajoso para las clases dominadas.

Un modelo resulta importante para los actores educativos de las clases dominadas si es que, desde las bases y con criterio crítico y reflexivo, se opta por modelos que respondan a los intereses de las mayorías. En este sentido el modelo resulta innovador, pertinente y crítico como producto de la reflexión profunda de los actores educativos sobre el quehacer educativo. Desde esta perspectiva el docente pondrá en tela de juicio su forma de actuar en todo el proceso educativo y asumirá los retos con decisión como una obligación social en beneficio de los estudiantes. Freire citado por Estupiñán (2012) lleva la educación a las masas populares, al considerar la misma como un medio para cambiar la realidad social, en oposición considera que la Escuela Tradicional exige una posición pasiva a nivel cognitivo, en tanto el estudiante no piensa, no imagina o no crea por sí mismo. (p. 23)

Según Estupiñán (2012): El docente preocupado por su trabajo, por lo que enseña y cómo lo enseña, debe comenzar por conocerse, por comprender su misión como educador, debe tener claro sus intereses al enseñar.

Convertirse en un excelente educador le implica interrogarse por la forma como enseña, por el modelo pedagógico que implementa en los procesos de enseñanza y aprendizaje. (p. 33)

Los maestros tienen que tener como norte la investigación permanente para conocer la realidad y mejorar los procesos pedagógicos y didácticos. Al descubrir las características sociales, políticas, culturales, económicas, educativas, geográficas de los estudiantes, el docente podrá orientar las competencias, capacidades, contenidos, medios, materiales, evaluación, métodos, etc. para lograr la calidad educativa sin discriminación.

2.1.5. Formación docente continua

Es un proceso de capacitación permanente a los docentes en servicio con el fin de mantenerlos actualizados y puedan responder a las exigencias

socioculturales que plantea la sociedad actual. Como se puede observar, los cambios que se producen en la actualidad son vertiginosos, en ese sentido, tiene que haber una formación permanente al docente con el fin de reflexionar acerca de su práctica pedagógica y buscar nuevas formas actuación en las aulas y en su relación con el contexto donde se desempeñe y sea partícipe en la generación de políticas y programas innovadores que apunten a la formación cognitiva y axiológica de los estudiantes.

Moliner, Castellón y Loren (s.f) nos dicen que: Si se pretende promover el desarrollo de la profesionalización docente con el fin de mejorar el desempeño y el consecuente impacto en la calidad de los aprendizajes, uno de los caminos a seguir (no el único) es la implantación de políticas formativas que permitan compartir el aprendizaje de los/as compañeros/as... Desde esta perspectiva, se concibe al profesor como un agente dinámico que parte de su propia práctica para enriquecerla con el intercambio. (p. 26)

Según Lella citada por Moliner, Castellón y Loren (s.f) manifiestan que se requiere formar a docentes comprometidos y capaces de:

- Partir de la práctica como eje estructurante, en tanto institucional, comunitaria y social.
- Problematizar, explicitar y debatir desde la biografía escolar previa hasta las situaciones cotidianas, las creencias, las rutinas, las resistencias, los supuestos, las relaciones sociales, los proyectos, así como los contenidos, los métodos y las técnicas.
- Reconstruir la unidad y complejidad de la propia experiencia docente contextualizada, con sus implicaciones emocionales, intelectuales, relacionales, prospectivas.
- Compartir la reflexión personal crítica en ámbitos grupales contenedores, con coordinación operativa, para posibilitar cambios actitudinales.

- Propiciar espacios de investigación cualitativa y con participación protagónica de los docentes, utilizando métodos diversos, entre los cuales resultan muy valiosos los etnográficos tales como, cartas, bitácoras personales, diarios de campos, testimonios orales, casos reales o simulados, documentales, dramatizaciones. (p. 27)

Las políticas educativas que opten los entes educativos tienen que diseñar y aplicar programas de formación continua permanente para ayudar a mejorar las capacidades de los docentes y puedan rendir mejor en su desempeño docente. En todos los programas deben participar los actores educativos para que se puedan generar todos los componentes del modelo con la participación activa de los actores directos.

En síntesis, la formación continua comprende las políticas de capacitación y acompañamiento permanente a los docentes de las diferentes especialidades y niveles con el fin de mejorar la práctica docente sin perder de vista el campo teórico, en beneficio de los estudiantes y las comunidades, para tal fin debe haber un modelo de por medio, que oriente el quehacer educativo.

Al respecto la UNESCO/OREALC (2002) nos dicen: “Mejorar la calidad de la educación significa promover procesos pedagógicos en el aula. Esto requiere establecer cambios más profundos en todas las dimensiones, principalmente en la formación de los docentes y en cómo éstos plantean el desarrollo de su labor profesional en el centro educativo”. (p. 9)

2.1.6. Dimensiones e indicadores del modelo de formación continua

a. Dimensión interna

Son los componentes estructurales que conforman el modelo de formación continua, tales como: la relación que debe existir entre los saberes previos, los procesos de reflexión, los enfoques utilizados, el mismo proceso de capacitación entendido como la conjugación de dichos elementos, las destrezas o manejo de dichos componentes: capacidades, capacidades fundamentales, acompañamiento,

estímulos, etc., para finalmente observar el tipo de comportamiento ciudadano esperado y, la retroalimentación.

INDICADORES:

- Coherencia de la fundamentación de la propuesta
- Pertinencia de la propuesta y el descubrimiento de los saberes previos
- Coherencia de los enfoques de la formación permanente con el espíritu de la propuesta.
- Pertinencia de los resultados de la formación permanente con los objetivos de la propuesta
- El sistema de sostenibilidad es pertinente a la propuesta
- El sistema de evaluación permanente responde a los propósitos de la propuesta

b. Dimensión externa

Son todas las exigencias externas al modelo propuesto que demandan del mismo una serie de relaciones y coherencias con la finalidad de enriquecer y responder a las demandas de calidad de la formación continua. Entre estos componentes tenemos:

- Conferencia Mundial de Jomtien, 1990
- Informe Delors, 1996
- Declaración de Bolonia, 1999
- Foro Mundial sobre educación de Dakar, 2000.
- Objetivos del milenio
- Declaración Conjunta: IV Reunión de Ministros de Educación del Foro de Cooperación Asia-Pacífico (APEC - Junio 2008)
- Agenda 2030 Incheon, 2016.
- Rutas de aprendizaje, Currículo Nacional,
- Plan Cuatrienal, 2015 - 2018

INDICADORES

- Coherencia con los convenios y políticas internacionales Políticas educativas nacionales
- Coherencia con las políticas educativas nacionales

- Pertinencia con las políticas educativas regionales
- Pertinencia con las demandas de la comunidad local
- Proyecto Educativo Regional
- Coherencia con las demandas de las instituciones educativas

2.2. Gestión de los procesos pedagógicos y didácticos

2.2.1. Procesos pedagógicos

Roque (2010) en cuanto a pedagogía y didáctica manifiesta: La pedagogía es la ciencia que estudia a la educación como fenómeno típicamente social y específicamente humano.

En una sesión de aprendizaje se producen una serie de acciones cognitivas, axiológicas, didácticas, metodológicas que los docentes diseñan poniendo en el centro del proceso a los estudiantes y apuntando a logro de los aprendizajes previstas. Los procesos pedagógicos son, por lo tanto, acciones, y tareas que desarrolla de manera planificada e intencionada el docente con la finalidad de lograr aprendizajes significativos y funcionales. Un proceso se entiende como un conjunto de pasos o fases continuos pertenecientes a un determinado hecho, fenómeno, estrategia o técnica que se hacen presentes en el escenario educativo.

El MINEDU (Ministerio de Educación) (2012) manifiesta respecto a los procesos pedagógicos: Se aprende a través de la indagación. Los docentes propician que los estudiantes aprendan de manera reflexiva, crítica y creativa, haciendo uso continuo de diversas fuentes de información y estrategias de investigación. Se aprende también de manera colaborativa: se propicia que los estudiantes trabajen en equipo, aprendiendo entre ellos, intercambiando saberes y cooperando cada uno desde sus capacidades. Se atiende con pertinencia la diversidad existente en el aula, se consideran las características individuales, socioculturales y lingüísticas de sus estudiantes, lo mismo que sus necesidades. Se desarrollan y evalúan competencias, capacidades creativas y resolutivas. (p. 9)

Los procesos pedagógicos son interacciones entre los actores educativos, en especial entre docente y alumno que se producen en una sesión de aprendizaje que se puede dar dentro o fuera del aula. En la construcción del aprendizaje se desarrolla diversos procesos pedagógicos; por ejemplo, el docente actúa como mediador de los aprendizajes, genera una serie de actividades para los alumnos puedan construir sus aprendizajes significativos en un clima acogedor. En una clase se tiene que mejorar los procesos cognitivos a la par de la motivación permanente a los estudiantes para que aprendan significativamente.

Al respecto Delors (1996), citado por Roque (2012), afirma que: —el trabajo del docente no consiste tan solo en transmitir información ni siquiera conocimientos, sino presentarlos en forma problemática, situándolos en un contexto y poniendo los problemas y perspectivas, de manera que el alumno pueda establecer el nexo entre su solución y otros interrogantes de mayor alcance. (p. 296)

- **Motivación.** Es un proceso que consiste en despertar el interés de los estudiantes para ocuparse del propósito.

Indicadores

- ✓ Muestra interés al inicio, en el proceso y al finalizar el desarrollo de la sesión de aprendizaje.
- ✓ Participa activamente en el mantenimiento de un clima emocional positivo

- **Saberes previos.** Son vivencias, conocimientos, habilidades, creencias y emociones que posee el alumno en relación a la actividad de aprendizaje a lograr

Indicadores

- ✓ Narra sus experiencias vividas con anticipación a la actividad en desarrollo.
- ✓ Propone acciones orientadas a facilitar el desarrollo de la actividad.

- **Problematización.** Son retos, dificultades, conflictos, etc., que el alumno enfrenta como punto de partida para indagar y construir sus aprendizajes.

Indicadores

- ✓ Muestra sorpresa y asombro frente a las dificultades presentadas.
- ✓ Se preocupa por encontrar soluciones
- **Propósito.** Es el proceso de comunicación a los estudiantes de los aprendizajes que se espera lograr.

Indicadores

- ✓ Identifica el propósito de aprendizaje a lograr.
- ✓ Conoce perfectamente a donde se dirigen sus diferentes actividades.
- **Gestión y acompañamiento.** Consiste en generar secuencias didácticas concatenadas y organizadas a fin de reforzar y mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Indicadores

- ✓ Acompañar al estudiante en el proceso de ejecución y descubrimiento suscitando reflexión crítica
- ✓ Generar la autonomía del estudiante en la gestión de sus propios aprendizajes.
- **Evaluación.** Consiste en valorar los procesos y logros alcanzados en el desarrollo de sus diferentes actividades de aprendizaje.

Indicadores

- ✓ Reflexionar críticamente sobre las tareas que va desarrollando en sus aprendizajes a nivel personal y en equipos.
- ✓ Valorar sus procesos, logros y dificultades alcanzados

2.2.2. Procesos didácticos

a. Definiciones

La didáctica como disciplina que se ocupa de los procesos de enseñanza aprendizaje juega un papel importante en la tarea educativa. Merchán citado por Crisólogo (1999) nos dice que la didáctica es: Aquella parte de la pedagogía que describe, explica y

fundamenta los métodos más adecuados y eficaces para conducir al educando a la progresiva adquisición de hábitos, técnicas, conocimientos, en suma, a su metódica e integral formación. (p. 110)

La didáctica tiene como norte el proceso enseñanza – aprendizaje visto como una unidad donde participan el docente y el alumno; en este proceso intervienen una serie de fenómenos, como por ejemplo: las metodologías, estrategias, motivación, empatía, etc. porque el fin es que los alumnos aprendan, pero no solo lo cognitivo; sino a la par también lo actitudinal, lo humano, lo social, etc.

Dentro de la pedagogía y la didáctica se han presentado diferentes propuestas y corrientes, algunas a nivel general, otras por cada área o especialidad determinada. En este sentido, la función del maestro será analizar en forma crítica y reflexiva, en relación con el contexto donde trabaje, las bondades de los enfoques, teorías y tenga el criterio necesario para adoptar un paradigma, corriente, teoría o, metodología. La didáctica, en este sentido, debe estar presente en todos los momentos del proceso educativo, desde la planificación hasta la evaluación.

Medina & Salvador (2005) citados por Roque (2010) en cuanto a la didáctica lo definen como: La disciplina o tratado riguroso de estudio y fundamentación de la actividad de enseñanza, en cuanto propicia el aprendizaje formativo de los estudiantes en los más diversos contextos. (p. 248)

Para Roque (2010): La didáctica como ciencia tiene su propio objeto de estudio, sus objetivos y sus funciones que pueden definirse así:

- El objeto de estudio de la Didáctica es el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Su objetivo es descubrir las leyes, regularidades y principios que determinan las características, el funcionamiento y el desarrollo del proceso de enseñanza escolarizado.

- Su función es conformar y desarrollar continuamente un sistema teórico que permita planear, conducir y evaluar de manera eficiente el proceso de enseñanza aprendizaje escolarizado.

a. Indicadores

✓ **Comprensión lectora**

- **Antes.** Comunica el propósito de la lectura. Recupera los saberes previos y se anticipa al contenido del texto.
- **Durante.** Utiliza estrategias para lograr la comprensión lectora en sus niveles literal, inferencial y crítica
- **Después.** Facilita la contratación de las hipótesis del niño con el contenido del texto.

✓ **Producción de textos escritos**

- Orienta la planificación del destinatario, el mensaje y el propósito del texto a producir.
- Escribe los textos preliminares con coherencia y cohesión.
- Revisa la coherencia y cohesión de sus textos producidos.

✓ **Matemática**

- **Comprensión del problema.** Identifica los datos, escenarios e interrogantes del problema. Propone un plan para solucionar el problema
- **Representación.** Utiliza material concreto para representar el problema. Resuelve el problema utilizando algoritmos.
- **Reflexión.** Reflexiona críticamente sobre el trabajo realizado. Transfiere los pasos aprendidos para resolver otros problemas.

2.2.3. Gestión educativa

La gestión escolar actualmente ocupa un lugar especial en el desarrollo de la educación, porque moviliza a todos los actores educativos en la consecución de metas y objetivos. Cruces, L. citada por la Universidad Pedro Ruiz Gallo (s.f) al respecto a gestión educativa manifiesta: “La actividad que desarrollamos los integrantes de la comunidad escolar para satisfacer nuestras necesidades, intereses, expectativas

individuales y colectiva, que tienen que ver con mejorar las condiciones de trabajo que realizamos, de allegarnos de materiales y demás recursos que faciliten nuestro empeño docente. No es una acción individual, parte del consenso del grupo, nos cohesiona internamente y nos permite establecer relaciones interpersonales dinámicas, asumiendo positivamente el rol que desempeñamos con responsabilidad. (p. 9)

En este concepto, que la gestión escolar es la actuación de los actores en el campo educativo con la finalidad de lograr mejorar la calidad educativa teniendo en cuenta metas y objetivos claros; en síntesis podemos decir que la gestión educativa tiene un carácter integral, complejo, dinámico, sistémico y orientador. Entonces gestionar los procesos pedagógicos y didácticos implica mejorar la calidad educativa donde se busque, aplique y evalúe una serie de insumos, técnicas, formas y secuencias que tienen como fin mejorar los aprendizajes de los estudiantes de los diferentes niveles educativos como reto fundamental de las políticas educativas de los gobiernos en los diferentes escenarios.

2.2.4. Teorías que sustentan la investigación

Existen varios tipos de modelos, cada cual con sus principios, características, métodos, técnicas, etc. entre los más importantes tenemos: tradicional, romántico, conductista, constructivista, activista, social, cognitivo, etc.

a. Modelo histórico - cultural

Vigostky (1986) planteó su modelo sociocultural afirmando que la sociedad influye en el desarrollo del niño, por lo tanto la educación es básica para la formación integral de los estudiantes. Para Lev Vigostky el niño aprende del medio donde se desenvuelve a través, primero de lo interpsicológico y después a nivel intrapsicológico, como vemos juega un papel muy importante la cultura, siendo el lenguaje un mediador y el instrumento fundamental el desarrollo del niño.

Chávez (1995) manifiesta que la escuela de hoy no puede ser ajena en la construcción de estrategias didácticas que permitan desarrollar el aprendizaje de los estudiantes. Los docentes como agentes de cambio tenemos que asumir el rol de hacer que los alumnos se desarrollen mediante las mediaciones sociales y las mediaciones instrumentales provocando el conocimiento de la realidad y la búsqueda de la transformación del aprendizaje, esto supone un carácter social determinado y un proceso por el cual los estudiantes se introducen, al desarrollarse, en la vida intelectual de aquellos que los rodean. De esta manera la comprensión y adquisición del lenguaje y los conceptos, por parte del alumno, se realizan por el encuentro físico y sobre todo por la interacción entre las personas que lo rodean (p.79).

Teniendo en cuenta y parafraseando los planteamientos de Vargas (2010) y para interrelacionar esta teoría con el trabajo que venimos desarrollando nos orientamos con los planteamientos de Vigotsky que son tomados por el autor mencionado, partimos diciendo que el conocimiento no es independiente del contexto en el que se aprende; el aprendizaje es el motor del desarrollo, sin la participación de otras personas es imposible apropiarse del lenguaje, edificar el pensamiento y evidenciar conductas propiamente humanas. El individuo es el resultado del desarrollo sociocultural, dentro del cual se construye. En relación con esta teoría, concordante con el trabajo de investigación nos ocuparemos especialmente de los procesos psicológicos superiores los mismos que no ocurren aislados del contexto. La formación de la inteligencia y el desarrollo de los procesos psicológicos superiores no pueden comprenderse al margen de la vida social. De allí la importancia del lenguaje y la mediación del docente para que los alumnos no queden en procesos psicológicos elementales, sino escalen fronteras para llegar al análisis, la comprensión, la reflexión, la crítica, la creatividad, la interpretación, la metacognición, etc.

La característica central de las funciones elementales es que están directamente y totalmente determinados por los estímulos procedentes del entorno. En lo que respecta a las funciones superiores, el rasgo principal es la estimulación autogenerada, es decir la creación y uso de estímulos artificiales; los procesos psicológicos superiores (PPS) se caracterizan por ser específicamente humanos, se desarrollan en los niños a partir de la incorporación de la cultura. Desde este punto de vista, diferentes experiencias culturales, pueden producir diversos procesos de desarrollo con la intervención de docentes, padres de familia y comunidad para generar una serie de elementos tendientes a motivar los aprendizajes de los estudiantes. Cuando nos referimos a elementos, queremos expresar que las aulas deben estar bien ambientadas, los medios y materiales deben ser motivadores, evitar que los aprendizajes siempre se logren a través del memorismo mecánico; en consecuencia se debe generar y aplicar nuevas estrategias para que los estudiantes aprendan significativamente.

b. Modelo activista

Considerando los planteamientos de Zubiría Samper este modelo pedagógico activista se observa especialmente en La llamada Escuela Nueva, la cual se caracteriza por la humanización de la enseñanza al reconocer en el niño sus derechos, capacidades e intereses propios.

c. Modelo social

Este modelo tiene como base a la teoría crítica, su interés es el aprendizaje reflexivo y crítico con el fin de transformar la sociedad de tal manera que no haya opresión ni exclusión.

Según McLaren (1999) citado por Gómez y Polanía (2008) la pedagogía social examina a las instituciones educativas tanto en su medio histórico como en su medio social, por ser parte de la hechura social y política que caracteriza a la sociedad dominante. En este

sentido, propende por un mayor nexo entre trabajo productivo y educación, y por el acceso a esta última de todos los individuos, sin distinción de clase social. La pedagogía social presenta no solamente un lenguaje de crítica, sino también un lenguaje de posibilidades. Los docentes que trabajan bajo este modelo coparticipan con sus estudiantes en la reflexión crítica de sus propias creencias y juicios. (p.67)

Con este tipo de modelo se cuestiona críticamente las fuentes de información y las acciones que se producen tanto en la escuela como en la sociedad con el fin de formar personas capaces de transformar su sociedad. Freire citado por Gómez y Polanía (2008) nos dice: Al analizar las relaciones opresor - oprimido establece los fundamentos para entender la educación liberadora y sus posibilidades. Propone las relaciones dialógicas entre docente y alumno como una forma de promover procesos de concientización y liberación. (p. 67)

d. Teoría de los procesos conscientes

Su autor es Carlos Álvarez de Zayas, de tal manera que seguimos sus planteamientos con el parafraseo y síntesis pertinente en Álvarez (2003) lo ha elaborado para caracterizar los procesos que realiza el hombre y que están encaminados a resolver un problema en correspondencia con las funciones específicas del mismo: “la teoría de los procesos conscientes”. Ésta posibilita explicar del modo más esencial los procesos que tienen objetivos preestablecidos, mediante la determinación de los componentes y las relaciones entre esos componentes que expresan las leyes de su desarrollo. Dentro de esta teoría es fundamental considerar la caracterización holística del objeto de estudio que contiene:

- **Enfoque holístico** que contiene:

- **Imposibilidad objetiva de la abstracción.** En las ciencias sociales no es posible abstraer objetivamente, en la práctica, los

componentes del objeto de estudio. El experimentador, para inferir sus criterios, se ve obligado a trabajar con la totalidad de dicho objeto. La abstracción sólo se produce en el plano mental y no en la práctica objetiva aun cuando se realizan experimentos sociales.

- **El objeto de estudio son los procesos.** Para poder explicar el comportamiento de un objeto social, por su complejidad totalizadora, se hace necesario estudiarlo en un periodo de tiempo que posibilite apreciar las transformaciones significativas que tienen lugar en él; es decir, que en las ciencias sociales más que fenómenos o hechos se estudian procesos. Esto implica, por la definición misma de proceso que: se caracteriza al objeto social como una sucesión de estados que posibilite, en su desarrollo, modificaciones apreciables de su cualidad.

- **El análisis holístico del objeto incluye lo sistémico.** El objeto de estudio en cualquier investigación social es el objeto social como un todo, el cual surge, se desarrolla y desaparece como un sistema. La práctica indica, además, que en un sistema abierto, es decir, en constante relación con el medio, con el cual interactúa. Esto quiere decir que no sólo hay que estudiarlo en su totalidad sino que hay que tener en cuenta el medio en el cual se desarrolla; y sólo así, en su carácter holístico, y en su transcurrir en el tiempo y en su historia, es que puede ser estudiado.

- **El vínculo entre el todo y las partes.** La naturaleza holográfica de los componentes consiste en la relación del todo con sus componentes. Esto implica que cada uno de los componentes del proceso no sólo está relacionado con otros componentes, sino que cada uno de ellos es portador de la totalidad, del proceso como un todo. Lo holográfico significa que cada componente aunque por determinadas circunstancias se separa del resto de los componentes mantiene la característica de la totalidad.

• **El enfoque dialéctico.** Para que exista una relación de naturaleza dialéctica entre los componentes del objeto de estudio se hace necesario que cada uno de los componentes posea dos características: la primera, es su identidad, cada uno de ellos es portador de la totalidad del proceso; la segunda, su diferencia, a partir de la cual se establecen las contradicciones entre ellos, es decir, cada uno muestra un rasgo distintivo de dicho proceso.

Por otra parte también es menester considerar la relación de lo objetivo y lo subjetivo que contiene:

- **Naturaleza del problema.** Aunque el punto de partida de la investigación es el problema, el que posee un carácter objetivo como situación del objeto, éste presenta también un carácter subjetivo, dado por la necesidad que tiene el investigador de transformar la situación inicial del objeto, a lo que suma la interpretación que hace el sujeto del problema, a partir del conocimiento teórico y empírico de la realidad, de sus intereses y de sus motivaciones.

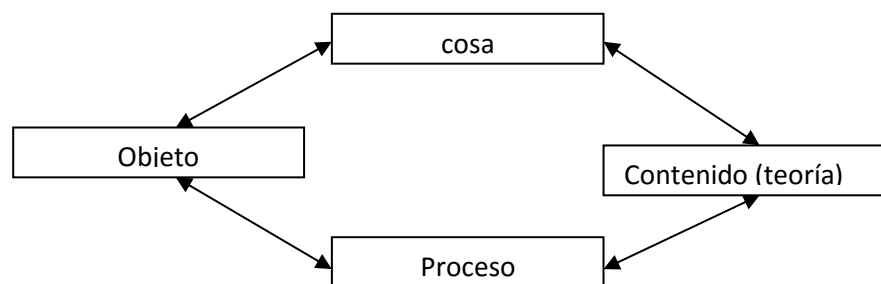
- **Naturaleza del objeto de investigación.** Los sujetos sumidos en los procesos propios de las ciencias sociales, que son objetos de investigación, son entes activos que lo desarrollan con fines preestablecidos y con el ánimo de alcanzar determinados resultados que satisfacen sus necesidades, a partir de sus motivaciones, intereses, actitudes, sentimientos, etc.; todo lo cual establece la naturaleza subjetiva de los objetos de las ciencias sociales, de los procesos sociales.

- **Naturaleza del sujeto de investigación.** El investigador está inmerso en el mismo como parte integrante de la totalidad; y a su vez, es el que conoce, valora y transforma el objeto de investigación, sin dejar de pertenecer al mismo. El investigador, sujeto de la investigación e inmerso en el proceso, forma parte de esa totalidad, de ese proceso, al interpretar desde sus posiciones

socio-culturales, la realidad y pretender transformar, y solo se puede liberar en la medida que sea capaz de trabajar con la totalidad.

- **Características de la teoría**

La relación entre la realidad (cosa), el objeto y la teoría que lo explica pasan necesariamente por la impronta del sujeto que lo estudia inmerso en el proceso. Las partes y su estructura cambian (evolucionan) y se transforman (revolucionan) en el contexto del proceso, por la acción de los sujetos que en ella participan. Tenemos el siguiente esquema que propone Álvarez de Sayas referente a las interrelaciones entre cosa, objeto, contenido y proceso lo que permitiría transformar en forma revolucionaria la realidad. Estas acciones tiene que tenerlo el sujeto como impronta, puesto que al estar inmerso en el proceso tiene que buscar los cambios para lograr la evolución en contra de la involución, esto se puede lograr con el desarrollo, desde la escuela, del pensamiento de nivel superior haciendo uso del modelo inductivo como estrategia didáctica.



- **Naturaleza histórica del proceso.** Las leyes sociales que se infieren en un determinado contexto histórico no pueden pretender tener una validez general. Estas leyes responden a un cierto ámbito de aplicación concreto, que se precisan en una cierta dimensión histórica, en que sus componentes forman parte de esa misma totalidad histórica.

- **La relación de la teoría con la práctica**

La complejidad teórica del objeto de estudio con todos sus componentes y relaciones, imposible de ser abstraída en la práctica objetiva, hace que la práctica, como criterio de verdad; no se pueda entender de una manera lineal y directa. Álvarez destaca tres características:

- **Relatividad de la teoría y la práctica.** Una misma teoría puede tener manifestaciones distintas en variadas situaciones experimentales y lo contrario: una misma situación empírica puede ser interpretada por teorías diferentes y todo ser válido, en ese contexto, desde el punto de vista de las mismas. En consecuencia la teoría y la práctica establecen relaciones dialécticas mediatizadas por el proceso de la investigación científica. La relación teoría-práctica tiene su movimiento propio, en el que la práctica no se debe interpretar como el final del proceso del conocimiento, sino como un momento del desarrollo de la misma teoría y ésta va, a su vez, enriqueciendo la práctica en su devenir histórico-social.

- **El vínculo entre la ciencia y la experiencia.** La ciencia social es válida en la medida que sus relaciones generales se vayan construyendo en el desarrollo del proceso, por medio del papel de los hombres, en lucha dialéctica con las estructuras objetivas presentes en la sociedad, en que la experiencia va caracterizando y estimulando o frenando esas mismas consideraciones generales.

- **La relación entre la cantidad y la cualidad.** El experimento, como validación de la teoría, sólo tiene sentido en un plano histórico-social en que la cantidad, por sí sola, no tiene sentido, si no está íntimamente relacionada con la calidad inherente a ella.

- **Enfoque dialéctico del desarrollo del proceso**

Esta metodología es el resultado de la contradicción dialéctica que se genera entre la caracterización externa, fenoménica, del proceso de naturaleza facto-perceptible, y otra más profunda y esencial, de naturaleza lógica.

- Aproximación facto - perceptible al objeto de estudio.-

Anteriormente precisamos como elementos del proceso: el problema, portador de la necesidad sentida del sujeto que desarrolla la actividad y el objeto sobre el que recae dicha acción. La primera característica del proceso será, entonces, el concepto de problema. El problema del proceso, lo podemos definir como la situación propia de un objeto, que provoca una necesidad en un sujeto, el cual desarrolla un proceso, una actividad para transformar la situación mencionada y resolver el problema. El problema se precisa mediante el diagnóstico. Durante el diagnóstico del objeto de estudio de algún modo se establecen las características del mismo, que determinaron las condiciones objetivas para generar el problema.

- Análisis esencial del objeto de estudio. Las relaciones, como interpretación del objeto de estudio y de su comportamiento, poseen una naturaleza o racionalidad dialéctica.

Álvarez (2003) precisa: “El diseño curricular es el proceso que mediatiza el mundo de la vida con el mundo de la escuela y que precisa el resultado o currículo que se espera alcanzar en la formación del escolar... El currículo determina las características fundamentales del proceso docente – educativo; es quien establece el vínculo, entre el ideal general de hombre que encierra la pedagogía; y su expresión singular en la realidad escolar, de naturaleza didáctica. Ello se alcanza mediante la selección y sistematización del mundo real, concretando en aquella parte de la cultura que se escoge para que, inmerso en el proceso docente – educativo posibilite la formación del escolar”.

Para Álvarez y para todo docente que reflexiona en forma permanente sobre su práctica docente el currículo cumple una función principal porque expresa, en principio lo que es la realidad y posteriormente en forma dialéctica relaciona a esta con la vida en la escuela considerando en toda la tarea del proceso educativo el tipo de alumno que se quiere formar, impulsando desde las instituciones educativas un tipo de sociedad.

Los componentes y las leyes son categorías de la teoría de los procesos conscientes y constituyen la caracterización esencial de todo el proceso social. Esta caracterización de los procesos mediante sus categorías: funciones, dimensiones, tendencias, principios, componentes, leyes y eslabones, se ha concebido para los procesos sociales y en especial para la investigación científica y otros procesos conscientes como puede ser el de enseñanza – aprendizaje, el curricular, etc.

e. Teoría comunicacional

Teoría relacionada con todos los procesos comunicativos. La teoría de la comunicación se ocupa del intercambio de ideas en forma horizontal considerando el criterio de aceptabilidad social; tiene mucho que ver con el proceso de codificación y decodificación en ese proceso que mantienen el hablante/oyente.

El hombre como ser pensante, facultado de inteligencia, y al mismo tiempo como alguien social, tiene una peculiar forma de comunicación que no posee ningún otro ser viviente. Ignace Leep, citado por la Escuela de Periodismo “Jaime Bausate y Meza” (1995) dice: “Mientras el yo no encuentre un tú con quien pueda acometer la creación de esta nueva realidad existencial que se llama Nosotros, la conciencia permanecerá encerrada en el malestar”. (p.137) La comunicación entendida como un proceso de interrelación social permite comprender y producir mensajes en el seno de la sociedad utilizando códigos aceptados por ésta y que hacen factible la

transmisión y producción de mensajes de generación en generación. En todos los campos y ramas del saber, la comunicación juega un rol fundamental. En la educación el proceso comunicativo hace posible que suceda el proceso docente - educativo. Como señalara Freire, P. citado por la Universidad "Pedro Ruiz Gallo" (s.f): "La educación es comunicación, es diálogo en la medida que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados". (p.17) La comunicación en el proceso educativo permite que el ser humano descubra su esencia general, ésta libera o destruye según quien la maneja y por qué la maneja.

La comunicación es el vehículo que lleva a los seres humanos, organizados socialmente, a lograr la comprensión. Ve en la acción comunicativa una energía social que impulsa hacia la construcción del consenso, que a su vez conduce, mediante procedimientos de iteración del acuerdo, al progresivo incremento de la racionalidad de las relaciones sociales. La democracia, desde esa perspectiva, se conforma evolutivamente con las acciones comunicantes que los sujetos realizan.

Esta teoría planteada por Habermas permite precisar algunos aspectos en el área de comunicación, en la capacidad de comprensión de textos para formar el tipo de hombre que la sociedad actual requiere. Al referirnos a comunicación y dentro de esta área a la comprensión de textos, Habermas desarrolla una teoría de la competencia comunicativa, donde demuestra que todas las personas son capaces de comunicarse y generar acciones hasta llegar al nivel crítico en la comprensión de textos, donde se emita juicios de valor pertinentes. Es interesante plantear fundamentalmente sus tesis principales de la teoría crítica:

La educación debe develar las contradicciones de la sociedad. McLaren citado por Chiroque, S. (1999) manifiesta:

- La educación actúa como medio selectivo: usando un currículo competitivo para los alumnos de clase alta y adaptativo para los alumnos de clase baja.
- La educación es una filosofía de la praxis.
- La educación se construye en el diálogo.
- La educación trata de las relaciones concretas entre los individuos y las formas culturales e institucionales en el desarrollo del saber.
- La pedagogía crítica trata de la problematización del lenguaje, la experiencia, el poder del conocimiento y la cultura, viendo como son constitutivos recíprocos de la subjetividad y cómo su combinación genera una forma particular de praxis que actúa sobre el mundo.
- La pedagogía crítica se enfrenta con preguntas de cómo se produce la subjetividad individual a través del lenguaje y por medio de las relaciones sociales, históricas y económicas. (p.14)

El proceso de la comunicación incluye:

- Desarrollo de una idea
- Codificación
- Transmisión
- Recepción
- Decodificación
- Aceptación
- Uso
- Comprensión
- Retroinformación

f. Teoría del aprendizaje significativo

Ausubel (1983); plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información,

debe entenderse por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización. (p. 48)

Disposición para el aprendizaje significativo, es decir que el alumno muestre una disposición para relacionar de manera sustantiva y no literal el nuevo conocimiento con su estructura cognitiva. Así independientemente de cuanto significado potencial posea el material a ser aprendido, si la intención del alumno es memorizar arbitraria y literalmente, tanto el proceso de aprendizaje como sus resultados serán mecánicos; de manera inversa, sin importar lo significativo de la disposición del alumno, ni el proceso, ni el resultado serán significativos, si el material no es potencialmente significativo, y si no es relacionable con su estructura cognitiva.

En el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja así como de su grado de estabilidad. Los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel, ofrecen el marco para el diseño de herramientas metacognitivas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del educando, lo cual permitirá una mejor orientación de la labor educativa, ésta ya no se verá como una labor que deba desarrollarse con "mentes en blanco" o que el aprendizaje de los alumnos comience de "cero", pues no es así, sino que, los educandos tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio.

La concepción sobre el aprendizaje es una de las ideas reguladoras de la enseñanza. La actividad de enseñar necesita apoyarse en alguna concepción o teoría acerca del modo en que el sujeto aprende. Nos brindan una idea, un modelo, un esquema, una forma de ver y de aproximarnos a la compleja realidad de la enseñanza.

Es importante recalcar que el aprendizaje significativo no es la “simple conexión” de la información nueva con la ya existente en la estructura cognitiva del que aprende, por el contrario, solo el aprendizaje mecánico es la “simple conexión”, arbitraria y no sustantiva; el aprendizaje significativo involucra la modificación y evolución de la nueva información, así como la estructura cognitiva envuelta en el aprendizaje. Ausubel distingue tres tipos de aprendizaje significativo:

- **Aprendizaje de representaciones**

Ausubel (1983); El aprendizaje más elemental del cual dependen los demás tipos de aprendizaje. Consiste en la atribución de significados a determinados símbolos, al respecto dice:

Ocurre cuando se igualan en significados símbolos arbitrarios con sus referentes (objetos, eventos y conceptos) y significan para el alumno cualquier significado al que sus referentes aludan. (p. 46)

- **Aprendizaje de conceptos**

Para Ausubel (1983); Los conceptos se definen como “objetos, eventos situaciones o propiedades que posee atributos de criterios comunes y que se designen mediante un símbolo o signos”.

Los conceptos son adquiridos a través de dos procesos. Formación y asimilación. En la formación de conceptos, los atributos de criterio (características) del concepto se adquieren a través de la experiencia directa. El aprendizaje de conceptos por asimilación se produce a medida que el niño amplía su vocabulario, pues los atributos de criterio de los conceptos se puede definir usando las combinaciones disponibles en la estructura cognitiva. (p. 61)

- **Aprendizaje de proposiciones**

Este tipo de aprendizaje va más allá de la simple asimilación de lo que representan las palabras combinadas o aisladas, puesto que exige captar el significado de las ideas expresadas en forma de proposiciones.

El aprendizaje de proposiciones implica la combinación y relación de varias palabras, cada una de las cuales constituye un referente unitario, luego estas se combinan de tal forma que la idea resultante es más que la simple suma de los significados de las palabras conponentes individuales, produciendo un nuevo significado que es asimilado a la estructura cognitiva. Es decir, que una proposición potencialmente significativa, expresada verbalmente, como una declaración que posee significado denotativo (las características evocadas al leer oír los conceptos) y connotativo (la carga emotiva actitudinal provocada por los conceptos) de los conceptos involucrados, interactúa con las ideas relevantes ya establecidas en la estructura cognitiva y, de esa interacción, surge los significados de la nueva proposición.

Ausubel (1983): "Por asimilación entendemos el proceso mediante el cual la nueva información es vinculada con aspectos relevantes y pre existentes en la estructura cognoscitiva, proceso en que se modifica la información recientemente adquirida y la estructura pre existente". (p. 71)

El Principio de asimilación se refiere a la interacción entre el nuevo material que será aprendido y la estructura cognoscitiva existente origina una reorganización de los nuevos y antiguos significados para formar una estructura cognoscitiva diferenciada, esta interacción de la información nueva con las ideas pertinentes que existen en la estructura cognitiva propician su asimilación.

Resumiendo la esencia, la teoría de la asimilación reside en que los nuevos significados son adquiridos a través de la interacción de los nuevos conocimientos con los conceptos o proposiciones previas,

existentes en la estructura cognitiva del que aprende. Dependiendo como la nueva información interactúa con la estructura cognitiva, las formas de aprendizaje planteadas por la teoría de asimilación son las siguientes.

- **Aprendizaje subordinado**

Este aprendizaje se presenta cuando la nueva información es vinculada con los conocimientos pertinentes de la estructura cognitiva previa del alumno, es decir cuando existe una relación de subordinación entre el nuevo material y la estructura cognitiva pre existente, en el típico proceso de subsunción.

El aprendizaje de conceptos y de proposiciones, hasta aquí descritos, reflejan una relación de subordinación, pues involucran la subsunción de conceptos y proposiciones potencialmente significativos a las ideas más generales e inclusivas ya existentes en la estructura cognitiva.

Ausubel (1983); afirma que “La estructura cognitiva tiende a una organización jerárquica en relación al nivel de abstracción, generalidad e inclusividad de las ideas, y que, “la organización mental, ejemplifica una pirámide en que las ideas más inclusivas se encuentran en el ápice, e incluyen ideas progresivamente menos amplias”. (p. 121)

El aprendizaje subordinado puede ser a su vez de dos tipos: Derivativo y correlativo. El primero ocurre cuando el material es aprendido y entendido como un ejemplo específico de un concepto ya existente, confirma o ilustra una proposición general previamente aprendida. El significado del nuevo concepto surge sin mucho esfuerzo, debido a que es directamente derivable o está implícito en un concepto o proposición más inclusiva ya existente en la estructura cognitiva.

Para Ausubel (1983); El aprendizaje subordinado es correlativo, “si es una extensión elaboración, modificación o limitación de proposiciones

previamente aprendidas”. (p. 47) En este caso la nueva información también es integrada con los subsunsores relevantes más inclusivos pero su significado no es implícito por lo que los atributos de criterio de concepto incluido pueden ser modificados. Este es típico proceso a través del cual un nuevo concepto es aprendido.

- **Aprendizaje supraordinado**

Ausubel (1983) manifiesta que: “Ocurre cuando una nueva proposición se relaciona con ideas subordinadas específicas ya establecidas, “tienen lugar en el curso del razonamiento inductivo o cuando el material expuesto implica la síntesis de ideas componentes”. (p. 83)

El hecho que el aprendizaje supra ordinado se torne subordinado en determinado momento, nos confirma que la estructura cognitiva es modificada constantemente; pues el individuo puede estar aprendiendo nuevos conceptos por subordinación y a la vez, está realizando aprendizajes supraordinados, posteriormente puede ocurrir lo inverso resaltando la característica dinámica de la evolución de la estructura cognitiva.

- **Aprendizaje combinatorio**

Ausubel (1983); Este tipo de aprendizaje se caracteriza por que la nueva información no se relaciona de manera subordinada ni supraordinada con la estructura cognoscitiva previa, si no se relaciona de manera general con aspectos relevantes de la estructura cognoscitiva. Es como si la nueva información fuera potencialmente significativa con toda la estructura cognoscitiva.

Considerando la disponibilidad de contenidos relevantes apenas en forma general, en este tipo de aprendizaje, las proposiciones son, probablemente las menos relacionables y menos capaces de “conectarse” en los conocimientos existentes, y por lo tanto más dificultosa para su aprendizaje y retención que las proposiciones

subordinadas y supraordinadas: este hecho es una consecuencia directa del papel crucial que juega la disponibilidad subsunores relevantes y específicos para el aprendizaje significativo.

Finalmente el material nuevo, en relación con los conocimientos previos no es más inclusivo ni más específico, sino que se puede considerar que tiene algunos atributos de criterio en común con ellos, y pese hacer aprendidos con mayor dificultad que en los casos anteriores se puede afirmar que “Tienen la misma estabilidad en la estructura cognoscitiva”, porque fueron elaboradas y diferenciadas en función de aprendizajes derivativos y correlativos. (p. 64)

Esta teoría se relaciona y sustenta al presente trabajo de investigación porque para que los estudiantes comprendan lo que leen se tiene que considerar, por una parte: que tengan conocimientos de la comprensión de textos; es decir sus niveles, sus procesos, las estrategias, los principios, etc. de tal manera que sobre la base de estos conocimientos previos se vaya construyendo los nuevos conocimientos. Por otra parte, se tiene que conocer los saberes que tienen los alumnos acerca del texto en cuanto a su macroestructura, microestructura y superestructura para poder desarrollar una comprensión buena.

g. Teoría del pensamiento sistémico

Se considera a la escuela como una organización sistémica; a nivel interno, esto implica que todas las dimensiones de la gestión están interconectadas y se influyen mutuamente. A nivel externo, cada unidad educativa está inserta en el sistema educacional, por lo que debe considerar su relación con los otros actores del sistema escolar así como con otras instituciones relacionadas con el quehacer educativo u otros quehaceres, pero que se interesan por el sistema educativo.

Parafraseamos y nos sustentamos en los planteamientos de Senge, (1990) quien considera al pensamiento sistémico como la quinta disciplina. El pensamiento sistémico es la quinta disciplina. Es la

disciplina que integra las demás disciplinas (dominio personal, modelos mentales, construcción de una visión compartida y aprendizaje en equipo) fusionándolas en un cuerpo coherente de teoría y práctica. El pensamiento sistémico permite comprender el aspecto más sutil de la organización inteligente (todos aprendemos en una institución), la nueva percepción que se tiene de sí mismo y del mundo. En el corazón de una organización inteligente hay un cambio de perspectiva: en vez de considerarnos separados del mundo, nos consideramos conectados con el mundo. Una organización inteligente es un ámbito donde la gente descubre continuamente cómo crea su realidad. Y cómo puede modificarla.

El pensamiento sistémico es una disciplina para ver totalidades. Es un marco para ver interrelaciones en vez de cosas, para ver patrones de cambio en vez de instantáneas estáticas. Es un conjunto de principios generales destilados a lo largo del siglo veinte, y abarca campos tan diversos como las ciencias físicas y sociales, la ingeniería y la administración de empresas.

El pensamiento sistémico es también una sensibilidad hacia las interconexiones sutiles que confieren a los sistemas vivientes su carácter singular. Hoy el pensamiento sistémico se necesita más que nunca porque la complejidad nos abruma. Quizá por primera vez en la historia, la humanidad tiene capacidad para crear más información de la que nadie puede absorber, para alentar mayor interdependencia de la que nadie puede administrar y para impulsar el cambio con una celeridad que nadie puede seguir. Esta escala de complejidad no tiene precedentes. Nos rodean ejemplos de fallos sistémicos, problemas como el calentamiento del globo, el agotamiento del ozono, el narcotráfico internacional, los déficits comerciales, problemas en la familia, en la escuela, etc. Son problemas que no tienen una causa simple y local. Análogamente, las organizaciones se desquician, a pesar de la lucidez individual y los productos innovadores, porque no pueden integrar sus diversas funciones y talentos en una totalidad productiva. La complejidad puede erosionar la confianza y la responsabilidad, según lo demuestran

muletillas tales como es demasiado complejo para mí, o no puedo hacer nada, es el sistema. El pensamiento sistémico es el antídoto para esta sensación de impotencia que sienten muchos mientras ingresamos en la era de la interdependencia. Como quinta disciplina, el pensamiento sistémico constituye la piedra angular del modo en que una organización inteligente piensa acerca del mundo.

Las organizaciones que utilizan prácticas colectivas de aprendizaje – como centro de competencia - están bien preparadas para prosperar en el futuro, porque serán capaces de desarrollar cualquier habilidad que se requiera para triunfar. En otras palabras, la capacidad de ganancia futura de cualquier organización está directa y proporcionalmente relacionada con su habilidad y capacidad para aprender cosas nuevas.

De este modo, las organizaciones que prosperarán en el futuro serán organizaciones inteligentes, organizaciones que explotarán la experiencia colectiva, talentos y capacidades de cada persona para aprender a cómo triunfar en conjunto.

El aprendizaje se convertirá en una forma de vida y en un proceso continuo, en vez de una parte específica de la carrera de una persona. Para las corporaciones, el aprendizaje es vital para su éxito futuro.

2.3. Marco conceptual

2.3.1. Aprendizaje

Según el MED (2003): Es un proceso interno de construcción o reconstrucción activa de representaciones significativas de la realidad, que las personas realizan en interacción con los demás y con su entorno sociocultural. Este proceso se desarrolla como producto de la actuación que el sujeto realiza sobre el objeto de aprendizaje. La actividad mental constructiva, generadora de significados y sentido, se aplica a los saberes preexistentes, socialmente contruidos y culturalmente organizados, en cuyo proceso la intervención de los demás es fundamental. (p. 4)

2.3.2. Educación

Para Oyola citado por Crisólogo, A. (1999) es “Un fenómeno sociocultural a través del cual los individuos y los grupos sociales mediante procesos dialécticos de enseñanza – aprendizaje de los contenidos valorizados por estos...” (p.126)

2.3.3. Enseñanza

Es un proceso intencional de mediación en que los docentes generan situaciones favorables para que los alumnos desarrollen sus propios aprendizajes. Se trata de brindar oportunidades para el desarrollo de capacidades, sentimientos y valores, propiciando la reflexión y el aprendizaje metacognitivo. El profesor cumple esta función en un clima de confianza que motive el aprendizaje activo y cooperativo. El rol de mediador también puede ser cumplido por los pares o por cualquier sujeto externo.

2.3.4. Gestión de procesos pedagógicos

Según el MED (s.f.): “Es conjunto de acciones planificadas, organizadas y relacionadas entre sí, que emprende el colectivo de una escuela -liderado por el equipo directivo- para promover y garantizar el logro de los aprendizajes”. (p. 11)

2.3.5. Modelo

Para Ediciones SEM (2003): “Un modelo pedagógico puede considerarse como un dispositivo de transmisión cultural que se deriva de una forma particular de selección, organización, transmisión y evaluación del conocimiento escolar”. (p. 15)

2.3.6. Procesos didácticos

Conjunto de pasos o procedimientos que se emplean en cada de una de las asignaturas con el fin de mejorar los logros de aprendizaje.

CAPÍTULO III
MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1. Hipótesis

El modelo de formación continua propiciará una adecuada gestión de los procesos pedagógicos y didácticos de los docentes del nivel primario de la provincia de Chota.

3.2. Variables

3.2.1. Definición conceptual

3.2.1.1. Variable independiente: modelo de formación continua

Para Avalos (2007) el modelo de formación continua se expresa de manera concreta en los procesos de aprendizaje ligados al ejercicio profesional de la enseñanza a través de las diferentes etapas de la vida docente, ampliado el bagaje cultural de los procesos afectivos, cognitivos y kinestésicos de la formación docente profesional.

3.2.1.2. Variable gestión de los procesos pedagógicos y didácticos

Está determinado por las actividades pedagógicas que desarrollan los docentes con el propósito de mediar el desarrollo de los aprendizajes mediante la utilización de los procesos didácticos, los cuales implican el desarrollo de acciones que permita la integración de los estudiantes para lograr crear y construir sus aprendizajes en función de las competencias establecidas para cada edad escolar, utilizando los medios y materiales pertinentes para lograr el desarrollo de los aprendizajes esperados.

3.2.2. Definición operacional

3.2.2.1. Variable modelo de formación continua

El modelo de formación continua está representada por la propuesta, que surge a partir de los resultados del

diagnóstico realizado a los docentes de las instituciones educativas primarias de la ciudad de Chota en función a la identificación, planificación, desarrollo y evaluación de la formación continua de los maestros.

3.2.2.2. Variable gestión de los procesos pedagógicos y didácticos

La gestión de los procesos pedagógicos y didácticos es el resultado de la formación continua realizado por los docentes de las instituciones educativas a través del desarrollo de las actividades educativas en función a las competencias y capacidades que demanda el proceso educativo.

3.2.3. Operacionalización de variables

Variable	Dimensiones	Indicadores	Instrumentos
Modelo de formación continua	Dimensión externa	<ul style="list-style-type: none"> • Coherencia con los convenios y políticas internacionales Políticas educativas nacionales • Coherencia con las políticas educativas nacionales • Pertinencia con las políticas educativas regionales • Pertinencia con las demandas de la comunidad local • Coherencia con las demandas de las instituciones educativas 	Instrumento de análisis documental
	Dimensión interna	<ul style="list-style-type: none"> • Coherencia de la fundamentación de la propuesta • Pertinencia de la propuesta y el descubrimiento de los saberes previos • Coherencia de los enfoques de la formación permanente con el espíritu de la propuesta. • Pertinencia de los resultados de la formación permanente con los objetivos de la propuesta • El sistema de sostenibilidad es pertinente a la propuesta • El sistema de evaluación permanente responde a los propósitos de la propuesta 	Instrumento de análisis documental

Gestión de los procesos pedagógicos y didácticos	Dimensión: Procesos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> • MOTIVACIÓN. El docente despierta el interés de los estudiantes para ocuparse del propósito. • SABERES PREVIOS. El docente desarrolla estrategias para recoger los saberes previos y generar nuevos aprendizajes, teniendo en cuenta el enfoque del área. • PROBLEMATIZACIÓN. El docente plantea el reto o conflicto cognitivo según las orientaciones del currículo oficial. • PROPÓSITO Y ORGANIZACIÓN. El docente comunica con claridad el propósito de la sesión y las actividades previstas • GESTIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO. El docente acompaña a los estudiantes según sus ritmos de aprendizaje y teniendo en cuenta sus intereses y necesidades. • EVALUACIÓN. El docente ejecuta procesos de evaluación formativa y/o sumativa, teniendo en cuenta las competencias y capacidades del área. 	Ficha de monitoreo de la sesión de aprendizaje
	Dimensión: Procesos didácticos	<p style="text-align: center;">COMUNICACIÓN</p> <p>EXPRESIÓN ORAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Antes del discurso. Adecúa su diálogo. Determina el propósito y destinatario o auditorio. • Durante el discurso. Utiliza vocabulario variado. Utiliza recursos expresivos. • Después del discurso. Evalúa el impacto de su discurso, interactúa siguiendo el hilo temático. <p>COMPRENSIÓN LECTORA</p> <ul style="list-style-type: none"> • ANTES. Comunica el propósito de la lectura. Recupera los saberes previos y se anticipa al contenido del texto • DURANTE. Utiliza estrategias para lograr la comprensión lectora en sus niveles literal, inferencial y crítica • DESPUÉS. Facilita la contrastación de las hipótesis del niño con el contenido del texto. <p>PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planificación. Destinatario, el mensaje, el propósito y el tipo de texto a producir. • Textualización. Escribe textos preliminares con coherencia y cohesión. • Revisa. La coherencia y cohesión de sus textos producidos. <p>MATEMÁTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • COMPRENSIÓN DEL PROBLEMA. Identifica los datos, escenarios e interrogantes del problema. • BÚSQUEDA DE ESTRATEGIAS. Propone un plan para solucionar el problema • REPRESENTACIÓN. Utiliza material concreto para representar el problema. • REFLEXIÓN. Reconoce sus aciertos y dificultades críticamente sobre el trabajo realizado. Transfiere los pasos aprendidos para resolver otros problemas. • FORMALIZACIÓN. Explicación del problema de una manera simbólica. Utiliza algoritmos. • TRANSFERENCIA. Resuelve otros problemas siguiendo los pasos propuestos. 	Ficha de monitoreo de la sesión de aprendizaje

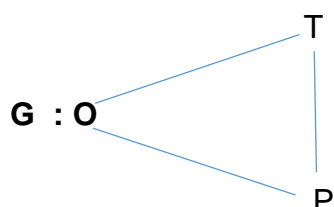
3.3. Metodología

3.3.1. Tipo de estudio

El desarrollo de la investigación se enmarcó el tipo descriptivo propositivo, porque permitió proponer un modelo de formación continua para el desarrollo de una adecuada gestión de los procesos pedagógicos y didácticos de los docentes del nivel primario del ámbito de la provincia de Chota.

3.3.2. Diseño de investigación

Por ser un trabajo de carácter descriptivo propositivo, el esquema es el siguiente:



Donde:

G : Grupo experimental

O : Observación

T : Teoría

P : Propuesta

3.4. Población y muestra

3.4.1. Población

La población de docentes que laboran en el ámbito de la provincia de Chota es de 1228, los cuales se encuentran distribuidos en 410 Instituciones Educativas del nivel Primaria.

3.4.2. Muestra

Para el desarrollo de la investigación se eligió una muestra de 80 docentes, seleccionados de manera no probabilística, es decir de manera intencionada y por conveniencia.

3.5. Métodos de investigación

Para el desarrollo del trabajo se utilizaron como métodos de investigación a los siguientes:

3.5.1. Método inductivo

Este método permitió establecer las conclusiones del trabajo a partir de los pasos y lineamientos del método científico, a partir del modelo de formación continua y la gestión de los procesos pedagógicos y didácticos a partir de la explicación y predicción de las variables de estudio.

3.5.2. Método deductivo

Sirvió para estructurar el carácter técnico y científico de la investigación, a partir del razonamiento e inferencias, pasando de afirmaciones de carácter general a hechos particulares, es decir describiendo el problema de investigación desde su contexto internacional, nacional, regional y local, formulando el problema, estableciendo los objetivos, las hipótesis, operacionalizar las variables y en base a los resultados establecer las conclusiones.

3.5.3. Método analítico

Este método nos permitió observar las causas, la naturaleza y los efectos de la investigación, a partir del estudio de los antecedentes, el análisis de las teorías, hechos y acontecimientos que forman parte del marco teórico a partir de las relaciones básicas que interactúan en el estudio y/o proceso investigativo.

3.5.4. Método sintético

Este método permitió hacer el análisis y síntesis de la información relevante y que tiene relación con las variables de estudio, nos permitió reconstruir el proceso investigativo a partir de los elementos distinguidos por el análisis, implicando la comprensión de los aspectos relacionados con el desarrollo del trabajo de investigación.

3.5.5. Método científico

Se empleó con la finalidad de incrementar los conocimientos dentro del desarrollo y procesos de la investigación a través de un análisis directo que implicó dar respuestas al problema planteado a partir de la observación que llevó a la descripción de la realidad problemática, la fundamentación de los conocimientos previos y datos recogidos que llevaron hacer la comprobación de los supuestos planteados.

3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.6.1. Técnicas

Las técnicas utilizadas en desarrollo de la investigación fueron:

3.6.1.1. Investigación documental

Esta técnica me permitió consultar diversas fuentes escritas y electrónicas que tuvieron relación con las variables de investigación y que forman parte de las referencias bibliográficas de la tesis.

3.6.1.2. Observación directa

Se utilizó para observar el desarrollo de las clases por parte de los sujetos de la muestra, sirvió para registrar el desarrollo de los procesos pedagógicos y didácticos

utilizados por los docentes durante el desarrollo de sus sesiones de aprendizaje.

3.6.2. Instrumentos

3.6.2.1. Ficha de observación y monitoreo de la sesión de aprendizaje

La aplicación de este instrumento permitió obtener la información insitu sobre el desarrollo de los procesos pedagógicos y didácticos durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje por los docentes inmersos en la muestra.

3.7. Métodos de análisis de datos

Para analizar los datos recopilados como producto de la investigación se utilizó en método estadístico, utilizando como medio de procesamiento de la tabulación de los resultados al software estadístico Excel y SPSS, versión 19, los cuales contribuyeron para estructurar las tablas y figuras que se presentan en los resultados.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

En este capítulo se presenta la información ordenada y clasificada en tablas y figuras, que permite analizar e interpretar los resultados de la aplicación del test a los docentes y estudiantes de las instituciones educativas para dar cumplimiento al primer objetivo específico.

4.1.1. Resultados del proceso de monitoreo de las sesiones de aprendizaje de los docentes en servicio

Para diseñar, elaborar y validar un nuevo Modelo de Formación Continua se aplicó un test, cuyos resultados se presentan a continuación en las siguientes tablas y figuras:

Tabla 1. Resultados de los procesos pedagógicos desarrollados por los docentes de la provincia de Chota

PROCESOS PEDAGÓGICOS	INICIO		PROCESO		LOGRADO		TOTAL	
	fi	%	Fi	%	Fi	%	Fi	%
MOTIVACIÓN	30	38	46	57	4	5	80	
PROBLEMATIZACIÓN	35	44	43	54	2	3	80	100
PROPÓSITO Y ORGANIZACIÓN	17	21	56	70	7	9	80	100
SABERES PREVIOS	34	43	42	53	4	5	80	100
GESTIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO	32	40	41	51	7	9	80	100
EVALUACIÓN	29	36	46	58	5	6	80	100
PROMEDIO		37		57		6		

Fuente: ficha de monitoreo aplicada a docentes

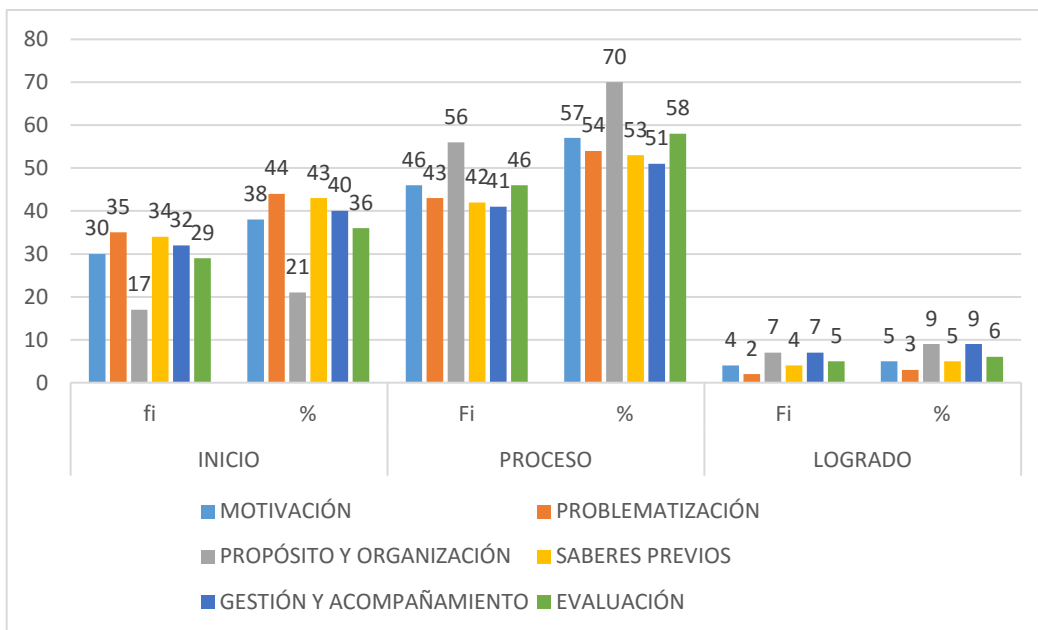


Figura 1. Porcentaje de los procesos pedagógicos desarrollados por los docentes de la provincia de Chota

Análisis e interpretación

Los resultados producto del monitoreo hecho al personal docente de la muestra referente a los procesos pedagógicos utilizados en el desarrollo de sus sesiones de aprendizaje determinan que en el proceso pedagógico de motivación: 30 (38%) están en inicio, 46 (57%) en proceso y 4 (5%) se encuentran en logrado; en problematización: 35 (44%) están en inicio, 43 (54%) están en proceso y solo 2 (3%) alcanzan el nivel logrado; en el proceso pedagógico propósito: 17 (21%) están en inicio, 56 (70%) están en proceso y solo 7 (9%) alcanzan el nivel logrado; en el proceso pedagógico saberes previos 34 (43%) se ubican en el nivel inicio, 42 (53%) en proceso y 4 (5%) en el nivel logrado; en el proceso pedagógico acompañamiento: 32 (40%) están en inicio, 41 (51%) en proceso y 7 (9%) en el nivel logrado; y en evaluación, 29 (36%) están en inicio, 46 (58%) en proceso y solamente 5 (6%) se encuentran en el nivel logrado. Teniendo en cuenta estos resultados se procedió a diseñar, elaborar y validar un nuevo Modelo de Formación Continua para una adecuada gestión de los procesos pedagógicos y didácticos de los docentes del nivel primario de la provincia de Chota.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de los procesos pedagógicos desarrollados por los docentes de la provincia de Chota

PROCESOS PEDAGÓGICOS	N°	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV. TÍP.	VARIANZA	C. VAR.
MOTIVACIÓN	80	13	21	15,02	2,245	5,864	0.16
PROBLEMATIZACIÓN	80	10	23	15,06	2,645	6,996	0.18
PROPÓSITO Y ORGANIZACIÓN	80	9	19	14,13	2,083	4,339	0.15
SABERES PREVIOS	80	10	24	15,10	2,680	7,180	0.18
GESTIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO	80	12	23	15,84	2,493	6,214	0.16
EVALUACIÓN	80	11	22	15,03	2,354	6,214	0.15
PROMEDIO		65	132	15,03	2.00	4.00	0.13

Fuente: ficha de monitoreo aplicada a docentes

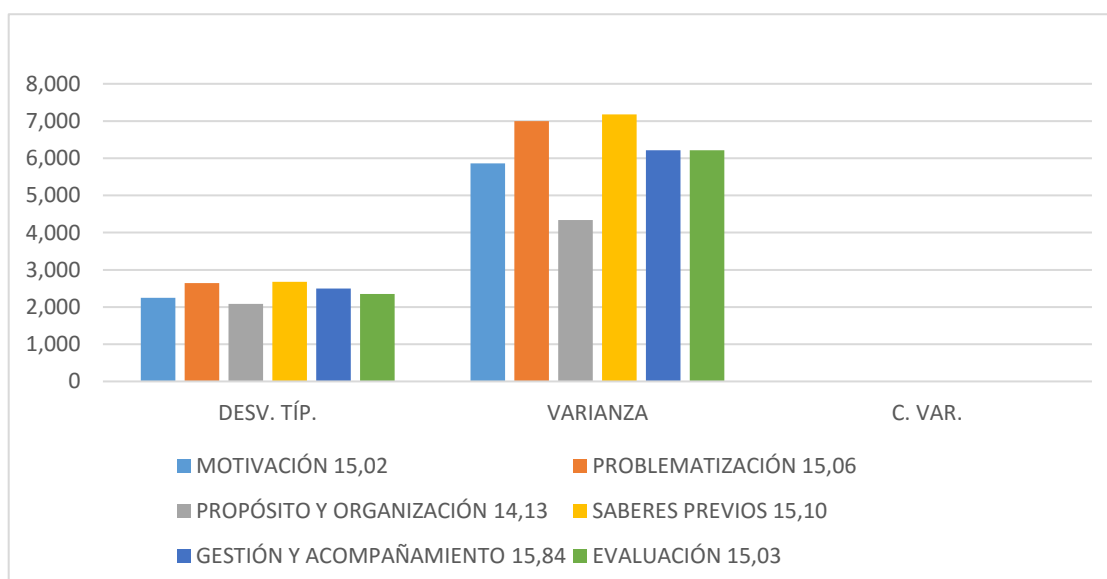


Figura 2. Estadígrafo de los procesos pedagógicos desarrollados por los docentes de la provincia de Chota

Análisis e interpretación

Los estadísticos descriptivos, representado por el promedio como medida de tendencia central indica que en el proceso pedagógico motivación tiene una media de 15,02 puntos, problematización se tiene una media de 15,06 puntos de resultado; en propósito 14,13 puntos, en saberes previos el promedio es de 15,10 puntos, en acompañamiento 15,84 puntos y, en

evaluación 15,03 puntos; en función a los puntajes totales el promedio para los procesos pedagógicos es de **15,03** puntos. Los resultados demuestran que la práctica de todos los procesos pedagógicos están en proceso según la escala establecida, por lo que a partir de este diagnóstico se procedió a diseñar, elaborar y validar un nuevo Modelo de Formación Continua para una adecuada gestión de los procesos pedagógicos y didácticos de los docentes del nivel primario de la provincia de Chota.

Las medidas de dispersión representadas por la desviación estándar indican que en el proceso pedagógico motivación es de 2,245 puntos, problematización es de 2,645 puntos, en propósito 2,083 puntos, en saberes previos 2,680 puntos, en acompañamiento 2,493 puntos y en evaluación es 2,354 puntos; según el puntaje total, la desviación estándar de los procesos pedagógicos es de 2,00 puntos, los resultados demuestran que los puntajes obtenidos de cada proceso pedagógico se distribuyen en esa distancia, tanto a la derecha como la izquierda en función del promedio.

Así mismo los coeficientes de variabilidad de 0,16 por ciento en motivación, 0,18 por ciento en problematización; 0,15 por ciento en propósito; 0,18 por ciento en saberes previos; 0,16 por ciento en acompañamiento y 0,15 por ciento en evaluación; determinan que los resultados son homogéneos según las escalas establecidas.

Tabla 3. Resultados de los procesos didácticos desarrollados por los docentes de la provincia de Chota

ÁREAS	INICIO		PROCESO		LOGRADO		TOTAL	
	fi	%	fi	%	Fi	%	fi	%
MATEMÁTICA	31	39	47	59	2	3	80	100
COMUNICACIÓN	27	34	47	59	6	8	80	100
PROCESO DIDÁCTICOS	25	31	53	66	2	3	80	100

Fuente: ficha de monitoreo aplicada a docentes

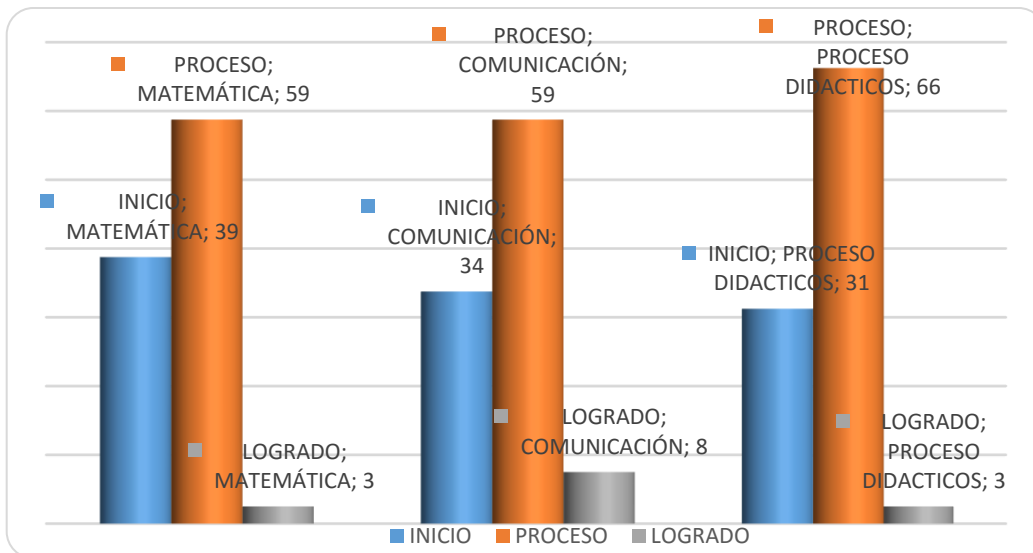


Figura 3. Porcentaje de los procesos didácticos desarrollados por los docentes de la provincia de Chota

Análisis e interpretación

Los resultados expresados en la tabla y figura 03 determina que los procesos didácticos desarrollados por los docentes de la muestra indican que en el área de matemática 31 que equivale al 39% están en inicio, 47 que hace un 59% están en proceso y solo 2 (3%) alcanzan el nivel logro; en el área de comunicación 27 que equivale al 34% están en inicio, 47 que comprende el 59% están en proceso y 6 que hace un 8% alcanza el nivel logrado, teniendo en cuenta el promedio de puntajes para los procesos didácticos para las dos áreas se tiene que 25 (31%) están en inicio, 53 (66%) están en proceso y 2 (3%) alcanzan el nivel logrado. A partir de los resultados se procedió a Diseñar, elaborar y validar un nuevo Modelo de Formación Continua para una adecuada gestión de los procesos pedagógicos y didácticos de los docentes del nivel primario de la provincia de Chota.

TABLA 04. Estadísticos descriptivos de los procesos didácticos desarrollados por los docentes de la provincia de Chota

Estadísticos descriptivos							
ÁREAS	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Varianza	C. Var.
MATEMÁTICA	80	15	45	24,95	7,968	63,491	0.32
COMUNICACIÓN	80	16	40	20,87	5,547	30,769	0.27
PROCESOS DIDÁCTICOS	80	16	40	23.14	5.738	32.930	0.25
N válido (según lista)	80						

Fuente: ficha de monitoreo aplicada a docentes

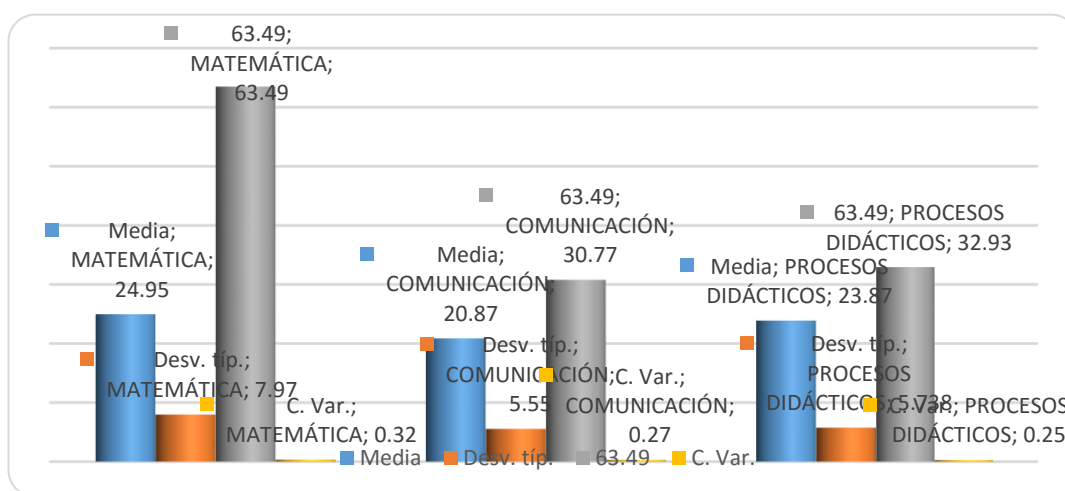


FIGURA 04. Estadígrafos de los procesos didácticos desarrollados por los docentes de la provincia de Chota

Análisis e interpretación

Los estadísticos descriptivos puestos de manifiesto en la tabla y figura 04 determina que el promedio alcanzado en los procesos didácticos del área de matemática es de 24,95 puntos, el cual indica que se ubican en proceso, el promedio de los procesos didácticos del área de comunicación puesto en práctica por los docentes de la muestra indican que es de 20,87 puntos y el promedio de los puntajes de las dos áreas determina que es de 23,14 puntos. Los resultados ubican a los procesos didácticos en el nivel proceso, tal como lo destaca la escala de evaluación del Ministerio de Educación en la ficha de monitoreo de la sesión de aprendizaje.

Así mismo las medidas de dispersión expresadas por la desviación estándar indican que en el área de matemática es de 7,968 puntos; en el área de comunicación 5,547 puntos y según el puntaje promedio de las dos áreas 5,738 puntos, los resultados demuestran que los puntajes se distribuyen en esas proporcionalidades, tanto a la izquierda como a la derecha del promedio.

Teniendo en cuenta el coeficiente de variación la distribución de los resultados de los procesos didácticos del área de matemática son heterogéneos al 0,32%; en el área de comunicación el coeficiente variación es heterogéneo al 0,27% y en función a los puntajes promedios de las dos áreas la variabilidad es más homogénea al 0,25%.

4.1.2. Resultados de la validación interna y externa del modelo de formación continua.

Par el logro del objetivo específico Validar los instrumentos de valoración de la coherencia y pertinencia del Modelo de Formación Continua para una adecuada gestión de los procesos pedagógicos y didácticos de los docentes, se presenta las tablas y gráficas que a continuación se detalla:

TABLA 05. Coherencia interna y externa de la propuesta

VARIABLE	DIMENSIONES	ÍTEMS
Modelo de formación continua	Dimensión Externa	20
	Dimensión Interna	20
Total de ítems		40

Fuente: elaboración propia

TABLA 06. Escala de puntuación por ítem, puntaje mínimo y máximo por instrumento

PUNTAJE POR ÍTEM	DE 1 A 5
PUNTAJE MÍNIMO	20
PUNTAJE MÁXIMO	100

Fuente: elaboración propia

TABLA 07. Rangos y niveles del instrumento

PUNTAJE	NIVEL
20 -40	Deficiente
41 – 60	Regular
61 – 80	Bueno
81 – 100	Excelente

Fuente: elaboración propia

TABLA 08. Rangos y niveles de la coherencia de las dimensiones externa e interna

PUNTAJE	PORCENTAJE	VALORACIÓN
20 -40	De 0 – 25%	Deficiente
41 – 60	De 26 – 50%	Regular
61 – 80	De 51 – 75%	Bueno
81 – 100	De 76 – 100%	Excelente

Fuente: elaboración propia

A. Validación externa del modelo de formación continua

Teniendo en cuenta que la validez está determinado por el criterio emitido por el evaluador y/o experto, la valoración emitida se detalla en la siguiente tabla:

TABLA 09. Coeficiente de validación del modelo de formación continua

OPINIÓN DE EXPERTOS	INSTRUMENTOS
	MODELO DE FORMACIÓN CONTINUA
1. Dr. Segundo José Gálvez Vásquez	84
2. Dr. César Marrufo Zorrilla	67
3. Dr. Juan de Dios Aguilar Sánchez	75
PROMEDIO	75,33%
COEFICIENTE DE VALIDACIÓN	0,753

Fuente: elaboración propia

Según los resultados de validación de los expertos establecidos en la tabla N° 09 se tiene que la validación externa tiene una confiabilidad de 0,753 resultado que lo ubica en el nivel bueno y son aptos para validar la coherencia interna y externa de la propuesta.

TABLA 10. Resultados de juicio de expertos según escala de valoración de la dimensión coherencia externa

N°	Criterio 1	Criterio 2	Criterio 3	Criterio 4	Criterio 5	Criterio 6	Criterio 7	Criterio 8	Criterio 9	Criterio 10	Criterio 11	Criterio 12	Criterio 13	Criterio 14	Criterio 15	Criterio 16	Criterio 17	Criterio 18	Criterio 19	Criterio 20
1	4	4	5	4	4	5	4	3	4	4	4	4	5	4	5	3	4	5	4	5
2	3	4	3	2	4	4	3	2	4	5	3	3	2	5	3	4	3	4	3	3
3	4	5	4	4	3	3	3	4	4	3	5	3	5	3	4	3	4	3	4	4

Fuente: ficha de validación de expertos(Los números 1, 2, 3, son los expertos)

TABLA 11. Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	3	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	3	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

TABLA 12. Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,820	20

Fuente: tabla 10

Los resultados establecidos en la tabla 10, 11 y 12 determinan que la valoración dada al instrumento para evaluar la coherencia externa del modelo de formación continua, los resultados se sometieron al análisis de coeficiente alfa de Cronbach, donde se tiene una confiabilidad de 0,820; el resultado indica que el modelo de formación continua es válido para su aplicabilidad.

B. Validación interna del modelo de formación continua

Para darla validez interna al modelo de formación continua, el instrumento se sometió a la validez y/o juicio de experto, la valoración se expresa en la siguiente tabla:

TABLA 13. Coeficiente de validación

OPINIÓN DE EXPERTOS	INSTRUMENTOS
	MODELO DE FORMACIÓN CONTINUA
4. Dr. Segundo José Gálvez Vásquez	86
5. Dr. César Marrufo Zorrilla	70
6. Dr. Juan de Dios Aguilar Sánchez	72
PROMEDIO	76
COEFICIENTE DE VALIDACIÓN	0,76

Fuente: elaboración propia

Según los resultados de validación de los expertos establecidos en la tabla N° 13 se tiene que la validación interna del juicio de expertos tiene una confiabilidad de 0,76 resultado que lo ubica en el nivel bueno y son aptos para validar la coherencia interna y externa de la propuesta.

TABLA 14. Resultados de juicio de expertos según escala de valoración de la dimensión coherencia interna

N°	Criterio 1	Criterio 2	Criterio 3	Criterio 4	Criterio 5	Criterio 6	Criterio 7	Criterio 8	Criterio 9	Criterio 10	Criterio 11	Criterio 12	Criterio 13	Criterio 14	Criterio 15	Criterio 16	Criterio 17	Criterio 18	Criterio 19	Criterio 20
1	4	5	4	5	5	4	5	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	5
2	3	4	3	3	4	4	3	3	4	5	3	3	5	3	3	4	3	4	3	3
3	4	3	4	4	3	3	3	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	3	4	4

Fuente: ficha de validación de expertos

TABLA 15. Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	3	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	3	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

TABLA 16. Estadístico de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,886	20

Fuente: tabla 14

Los resultados establecidos en la tabla 14, 15 y 16 determinan que la valoración dada al instrumento para evaluar la coherencia interna del modelo de formación continua, los resultados se sometieron al análisis de coeficiente alfa de Cronbach, donde se tiene una confiabilidad de 0,886; el resultado indica que el modelo de formación continua a nivel interno es válido para su aplicabilidad.

Confiabilidad del Test aplicado de los docentes

La confiabilidad está dado por el análisis del informe del juicio de expertos a los instrumentos correspondientes según puntaje asignado de la escala valorativa de los 10 indicadores expresos en la ficha de validación, según criterio dado, los resultados se analizaron en el software estadístico SPSS, tal como se presenta en los siguientes tablas:

TABLA 17. Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	3	100,0
	Excluidos	0	,0
	Total	3	100,0

		N	%
Casos	Válidos	3	100,0
	Excluidos	0	,0
	Total	3	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

TABLA 18. Coeficiente de validación

OPINIÓN DE EXPERTOS	INSTRUMENTOS
	MODELO DE FORMACIÓN CONTINUA
7. Dr. Segundo José Gálvez Vásquez	80,50%
8. Dr. César Marrufo Zorrilla	79,50%
9. Dr. Juan de Dios Aguilar Sánchez	73,00%
PROMEDIO	77,66%
COEFICIENTE DE VALIDACIÓN	0,776

Fuente: elaboración propia

Según los resultados de validación de los expertos establecidos en la tabla N° 18 se tiene que la validación de los instrumentos tiene una confiabilidad de 0,776 resultado que lo ubica en el nivel excelente y son aptos para recoger la información de los procesos pedagógicos y didácticos.

TABLA 19. Resultados de juicio de expertos según ficha de validación analizada por el Coeficiente Alfa de Cronbach

N°	INDICADOR 1	INDICADOR 2	INDICADOR 3	INDICADOR 4	INDICADOR 5	INDICADOR 6	INDICADOR 7	INDICADOR 8	INDICADOR 9	INDICADOR 10
1	85	80	85	85	80	85	75	75	75	80
2	75	85	80	70	85	80	70	80	85	85
3	70	75	75	65	75	80	60	75	80	75

Fuente: elaboración propia

TABLA 20. Resumen del procesamiento de los casos

Resumen del procesamiento de los casos			
		N	%
Casos	Válidos	3	100,0
	Excluidos ^a	0	,0
	Total	3	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

TABLA 21. Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,865	10

Fuente: tabla 19

Los resultados expresados en la tablas 18, 19 y 20 se tiene que la validez de los resultados dados por los expertos sometidos al análisis del coeficiente alfa de Cronbach obteniendo como resultado un coeficiente de confiabilidad de 0,865 resultado que valida los instrumentos para recoger el diagnóstico de los procesos pedagógicos y didácticos de las áreas de matemática y comunicación.

4.2. Discusión de resultados

De acuerdo a los resultados del test, donde la gestión de procesos pedagógicos y didácticos en las sesiones de aprendizaje presentan muchas dificultades, lo que hace que el maestro no sabe llegar al estudiante para comunicar y tener bien claro su propósito de trabajo y en contraste con los antecedentes de estudio, donde nos señala claramente que la capacitación permanente comprende fundamentos teóricos, filosóficos y tecnológicos que determina el tipo de persona a formar; además, hasta la actualidad los diferentes tipos de capacitación que tanto el Ministerio de Educación u otras entidades privadas no se ha obtenido el resultado necesario y esperado para lograr alcanzar una mejor calidad educativa. En tal sentido, en inminente aplicar un Modelo de Formación Continua con los docentes de Educación Primaria de la Provincia de Chota, el que dentro de un mediano plazo se obtenga los resultados requeridos.

Los resultados del post test no es posible presentarlos antes de la aplicación y validación del modelo de capacitación continua en la misma realidad, toda vez que se trata de una “tesis descriptivo propositiva”.

Propuesta de Modelo de Formación Continua para una adecuada Gestión de los Procesos Pedagógicos y Didácticos en los maestros de Educación Primaria en el ámbito de la Ugel Chota

Para el cumplimiento al segundo y tercer objetivo específico se presenta la Propuesta del Modelo con el fundamento científico teórico.

PROPUESTA MODELO DE FORMACIÓN CONTINUA

I. ANTECEDENTES

1.1. El Modelo Pedagógico en el Diseño Curricular Básico Nacional (2010)

Después de justificar la seria formación inicial docente que se debe desarrollar en los Institutos Superiores Pedagógicos, afirma:

“Frente a ello, el modelo pedagógico que se propugna a través de la aplicación de este currículo, revalora la formación de la persona humana que implica la formación ciudadana, ética, democrática, responsable, solidaria, capaz de promover una cultura de vida y de respeto a la diversidad, con capacidad de discernimiento y sentido crítico, en constante búsqueda de alternativas para la solución de problemas, favorece el trabajo en equipo, la articulación entre la práctica y la teoría, promueve la reflexión permanente del accionar del docente en el campo educativo, características claves para desenvolverse con éxito en el contexto social y aportar al desarrollo local, regional y nacional” (p. 13)

1.2. Definición de modelo pedagógico

Para el investigador, “modelo pedagógico” es una organización sistémica de los procesos, elementos y sujetos que intervienen en el acto educativo y, como un instrumento que permite concretizar en la realidad los ideales educativos de la población. Flórez (1999) afirma: “Un modelo es una herramienta conceptual para entender mejor un evento; es la representación del conjunto de relaciones que describen un fenómeno” (p. 32) y, sobre “modelo pedagógico”, el mismo autor afirma que un modelo pedagógico o de formación continua es un pequeño sistema cuyos componentes están íntimamente relacionados: “Un modelo pedagógico es la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar, es también un paradigma que puede coexistir con otros

y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos (...)", (p. 32), (lo subrayado es nuestro). De igual manera encontramos a Gimeno Sacristán (1981), quien lo define como: "El modelo es una representación de la realidad (...). Es una representación conceptual, simbólica, por tanto indirecta (...) que se convierte en una representación parcial y selectiva de aspectos de esa realidad, focalizando la atención en lo que considera importante".

Por nuestra parte, el modelo pedagógico es una visión sistémica fundamentado en paradigmas, enfoques y concepciones orientada a la formación de un determinado tipo de persona y sociedad" (p. 5)

II. JUSTIFICACIÓN

2.1. Bajos resultados en evaluaciones

Según las evaluaciones del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, PISA (2015), los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes, ECE (2015), las evaluaciones de las Direcciones Regionales de Educación, entre otras, los resultados dicen claramente que son los mismos, es decir, nos ubican en último lugar entre los países participantes. Para muchos psicólogos que les gusta hacer transferencia e hipotetizar que la causa principal es el papel del maestro, indicaría que estos están muy mal preparados especialmente en matemática, comunicación, ciencias naturales, investigación.

Para otros especialistas quienes afirman de hecho que la gran culpa de la desaprobación masiva de los estudiantes y el consecuente último lugar del Perú, el problema de los maestros es porque fueron formados en los Institutos Superiores Pedagógicos, los mismos que al ser capacitadores no se desempeñan bajo el paradigma científico, sino pedagógico. Al respecto Piscoya (2010), citado por el Ministerio de Educación en el Diseño Curricular Básico Nacional - DCBN (2010), por su informe titulado "La Formación Docente en el Perú", que hace para la IESALC – UNESCO (2004), sobre la Formación Inicial Docente en los Institutos Superiores Pedagógicos, tema que lo sustentó en el encuentro de Lima, comenta:

En los medios pedagógicos peruanos ligados al Ministerio de Educación, en las Facultades de Educación y en los sindicatos magisteriales existe una concepción que sostiene que el docente principalmente debe estar formado en el cómo enseñar y subsidiariamente en el qué enseñar (p. 18)

Con la frase “cómo enseñar”, Piscoya se refiere al “paradigma pedagógico”; es decir, los “profesores” solo seríamos capaces de ocuparnos de métodos, técnicas, estrategias, de la parte empírica, mecánica, simplista y, que seríamos incapaces o inaptos para preocuparnos del “qué enseñar”, o sea de los temas, contenidos o conocimientos provenientes de la cultura local, nacional y universal, producto de la investigación científica, disciplina que, supuestamente, solo corresponde a los “licenciados”. Los “profesores” seríamos expertos “enseñantes”, “trasmisores” de conocimientos utilizando métodos, mientras los “licenciados” serían productores de conocimientos y de tecnologías.

Sigue comentando y defendiendo desde una visión positivista, afirmando que:

Los formadores en los Institutos de Educación Superior Pedagógicos si bien demuestran compromiso con la labor educativa, evidenciado en su vocación y motivación, disposición para aprender nuevas metodologías, preocupación por capacitarse, creatividad y deseos de generar propuestas innovadoras, aún requieren fortalecer sus competencias profesionales, especialmente las referidas a la competencia comunicativa, al conocimiento de los actuales paradigmas pedagógicos para la educación y la enseñanza en la especialidad, así como el abordaje del enfoque intercultural y bilingüe, y el tratamiento de la evaluación en un currículo por competencias (p. 12), (el subrayado es nuestro)

El autor pretende ratificar una vez más la concepción que los profesores formados en los ISP son inferiores con respecto a los licenciados; que solo son formados pedagógicamente en el “cómo enseñar”, pero no científicamente, recalcando viejas creencias feudales y elitistas en el sentido que las universidades, solo por ser tales forman

científicos. Este tipo de “académicos”, aprovechando los medios de comunicación y el dinero que les proporciona las instituciones donde trabajan, difunden comentarios sin mirar su mismo trabajo, sus instituciones, a su propia calidad con la que forman a los profesionales de la educación, con dos fines: disimular la mediocridad a la que han llevado a las universidades y, no aceptar que existen ISP mejores que la amplia mayoría de Facultades de Educación. Sus actitudes solo profundizan la inequidad, exclusión, desprecio y, la misma formación de los maestros en el Perú.

Según algunos periodistas, como los del programa “Enfoque de los sábados” (RPP, 06-04-13), quienes al abordar los resultados de la ECE, 2013, afirmaron:

Los maestros no están preparados, hay proliferación de institutos pedagógicos, la comunidad educativa no está funcionando, los gobiernos regionales no invierten bien los recursos del canon minero, Moquegua sí sabe cómo invertir los recursos del canon en favor de la educación; con la municipalización de la educación había esperanza que las cosas mejoren; a los políticos no les interesa la educación porque no es rentable políticamente (...)

Como vemos, se trata de un discurso resultado de una visión simplista, instrumental, mecánica, sectorial, interesada, positivista, con el cual se manipula las capacidades de comprensión del pueblo, frente a lo cual se fija como alternativa la venta de la educación, la desaparición de los derechos de los maestros materializados en el despido de los maestros en base a leyes inconstitucionales que expresan actitudes de de extrema dictadura.

Un modelo pedagógico *materializa una concepción educativa* determinada o predominante, representa las relaciones que predominan entre los componentes metodológicos de todo proceso formativo, en este caso, al interior de las rondas campesinas y sirve para:

- a. Define el tipo de hombre a formar.
- b. Caracteriza el proceso de formación del ser humano.

- c. Describe el tipo de experiencias educativas que se desarrollan.
- d. Indica los contenidos que se abordan
- e. Caracteriza el tipo de interacciones educando – educador,
- f. Especifica y describe el tipo de metodología utilizada y.
- g. Determina los criterios de evaluación utilizados.

III. FUNDAMENTOS DEL MODELO PEDAGÓGICO DE CAPACITACIÓN DOCENTE

1. Fundamentación legal

- a. Constitución Política del Perú.
- b. Ley General de Educación N°28044.
- c. Ley de Bases de la Descentralización N°27783.
- d. Ley Orgánica de Gobiernos Regionales N°27867.
- e. Ley N° 29944, Ley de Reforma Magisterial
- f. Ley N° 28628, Ley que regula la participación de las Asociaciones de Padres de Familia en las Instituciones Educativas Públicas
- g. D. S. N° 011-2012-ED, Reglamento de la Ley General de Educación N° 28044.
- h. D. S. N° 017-2012-ED, que aprueba la Política Nacional de Educación Ambiental
- i. D. S. N° 004-2013-ED, que aprueba el Reglamento de la Ley N° 29944, Ley de Reforma Magisterial, modificado por el D. S. N° 002-2014-MINEDU.
- j. Plan Nacional de Educación para Todos 2005-2015, Perú: “Hacia una educación de calidad con equidad”
- k. Proyecto Educativo Nacional al 2021, aprobado mediante R. S. N° 001-ED-2007.
- l. Proyecto Educativo Regional 2006 - 2021.
- m. Políticas Educativas de la Gerencia Regional de Educación

2. Un modelo de capacitación diferente

Chota y las nuevas generaciones buscan en sus maestros la posibilidad de construir algunos lineamientos de un nuevo modelo de desarrollo, cuya finalidad sea buscar la independencia de las grandes potencias y empezar a crecer desde nuestras potencialidades, basado en el

mejoramiento y la transformación de nuestros recursos hasta darles un valor agregado, hecho legítimo que permitiría a los chotanos no solo pensar en la universidad, en aprender inglés, computación, eliminando las reflexiones y la formación de la persona, hecho que está conduciendo a la violencia social porque la persona no es vista como tal sin o como objeto, una cosa, una mercancía.

Este es uno de los puntos esenciales en la capacitación docente, la misma que se debe basar en atender las inclinaciones de las nuevas generaciones. Cómo un maestro podría alcanzar resultados excelentes cuando más del 70% de los estudiantes no piensan en la universidad, en modelos occidentales, sino en su propia chacra, su forma de vida; el neoliberalismo no les dará puestos de trabajo sino su propio contexto; tampoco todos tendrán la oportunidad de ir a Estados Unidos, Japón, China, Singapur, sino quedarse en su propia patria chica. ¿En qué les servirá la computadora, el inglés, el francés?

3. La descolonización del país y la formación de los recursos humanos

Si nuestros antepasados lucharon y dieron sus vidas por desligarse del imperio español, sin embargo otras potencias se aprovecharon e invadieron y colonizaron las mentes, la vida y los procesos sociales, los procesos productivos, al educación en concreto, el pensamiento de los educadores. Si heredamos sangre española teñida de costumbres fanáticas, demagógicas, de violencia, inequidad, es con la llegada de sistemas educativos descartados en países dedicados a la investigación e innovaciones que nos convirtieron en la Torre de Babel destinada a la autodestrucción mediante la ociosidad, la vanidad, los vicios, etc. En tal razón, el presente modelo de capacitación pretende descolonizar las ciencias sociales y la formación de los maestros y las nuevas generaciones; vale decir, que les permita aprender a pensar con independencia, soberanía y dignidad; sin pensar que el bienestar solo está en el país del Tío Sam o, del imperio norteamericano.

4. Fundamentación epistemológica

La construcción de cualquier proyecto educativo de formación o capacitación docente toma en cuenta el alto valor de la epistemología, no solo como filosofía de la ciencia que aborda y garantiza alto valor de la teoría científica y su objetividad en el proceso de la investigación utilizando el método científico, sino que aborda la génesis de la ciencia y la construcción de los conocimientos por los seres humanos, contribuyendo a su formación integral concibiéndolo como elemento clave en el desarrollo de la ciencia y el conocimiento, instrumentos propugnadores de los grandes cambios de la humanidad. En otras palabras y como afirma Bunge (1980): “La epistemología es la madre de la ciencia” (p. 15); en tal razón y, para que los maestros no se conviertan en simples operarios ejecutores de lo que piensan otros, los grupos que toman las decisiones para formar un determinado tipo de ser humano, es imprescindible que aprenda a razonar con autonomía sobre su propia profesión y profesionalidad, su condición de formador de las nuevas generaciones, no para las grande potencias sino para transformar su contexto y conquistar su independencia con soberanía y dignidad

5. Fundamentación científico

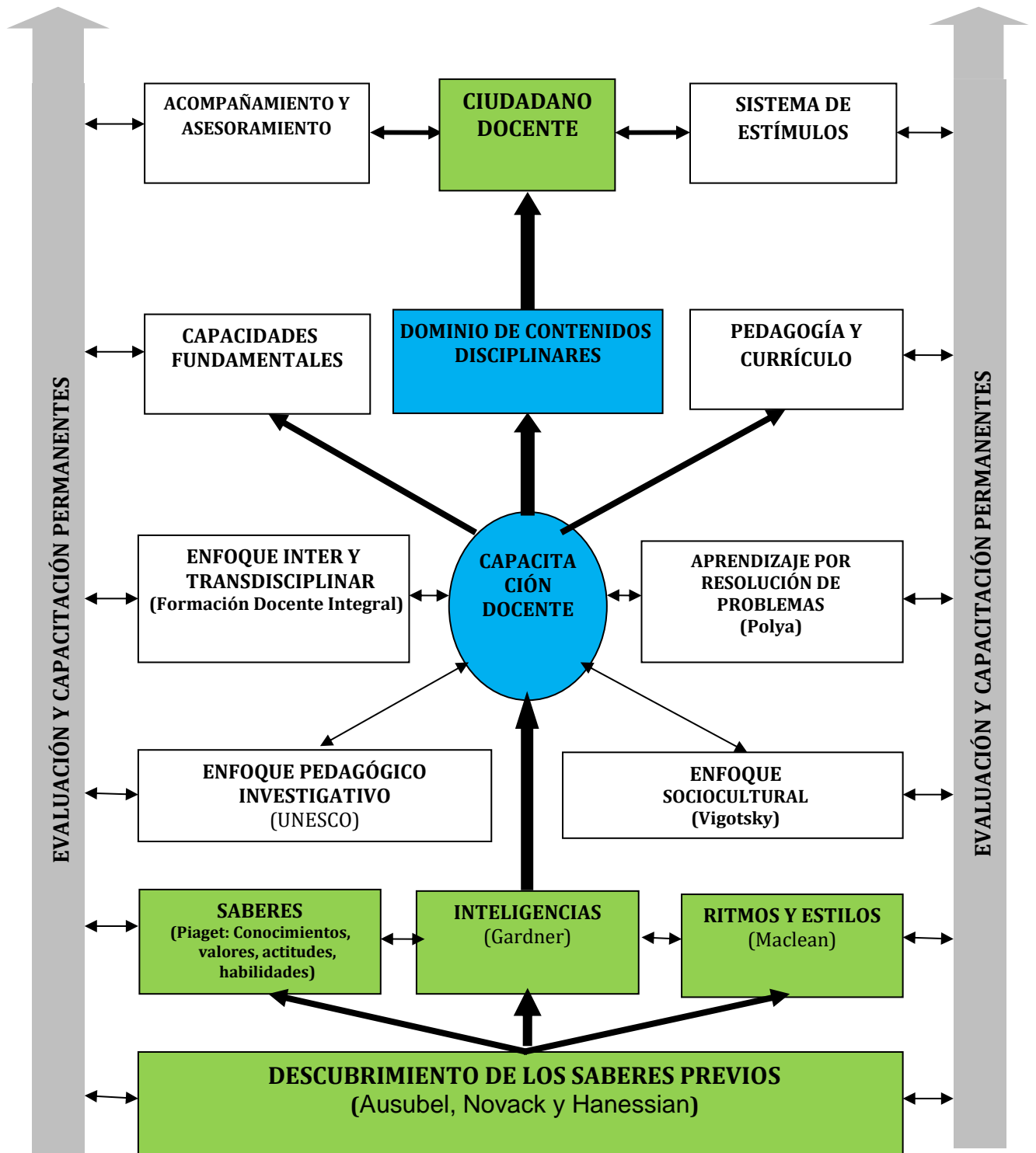
El proceso de formación permanente de los maestros se desarrollará en función a los principios científicos, tanto de la ciencia como de la pedagogía y la tecnología. Se tomarán en cuenta los aportes de la sociología, antropología, comunicación, filosofía, epistemología, etc., cuya misión es imprimir solidez y seguridad al proceso de formación y capacitación continua.

6. Fundamentos técnico pedagógicos

Tampoco se pueden ignorar los aportes de las tecnologías cibernéticas a la educación, de la globalización del mundo, de la aldea global, de las revoluciones de la ciencia y la tecnología. En estas condiciones, se aprovecharán los aportes de las redes sociales, el internet, entre otras, para reforzar los aprendizajes de los participantes.

IV. PROPUESTA DEL MODELO DE CAPACITACIÓN DOCENTE

1. Estructuración gráfica del modelo



Modelo de Capacitación Docente

COMPONENTES DEL MODELO

I. ANTECEDENTES

- 1.1. El Modelo Pedagógico en el DCBN (2010)
- 1.2. Definición de Modelo Pedagógico

II. JUSTIFICACIÓN

- 2.1. Bajos resultados en evaluaciones
- 2.2. Importancia de un modelo pedagógico de capacitación

III. FUNDAMENTOS

- 3.1. Fundamentación legal
- 3.2. Un modelo de desarrollo diferente
- 3.3. La descolonización del país y la formación de los recursos humanos
- 3.4. Fundamentación epistemológica
- 3.5. Fundamentación científico pedagógica

IV. COMPONENTES DEL MODELO DE CAPACITACIÓN DOCENTE

1. Estructuración gráfica del modelo
2. Componentes

2.1. Descubrimiento de los saberes previos

- a. Conocimientos
- b. Inteligencias preferidas
- c. Ritmos y estilos de aprendizaje

2.2. Componentes y fundamentos de la capacitación

- a. Enfoque pedagógico investigativo
- b. Enfoque sociocultural
- c. Enfoque por resolución de problemas, CASOS O CONFLICTOS
- d. Enfoque inter y transdisciplinar
- e. Desarrollo de capacidades superiores o fundamentales

2.3. Resultados de la capacitación docente

- a. Una sólida formación científica y tecnológica
- b. Manejo eficiente y eficaz de los conocimientos disciplinares
- c. Conocimiento y manejo pedagógico y curricular
 - Enfoques pedagógicos
 - Currículo por competencias
 - Manejo de procesos pedagógicos: motivación, saberes previos, problematización, propósito y organización, gestión y acompañamiento, evaluación
 - Procesos curriculares

2.4. Finalidad de la capacitación

- a. Un docente que comprende la realidad y los procesos educativos
- b. Contar con ciudadanos docentes

2.5. Sistema de sostenibilidad

- a. Capacitación permanente
- b. Asesoramiento constante
- c. Sistema de estímulos

2. Componentes

2.1. Descubrimiento de saberes previos

Una de las graves deficiencias del sistema de Formación y Capacitación Docente desarrollado por los organismos descentralizados y desconcentrados del Ministerio de Educación, así como las instituciones formadoras de maestros es la carencia de un sistema de Evaluación de entrada, o sea de los saberes previos de los profesores o licenciados; nunca se aplicó instrumento alguno para descubrir el nivel de conocimientos que poseen los maestros en las diferentes áreas del conocimiento, en el tipo o nivel de habilidades y actitudes que poseen. La grave consecuencia es que, como los organismos capacitadores deben trabajar y ganarse algunos soles más, simplemente “suponen” que a los maestros les debe faltar tal o cual tipo de saber y actitud o habilidad. El resultado es la poca valoración y efectividad de las llamadas capacitaciones docentes, la imposición de las mismas y, querer evaluarlos en todos los dominios como si hubieran sido formados aplicando la teoría que aplica Cuba: la formación integral para formar maestros integrales, acto alcanzado más o menos en 30 años de experimentación.

Por el contrario, en el presente modelo propuesto, el autor propone que la búsqueda de los saberes previos se debe realizar, por lo menos, en tres aspectos o sub áreas básicas: en conocimientos, en las inteligencias que más o menos son de preferencia de cada profesor y, en ritmos y estilos de aprendizaje, aspectos indispensables en la actual formación de las nuevas generaciones.

a. De conocimientos

No todo ser humano sabe ni domina todo tipo de conocimiento, menos un maestro; siempre los seres humanos se inclinan en una o dos áreas o tipos de conocimientos o habilidades: matemática, comunicación, ciencias sociales, ciencias naturales, artes, habilidades, etc. En las llamadas instituciones educativas polidocentes, por ejemplo, cada maestro sabe por qué área curricular se dirige y los resultados en los aprendizajes de los

alumnos son mejores. La propuesta consiste en descubrir el área de su preferencia y allí capacitar al maestro; estamos seguros que los resultados serán mejores, más aún en momentos en que se viene el desarrollo de inglés, educación física, música, religión, áreas que definitivamente estarán a cargo de docentes especialistas. Entonces, preguntamos: ¿por qué solamente estas áreas deben ser atendidas por maestros especialistas?, ¿por qué de una vez por todas no se generaliza la especialización de los maestros?, ¿por qué no se experimenta también en este campo y solo se prefieren algunas áreas?

Buscar los saberes previos de cada maestro y capacitarlos partiendo de los mismos, no solo es debe científicos y pedagógico como lo quiere Ausubel, Novack y Hanessian (1986), es también democracia y justicia con los maestros y mejor con las nuevas generaciones.

b. En las inteligencias preferidas por cada maestro

Una de las grandes teorías que sustenta el hecho que cada ser humano prefiere algunas de sus inteligencias y no todas, es la teoría de las inteligencias múltiples. Según su autor Gardner (1994), el ser humano prefiere algunas de sus inteligencias según los talentos heredados o la estimulación de los dos o algunos de sus hemisferios cerebrales. Unos serán más matemáticos, lingüistas, artistas, kinestésicos, ecológicos o medioambientalistas, etc., o cultivar más de dos inteligencias al mismo tiempo. Por lo tanto pretender capacitar a los maestros en todas y cada una de las inteligencias solo conduce al superficialismo, especialmente en momentos en que el mundo nos ha ubicado en último lugar en todas las evaluaciones, además de ser anticientífico.

c. En ritmos y estilos de aprendizaje

Otro aporte gigante de la teoría de las inteligencias múltiples es el haber descubierto que un ser humano es esencialmente diferente

a otro en materia de aprendizaje y preferencias. Si unos aprenden haciendo o desde la práctica, otros aprenden escuchando o desde la teoría, solo por mencionar algunos casos. En tal razón científica, ¿por qué imponer posiciones y pedagogías homogeneizadoras en el sentido que todos son iguales y desarrollar cursos de capacitación estandarizados?, ¿por qué evaluarlos mediante pruebas estandarizadas bajo el supuesto que todos sabrían de todo?, ¿por qué solo se difunden los avances científicos y tecnológicos en teoría pero no desde la práctica?

Evaluar y capacitar a los maestros y a las nuevas generaciones sería un acto de justicia, de inclusión, de buenas prácticas pedagógicas, de real reconocimiento de las inclinaciones de los maestros.

2.2. Componentes y fundamentos de la capacitación

Conscientes de haber descubierto las capacidades y saberes previos de los maestros aplicando los últimos adelantos científicos y tecnológicos, así como sus habilidades, actitudes, estilos y ritmos de aprendizaje, es posible iniciar el proceso de capacitación con especialistas en tal o cual inteligencia, así como lo hacen los maestros de inglés, educación física, religión y otras áreas.

En este proceso es esencial considerar seis elementos básicos: “enfoque pedagógico investigativo, enfoque sociocultural, enfoque por resolución de problemas, enfoque inter y transdisciplinar, el desarrollo de capacidades fundamentales y, el conocimiento de la pedagogía y el currículo que se desarrolla en el momento histórico en el país”.

a. Enfoque pedagógico investigativo

Formar y capacitar a los maestros bajo los principios del enfoque pedagógico investigativo, más aún, si se trata de un enfoque dialéctico práctica – teoría – práctica, es una de las mejores alternativas para desarrollar la capacidad crítica del maestro sobre su propia práctica y la calidad de su desempeño, pero al mismo

tiempo, experimentar y desarrollar sus propias capacidades y alternativas para revertir y mejorar las mismas sobre la realidad misma. Al respecto Restrepo, Bernardo en *El conocimiento que educa*, UNESCO (2005), afirma:

La capacitación-acción-reflexión, es, la capacitación a través de la investigación, de la experimentación, del ensayo de propuestas teóricas o empíricas derivadas de “la reflexión en la acción” (Schon, 1987) es viable y desarrolla en quienes perseveran en sus proyectos de investigación una motivación intrínseca que garantiza la culminación de los proyectos y su recreación hacia el futuro, haciendo viable la transformación auto dirigida de la práctica de los docentes, neutralizando así su tendencia a la rutinización y a la desactualización. La deconstrucción produce un conocimiento crítico de la realidad pedagógica del docente, es una penetración en la realidad. La reconstrucción, por su parte, es actuar sobre el mundo, sobre el contexto, creando nuevas estrategias para mejorarlo, nuevas creaciones desde un enfoque epistemológico dado, es decir, desde una forma de construcción del conocimiento, a saber: la reflexión crítica, la hermenéutica. En este sentido la investigación como medio de capacitación ofrece una ruptura provocativa con respecto a la capacitación mediante cursos que poco impacto suelen tener en la transformación de la práctica pedagógica y en el trabajo del aula y demás ambientes de aprendizaje” (pp. 37 – 38)

En consecuencia, si el Perú está en el último lugar en casi todo lo referente al aprendizaje y desarrollo de país, es momento que el maestro, como uno de los pilares esenciales del desarrollo, empiece a pensar y tomar conciencia de su rol en dicho proceso. Para Goleman (1996), por ejemplo, muy poco se podría hacer si el mismo maestro o sujeto no se decide hacerlo por su propia cuenta. Eso implica que las capacitaciones se orienten a que desde la investigación a sí mismo y a los diversos componentes educativos y curriculares, los maestros nos independicemos de los llamados “capacitadores” que, más que eso, parecen haberse convertido en lo que Hildebrandt (3015), coincidente con Stulin

(2015) y Denegri (2015) llaman la teoría del embrutecimiento, de la jibarización, de la sociedad, la pérdida del coeficiente intelectual.

Desde la presente propuesta, definitivamente apostamos porque las capacitaciones se sostengan en el enfoque pedagógico investigativo. Eso sí, ¡maestros a leer e investigar!

b. Enfoque sociocultural

Las capacitaciones, la formación docente, los actos pedagógicos, la educación, la transformación del contexto y del país, definitivamente no se producen en el vacío, sino en un contexto sociocultural determinado, en donde cada sujeto, cada acto, cada elemento, es un actor epistémico histórico. Ello implica, tanto cumplir con sus tesis fundamentales de dicha teoría: desarrollo de los procesos psicológicos superiores avanzados, (capacidades fundamentales), utilizando instrumentos físicos e intelectuales o culturales y, construir una identidad como maestros.

c. Enfoque por resolución de problemas

Aunque este enfoque está recibiendo duras críticas, no solo por recibir y convertir al sujeto en solucionador de conflictos creados por otros actuando como parte del proceso final e individualistamente, sino también por su reducido criterio de aplicación que los maestros otorgan al mismo. Aún así, es un tipo de aprendizaje que garantiza en el alumno y maestro la apropiación activa y creadora de la cultura, contribuyendo al desarrollo de recursos cognitivos, procedimentales y axiológicos que potencian su autonomía y su auto perfeccionamiento constante, en íntima conexión con los procesos básicos de socialización, compromiso y responsabilidad social. Se sustenta en una concepción dialéctico – materialista del proceso de enseñanza – aprendizaje cuya esencia epistémica es reconocer las contradicciones como elementos generadores de ese desarrollo, y el problema como manifestación de la contradicción.

El problema genera una necesidad y el alumno se desarrolla al buscar soluciones, desarrolla un proceso para su transformación y su propio desarrollo al buscar soluciones al problema. El problema presenta contradicciones y condiciona el proceso E-A para que el alumno alcance el nivel deseado y condiciona el diseño, ejecución y evaluación del proceso necesario para resolverlas y propiciar ese desarrollo. Favorece el desarrollo integral de la personalidad, exige del maestro una preparación especial: heurística, creativa, mediadora, democrática, debe saber conversar y dialogar mediante preguntas heurísticas que constituyen pasos de avances en la identificación, formulación y solución del problema, mediante pequeños procesos de investigación y creación, el análisis crítico de las posibilidades, de reflexión colectiva, trabajo cooperativo. Permite organizar, estimular y orientar integralmente la actividad mental del maestro durante la resolución de problemas, los mismos que tienen la oportunidad de organizar, estimular y orientar los procesos intelectuales, motivacionales, afectivos y volitivos, así como la comunicación entre los miembros del grupo con miras a que recorran el camino que lleva a la solución del problema y arriben a conclusiones similares. El docente aprende a moderar el diálogo y actuar interactivamente, aprende a escuchar a sus alumnos, a dialogar y refutar las respuestas de los estudiantes, generalmente con otras preguntas que estimulen la generación, produciéndose un proceso interactivo docente – alumno, profesor – grupo, alumno – alumno, alumno – grupo, para que la solución del problema sea resultado del trabajo cooperativo.

d. Enfoque inter y transdisciplinar

Fundamento: la lógica dialéctica. Esta supera a las lógicas anteriores y toma como base el funcionamiento ramificado y neuronal del cerebro, se propone explicar, interpretar todos los sistemas funcionales del cerebro y las formas de aprender por los seres humanos. Su fundamento es la lógica o razón dialéctica que

supera a la causación lineal, unidireccional y es capaz de explicar los sistemas auto correctivos de retroalimentación y proalimentación, los circuitos recurrentes y aun ciertas argumentaciones que parecieran ser circulares. Las ciencias humanas como la educación requieren de una lógica o razón dialéctica, aunque también se amparan en la lógica dual.

Para los defensores de la dialéctica llama círculo hermenéutico a este proceso interpretativo, al movimiento que va del todo a las partes y de las partes al todo tratando de buscar el movimiento dialéctico donde uno se ve repelido hacia el punto de partida y arrastrado de nuevo al mismo ciclo, que se supera en cada uno de sus momentos y como totalidad, pues vuelve a recorrer necesariamente ese ciclo. A ese circuito se llama espiral dialéctica cuyos pasos fundamentales son: tesis – antítesis – síntesis y así sucesivamente se repiten dichos pasos moldeados por las tres leyes fundamentales: la ley de la negación de la negación, la lucha de contrarios y, los cambios cuantitativos a cambios cualitativos.

Por lo tanto, las capacitaciones a los maestros requieren de procesos profundos, amplios y con eventos internos que inviten a los maestros a agitar su sistema crítico, creativo, de investigación, innovación, transformación, actos que permiten comprender y construir significados, mensajes e intenciones, procesos de los que carecen los maestros peruanos según los exámenes internacionales. En este sentido, el presente modelo de capacitaciones a los docentes a desarrollarse desde la Unidad de Gestión Educativa Local de Chota, con miras a una transformación profunda de las capacidades de los maestros, aun en un mundo agresivo neoliberal basado en una racionalidad instrumental mecánica, cosificante, individualista, masificante. En un enfoque inter disciplinar, aún se mantienen las líneas de división entre disciplinas, pero en el enfoque transdisciplinar la realidad se ve tal como es, como se presenta en su estado

natural, eso sí depende de las concepciones y enfoques que utilice el docente para comprender los fenómenos y la misma realidad.

e. El desarrollo de capacidades superiores o fundamentales

Aunque esta parte forma parte esencial de la teoría sociocultural, resulta indispensable desarrollarla por separado para efectos de las capacitaciones de los maestros bajo el espíritu del presente modelo

La pregunta fundamental de la teoría sociocultural es: ¿Cómo aprende el ser humano? La respuesta es que aprende en interacción, no solo de los medios internos y externos, sino de un conjunto de herramientas físicas y culturales. Al respecto Vigotsky (1986) afirma: “El desarrollo humano es un proceso a través del cual el individuo se apropia de la cultura históricamente desarrollada como un resultado de la actividad y la orientación de los mayores” (p. 123). A través de la actividad el sujeto se relaciona con el mundo que lo rodea y asimila contenidos culturales, modos de pensar y procedimientos y formas de pensamiento en un proceso de orientación que puede ser directa, indirecta o intencional, en la familia y en la escuela. En la familia el niño realiza actividades planificadas o no por los padres y, en la escuela, realiza las actividades planificadas por el profesor que es el mediador directo. El aprendizaje humano presupone un carácter social específico y un proceso por el cual los niños se introducen, al desarrollarse, en la vida intelectual de aquellos que les rodean.

La adquisición del lenguaje de los conceptos se realiza por el encuentro e interacción del mundo que les rodea, el maestro y los adultos en general, con su función mediadora en el aprendizaje, facilitan la adquisición de la cultura social y sus usos, tanto lingüísticos como cognitivos.

El principio de la doble formación, según su autor, establece que en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero entre personas – interpsicológica - y después en el interior del propio alumno –intrapsicológica. Aquí nacen precisamente las capacidades o funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos, el niño aprende primero a desarrollar su autonomía en grupo social y luego interioriza individualmente lo que ya existe en el grupo. Vigotsky afirma que, en estas condiciones, “el aprendizaje acelera la maduración y el desarrollo”.

En el aprendizaje y desarrollo del ser humano, los procedimientos e instrumentos mediadores (físicos y culturales), juegan un papel decisivo e histórico, sin los cuales sería imposible la asimilación y creación cultural y desarrollo de los seres humanos. Vigotsky distingue dos niveles de desarrollo en los seres humanos: uno real que indica lo que el alumno posee y sabe hacer con autonomía en un momento determinado, y otro potencial, que muestra lo que el individuo puede hacer con ayuda de los demás.

En este continuo suceder de las interacciones surgen una serie de teorías menores como las zonas de desarrollo y otras que dan origen a las capacidades o procesos psicológicos superiores avanzados o, comprensión, análisis, interpretación, investigación, innovación, entre otras, gracias al uso de los instrumentos culturales como el lenguaje.

2.3. Resultados de la capacitación docente

a. Una sólida formación científica y tecnológica

Sabiendo que, según Macedo, B. en UNESCO (2005), “Este fracaso escolar es producto, en buena medida, de discriminaciones iniciales de origen étnico, social, de género ... y se traduce, a su vez, en mayor inequidad e injusticia entre países y entre grupos sociales, con la existencia y permanencia de grupos excluidos del conocimiento científico y del uso de sus beneficios” (p. 7), (el resaltado es nuestro) y, con la sana intención “... de contribuir a

contribuir a la disminución de las desigualdades, poner fin a la exclusión, terminar con el monopolio del conocimiento asociado a la concentración del poder y posibilitar –a través de la educación y de la educación científica en particular- que todos y cada uno desarrollen al máximo sus potencialidades” (Macedo, et al, pp. 7 – 8), definimos a la formación científica como parte de la educación en general, un gran objetivo social orientado a adquirir los conocimientos desde la práctica a través de la transformación de los recursos desde un estado natural a otro de mejor calidad y utilizarlos en la vida diaria con el fin de mejorar las condiciones de vida. La formación científica requiere de tres etapas básicas: “alfabetización científica y tecnológica”, la “educación científica” y, la construcción de una “cultura científica”, que permita a la sociedad conducir su proceso de desarrollo con justicia y equidad.

No por algo los de National Science Education Standards, citados por Gil, D., Sigfredo, C., Valdés, P. y, Vilches, A. (2005), afirman:

En un mundo repleto de productos de la indagación científica, la alfabetización científica se ha convertido en una necesidad para todos: todos necesitamos utilizar la información científica para realizar opciones que se plantean cada día; todos necesitamos ser capaces de implicarnos en discusiones públicas acerca de asuntos importantes que se relacionan con la ciencia y la tecnología; y todos merecemos compartir la emoción y la realización emocional que puede producir la comprensión del mundo natural (p. 16)

Pero las justificaciones no solo proceden de personas individuales que buscan la inclusión, la justicia y la equidad de las nuevas generaciones, nos dicen Gil, D., et al (2005), sino de organizaciones mundiales que cuyo consenso es que una de las más nobles finalidades de los sistemas educativos es convertir a la educación científica en parte de la educación en general, como la misma UNESCO y el Consejo Internacional para la Ciencia, quienes en la Conferencia Mundial sobre la ciencia en el siglo XXI, afirmaron en la declaración de Budapest, 1999:

Para que un país esté en condiciones de atender a las necesidades fundamentales de su población, la enseñanza de las ciencias y la tecnología es un imperativo estratégico. Como parte de esta educación científica y tecnológica, los estudiantes deberían aprender a resolver problemas concretos y a atender a las necesidades de la sociedad, utilizando sus competencias y conocimientos científicos y tecnológicos”, ..., “Hoy más que nunca es necesario fermentar y difundir la alfabetización científica en todas las culturas y en todos los sectores de la sociedad, a fin de mejorar la participación de los ciudadanos en la adopción de decisiones relativas a la aplicación de los nuevos conocimientos (p. 16)

b. Manejo eficiente y eficaz de los conocimientos disciplinares

Después de un periodo determinado de capacitación de los docentes, una de las primeras señales será el manejo eficaz y eficiente de los contenidos de las diferentes áreas curriculares utilizando un lenguaje científico, un proceso de investigación científica y tecnológica, utilizando una metodología científica pertinente, especialmente en las las áreas básicas: matemática, comunicación, ciencias naturales, ciencias sociales, computación, idiomas, etc.

c. Conocimiento y manejo pedagógico y curricular

✓ **Pedagogía**

Actualmente, Bedoya, José (2002), siguiendo los principios del *movimiento colombiano y cubano* cuya finalidad es estructurar a la *pedagogía como ciencia*, afirma que para ello es obligatorio definir a la *educación como realidad o hecho histórico* que recibió influencias de la religión, la política, la organización social, etc., y a la *pedagogía como el discurso producto estructurado en un proceso histórico*:

La pedagogía alcanza su nivel científico cuando sistematiza los conocimientos sobre el fenómeno educativo, cuando emplea el método científico de investigación con el objetivo de descubrir, comprender y en última instancia explicar dicho fenómeno. Y a la

vez reunir todos los elementos conducentes al ejercicio de una verdadera praxis pedagógica (p. 90)

✓ **Currículo por competencias**

Para el Diseño Curricular Básico Nacional (2010), la tendencia mundial en la formación de profesionales de la educación en forma integral y con desempeños más eficientes es el sustento básico en el diseño de currículos; es decir, basados en competencias.

Las competencias han sido definidas y asumidas de diversas maneras, desde un simple saber hacer que pone énfasis en la conducta observable y verificable de los individuos (enfoque conductista) o un saber referido a las funciones laborales requeridas en el desempeño de una ocupación o cargo (enfoque funcionalista) , hasta el saber adquirido con la participación activa de la persona en su propio aprendizaje (enfoque constructivista) y un saber complejo que integra un saber hacer, un saber conocer y un saber ser, implicando una actuación integral de la persona para analizar y resolver problemas del contexto en distintos escenarios (enfoque sistémico complejo).

En concordancia con este último enfoque, se asume que las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad, en determinados contextos, que permiten una actuación responsable y satisfactoria, demostrando la capacidad de hacer con saber y con conciencia sobre las consecuencias de ese hacer en el entorno. Son procesos complejos de desempeño porque, ante determinadas situaciones, comprometen la actuación e interacción de diversas dimensiones del ser humano (cognoscitiva, motriz, afectivo, volitiva, valorativa, etc.) y del contexto, de tal manera que se aborda el desempeño de manera integral (pp. 19 – 20)

✓ Manejo de procesos pedagógicos:

- Motivación,

- Saberes previos,
- Problematización,
- Propósito y organización,
- Gestión y acompañamiento,
- Evaluación

✓ **Procesos didácticos**

Comunicación:

- Comprensión lectora: antes, durante y, después de la lectura
- Producción de textos escritos: planificación, textualización, revisión

Matemática:

- Comprensión del problema
- Elaboración de una estrategia de solución
- Representación
- Formalización
- Reflexión
- Transferencia

2.4. Finalidad de la capacitación

a. Un docente que comprende la realidad y los procesos educativos

Comprender la realidad en general y educativa en particular significa trabajar en los diferentes contextos bajo los principios del modelo pedagógico investigativo, cuyos lineamientos invitan y orientan al profesor a investigar su realidad, identificar problemas, construir y desarrollar innovaciones y transformar el contexto en función a las demandas socioculturales del espacio y tiempo históricos. De igual manera, comprender los procesos educativos

y curriculares como producto de la capacitación sostenida significa buen manejo del instrumento esencial en la formación de las nuevas generaciones: el currículo, el mismo que, en opinión de Stenhouse, en el DCBN (2010), se define como un proceso sociocultural en el que los diferentes agentes educativos concretizan su propuesta curricular en función a sus demandas y necesidades, permitiendo formar un determinado tipo de hombre y sociedad en función a las demandas históricas (p. 18)

b. **Contar con docentes – ciudadanos**

La formación ciudadana es el resultado trascendente de la formación moral, ética, axiológica, cívica y política de los seres humanos a fin que puedan discriminar y defender conscientemente sus derechos, participar con capacidades de liderazgo en los procesos de democratización y descentralización del país, etc. En fin, un ciudadano es un ser humano que ha desarrollado sus capacidades trascendentes: comprensión, crítica, creatividad, investigación, innovación y, ha construido su propio proyecto de vida y su propia autonomía para construir su destino en forma autónoma.

2.5. Sistema de sostenibilidad

- **Capacitación permanente**

Una de las principales características del modelo de capacitación, a diferencia de los modelos tradicionales, es que el modelo propuesto consiste en mantener a los maestros en constante capacitación, especialmente de las debilidades detectadas y los aspectos de profundización, con la finalidad de profundizar el desarrollo de las capacidades, habilidades y actitudes, así como la eficacia y eficiencia en el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje.

- **Asesoramiento constante**

El propósito de este componente es asegurar que los maestros estén en constante estudio, especialmente en los componentes

más difíciles de las áreas que exigen mayor dedicación o mayor dificultad, De esta manera los maestros estarán en constante relación con los diversos tipos de elementos.

Para este propósito, el sistema de asesoramiento comprende tres momentos básicos:

Primera fase: Organizativa, asignando 20 profesores a cada especialista de la UGEL para el asesoramiento respectivo durante un año académico.

Segunda fase. Seguimiento, la misma que se realizará directamente en las aulas de clase en las fechas establecidas en el cronograma, utilizando las estrategias acordadas y, con los instrumentos elaborados para el caso.

Tercera fase. Desarrollo de talleres de reflexión cada fin de mes en los ambientes de la UGEL Chota con la finalidad de analizar e interpretar críticamente por qué se produjo tal o cual problema, caso o duda y, la correspondiente elaboración de las soluciones.

- **Sistema de estimulaciones**

El sistema de estímulos por el buen desempeño consistirá en:

- ✓ **Certificado** con el número de horas acordadas en función a una escala de notas obtenidas y promediadas en las diferentes fases del seguimiento y asesoramiento a cada docente. Dichos premios y reconocimientos podrían ser continuados si el docente mantiene su buen desempeño.
- ✓ **Resolución de felicitación y medalla de honor**, a aquellos docentes que se destaquen por su buen o excelente desempeño profesional durante el año académico, cuyos actos se verificarán directamente en el rendimiento académico de los estudiantes en las aulas de las instituciones educativas. En este caso existirá un comité de docentes que verifiquen los resultados designados mediante resolución directoral.

- ✓ **Incentivos económicos**, los mismos que serán gestionados por el director de la UGEL con la debida anticipación. Las escalas de otorgamiento serán establecidas por el comité de Coordinación interna de la UGEL en coordinación con el Director de la Dirección Regional de Educación y el Gobierno Regional. Dichos otorgamientos no excederán a 05 docentes por cada distrito en un año académico, rigurosamente seleccionados.
- ✓ **Sistema de becas**. Cumpliendo con las políticas regionales y nacionales de capacitación docente, los mejores maestros que hayan obtenido el debido reconocimiento por los órganos Intermedios respectivos serán propuestos para seguir estudios de maestría, diplomado o segundas especialidades, pasantías, etc.
- ✓ **Haberes extras**. El Director de la UGEL en coordinación con el Director y el Gobierno Regional pueden proponer al gobierno nacional, se otorgue un haber extra por encima del haber establecido para las escalas, como una especie de reconocimiento extra a los profesores destacados en el año académico.
- ✓ **Propuesta de otros reconocimientos**. De igual manera, los gobiernos local, regional en coordinación con el gobierno nacional, podrían establecer otros incentivos a los profesores destacados en cada año académico con la finalidad de estimular a los otros profesores.

2.6. Evaluación permanente

a. Diagnóstica

En este modelo de formación continua adquiere un carácter esencial porque tiene como misión descubrir los saberes previos de cada docente, en función a los cuales se emprenderá el proceso de formación continua con los maestros.

b. Formativa

Es el proceso por el cual se reorienta constantemente la calidad del proceso de aprendizaje de los maestros en base a la detección de

debilidades y amenazas que provocan los distintos factores internos y externos.

c. De desempeño

Son las distintas evaluaciones que se realizan para medir y valorar los desempeños de los profesores en sus respectivas instituciones educativas con la finalidad de mejorar la calidad del rendimiento académico y personal de cada maestro.

d. De impacto

Consiste en la concepción de calidad que produce el desempeño docente en el tiempo posterior a los acontecimientos, es decir, después de las capacitaciones, evaluaciones, estimulaciones, etc., como producto de su propia decisión. Los indicadores para este tipo de evaluación enfatizan en la toma de conciencia, la autonomía, iniciativa, liderazgo, etc., que muestre el docente en su escenario pedagógico como resultado de su desarrollo profesional.

CAPÍTULO V:
CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

CONCLUSIONES

- a. Se realizó el diagnóstico del nivel de desempeño de los docentes de educación primaria de la Provincia de Chota para determinar el nivel de gestión de los procesos pedagógicos y didácticos, para ello se propuso un Modelo de Formación Continua.

- b. El Modelo de Formación Continua propuesto se encuentra fundamentado en teorías y enfoques que rigen los planteamientos básicos de los nuevos programas curriculares nacionales. Asimismo se ha tenido en cuenta los perfiles, competencias y capacidades con las cuales se desarrolla los procesos pedagógicos y didácticos para la construcción de los aprendizajes de los estudiantes.

- c. De igual manera en lo referente a la validez de los instrumentos, se ha determinado que existe coherencia y pertinencia, de acuerdo a las demandas de la realidad sociocultural de la Provincia de Chota.

SUGERENCIAS

- a. El autor sugiere a la Unidad de Gestión Educativa Local de Chota, aplique el Modelo de Formación Continua propuesto a través del presente trabajo de investigación, por presentar alta validez y confiabilidad interna y externa, tal como han dictaminado los expertos.
- b. Sugiere también al Consejo de Participativo Local de Educación - COPALE, a la Comisión Técnica y a todos quienes están elaborando el Proyecto Educativo Local de Chota, 2016 – 2030, tomen en cuenta la presente propuesta en bien del mejoramiento de la calidad de la educación en la provincia y el inicio de la construcción del nuevo modelo de desarrollo.
- c. Al público lector, a las autoridades de la Universidad César Vallejo y a los interesados en general, el autor sugiere hacer llegar sus propuestas para mejorar la propuesta, toda vez que es un aporte al mejoramiento de la calidad de la educación chotana.

CAPÍTULO VI:
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, Novack y Hanessian (1996). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México. Trillas
- Ávalos, B. (2007). *Formación docente continua y factores asociados a la política educativa en América latina y el Caribe*. Informe preparado para el Diálogo Regional de Política. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Bedoya, J. (2002). *Epistemología y Pedagogía. Ensayo histórico crítico sobre el objeto y método pedagógicos*. Colombia. Eco ediciones
- Bunge (1981): *Epistemología*. Barcelona. Ariel
- Calvo, F. (1999). *Estadística Aplicada*. Madrid. Deusdos. S/e.
- Crisólogo, A. (1999). *Diccionario pedagógico*. Editorial San Marcos. Perú.
- Denegri (2015), en *Función de la palabra profundiza*
- Estupiñan, N. (2012). *Análisis de los modelos pedagógicos implementados en tres instituciones educativas del sector oficial de la ciudad de Santiago de Cali*.
- Flórez (1999). *Teorías cognitivas & Educación*. Lima. CMD
- Francia, M. (2010). *Incidencia de los modos de gestión en los climas escolares. Una perspectiva micropolítica*. Montevideo – Uruguay.
- Gardner (1999). *Estructura de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Segunda edición. Colombia. Fondo de Cultura Económica.
- Guerrero (2007). *Alicia, la disciplina escolar y la capacitación docente*. S/d.
- Goleman (1998). *La inteligencia emocional*. Argentina. Javier Vergara Editor
- Gómez, M. & Polanía, R. (2008). *Estilos de enseñanza y modelos pedagógicos*. Bogotá.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2007). *Metodología de la investigación científica*. México - Editorial: McGraw-Hill

- Herrera, A. & Silva, V. (2012). “La Gestión Educativa y su Relación con el Desempeño Docente en la Institución Educativa Secundaria “Mártires de la Colpa” del distrito de Chalamarca – Chota”.
- Hildebrandt (2015). Cociente intelectual de los peruanos, en Hildebrandt en sus trece N° 241.
- C. Julián, I. Hedesa & Pérez (2005). *La formación de profesores generales e integrales en Cuba* (conferencia)
- Ministerio de Educación en el Diseño Curricular Básico Nacional - DCBN (2010). Lima
- Ministerio de Educación, Evaluación Censal de Estudiantes, ECE (2015). Lima
- Moliner, M. & Loren, C. (s.f.) La Formación Continua como proceso clave en la profesionalización docente: buenas prácticas en Chile.
- Morales, D. (2009). “Hacia una gestión Directiva por Competencias en las Escuelas Bolivarianas del Municipio Candelaria del Estado Trujillo, Venezuela”. Venezuela.
- National Science Education Standards (2005), citados por Gil, D., Sigfredo, C., Valdés, P. y, Vilches, A. Santiago.
- Nubia (2007). “Modelos pedagógicos”, en ubitato@hotmail.com.
- Oppenheimer, A. (2014). ¡Crear o Morir! La esperanza de América Latina y las 5 claves de la innovación. Primera edición. México.
- Piscoya, en el Ministerio de Educación - DCBN (2010). Lima
- Piscoya, L. (2012). La capacitación docente, en CD.
- Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, PISA (2015),
- Rafael F. (1999). Evaluación pedagógica y cognición. Mc GrawHill. Bogotá.
- Rama, C. (2008). Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Siglo XXI. Asamblea Nacional de Rectores. Lima.
- Reátegui, A. (2007). “Propuesta de un Plan Estratégico Participativo para mejorar el desarrollo institucional de la Escuela Académico

Profesional de Educación de la facultad de Educación y Humanidades de la UNSM". Rioja.

Rivera, D. (2000). Administración educativa y clima organizacional como variable mediadora entre propósitos y logros del grupo".

Salcedo, G. (2013) en, Enfoque de los sábados, de Radio Programas del Perú, RPP. Lima

Senge, P. (1990). La quinta disciplina. Argentina. Editorial Granica.

Stenhouse (2010) en Ministerio de Educación, DCBN. Lima.

Stulin (2015). El Club de los inmortales, en TeleSur, (2015)

Torres, N. (2007). Modelos Pedagógicos, en ubitato@hotmail.com
Bogotá, Colombia.

UNESCO (2005). ¿Cómo promover el interés por la cultura científica? Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

UNESCO/OREALC (2002). Formación docente: un aporte a la discusión. Santiago de Chile.

Vigotsky (1986). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona. Crítica.

www.educhevere.blogspot.com.

ANEXOS

ANEXO N° 01

PROCESOS PEDAGÓGICOS DESARROLLADOS POR LOS DOCENTES DE LA PROVINCIA DE CHOTA

N°	MOTIVACIÓN		PROBLEMATIZACIÓN		PROPÓSITO Y ORGANIZACIÓN		SABERES PREVIOS		GESTIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO		EVALUACIÓN	
1	16	PROCESO	16	PROCESO	15	PROCESO	16	PROCESO	16	PROCESO	16	PROCESO
2	12	INICIO	17	PROCESO	14	PROCESO	17	PROCESO	18	PROCESO	17	PROCESO
3	18	PROCESO	18	PROCESO	16	PROCESO	18	PROCESO	19	PROCESO	18	PROCESO
4	12	INICIO	13	INICIO	14	PROCESO	13	INICIO	15	PROCESO	14	INICIO
5	22	LOGRADO	22	LOGRADO	19	LOGRADO	13	INICIO	20	LOGRADO	19	LOGRADO
6	18	PROCESO	18	PROCESO	17	LOGRADO	18	PROCESO	16	PROCESO	17	PROCESO
7	12	PROCESO	12	INICIO	14	PROCESO	12	INICIO	14	INICIO	13	PROCESO
8	13	INICIO	17	PROCESO	16	PROCESO	18	PROCESO	19	PROCESO	18	PROCESO
9	15	PROCESO	15	PROCESO	14	PROCESO	16	PROCESO	17	PROCESO	16	PROCESO
10	13	PROCESO	13	INICIO	15	PROCESO	15	PROCESO	18	PROCESO	15	PROCESO
11	11	INICIO	16	PROCESO	13	PROCESO	16	PROCESO	17	PROCESO	16	PROCESO
12	12	INICIO	15	PROCESO	12	INICIO	15	PROCESO	17	PROCESO	15	PROCESO
13	13	INICIO	13	INICIO	15	PROCESO	12	INICIO	16	PROCESO	14	INICIO
14	17	PROCESO	17	PROCESO	12	INICIO	17	PROCESO	19	PROCESO	16	PROCESO
15	19	PROCESO	19	PROCESO	13	PROCESO	19	PROCESO	21	LOGRADO	18	PROCESO
16	14	INICIO	14	INICIO	15	PROCESO	14	INICIO	15	PROCESO	15	PROCESO
17	17	PROCESO	17	PROCESO	14	PROCESO	17	PROCESO	17	PROCESO	16	PROCESO
18	14	INICIO	16	PROCESO	17	PROCESO	16	PROCESO	18	PROCESO	17	PROCESO
19	15	PROCESO	15	PROCESO	13	PROCESO	15	PROCESO	16	PROCESO	15	PROCESO
20	13	INICIO	13	INICIO	14	PROCESO	13	INICIO	16	PROCESO	14	INICIO
21	19	PROCESO	19	PROCESO	16	PROCESO	19	PROCESO	21	LOGRADO	19	LOGRADO
22	14	INICIO	16	PROCESO	15	PROCESO	16	PROCESO	17	PROCESO	16	PROCESO
23	12	PROCESO	12	INICIO	12	INICIO	12	INICIO	14	INICIO	13	INICIO
24	14	INICIO	14	INICIO	13	PROCESO	14	INICIO	15	PROCESO	14	INICIO
25	17	PROCESO	17	PROCESO	16	PROCESO	17	PROCESO	18	PROCESO	17	PROCESO
26	19	PROCESO	19	PROCESO	15	PROCESO	21	LOGRADO	22	LOGRADO	19	LOGRADO
27	14	INICIO	17	PROCESO	14	PROCESO	17	PROCESO	16	PROCESO	16	PROCESO
28	12	INICIO	12	INICIO	10	INICIO	12	INICIO	13	INICIO	12	INICIO
29	10	PROCESO	10	INICIO	11	INICIO	10	INICIO	12	INICIO	11	INICIO
30	11	INICIO	11	INICIO	12	INICIO	11	INICIO	14	INICIO	12	INICIO
31	15	PROCESO	15	PROCESO	13	PROCESO	15	PROCESO	16	PROCESO	15	PROCESO
32	19	PROCESO	19	PROCESO	14	PROCESO	20	LOGRADO	16	PROCESO	17	PROCESO
33	23	LOGRADO	23	LOGRADO	19	LOGRADO	24	LOGRADO	23	LOGRADO	22	LOGRADO
34	12	INICIO	12	INICIO	13	PROCESO	12	INICIO	14	INICIO	13	INICIO
35	18	PROCESO	18	PROCESO	18	LOGRADO	18	PROCESO	20	LOGRADO	19	LOGRADO
36	16	PROCESO	16	PROCESO	16	PROCESO	16	PROCESO	17	PROCESO	16	PROCESO

37	17	PROCESO	17	PROCESO	13	PROCESO	17	PROCESO	18	PROCESO	16	PROCESO
38	15	PROCESO	15	PROCESO	12	INICIO	15	PROCESO	14	INICIO	14	INICIO
39	12	INICIO	12	INICIO	14	PROCESO	15	PROCESO	17	PROCESO	15	PROCESO
40	14	INICIO	14	INICIO	16	PROCESO	14	INICIO	18	PROCESO	16	PROCESO
41	13	PROCESO	13	INICIO	16	PROCESO	13	INICIO	18	PROCESO	15	PROCESO
42	16	PROCESO	16	PROCESO	17	LOGRADO	16	PROCESO	18	PROCESO	17	PROCESO
43	17	PROCESO	17	PROCESO	14	PROCESO	17	PROCESO	18	PROCESO	17	PROCESO
44	12	PROCESO	12	INICIO	16	PROCESO	12	INICIO	14	INICIO	14	INICIO
45	14	INICIO	14	INICIO	15	PROCESO	14	INICIO	16	PROCESO	15	PROCESO
46	17	PROCESO	17	PROCESO	13	PROCESO	17	PROCESO	12	INICIO	15	PROCESO
47	18	PROCESO	18	PROCESO	12	INICIO	18	PROCESO	14	INICIO	16	PROCESO
48	13	INICIO	13	INICIO	14	PROCESO	13	INICIO	13	INICIO	13	INICIO
49	15	PROCESO	15	PROCESO	18	LOGRADO	15	PROCESO	16	PROCESO	16	PROCESO
50	12	INICIO	12	INICIO	16	PROCESO	12	INICIO	13	INICIO	13	INICIO
51	16	PROCESO	16	PROCESO	15	PROCESO	16	PROCESO	17	PROCESO	16	PROCESO
52	13	PROCESO	13	INICIO	16	PROCESO	13	INICIO	14	INICIO	14	INICIO
53	10	INICIO	10	INICIO	14	PROCESO	10	INICIO	12	INICIO	12	INICIO
54	14	INICIO	16	PROCESO	13	PROCESO	16	PROCESO	15	PROCESO	15	PROCESO
55	18	PROCESO	18	PROCESO	10	INICIO	18	PROCESO	17	PROCESO	16	PROCESO
56	12	PROCESO	12	INICIO	11	INICIO	12	INICIO	14	INICIO	12	INICIO
57	11	INICIO	11	INICIO	14	PROCESO	11	INICIO	15	PROCESO	13	INICIO
58	17	PROCESO	17	PROCESO	16	PROCESO	17	PROCESO	16	PROCESO	17	PROCESO
59	13	INICIO	15	PROCESO	13	PROCESO	15	PROCESO	14	INICIO	14	PROCESO
60	18	PROCESO	18	PROCESO	15	PROCESO	18	PROCESO	17	PROCESO	17	PROCESO
61	13	INICIO	13	INICIO	13	PROCESO	13	INICIO	14	INICIO	13	INICIO
62	14	PROCESO	14	INICIO	13	PROCESO	14	INICIO	14	INICIO	14	INICIO
63	12	INICIO	12	INICIO	12	INICIO	12	INICIO	13	INICIO	12	INICIO
64	13	PROCESO	13	INICIO	14	PROCESO	13	INICIO	14	INICIO	14	INICIO
65	19	LOGRADO	15	PROCESO	19	LOGRADO	15	PROCESO	12	INICIO	15	PROCESO
66	12	INICIO	12	INICIO	15	PROCESO	12	INICIO	13	INICIO	13	INICIO
67	16	PROCESO	16	PROCESO	16	PROCESO	16	PROCESO	14	INICIO	16	PROCESO
68	12	INICIO	12	INICIO	14	PROCESO	12	INICIO	13	INICIO	13	INICIO
69	13	PROCESO	13	INICIO	13	PROCESO	13	INICIO	14	INICIO	13	INICIO
70	17	PROCESO	17	PROCESO	11	INICIO	17	PROCESO	15	PROCESO	15	PROCESO
71	18	PROCESO	18	PROCESO	12	INICIO	18	PROCESO	14	INICIO	16	PROCESO
72	13	PROCESO	13	INICIO	16	PROCESO	13	INICIO	13	INICIO	14	INICIO
73	14	PROCESO	14	INICIO	15	PROCESO	14	INICIO	14	INICIO	14	PROCESO
74	12	INICIO	12	INICIO	14	PROCESO	12	INICIO	13	INICIO	13	INICIO
75	20	LOGRADO	18	PROCESO	12	INICIO	20	LOGRADO	19	PROCESO	17	PROCESO
76	17	PROCESO	17	PROCESO	11	INICIO	17	PROCESO	15	PROCESO	15	PROCESO
77	16	PROCESO	16	PROCESO	13	PROCESO	16	PROCESO	20	LOGRADO	16	PROCESO
78	14	PROCESO	14	INICIO	12	INICIO	14	INICIO	13	INICIO	13	INICIO
79	13	INICIO	13	INICIO	14	PROCESO	13	INICIO	14	INICIO	14	INICIO
80	16	PROCESO	16	PROCESO	9	INICIO	16	PROCESO	14	INICIO	14	INICIO

ANEXO N° 02

PROCESOS DIDÁCTICOS DESARROLLADOS EN EL ÁREA DE MATEMÁTICA POR LOS DOCENTES DE LA PROVINCIA DE CHOTA

N°	COMP. DEL PROBLEMA	ELABORACIÓN DE ESTRATEGIAS	REPRESENTACIÓN	REFLEXIÓN	FORMALIZACIÓN	TRANSFERENCIA	
1	5	4	6	5	4	6	PROCESO
2	3	2	3	3	3	2	INICIO
3	5	6	4	6	5	5	PROCESO
4	3	3	2	3	2	2	INICIO
5	7	6	8	7	8	7	LOGRADO
6	6	4	5	6	6	5	PROCESO
7	4	6	5	6	6	5	PROCESO
8	3	3	2	2	3	2	INICIO
9	6	5	7	3	4	4	PROCESO
10	6	7	4	5	4	5	PROCESO
11	2	2	4	3	2	2	INICIO
12	5	6	5	4	6	6	PROCESO
13	6	5	5	6	4	6	PROCESO
14	3	2	3	2	3	3	INICIO
15	2	2	4	3	2	2	INICIO
16	7	6	5	4	6	4	PROCESO
17	3	2	3	3	2	3	INICIO
18	6	5	4	4	5	4	PROCESO
19	3	3	2	2	3	3	INICIO
20	5	6	5	6	6	4	PROCESO
21	2	2	4	3	2	2	INICIO
22	6	7	6	5	4	4	PROCESO
23	4	6	5	6	5	6	PROCESO
24	7	4	5	5	4	6	PROCESO
25	3	3	2	2	3	3	INICIO
26	6	6	7	4	5	4	PROCESO
27	7	3	7	4	3	4	PROCESO
28	3	2	3	3	2	3	INICIO
29	6	7	6	4	5	4	PROCESO
30	3	5	4	3	3	3	PROCESO
31	2	6	4	3	4	6	PROCESO
32	3	2	3	3	2	3	INICIO
33	5	6	4	6	5	5	PROCESO
34	5	7	4	5	5	6	PROCESO
35	3	3	2	2	3	3	INICIO
36	6	8	4	3	4	5	PROCESO
37	2	2	4	3	2	2	INICIO

38	7	7	5	4	3	6	PROCESO
39	3	2	3	3	2	3	INICIO
40	4	6	5	6	6	5	PROCESO
41	4	7	7	3	4	6	PROCESO
42	5	6	4	7	4	4	PROCESO
43	3	3	2	2	3	3	INICIO
44	5	6	6	5	6	4	PROCESO
45	4	5	6	4	6	6	PROCESO
46	2	2	4	3	2	2	INICIO
47	5	4	3	6	6	5	PROCESO
48	3	3	2	2	3	3	INICIO
49	6	5	6	4	5	4	PROCESO
50	5	6	4	6	5	6	PROCESO
51	6	7	4	5	5	5	PROCESO
52	6	4	5	5	6	4	PROCESO
53	3	2	3	3	2	3	INICIO
54	6	4	6	4	2	4	PROCESO
55	2	2	4	3	2	2	INICIO
56	6	7	4	4	4	7	PROCESO
57	3	3	2	2	3	3	INICIO
58	4	5	6	3	4	8	PROCESO
59	6	6	4	3	4	5	PROCESO
60	3	2	3	3	2	3	INICIO
61	7	6	4	2	3	7	PROCESO
62	5	8	5	4	2	4	PROCESO
63	3	3	2	2	3	3	INICIO
64	4	5	7	3	6	5	PROCESO
65	2	2	4	3	2	2	INICIO
66	8	8	7	7	8	7	LOGRADO
67	3	3	2	2	3	3	INICIO
68	3	4	6	6	6	7	PROCESO
69	6	6	5	5	4	6	PROCESO
70	3	2	3	3	2	3	INICIO
71	6	4	7	4	3	3	PROCESO
72	2	2	4	3	2	2	INICIO
73	6	4	6	6	5	4	PROCESO
74	4	6	5	4	4	6	PROCESO
75	2	2	4	3	2	2	INICIO
76	6	5	4	5	6	6	PROCESO
77	3	3	2	2	3	3	INICIO
78	2	2	4	3	2	2	INICIO
79	5	6	4	3	5	7	PROCESO
80	3	3	2	2	3	3	INICIO

ANEXO N° 03

**PROCESOS DIDÁCTICOS DESARROLLADOS EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN
POR LOS DOCENTES DE LA PROVINCIA DE CHOTA**

N°	EXPRESIÓN ORAL	COMPRESIÓN DE TEXTOS ESCRITOS	PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS	PROCESOS DIDÁCTICOS	
1	8	8	7	23	PROCESO
2	5	6	5	16	INICIO
3	7	6	9	22	PROCESO
4	6	8	6	20	PROCESO
5	12	9	12	33	LOGRADO
6	6	8	7	21	PROCESO
7	7	6	8	21	PROCESO
8	5	6	5	16	INICIO
9	6	5	7	18	PROCESO
10	6	7	9	22	PROCESO
11	6	8	9	23	PROCESO
12	9	8	5	22	PROCESO
13	8	9	9	26	PROCESO
14	8	7	9	24	PROCESO
15	6	5	5	16	INICIO
16	7	6	8	21	PROCESO
17	6	5	5	16	INICIO
18	8	5	5	18	PROCESO
19	5	6	5	16	INICIO
20	5	6	8	19	PROCESO
21	6	5	5	16	INICIO
22	6	7	6	19	PROCESO
23	8	9	7	24	PROCESO
24	7	9	8	24	PROCESO
25	5	6	5	16	INICIO
26	6	6	7	19	PROCESO
27	7	9	7	23	PROCESO
28	6	5	5	16	INICIO
29	8	7	6	21	PROCESO
30	9	5	8	22	PROCESO
31	8	6	7	21	PROCESO
32	5	6	5	16	INICIO
33	9	8	6	23	PROCESO
34	8	7	9	24	PROCESO
35	5	5	6	16	INICIO
36	6	8	4	18	PROCESO
37	8	6	8	22	PROCESO

38	7	7	8	22	PROCESO
39	6	5	5	16	INICIO
40	8	6	8	22	PROCESO
41	7	7	7	21	PROCESO
42	5	8	9	22	PROCESO
43	11	14	13	38	LOGRADO
44	9	6	8	23	PROCESO
45	6	5	5	16	INICIO
46	5	5	6	16	INICIO
47	6	5	5	16	INICIO
48	7	6	5	18	PROCESO
49	6	8	6	20	PROCESO
50	9	7	8	24	PROCESO
51	6	7	8	21	PROCESO
52	6	7	5	18	PROCESO
53	5	5	6	16	INICIO
54	6	8	6	20	PROCESO
55	5	5	6	16	INICIO
56	8	7	8	23	PROCESO
57	6	5	5	16	INICIO
58	9	8	6	23	PROCESO
59	8	6	7	21	PROCESO
60	6	5	5	16	INICIO
61	7	9	8	24	PROCESO
62	14	12	13	39	LOGRADO
63	5	5	6	16	INICIO
64	8	5	7	20	PROCESO
65	6	5	5	16	INICIO
66	12	10	12	34	LOGRADO
67	6	5	5	16	INICIO
68	5	5	6	16	INICIO
69	6	6	8	20	PROCESO
70	6	5	5	16	INICIO
71	12	12	13	37	LOGRADO
72	5	6	5	16	INICIO
73	8	9	6	23	PROCESO
74	6	8	9	23	PROCESO
75	12	15	13	40	LOGRADO
76	9	9	8	26	PROCESO
77	6	5	5	16	INICIO
78	6	5	5	16	INICIO
79	9	6	8	23	PROCESO
80	5	5	6	16	INICIO

ANEXO N° 04

ESCALA DE VALORACIÓN PARA EVALUAR LA COHERENCIA Y PERTINENCIA INTERNA Y EXTERNA DEL MODELO DE FORMACIÓN CONTINUA

DIMENSIÓN EXTERNA

N°	CRITERIOS E INDICADORES	VALORACIÓN					OBS
		1	2	3	4	5	
	1. Coherencia con los convenios y políticas internacionales						
1	Con el Acuerdo de Salamanca, el Informe Delors, EPT, otros						
2	Con la Declaración de Bolonia (1999), Foro APEC (2008), Agenda 2030						
	2. Coherencia con las políticas educativas nacionales						
3	Pertinencia y coherencia con la Ley General de Educación N° 28044						
4	Coherencia con el Proyecto Educativo Nacional - PEN						
5	Coherencia con el Plan Bicentenario 2021						
6	Con el Diseño Curricular Nacional, DCN (2009) y las Rutas de Aprendizaje						
	3. Pertinencia con las políticas educativas regionales						
7	Con el Proyecto Educativo Regional						
8	Con el Plan Cuatrienal de Educación 2015 - 2018.						
9	Con las políticas educativas regionales						
10	Con las necesidades y demandas sociales regionales						
	4. Pertinencia con las demandas de la comunidad local						
11	Muestra coherencia con las demandas locales						
12	Promueve el desarrollo de capacidades para que los docentes trabajar con la comunidad local						
13	Promueve el desarrollo de capacidades docentes para desarrollar procesos de investigación comunal						
14	Contiene propuestas para participar en la construcción de un nuevo modelo de desarrollo desde la comunidad						
	5. Coherencia con las demandas de las instituciones educativas						
15	Propone alternativas para diagnosticar y atender las demandas de las instituciones educativas						
16	Promueve la visión global, interactuante de las II EE con la comunidad						
17	Sugiere estrategias para construir una cultura de formación comunal permanente						
	6. Coherencia con las demandas de los docentes						
18	Se interesa por descubrir los saberes previos de los docentes participantes						
19	Presenta coherencia entre las demandas de capacitación docente con las demandas del modelo de desarrollo local.						
20	Contiene propuestas para mejorar del proceso de enseñanza aprendizaje.						

ESCALA DE VALORACIÓN

VALORES	PORCENTAJES	VALORACIÓN
De 20 - 40	De 0 - 25%	Deficiente
De 21 - 60	De 26 - 50%	Regular
De 61 - 80	De 51 - 75%	Bueno
De 81 - 100%	De 76 - 100%	Excelente

ANEXO N° 05

ESCALA DE VALORACIÓN PARA EVALUAR LA COHERENCIA Y PERTINENCIA INTERNA Y EXTERNA DEL MODELO DE FORMACIÓN CONTINUA, 2016 - 2030

DIMENSIÓN INTERNA

N°	CRITERIOS E INDICADORES	VALORACIÓN					OBS
		1	2	3	4	5	
1. Fundamentación							
1	Existe coherencia entre la fundamentación y el modelo de Formación continua propuesto						
2	Los planteamientos básicos establecen con claridad el tipo de docente a formar continuamente.						
3	Los planteamientos son coherentes con la identidad sociocultural contextual.						
2. Descubrimiento de los saberes previos							
4	Se especifica claramente la importancia de los saberes previos en el desarrollo del modelo de formación continua						
5	Especifica claramente los tipos de saberes previos a recoger (capacidades, inteligencias, estilos de aprendizaje, otros)						
3. Enfoques de la formación permanente							
6	Especifica con claridad los enfoques pedagógicos que sustentarán el proceso de formación permanente						
7	Los enfoques de formación están en vigencia en las políticas educativas nacionales e internacionales.						
8	El proceso de formación busca desarrollar la visión inter y transdisciplinar de los docentes.						
9	Los planteamientos de los enfoques presentan coherencia con los currículos oficiales						
4. Resultados de la formación permanente							
10	El modelo presenta intenciones claras de una sólida formación científica y tecnológica a desarrollar						
11	Promueve una sólida formación pedagógica y curricular en general y en función a su nivel						
12	Promueve el manejo eficaz y eficiente de los procesos pedagógicos						
13	Promueve el desarrollo de habilidades para manejar los procesos didácticos						
14	Se expresa con claridad el tratamiento a los resultados de la formación permanente						
5. Finalidad de la capacitación							
15	Especifica las condiciones básicas de la finalidad de la formación continua						
16	Lo expresado en la finalidad muestra pertinencia con el cuerpo de la formación continua.						
6. Sistema de sostenibilidad							
17	Se especifican los mecanismos de sostenibilidad con claridad y precisión						
18	Se detalla el sistema de seguimiento a los participantes en sus instituciones educativas						
19	Se menciona claramente los tipos de estímulos a otorgar a los docentes por los logros obtenidos en su desempeño profesional						
7. Sistema de evaluación permanente							
20	Se detallan los tipos de evaluación a desarrollar con los participantes en el proceso de formación permanente						

ESCALA DE VALORACIÓN

VALORES	PORCENTAJES	VALORACIÓN
De 20 - 40	De 0 - 25%	Deficiente
De 21 - 60	De 26 - 50%	Regular
De 61 - 80	De 51 - 75%	Bueno
De 81 - 100%	De 76 - 100%	Excelente

FICHA DE MONITOREO A LA SESIÓN DE APRENDIZAJE PARA DETERMINAR EL NIVEL DE GESTIÓN DE PROCESOS PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS

I. DATOS INFORMATIVOS:

1. UGEL : Chota
2. I.E. :
3. Lugar :
4. Profesor :
5. Director :
6. Título de sesión de aprendizaje:
7. Área :

II. PROCESOS PEDAGÓGICOS:

PROCESOS PEDAGÓGICOS	ÍTEMS	VALORACIÓN		
		1	2	3
MOTIVACIÓN	Despierta el interés de los estudiantes.			
	Demuestra empatía al dirigirse a los estudiantes.			
	Promueve que los estudiantes sean persistentes en la búsqueda de sus resultados.			
SABERES PREVIOS	El docente promueve que los estudiantes narren sus experiencias referente al propósito.			
	Los estudiantes realizan propuestas de acuerdo a sus intereses.			
	Realiza el contraste de sus saberes con el nuevo aprendizaje.			
PROBLEMATIZACIÓN	Las actividades propuestas son retadoras.			
	Promueve el conflicto cognitivo permanentemente.			
	Estimula a los estudiantes cuando se enfrentan a situaciones desafiantes.			
PROPÓSITO Y ORGANIZACIÓN	Comunica el propósito de la actividad de aprendizaje.			
	Establece sus acuerdos de convivencia para alcanzar el propósito.			
	Evalúa si se alcanzó el propósito de aprendizaje en la sesión.			
GESTIÓN Y	El docente usa materiales y recursos en la sesión.			

ACOMPañAMIENTO	Brinda orientaciones claras y precisas.			
	El docente acompaña y retroalimenta reflexivamente de acuerdo a sus estilos y ritmos de aprendizaje.			
EVALUACIÓN	El docente utiliza el error constructivo.			
	Realiza evaluación formativa centrada en los procesos.			
	Utiliza instrumento de evaluación.			

III. PROCESOS DIDÁCTICOS

MATEMÁTICA		Identifica los datos, escenarios e interrogantes del problema.			
		Propone un plan para solucionar el problema.			
		Utiliza material concreto para representar el problema.			
		Reconoce sus aciertos y dificultades críticamente sobre el trabajo realizado.			
		Explicación del problema de una manera simbólica. Utiliza algoritmos.			
		Transfiere los pasos aprendidos para resolver otros problemas.			
COMUNICACIÓN	EXPRESIÓN ORAL	Adecúa su diálogo. Determina el propósito y destinatario o auditorio.			
		Utiliza vocabulario variado. Utiliza recursos expresivos.			
		Evalúa el impacto de su discurso, interactúa siguiendo el hilo temático.			
	COMPRESIÓN DE TEXTOS ESCRITOS	Comunica el propósito de la lectura. Recupera los saberes previos y se anticipa al contenido del texto.			
		Utiliza estrategias para lograr la comprensión lectora en sus niveles literal, inferencial y crítica.			
		Facilita la contrastación de las hipótesis del niño con el contenido del texto.			
	PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS	Planifica el destinatario, el mensaje, el propósito y el tipo de texto a producir.			
		Escribe textos preliminares con coherencia y cohesión.			
		Revisa la coherencia y cohesión de sus textos producidos.			