

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA

ESCUELA DE POST GRADO



PROGRAMA DE MAESTRÍA

MENCIÓN PLANIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN

TESIS

Impacto del ingreso a la Carrera Pública Magisterial del II al V nivel, en las docentes del nivel de Educación Inicial, de la Unidad de Gestión Educativa Local -UGEL Cajamarca.

Para optar el Grado Académico de

MAESTRO EN CIENCIAS

Presentado por:

Maestriza: Norma Violeta Cacho Guerra

Asesora: Dra. Carmen Gloria Castillo Díaz

CAJAMARCA - PERÚ

2015

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA

ESCUELA DE POST GRADO



PROGRAMA DE MAESTRÍA

MENCIÓN PLANIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN

TESIS

Impacto del ingreso a la Carrera Pública Magisterial del II al V nivel, en las docentes del nivel de Educación Inicial, de la Unidad de Gestión Educativa Local-UGEL Cajamarca.

Para optar el Grado Académico de

MAESTRO EN CIENCIAS

Presentado por:

Maestriza: Norma Violeta Cacho Guerra

Asesora: Dra. Carmen Gloria Castillo Díaz

CAJAMARCA - PERÚ

2015

CPOYRIGHT 2015 by
NORMA VIOLETA CACHO GUERRA
Todos los derechos reservados.
ESCUELA DE POST GRADO
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS

A:

El presente trabajo lo ofrezco con mucho cariño a mi esposo Víctor por su comprensión y apoyo a lo largo de mi Carrera Docente, a mis hijos razón de mi vida: Víctor Ernesto y Carlos Max, así como a mi querido nieto Fernando Alejandro, que complementa y consolida nuestra felicidad.

A mis seres queridos que partieron a la eternidad y dejaron huellas de ejemplo, amor, sacrificio y responsabilidad.

AGRADECIMIENTO

Quiero reconocer en este trabajo el asesoramiento por parte de la Dra. Carmen Gloria Castillo Díaz, por su apoyo desinteresado, profesional y con eficacia, para la culminación exitosa del presente trabajo.

A los niños y niñas y padres de familia, de los Centros de Educación Inicial N° 11 La Florida, 63 Ramón Castilla, 15 Santa Teresita, 17 Amauta, 16 Sara Macdougall, 25 Virgen de Fátima, 380 Chilimpampa Alta, 182 Colcapampa y la Cuna Jardín Juana Larco de Dammert, pertenecientes a la UGEL-Cajamarca y a las profesoras que se insertaron a la Carrera Pública Magisterial en el año 2010, de estas Instituciones Educativas en mención; las mismas que colaboraron de manera desinteresada y con una visión muy profesional, al permitirme ingresar a sus aulas y realizar un trabajo objetivo con los niños/as y con los Padres de familia, de manera eficiente y eficaz, al compartir experiencias valiosas relacionadas con su Practica Pedagógica, durante todo el año 2013 y parte del 2014.

Nunca antes el éxito, quizás la supervivencia de las naciones y de la gente, estuvo tan fuertemente ligado a la capacidad de aprender. Nuestro futuro, por lo tanto, depende ahora como nunca antes de nuestra capacidad de enseñar.

DARLING-HAMMON

ÍNDICE GENERAL

LISTA DE TABLAS	xi
LISTA DE GRÁFICOS	xiv
LISTA DE CUADROS	xv
LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS USADAS	xvi
GLOSARIO	xviii
RESUMEN.....	xxv
ABSTRACT	xxvi
INTRODUCCIÓN	xxvii
CAPÍTULO I.....	30
1.1 Planteamiento del problema	30
1.2 Formulación del problema.....	31
1.3 Justificación e importancia.....	31
1.3.1 Justificación científica.....	31
1.3.2 Justificación técnica-práctica.....	33
1.3.3 Justificación institucional y personal	35
1.4 Delimitación de la investigación	36
1.5 Objetivos	36
1.5.1 Objetivo General.....	36
1.5.2 Objetivos Específicos.....	37
CAPITULO II.....	38
MARCO TEÓRICO.....	38
2.1 Antecedentes de la investigación.	38
2.2 Marco doctrinal de las teorías particulares Bases teóricas	39
2.3 Marco conceptual.	41
2.3.1 La Carrera Pública Magisterial en el Perú.	41

2.3.2	La Maestra de Educación Inicial y su inserción en la Carrera Pública Magisterial.	61
2.3.3	Practica Pedagógica:	70
2.3.4	Desarrollo Personal	89
2.3.5	Desarrollo Profesional.....	99
CAPITULO III		122
MARCO METODOLÓGICO		122
PLANTEAMIENTO DE LAS HIPÓTESIS Y VARIABLES		122
3.1	Hipótesis.....	122
	Hipótesis general.....	122
3.2	Variables	122
3.3	Operacionalización de los componentes de las hipótesis.....	123
3.4	Ubicación geográfica	126
3.5	Diseño de la investigación.....	128
3.6	Métodos de investigación.....	130
3.7	Población, muestra, unidad de análisis y unidades de observación. ...	130
3.8	Técnicas e instrumentos de recopilación de información	131
3.9	Técnicas para el procesamiento y análisis de datos.....	133
3.10	Matriz de consistencia metodológica.....	135
CAPITULO IV		142
RESULTADOS Y DISCUSIÓN		142
4.1	Presentación de resultados.....	144
	4.1.1 Desarrollo de su práctica pedagógica.....	144
	4.1.2 Desarrollo personal	165
	4.1.3 Desarrollo profesional.....	170
4.2	Análisis, interpretación y discusión de resultados	184
	4.2.1 Desarrollo de su práctica pedagógica.....	184
	4.2.2 Desarrollo personal	186

4.2.3	Desarrollo profesional.....	188
4.3	Contrastación de hipótesis	188
4.3.1	En la Práctica Pedagógica	189
4.3.2	En el Desarrollo Personal.....	191
4.3.3	En el Desarrollo Profesional.....	192
	CONCLUSIONES	193
	SUGERENCIA	194
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	195
	APÉNDICE	199

LISTA DE TABLAS

		Pág.
Tabla 1	Nivel obtenido en el cuaderno de programación por las docentes del Nivel de Educación Inicial que ingresaron a la CPM de la UGEL Cajamarca.	144
Tabla 2	Nivel obtenido en el manejo del Diseño Curricular Nacional por las docentes del Nivel de Educación Inicial de la UGEL-Cajamarca	146
Tabla 3	Resultado obtenido en las condiciones necesarias para la ejecución de la sesión de aprendizaje aplicada por las docentes del Nivel de Educación Inicial de la UGEL-Cajamarca. Observación a la docente en el aula visita inopinada.....	148
Tabla 4	Resultado obtenido en las condiciones que favorece el desarrollo de la sesión de aprendizaje aplicada por las docentes del Nivel de Educación Inicial de la UGEL-Cajamarca. Observación a la docente en el aula visita opinada.....	149
Tabla 5	Resultado obtenido en las condiciones que favorece el desarrollo de la sesión de aprendizaje, aplicada por las docentes del Nivel de Educación Inicial de la UGEL-Cajamarca. Observación a la docente en el aula visita inopinada.....	150
Tabla 6	Resultado obtenido en las condiciones que favorecen el desarrollo de la sesión de aprendizaje, aplicada por las docentes del Nivel de Educación Inicial de la UGEL-Cajamarca. Observación a la docente en el aula visita opinada.....	151
Tabla 7	Resultado obtenido en la planificación de la sesión de aprendizaje, aplicada por las docentes del Nivel de Educación Inicial de la UGEL-Cajamarca. Observación a la docente en el aula visita inopinada.....	152
Tabla 8	Resultado obtenido en la planificación de la sesión de aprendizaje, aplicada por las docentes del Nivel de Educación Inicial de la UGEL-Cajamarca. Observación a la docente en el aula visita opinada.....	153
Tabla 9	Resultado obtenido en la ejecución de la sesión de aprendizaje, aplicada por las docentes del Nivel de Educación Inicial de la UGEL-Cajamarca. Observación a la docente en el aula visita inopinada	154
Tabla 10	Resultado obtenido en la ejecución de la sesión de aprendizaje, aplicada a las docentes del Nivel de Educación Inicial de la UGEL-Cajamarca. Observación a la docente en el aula visita opinada	156

Tabla 11	Resultado obtenido en la evaluación del portafolio de las docentes del Nivel de Educación Inicial que ingresaron a la CPM de la UGEL-Cajamarca.....	158
Tabla 12	Resultados de la evaluación del rendimiento a las docentes del Nivel de Educación Inicial, que ingresaron a la Carrera Pública Magisterial de la UGEL-Cajamarca.....	159
Tabla 13	Resultados de la reflexión a partir de la propia experiencia, de las docentes del Nivel de Educación Inicial que ingresaron a la Carrera Pública Magisterial de la UGEL-Cajamarca.....	160
Tabla 14	Resultados obtenidos en el cuestionario aplicado a las docentes insertadas a la Carrera Pública Magisterial en el Nivel de Educación Inicial de la UGEL-Cajamarca	161
Tabla 15	Resultado obtenido de la entrevista a las docentes del Nivel de Educación Inicial que ingresaron a la CPM en función del desarrollo de su práctica pedagógica.....	163
Tabla 16	Resultados obtenidos en la ficha de conducción de la entrevista al equipo de docentes de la Institución Educativa de las maestras del Nivel de Educación Inicial, insertadas a la Carrera Pública Magisterial, de la UGEL-Cajamarca.	164
Tabla 17	Resultados obtenidos en el Test de personalidad aplicada a las docentes insertadas a la Carrera Pública Magisterial del Nivel de Educación Inicial, de la UGEL-Cajamarca.	166
Tabla 18	Resultados obtenidos en la entrevista a las docentes del Nivel de Educación Inicial que ingresaron a la Carrera Pública Magisterial de la UGEL-Cajamarca.	167
Tabla 19	Resultados obtenidos en la entrevista a las docentes del Nivel de Educación Inicial que ingresaron a la Carrera Pública Magisterial de la UGEL-Cajamarca.	168
Tabla 20	Resultados obtenidos de la reflexión a partir de la propia experiencia de las docentes del Nivel de Educación Inicial que ingresaron a la Carrera Pública Magisterial de la UGEL-Cajamarca.	168
Tabla 21	Resultados obtenidos de la conducción de la entrevista al equipo de docentes de la institución educativa en torno al ingreso de la CPM de las maestras del Nivel de Educación Inicial de la UGEL-Cajamarca.	169
Tabla 22	Cambios en el Nivel de ubicación de las docentes del Nivel de Educación Inicial que ingresaron a la Carrera Pública Magisterial de la UGEL-Cajamarca.	171

Tabla 23	Resultados obtenidos del cuestionario de entrevista a los padres de familia del Nivel de Educación Inicial de la UGEL-Cajamarca referente a la Carrera Pública Magisterial. Preguntas 1,3 y 5.....	173
Tabla 24	Resultado de la entrevista a los padres de familia del Nivel de Educación Inicial de la UGEL-Cajamarca referente a Carrera Pública Magisterial preguntas 2,4 y 6.	174
Tabla 25	Resultado de la entrevista a los padres de familia referente a la Carrera Pública Magisterial de la UGEL-Cajamarca.....	176
Tabla 26	Resultado de la entrevista a las docentes del Nivel de Educación Inicial referente a la Carrera Pública Magisterial de la UGEL-Cajamarca.	178
Tabla 27	Resultado de la entrevista a las docentes del Nivel de Educación Inicial referente a la Carrera Pública Magisterial de la UGEL-Cajamarca.	178
Tabla 28	Resultado de la entrevista a las docentes del Nivel de Educación Inicial referente a la Carrera Pública Magisterial de la UGEL-Cajamarca.	178
Tabla 29	Resultados obtenidos de las preguntas 12 y 14 por las docentes del Nivel de Educación Inicial que ingresaron a la Carrera Pública Magisterial de la UGEL-Cajamarca.	179
Tabla 30	Resultados obtenidos en la ficha de evaluación del Proyecto Educativo Institucional PEI, de las maestras del Nivel de Educación Inicial, insertadas a la Carrera Pública Magisterial de la UGEL-Cajamarca.....	180
Tabla 31	Resultados obtenidos en la ficha de conducción de la entrevista al equipo de docentes de la Institución Educativa de las maestras del Nivel de Educación Inicial, insertadas a la Carrera Pública Magisterial, de la UGEL-Cajamarca.....	182

LISTA DE GRÁFICOS

		Pág.
Gráfico 1	Nivel obtenido en la evaluación del cuaderno de programación por las docentes del Nivel de Educación Inicial, de la UGEL-Cajamarca.	145
Gráfico 2	Resultado en grados en grados de la evaluación del rendimiento de las docentes del Nivel de Educación Inicial que ingresaron a la Carrera Pública Magisterial de la UGEL-Cajamarca.....	159
Gráfico 3	Resultados obtenidos en el cuestionario aplicado a las docentes que ingresaron a la Carrera Pública Magisterial del Nivel de Educación Inicial de la UGEL-Cajamarca.	162
Gráfico 4	Resultados obtenidos en el Test de personalidad, aplicado a las docentes insertadas a la Carrera Pública Magisterial del Nivel de Educación Inicial de la UGEL-Cajamarca.	166
Gráfico 5	Resultados obtenidos en las preguntas 1,3 y 5 del cuestionario de entrevista a los Padres de Familia del Nivel de Educación Inicial de la UGEL-Cajamarca, referente a la Carrera Pública Magisterial.	173
Gráfico 6	Resultados obtenidos en las preguntas 2, 4 y 6. del cuestionario de entrevista a los Padres de familia, del Nivel de Educación Inicial de la UGEL-Cajamarca, referente a la Carrera Pública Magisterial,	174
Gráfico 7	Resultados de la entrevista a Padres de familia del Nivel de Educación Inicial, referente a la Carrera Pública Magisterial del de la UGEL-Cajamarca.	177

LISTA DE CUADROS

		Pág.
Cuadro 1	Técnicas e instrumentos de investigación.	132
Cuadro 2	Nivel de educación de ingreso de las docentes del nivel de Educación Inicial a la Carrera Pública Magisterial.....	170

LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS USADAS

ANGR	: Asamblea Nacional de Gobiernos Regionales
APRENDES	: Innovaciones en Descentralización y Escuelas Activas
BE/BE	: Asistencia a Educación Básica
CETT	: Centro Andino para la Excelencia en la Capacitación a Docentes
CIDA	: Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional
CNE	: Consejo Nacional de Educación
CONEI	: Consejo Educativo Institucional
COPALE	: Consejo Participativo Local de Educación
COPARE	: Consejo Participativo Regional de Educación
COSEP	: Consejo Superior del Empleo Público.
DISDE	: Dirección de Investigación, Supervisión y Documentación Educativa.
DRE	: Dirección General de Educación
EIB	: Educación Intercultural Bilingüe
EBA	: Educación Básica Alternativa
EBE	: Educación Básica Especial
GP	: Gobierno Peruano
GRADE	: Grupo de Análisis para el Desarrollo
GTZ	: Cooperación Técnica
ISP	: Instituto Superior de Pedagogía
LAC	: Latinoamérica y el Caribe
LAP	: Logros de Aprendizaje
LGE	: Ley General de Educación
LOF	: Ley Orgánica de Funciones
MINEDU	: Ministerio de Educación

MECEP	: Proyecto Especial del Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana
MEF	: Ministerio de Economía y Finanzas
ONG	: Organización No Gubernamental
PAT	: Plan Anual de Trabajo
PCM	: Presidencia del Consejo de Ministros
PEI	: Proyecto Educativo Institucional
PELA	: Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje
PEN	: Proyecto Educativo Nacional
PER	: Proyecto Educativo Regional
PIP	: Proyecto de Inversión Pública
PLANCAD	: Plan Nacional de Capacitación Docente
PRONABEC	: Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo
PRONAFCAP:	Programa Nacional de Formación y Capacitación
PRONOEI	: No Escolarizado de Educación Inicial
PMP	: Plan de Gestión del Rendimiento
PMPE	: Programa de Mediano Plazo de Educación
PROMEBA	: Programa de Mejoramiento de la Educación Básica
SD	: Secretaría de Descentralización
SINEACE	: Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Educación Superior.
SO	: Objetivo Estratégico
UGEL	: Unidad de Gestión Educativa Local
USAID	: Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional
UMC	: Unidad de Medición de Calidad
UNC	: Universidad Nacional de Cajamarca
PSHG	: Teoría del cambio conceptual.

GLOSARIO

ACOMPANAMIENTO

Acompañamiento es el acto de ofrecer asesoría continua, es decir, el despliegue de estrategias y acciones de asistencia técnica a través de las cuales una persona o equipo especializado visita, apoya y ofrece asesoramiento permanente al docente y al director en temas relevantes de su práctica.

ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA

Son la manera activa y ordenada de llevar a cabo un conjunto de acciones para lograr las capacidades empleando estrategias metodológicas seleccionadas; deben seguir una secuencia a lo largo de toda la unidad de aprendizaje.

APRENDER

Es el acto por el cual un alumno intenta captar y elaborar los contenidos expuestos por el profesor, o por cualquier otra fuente de información. El lo alcanza a través de unos medios (técnicas de estudio o de trabajo intelectual). Este proceso de aprendizaje lo realiza en función de unos objetivos, que pueden o no identificarse con los del profesor y lo lleva a cabo dentro de un determinado contexto.

APRENDIZAJE

Un proceso de construcción de conocimientos elaborados por los propios niños y niñas en interacción con la realidad, con apoyo de mediadores, que se evidencia cuando dichas elaboraciones les permiten enriquecer y transformar sus esquemas anteriores.

APRENDIZAJES ESPERADOS

Supone seleccionar las competencias, capacidades e indicadores. Pueden referirse a uno o más aprendizajes fundamentales. Identifica los conocimientos que aluden información, conceptos, teorías, principios que contribuyen al desarrollo de la competencia.

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Hay aprendizaje significativo, si la tarea de aprendizaje puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe y si éste adopta la actitud de aprendizaje correspondiente para hacerlo así.

AUTOEVALUACIÓN

Es el método por medio del cual, el propio empleado es solicitado para hacer un análisis de sus propias características de su desempeño.

AUTOESTIMA

La autoestima como la suma de confianza y el respeto que debemos sentir por nosotros mismo y refleja el juicio de valor de cada uno hace de su persona para enfrentarse a los desafíos que presenta nuestra existencia. Es la visión más profunda que cada cual tiene de sí mismo, es la aceptación positiva de la propia identidad y se sustenta en el concepto de nuestra valía personal y de nuestra capacidad. Es la suma de la autoconfianza, del sentimiento de la propia competencia y del respeto y consideración que nos tenemos a nosotros mismos.

CAPACITACIÓN

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

DESARROLLO PERSONAL

Es una habilidad como cualquier otra. Puede ser adquirida con práctica y tiempo. Para nuestras vidas, puede traer múltiples ventajas y beneficios, ya que aparte de desarrollarnos y mejorar personalmente, influenciamos a otros. Implica desarrollar la autoestima, autodirección, autoeficacia y excelencia personal, conducentes a una vida de bienestar personal, familiar, laboral y social. Esta realización personal debe proyectar lo mejor de sí sobre los otros.

DESARROLLO PROFESIONAL

Fruto de la planeación de la carrera y comprende los aspectos que una persona enriquece o mejora con vista a lograr objetivos dentro de la organización. Se puede dar mediante esfuerzos individuales o por el apoyo de la empresa donde se labora.

ENSEÑANZA

Un conjunto de ayudas previstas e intencionadas que el docente ofrece a las niñas y niños para que construyan sus aprendizajes en relación con su contexto.

EDUCACIÓN

Es la formación del hombre por medio de una influencia exterior consciente o inconsciente (heteroeducación), o por un estímulo que si bien proviene de algo que no es el individuo mismo, suscita en él una voluntad de desarrollo autónomo conforme a su propia ley.

EL CONDUCTISMO

No es una ideología, es un enfoque científico que propugna un tipo de tecnología, pero de sus principios se llega a derivar una fuerte orientación ideológica.

Hace hincapié en la necesidad de una rigidez operativa conductual, que resulta indispensable para la consecución de los objetivos educativos, pero al mismo tiempo, los multiplica, complica la tarea evaluativa, deforma la realidad humana al centrarse en los aspectos periféricos de la conducta y reduce la educación a un mero entrenamiento.

EL COGNITIVISMO

Se caracteriza por estudiar prioritariamente cómo el ser humano conoce, piensa y recuerda, así como esos conocimientos o modos de conocer afectan el comportamiento y a la personalidad. Dado que se centra en características eminentemente humanas, pone de relieve el peso de la información y el papel elaborativo, interpretativo y creativo del hombre como sujeto de la conducta.

ESTÁNDARES DE CALIDAD

Son METAS COMUNES DE APRENDIZAJE claros y precisos que se espera logren todos los estudiantes de un país a lo largo de cada ciclo de su escolaridad. Los estándares son una puesta por la calidad y la equidad, ya que parten del supuesto de que el sistema educativo debe asegurar que todos los estudiantes peruanos logren ciertos

aprendizajes fundamentales, independientemente de su origen socio económico, cultural o étnico.

ESTRATEGIA

Proceso consciente e intencionado que favorece el análisis, la reflexión, el control del proceso y la valoración de lo que se hace.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Diferentes procedimientos, acciones y ayudas flexibles, posibles de adaptar a contextos y circunstancias, utilizadas por los docentes para promover aprendizajes.

EL PROCESO EDUCATIVO

Es el proceso intencional de la influencia, y, la educación, como disciplina científica, se propone explicar dicha influencia su ejercicio racional.

EVALUACIÓN INICIAL

Se utilizan algunas técnicas como el análisis de la ficha única de matrícula, y la observación sistemática. Los instrumentos que se aplican permiten recoger información de niñas y niños para conocer sus expectativas, intereses y aprendizajes previos.

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Para verificar el logro de los aprendizajes esperados previstos en la unidad. Se debe indicar las situaciones de evaluación y los instrumentos que se utilizarán para evaluar las competencias y capacidades.

EVALUACIÓN DE PROCESO O SEGUIMIENTO

Las técnicas e instrumentos que se utilizan permiten hacer los reajustes necesarios en la programación curricular y en las estrategias que utiliza el docente durante la práctica diaria.

EVALUACIÓN DE CONFIRMACIÓN O SUMATIVA

Es el momento en el cual el docente contrasta la evaluación inicial con aquello que han logrado las niñas y niños durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA

Se define como una práctica concreta, sistemática, evidenciable, autorregulada y contextualizada, que se orienta hacia procesos educativos, investigativos, de atención y de gestión a través de los cuales se procura brindar educación y atención integral a los niños y niñas, de una manera sistemática, reflexiva y estructurada.

FORMACIÓN EN SERVICIO

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

FORMACIÓN CONTINUA

Promueve el desarrollo profesional, personal y social de todos los profesores, con el propósito de mejorar los procesos formativos de los estudiantes. Busca responder a las demandas nacionales, regionales y locales de formación de cuadros profesionales capaces de liderar y gestionar el proceso educativo: es decir, tanto el conjunto de

procesos de aprendizaje y el desarrollo humano de los principales sujetos del sistema educativo: los niños, las niñas, los adolescentes del país, como los procesos de desarrollo institucional de los centros y redes a cargo de proveer los diferentes servicios educativos.

GESTIÓN DE LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS

Está definida como el 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.

GESTIÓN ESCOLAR

“Conjunto de acciones articuladas entre sí que emprende el equipo directivo en una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en y con la comunidad educativa” (Posner, 1995).

IDENTIDAD DOCENTE

Hay que entenderla como una realidad que evoluciona y se desarrolla tanto personal como colectivamente. La identidad no es algo “dado” o que se posee, sino algo que se desarrolla a lo largo de la vida. La identidad no es un atributo fijo para una persona, sino que es un fenómeno relacional. El desarrollo de la identidad ocurre en el terreno de lo intersubjetivo, y se caracteriza por ser de un proceso evolutivo, un proceso de interpretación de uno mismo como persona dentro de un determinado contexto.

IDENTIDAD PROFESIONAL

Contribuye a la percepción de auto eficacia, motivación, compromiso y satisfacción en el trabajo del profesorado, y es un factor importante para configurar un buen profesor. La identidad está influida por aspectos personales, sociales y cognitivos.

INSERCIÓN

La inserción profesional en la enseñanza es el periodo de tiempo que abarca los primeros años de trabajo, en los cuales los profesores han de realizar la transición desde estudiantes a profesores. Es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores recién nombrados deben adquirir conocimiento profesional, además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Son situaciones o reactivos que se presentan a las niñas y niños para que evidencien, muestren o expliciten el aprendizaje que han adquirido.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Es un conjunto de acciones sistemáticas con objetivos propios, que apoyados en un marco teórico o en uno de referencia, en un marco teórico o en uno de referencia, en un esquema de trabajo apropiado y con un horizonte definitivo, describen, interpretan o actúan sobre la realidad educativa, organizando nuevos conocimientos, teorías, métodos, medios, sistemas, modelos, patrones de conducta y procedimientos educativos o modificando los existentes.

LAS CAPACIDADES

Son los diversos recursos para ser seleccionados y movilizados para actuar de manera competente en una situación. Pueden ser de distinta naturaleza. Expresan lo que se espera que los estudiantes logren al término de la Educación Básica Regular.

LA CARRERA DOCENTE

Conjunto de criterios, normas y procedimientos que regulan el ingreso, la movilidad escalafonaria y el cese de los docentes.

LA TEORÍA COGNITIVA

De forma concreta, el constructivismo, aparentemente es realista, en cuanto que parte de la realidad de los alumnos, de sus conocimientos previos y de sus experiencias.

LA TEORÍA HUMANISTA

Desconsidera la concreción de los objetivos y resalta el posibilitar experiencias significativas, dando importancia a un aprendizaje que comprometa la personalidad global. Sin embargo, es realista cuando parte de las características individuales de los alumnos. También se caracteriza por un diseño flexible.

LISTAS DE CONTROL Y ESCALAS DE VALORACIÓN

Técnica utilizada para identificar comportamientos con respecto a actitudes, habilidades y contenidos en una asignatura específica. Los comportamientos determinados que se pretendan observar deben identificarse previamente mediante la especificación de sus indicadores representativos y anotarse en una hoja de registro para evaluar lo observado. Utilizan declaraciones descriptivas para su elaboración y pueden ser de respuesta numérica o descriptiva.

MAPAS DE PROGRESO

Son herramientas que describen metas de aprendizaje que se espera logren todos los estudiantes de EBR, en las distintas áreas curriculares. Al término de cada uno de los ciclos de escolaridad, a lo largo de su trayectoria escolar. Estos aprendizajes están agrupados en DOMINIOS.

MARCO CURRICULAR

Es un documento curricular oficial, instrumento vertebrador del sistema curricular que desde una perspectiva intercultural, inclusiva e integradora define los aprendizajes fundamentales comunes que el país requiere y deben ser logrados por todos los estudiantes peruanos.

MÉTODO EDUCATIVO

Reunión y síntesis de medidas educativas que se fundan sobre conocimientos psicológicos, claros, seguros y completos y sobre todo las leyes lógicas, y que realizadas con habilidad personal de artista alcanza sin rodeo el fin previamente fijado. Son vías o procedimientos fundamentalmente creados para abreviar y facilitar el aprendizaje.

ORGANIZACIÓN EDUCATIVA

Conjunto de elementos y principios que adecuados a ciertos cuadros metódicos sirven a los fines de la educación. Corresponde a la parte material de la Pedagogía Tecnológica. Da contenido y posibilita los procedimientos educativos. La condición para toda organización educativa son la flexibilidad, funcionalidad, coherencia y actualidad.

PRACTICA EDUCATIVA

La práctica educativa es una actividad intencional, desarrollada de forma consciente, que solo puede hacerse inteligible en relación con los esquemas del pensamiento, a menudo tácitos, y en el mejor de los casos, parcialmente articulados, en cuyos términos dan sentido a sus experiencias profesionales.

PRÁCTICA DOCENTE

Se entiende como una acción que permite innovar, profundizar y transformar el proceso de enseñanza del docente en el aula.

PLANCAD: (1995-2001)

Fue un componente del Proyecto Especial del Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana (MECEP), creado como respuesta al Diagnóstico General de la Educación de 1993, que reafirmaba las graves deficiencias del aprendizaje escolar y, en general, de la educación pública del Perú, atribuyendo las debilidades, entre otros aspectos, al trabajo deficiente de los docentes en el aula, a la aplicación descontextualizada de contenidos y materiales, a los métodos de enseñanza obsoletos y a la inadecuada formación inicial de los profesores.

PROCESO DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR

Es el proceso de construcción de un proyecto curricular específico que, interpretando y complementando el Diseño Curricular Nacional, pretende atender las características, intereses y necesidades individuales y socioculturales de cada comunidad educativa.

El Sistema Educativo Peruano considera la diversificación curricular como un proceso necesario y obligatorio en todos sus niveles y modalidades.

PROGRAMA

Se utiliza para un plan sistemático diseñado por el educador como medio al servicio de las metas educativas.

PRONAFCAP

El Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente, PRONAFCAP, tiene como objetivo mejorar las capacidades, conocimientos, actitudes y valores de los docentes, enfatizando el desarrollo de sus capacidades comunicativas, capacidades lógico matemáticas, dominio del currículo escolar y especialidad académica de acuerdo al nivel educativo, con el objetivo fundamental de mejorar la enseñanza en las aulas.

PROYECTO DE VIDA

Del latín *proe ictus*, conjunto de actividades coordinadas e interrelacionadas que buscan cumplir con un objetivo específico. Proyecto de vida, entorno y conocimiento personal, la búsqueda de información para satisfacer las inquietudes y posibilidades que nos rodean para alcanzar las metas propuestas y la flexibilidad que no debe faltar, pues los seres humanos poseen múltiples intereses, habilidades y la capacidad de rectificar, además los resultados no dependen solo de una persona.

RECURSO PEDAGÓGICO

El recurso pedagógico preferente para el fortalecimiento profesional de los docentes se basa en el intercambio de experiencias entre el acompañante y el acompañado, sin distinción de niveles de superioridad y jerarquía. Se requiere interacción auténtica, creando relaciones horizontales, en un ambiente de aprendizaje y de intervención

pedagógica pertinentes al entorno de la institución. Este proceso de intercambio profesional se produce a través del diálogo y a partir de la observación y evaluación del trabajo en el aula; implica poseer la capacidad para compartir y la disposición para establecer compromisos que nos ayuden a crecer juntos. Incluye algunas consultas a los estudiantes.

RUTAS DE APRENDIZAJE

Conjunto de documentos pedagógicos dirigidos a los docentes para orientarlos en saber con mayor precisión qué deben enseñar y cómo pueden facilitar los aprendizajes de los estudiantes.

RUTAS DE APRENDIZAJE

Son herramientas valiosas para el trabajo pedagógico en matemática, comunicación y ciudadanía; plantean cuáles son las capacidades y competencias que se tienen que asegurar en los estudiantes y los indicadores de logro de aprendizajes por niveles de educación (Inicial, Primaria y Secundaria).

SISTEMA DE FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES

Promueve el desarrollo profesional, personal y social de todos los profesores, con el propósito de mejorar los procesos formativos de los estudiantes. Busca responder a las demandas nacionales, regionales y locales de formación de cuadros profesionales capaces de liderar y gestionar el proceso educativo; es decir, tanto el conjunto de procesos de aprendizaje y el desarrollo humano de los principales sujetos del sistema educativo (los niños, las niñas, los y las adolescentes del país), como los procesos de desarrollo institucional de los centros y redes a cargo de proveer los diferentes servicios educativos.

TÉCNICA DE EVALUACIÓN

Conjunto de reglas o principios que se deben tener en cuenta en el procedimiento de evaluación y que garantizan la certeza y seguridad de su efecto.

TEORÍA CONDUCTISTA

Es muy rigurosa en la concreción de los objetivos a conseguir y con los procedimientos para conseguirlos. Carece, sin embargo, de flexibilidad en el proceso, aunque sí admite el feedback (retroalimentación) y el reajuste.

SITUACIÓN SIGNIFICATIVA

Es la situación de la cual se parte y el producto final que se espera. Será el reto que constituya el hilo conductor de todo, el proceso y el incentivo para la acción.

RESUMEN

La presente tesis muestra los aspectos importantes del ingreso a la Carrera Pública Magisterial (CPM) de los docentes que participaron de la prueba única a nivel nacional. Se detallan los temas relevantes para el reconocimiento del impacto en las maestras del Nivel de Educación Inicial del II al V Nivel que se insertaron en la UGEL-CAJAMARCA, en el año 2010. La muestra estuvo conformada por 24 maestras de 9 Instituciones Educativas del Nivel de Educación Inicial del área urbana y rural. Determinar el impacto relevante en el desempeño de la práctica pedagógica, en el desarrollo personal y profesional de las maestras de la muestra, es una tarea que demanda tiempo, espacio y dedicación completa a fin de recabar la información necesaria en los aspectos antes mencionados en torno al desarrollo docente. Los métodos Descriptivo- Explicativo – Evaluativo permitieron identificar y conocer todo lo relacionado con la inserción de las maestras en la CPM, y determinar a través de la descripción e interpretación de los datos obtenidos y analizarlos sistemáticamente a fin de arribar a conclusiones interesantes que demuestran claramente el impacto, producto del análisis y la interpretación de los datos obtenidos, cuyos resultados muestran clara y objetivamente que el desarrollo personal, profesional y pedagógico de las maestras evidencian que sí hay resultados, positivos, en los cuales se alcanzó el 100 % de logros, demostrados en los cuadros estadísticos. El ingreso de las maestras a la CPM mejoró su calidad de vida y su desempeño docente. Estos resultados obtenidos permiten reafirmar la importancia que tienen los procesos socio-afectivos de las docentes en el espacio educativo, no sólo en su desarrollo profesional sino como elemento clave en el aspecto académico y en el desarrollo integral de las niñas/os del Nivel de Educación Inicial de la jurisdicción de la UGEL-Cajamarca que participaron en la presente investigación.

Palabras clave: Desarrollo personal, desarrollo profesional y desarrollo pedagógico.

ABSTRACT

This thesis shows important aspects to enter to the Public Career Magisterial CPM). The teaching who participated in only an exam in all Peru. This detail relevant themes to recognition of the impact in the women teachers' Initial level from II to V level that entered in the UGEL Cajamarca in 2010. Participated twenty four women teachers of ten Institutions of the city and camp areas. Determine the relevant impact in the performance in the pedagogic practice in the development personal and professional of the women teachers. It's a task complete that requires time and dedication to get necessary information to the teacher development. Methods: Explanatory, Descriptive and Evaluative permitted identify and know everything about enter women teachers to the Public Career Magisterial CPM) and determinate the description and interpretation through of the obtained information and to analyze them systematically in order to arrive to interesting conclusions that prove clearly the impact, product of the analysis and the interpretation of the obtained information, the results prove clearly and objectively, that the development personal, professional and pedagogic of the women teachers prove that there were until in hundred per cent of achievements. The Statistical information prove that to get better their quality of life and performance teacher it improved, these obtained results allow to reaffirm the importance that have the socio affective processes of the women teachers in Education, not only in their professional development but as key element in the academic results and the integral development of the girls and children same level Initial Education from around UGEL –CAJAMARCA who participate in the present investigation.

Keywords: Development personal, development professional and development pedagogic

INTRODUCCIÓN

La presente investigación surge a partir de las experiencias recogidas, como Consultora y Supervisora, en el Programa Nacional de Capacitación Docente (PRONAFCAP) en el desarrollo del Curso de Actualización para profesores asesores en el Proceso de Inserción en la Carrera Pública Magisterial (CPM), 2010, del Ministerio de Educación. En la fundamentación de este programa, lo más resaltante es el desarrollo de una estrategia clave para alcanzar la finalidad de la inserción profesional de los maestros en el asesoramiento y acompañamiento del docente recién nombrado, a cargo del profesor mejor calificado de la institución educativa.

Esta estrategia implica el desarrollo de las dimensiones personal, pedagógica e institucional del profesor que se inserta en la Carrera Pública; entonces, la idea se iba fortaleciendo a medida que compartíamos experiencias y participaba en forma directa al observar el desarrollo de los módulos, a través de los cuales los maestros desarrollarían habilidades, conocimientos y competencias para la carrera profesional; y, por otro lado, se preparaban para lograr las competencias y habilidades en la toma de decisiones, el estilo de liderazgo, el desarrollo personal y las relaciones interpersonales, indispensables para la identidad y eficacia profesional.

Con este preámbulo, interesa conocer qué ha sucedido con estas dimensiones en las maestras del Nivel de Educación Inicial de la Unidad de Gestión Educativa UGEL de Cajamarca que ingresaron en el año 2010, y de qué manera se estarían desarrollando estos aspectos y cuál sería su implicancia en el ejercicio de su carrera. Frente a ello se formuló la interrogante ¿cuál es el impacto en la práctica pedagógica, en el desarrollo personal y profesional de las maestras del Nivel de Educación Inicial que se insertaron en la Carrera Pública Magisterial del II al V Nivel de la UGEL- Cajamarca? Para responder esta interrogante, fue necesario determinar objetivos a fin de analizar los

procedimientos y estrategias que emplean las maestras en el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños del Nivel Inicial a su cargo, según la edad, necesidades y características de su contexto. Así mismo, se tuvo que determinar y analizar los diferentes aspectos de su práctica pedagógica, como producto de su ingreso a la Carrera Pública Magisterial CPM. Asimismo, era necesario identificar y analizar los aspectos de su desarrollo personal y profesional, así como su participación en diferentes eventos en torno a su actualización, capacitación y perfeccionamiento.

Para alcanzar dichos objetivos se desarrolló una metodología adecuada que permitiera recoger, analizar y procesar los resultados a fin de arribar a conclusiones que estarían de acuerdo con la formulación del problema. Para tal efecto, se coordinó con las maestras que se insertaron a la CPM, en el año 2010, según los datos proporcionados por la UGEL- Cajamarca; se realizaron visitas a sus instituciones educativas, se coordinó con las directoras, para motivarlas a participar en el proceso de esta investigación, cuya aceptación era de suma importancia; esta estrategia ha permitido la visita y aplicación en diferentes períodos de tiempo los diversos instrumentos necesarios para la recopilación de la información y su debido procesamiento.

En el primer capítulo, se presenta toda la información en torno al problema de investigación y la metodología usada en función de la investigación motivo de este estudio.

En el segundo capítulo, se abordan temas importantes básicos del objeto de estudio, que dan el sustento del Marco Teórico, como lo son los antecedentes de la investigación, el marco doctrinal o bases teóricas y el marco conceptual en donde se hace un desarrollo teórico de las variables.

En el tercer capítulo, se desarrolla todo lo concerniente al planteamiento de las hipótesis y variables, así como la operacionalización de los componentes de las

hipótesis, presenta el Marco Metodológico empleado en la investigación que comprende la ubicación geográfica, diseño de la investigación, métodos, técnicas e instrumentos de recopilación, procesamiento y análisis de la información y la Matriz de Consistencia Metodológica.

En el cuarto capítulo, se presentan los resultados de la investigación, análisis, interpretación y discusión de resultados, procesados y analizados, culminando con la contrastación de hipótesis.

Finalmente se presentan las conclusiones, así como la sugerencia en torno a los resultados obtenidos.

CAPÍTULO I

1.1 Planteamiento del problema

Cada vez es más evidente que el desarrollo económico y social no se basa en la explotación de los recursos naturales o de mano de obra, sino en la aplicación de conocimientos; por ello es indispensable que los esfuerzos de gobiernos anteriores y del actual, así como de la sociedad peruana en general estén abocados a la educación. Actualmente y desde hace algunas décadas estamos pasando por diferentes cambios que afectan al Sistema Educativo Peruano, y demandan constantes cambios cuyo desafío es reconocido por todos los actores de la sociedad como un verdadero desarrollo y auténtica herramienta de la sostenibilidad del crecimiento económico que ahora recorre nuestro país; de lo contrario, muy pronto solo tendremos el recuerdo de un fugaz auge económico, por ello es necesario mejorar los procesos educativos nacionales para lograr este desarrollo; uno de ellos es el Programa de Carrera Pública Magisterial, de los maestros en servicio como producto del informe de la Comisión de la Verdad, cuyos resultados arrojan que los maestros del Perú necesitan un régimen laboral único que les permita, por un lado, el desarrollo profesional y por otro lado, contribuir a la mejora de la calidad de la educación peruana. Es por ello necesario realizar una investigación que nos permita conocer el impacto del ingreso a la Carrera Pública Magisterial del II al V nivel en las maestras del Nivel de Educación Inicial en el ámbito de la Unidad de Gestión Local-UGEL- Cajamarca, que permita determinar el desempeño de la práctica pedagógica y el desarrollo personal y profesional de las maestras, beneficiarias directas de estas políticas educativas.

1.2 Formulación del problema

¿Cuál es el impacto de la inserción en la Carrera Pública Magisterial en las maestras de Educación Inicial del II al V Nivel de la UGEL-Cajamarca en su práctica pedagógica, desarrollo personal y profesional?

1.3 Justificación e importancia

1.3.1 Justificación científica

La Ley General de Educación¹, el Acuerdo Nacional, el Proyecto Educativo Nacional al 2021 y, la Ley de Carrera Pública Magisterial², expresiones de importantes consensos nacionales construidos en los últimos años, han cimentado un marco de compromisos para hacer realidad los cambios en educación y se les considera como base de la nueva propuesta educativa.

La inserción en la Carrera Pública Magisterial permitirá que los profesores que ingresen desarrollen su autonomía profesional y otras capacidades y competencias que les permitan cumplir con solvencia las funciones de docencia, investigación y gestión educativa en su institución educativa, así como su responsabilidad social frente a los padres de familia y la comunidad.

El énfasis hoy día se pone no en la defensa de la docencia como profesión sino en la función de construcción de la profesión por parte del propio profesor, realizado a través del conocimiento que le entrega su experiencia y de las oportunidades de ampliar su visión a las que tiene acceso. Pero no es sólo eso. Junto con el poder epistemológico dado por

¹ Se refiere a la Ley General de Educación N° 28044.

² Se refiere a la Ley N° 29062, Ley que modifica la Ley del Profesorado en lo referido a la Carrera Pública Magisterial.

el fortalecimiento de su conocimiento, ser profesor/a significa poder decidir e influir en el cambio educacional, es decir, contar en este caso con ingresar a la Carrera Pública Magisterial para involucrar entonces la oportunidad para fortalecer las condiciones que permiten el ejercicio de la docencia de poder profesional.

La Ley N° 29062 establece que el ingreso de los docentes a la Carrera Pública Magisterial es por concurso público y de acuerdo con los requisitos señalados tanto en dicho cuerpo legal como en su Reglamento. El Ministerio de Educación es responsable de planificar, conducir, monitorear y evaluar el proceso de ingreso a la Carrera Pública Magisterial. Autoriza anualmente la convocatoria a concurso público para acceder a plazas vacantes existentes.

En el año 2009, por Resolución Ministerial N° 0079-2009-ED se aprobó el “Programa de Incorporación a las Áreas de Gestión Pedagógica e Institucional de la Carrera Pública Magisterial para Profesores con Título Pedagógico Nombrados según el Régimen de la Ley N° 24029, Ley del Profesorado, modificada por la Ley N° 25212”, con el objetivo de establecer las etapas, criterios, aspectos, contenidos, instrumentos y procedimientos del proceso de incorporación gradual del profesor nombrado; y, asegurar que el proceso de incorporación a la Carrera Pública Magisterial ofrezca igual oportunidad a todos los participantes.

Como resultado de este Programa se han incorporado a los diferentes niveles de la Carrera Pública Magisterial previo concurso, 6675 docentes a los niveles II, III, IV y V, encontrándose entre estos las maestras del Nivel de Educación Inicial de la UGEL- Cajamarca, motivo

de esta investigación, puesto que se quiere saber cuál es el impacto profesional en las docentes. Los resultados permitirán conocer si como producto del ingreso a la Carrera Pública Magisterial las docentes mejoraron su práctica pedagógica, qué aspectos del desarrollo personal son los más relevantes y cómo están asumiendo el desarrollo profesional adquirido como producto de su ingreso, si se sienten motivadas a seguir alcanzando más logros de los exigidos como requisitos, tales como estudios de especialización, maestría, doctorados, entre otros.

Con la inserción a la CPM se reconoce las responsabilidades de los docentes respecto a la formación integral y los logros de aprendizaje de sus estudiantes, así como de su propio desarrollo profesional. Estos criterios definen las características esenciales de una buena enseñanza, dejando suficiente espacio a distintas maneras de ejercerla. La inserción a la Carrera Pública Magisterial representa un esfuerzo por describir, de manera observable, lo que los docentes deben saber y ser capaces de hacer en el ejercicio de la profesión. Se trata de un marco de actuación que toma en cuenta lo que dice la investigación, y los propios docentes, acerca de los conocimientos, capacidades y competencias que ellos deben poseer.

1.3.2 Justificación técnica-práctica.

Las docentes que ingresaron como producto de la evaluación a los docentes a nivel nacional, prueba que fuera elaborada por el Ministerio de Educación para los maestros de los tres niveles educativos: Inicial, Primaria y Secundaria, en coordinación con los Órganos desconcentrados: Direcciones de Educación Regionales (DRE) y las

Unidades de Gestión Educativas(UGELS), bajo la conducción y responsabilidad del Equipo de Supervisores y personal del Ministerio de Educación que se desplazó a las diferentes zonas del país con el cuadernillo de la prueba única a nivel nacional, siendo evaluados y publicados los resultados en la página web del MED, los mismos que podían sr requeridos por los maestros que se presentaron a la evaluación, ingresando el número del Documento Nacional de Identidad, en la pág. web, que creó el MED, para este fin. Esta información personal garantiza la objetividad del proceso de inserción a la CPM, con los resultados obtenidos en el proceso surge la necesidad de realizar una investigación que permita conocer el impacto del ingreso a la Carrera Pública Magisterial del II al V nivel en las maestras del Nivel de Educación Inicial en el ámbito de la Unidad de Gestión Local-UGEL– Cajamarca, que determine en principio el impacto del ingreso de las maestras del Nivel Inicial en el ámbito de la UGEL-CAJAMARCA , a fin de determinar las estrategias empleadas para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje en los niños y niñas del este delicado nivel como es la primera infancia, cuyo desarrollo es fundamental y decisivo para su posterior desarrollo.

Determinada esta categoría, entonces se podrá comprobar el desempeño de la práctica pedagógica de las maestras, beneficiarias directas, en lo relacionado al desempeño docente y a la responsabilidad de estas profesionales que tienen a su cargo el desarrollo integral de los niños menores de seis años en las instituciones de la UGEL- Cajamarca,

cuyas características, necesidades e intereses, responden a la ubicación geográfica del ámbito de atención.

1.3.3 Justificación institucional y personal

La motivación pedagógica y vocacional determina que a lo largo de la experiencia profesional adquirida en diferentes estamentos, inicialmente en la Escuela Normal de Cajamarca, hoy Instituto Superior Pedagógico “Hno. Victorino Elorz Goicoechea” nos permitió posteriormente estar al frente de la formación inicial de los alumnos de dicha casa Superior de Estudios.

Las experiencias posteriores en el aumento de conocimientos y preparación fueron logradas gracias al equipo de profesionales de primera calidad en la Universidad Enrique Guzmán y Valle-La Cantuta-Lima, y la Escuela de Post Grado, de la Universidad Nacional de Cajamarca, la misma que hoy permite la culminación exitosa de este proyecto, como resultado de la dedicación de los profesores por lograr la adquisición de conocimientos a un alto grado de calidad para el posterior desempeño y aplicación de los mismos buscando la oportunidad de aplicarlos en la práctica pedagógica, hace posible que para la realización de la presente investigación se cuente con el conocimiento, la experiencia lograda en la participación directa de la aplicación del Programa de Formación en Servicio, y en la participación de Consultorías y Supervisión en el Ministerio de Educación (MED) en estos programas; así mismo por la información e intercambio de experiencias adquiridas en la formación inicial y capacitación de los maestros y maestras en el Instituto Superior Pedagógico "Hno. Victorino Elorz Goicoechea" actual

Instituto Superior de Educación, en los programas regular y de profesionalización docente, así como en participaciones en el Programa Nacional de Capacitación Docente -PLANCAD, en los niveles de Educación Inicial y Educación Primaria respectivamente, la asistencia a diferentes eventos, congresos, ponencias, talleres y otros, cuyos temas determinaron la necesidad de plasmarlos en un trabajo que permitirán intercambiar experiencias y mantener un nivel satisfactorio y compromiso de trabajar por mejorar la práctica pedagógica, profesional y personal de las maestras del Nivel Inicial, cuyo contacto, siempre fue horizontal y de respeto a su desempeño como personas, y trabajo en el aula.

1.4 Delimitación de la investigación

La presente investigación solo da cuenta de cuál es el impacto del Programa de Carrera Pública Magisterial, en las maestras en servicio del Nivel de Educación Inicial en el ámbito de la Unidad de Gestión Local-UGEL-Cajamarca; solo toma como referentes su influencia en la práctica pedagógica, el desarrollo profesional y personal, y de esta forma da cuenta de cómo está contribuyendo en la mejora de la calidad de la educación peruana en ese nivel.

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo General

Determinar y analizar el impacto de la inserción en la Carrera Pública Magisterial en las maestras de Educación Inicial del II al V Nivel de la UGEL-Cajamarca en su práctica pedagógica, desarrollo personal y profesional.

1.5.2 Objetivos Específicos

- A.** Identificar y analizar los procedimientos y estrategias empleadas por las maestras para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje de los niños en el aula, del Nivel de Educación Inicial del II al V Nivel de la UGEL-Cajamarca.
- B.** Identificar y analizar las estrategias empleadas para la aplicación del currículo del Nivel de Educación Inicial, según la edad de los niños que son atendidos por las maestras que ingresaron a la Carrera Pública Magisterial del II al V Nivel en el aula.
- C.** Determinar y analizar los diferentes aspectos de la práctica pedagógica, desarrolladas por las maestras, del Nivel de Educación Inicial, como producto de su ingreso a la Carrera Pública Magisterial del II al V Nivel de la UGEL- Cajamarca.
- D.** Identificar y analizar los aspectos del desarrollo personal y profesional de las maestras del Nivel Inicial, que se insertaron en la Carrera Pública Magisterial del II al V Nivel, que laboran en las Instituciones educativas de la jurisdicción de la UGEL-Cajamarca.
- E.** Identificar y analizar la participación en diferentes eventos para su actualización, capacitación y perfeccionamiento de las maestras del Nivel de Educación Inicial que ingresaron a la Carrera Pública Magisterial del II a V Nivel, que laboran en las instituciones de la UGEL-Cajamarca.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación.

Cabe resaltar que para la eficaz realización de esta investigación, y a fin de arribar a conclusiones que interesen superar a las interrogantes planteadas, los resultados obtenidos en el presente trabajo, servirán de base para el desarrollo de otros afines que corroboren la importancia del tema de Carrera Publica Magisterial de los maestros en servicio, en nuestro país y específicamente, a nivel local y regional.

El reto para otros profesionales interesados en este tema y en otros afines, será el de analizar, reflexionar y mejorar esta y otras que surjan en torno al tema; por el momento no existen investigaciones publicadas en este campo; sin embargo, sí se cuenta con algunos marcos teóricos existentes, que nos dan las pautas y orientaciones teóricas de los aspectos específicos en torno a la Carrera Pública Magisterial (CPM), especificados en la Ley N°29062, motivo de la presente tesis; sin esta Ley no habría sido posible, realizar trabajo y mucho menos arribar a resultados en torno al impacto producido como consecuencia del ingreso de los maestros a la CPM

Es probable que dada la importancia del desarrollo Magisterial, en el momento actual, aparecerán en el transcurso del ingreso a la Carrera Pública, aspectos relacionados por ejemplo con las contrataciones, los concursos para ascenso de nivel, nombramientos y otros que posibilitarán el desarrollo de publicaciones, investigaciones y otros a fin de reconocer la importancia de la formación de los maestros en servicio mejorar la Calidad Educativa, las

mismas que permitirán el crecimiento de la información, procesamiento y aplicación de los conocimientos, científicos y tecnológicos del desempeño docente.

2.2 Marco doctrinal de las teorías particulares Bases teóricas

La teoría educativa tomada como base para la presente investigación es la del Constructivismo, porque en ella se determina la preparación académica y científica de las maestras , así como la base del Diseño Curricular Nacional (DCN) del Nivel de Educación Inicial que desarrolla contenidos y competencias ajustadas al perfil de esta teoría, en la que se propicia la construcción de los aprendizajes de los niños y niñas menores de seis años, los cuales son atendidos por las maestras en las aulas de las instituciones educativas de nuestro país y regiones, específicamente en la UGEL-Cajamarca, cuyo ámbito de estudio de esta investigación está determinado solo por las maestras que ingresaron a la Carrera Pública Magisterial en esta jurisdicción, y en el Nivel de Educación Inicial

El enfoque constructivista sostiene que el conocimiento humano no se recibe de forma pasiva, sino que más bien es procesado y construido en forma activa por el individuo que realiza la actividad de conocer y que gracias a su aparato cognitivo puede ir adaptando y modificando el objeto de estudio sobre el cual actúa, permitiendo al conocedor (hablando en términos de aprendizaje, el alumno o aprendiz), organizar su mundo, interactuar con él y registrar sus experiencias desde una perspectiva individual y vivencial.

Por los años setenta y ochenta, se produce otro cambio. Los investigadores que se mueven dentro del laboratorio a situaciones más realistas de aprendizaje escolar encuentran un estudiante mucho más activo e inventivo,

un estudiante que busca construir significado de los contenidos informativos. El rol del estudiante corresponde al de ser autónomo, auto-regulado, que conoce sus propios procesos cognitivos y tiene en sus manos el control del aprendizaje.

El constructivismo es una teoría que equipara el aprendizaje con la creación de significados a partir de experiencias. Aun cuando el constructivismo se considera una rama del cognitivismo (ambas teorías conciben el aprendizaje como una actividad mental), mantienen sus diferencias. Para Los cognitivistas conciben la mente como una herramienta de referencia para el mundo real; los constructivistas creen que la mente filtra lo que nos llega del mundo para producir su propia y única realidad. Las personas crean significados, no los adquieren, es decir construyen interpretaciones personales basadas en las experiencias e interacciones individuales, de tal manera que el conocimiento emerge en contextos que le son significativos. Este marco teórico lo plantea el Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular aprobado mediante Resolución Ministerial N°0440-2008-ED, en la fundamentación para el trabajo curricular a considerarse, especificado en los principios pedagógicos y las fundamentaciones de las áreas de desarrollo de los ciclos I y II, correspondientes al Nivel de Educación Inicial.

Roymán Pérez Miranda (1997) Posner, Strike, Hewson y Gertzog (1982), basados en los presupuestos epistemológicos de Kuhn (2001), Lakatos y Toulmin propusieron para el proceso educativo el modelo de aprendizaje que se conoce como de cambio conceptual, sobre la propuesta constructivista que acepta la estructura cognitiva previa de los alumnos y que admite a los estudiantes como un grupo de personas que posee una serie de propuestas válidas sobre el mundo; de tal manera que pueden ser asimilados a una

comunidad científica que actúa y obtiene resultados valiosos en términos existenciales y comunitarios.

2.3 Marco conceptual.

Las interrogantes planteadas se relacionan de manera especial y estrecha con las ciencias y los aspectos relevantes que sirven para comprender de manera objetiva lo desarrollado en la presente investigación.

El aspecto fundamental radica en el marco referencial en torno al ingreso a la CPM de las docentes del II al V Nivel de la especialidad de Educación Inicial de la UGEL de Cajamarca, por lo que hay necesidad de conocer el manejo de estos temas, que a continuación se presentan.

2.3.1 La Carrera Pública Magisterial en el Perú.

En nuestra Patria, la Carrera Magisterial es reconocida y se ejerce bajo el ejercicio de la Ley de Educación, la Constitución Política entre otros documentos que garantizan, la profesión docente en los diversos niveles y modalidades de la Educación Peruana.

“La situación del Magisterio no es una preocupación exclusiva del Perú ni de estos tiempos. A comienzos del siglo XIX, Simón Rodríguez, quien fuera maestro de Simón Bolívar expresaba ya esta preocupación: el Maestro debe contar con una renta, que le asegure una decente subsistencia, y en que pueda hacer ahorros para sus enfermedades y para su vejez...” (Rodríguez, S, 1999)

Durante toda la historia Republicana del Perú, y más intensamente a partir del siglo pasado, se ha mostrado preocupación por los docentes como personas y como profesionales. En todo intento de

reforma o modernización de nuestra educación el tema de mejorar la situación de vida y profesional de los maestros ha sido una constante.

José Antonio Encinas, ya en 1932, advertía déficits en la política de profesionalización docente: «El Perú ha vivido, pues, ochenta y cuatro años de su vida republicana sin contar con los beneficios que reporta un magisterio científicamente preparado. Ni sus escuelas ni sus colegios ni sus universidades pudieron, por eso, salir del círculo en que el empirismo los había cerrado».

A pesar de esa preocupación colectiva no se ha logrado una salida real a la situación del magisterio. La última década sirvió para agudizar más aún los términos de su vinculación con el aparato estatal. La profesión docente tiene en el Perú una doble percepción social. Por un lado, se considera que el maestro puede todo, atribuyéndosele infinidad de funciones sociales. En contraste, hay otra percepción de la docencia como una profesión de bajo prestigio social, que se expresa en sus actuales escasos salarios, en la idea generalizada de que cualquier persona puede ejercer la docencia sin haber recibido formación pedagógica y en la falta de estímulos para actualizarse, mejorar su trabajo e innovar.

La profesión docente tiene bajos niveles de valoración social. Contribuyen a ello en contraste con la acción de muchos buenos docentes, una percepción de baja calificación profesional y de conductas autoritarias en el aula, agravada, sobre todo en medios rurales, con ausentismo laboral, incumplimiento de funciones y casos de intemperancia alcohólica. Asimismo, se da la proliferación y

heterogeneidad de instituciones formativas, muchas de ellas, resultado de decisiones políticas para satisfacer las demandas de los pueblos para la creación o reapertura de este tipo de instituciones, cuya acreditación deja mucho que desear. En ellas se dan énfasis diferentes a aspectos fundamentales de la formación inicial, presentándose una divergencia entre la importancia que, por ejemplo, las Universidades conceden a lo disciplinario en detrimento de lo pedagógico, mientras que los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP) dan mayor peso a lo pedagógico que a lo disciplinario. Existen diferencias entre los sistemas de selección de los postulantes: las Universidades en general, salvo excepciones, hacen una selección sin mayores exigencias, sin que pueda afirmarse que todos o la mayoría de los ISP tengan un mejor sistema de selección.

Esta última percepción tiene implicancias desfavorables que afectan el propio futuro de la profesión docente, desmotivando a los egresados de secundaria a elegir la carrera docente o alentando que quienes acceden a ella, lo hagan como segunda opción.

La literatura y la realidad auscultadas coinciden en señalar que los maestros inician su trabajo en condiciones desventajosas, como contratados o cubriendo licencias - muchas veces en los lugares más alejados o de difícil acceso – casi sin ningún apoyo ante la situación difícil que tienen que enfrentar. Una vez conseguido el nombramiento, por lo general realizan gestiones para trasladarse hacia lugares más accesibles o más cercanos a su vivienda, lo que consiguen con diversos grados de dificultad.

El marco jurídico fundamental sobre el profesorado en el Perú está constituido por las Leyes 24029 del 14 de diciembre de 1984 que fue modificada por la Ley 25212 del 19 de mayo de 1990. Ambas fueron reglamentadas por el D.S. 19/90ED. En la legislación existen además otras normas aplicables al magisterio, entre ellas, el D.L. 276 sobre la Carrera Pública.

Estas disposiciones norman diversos aspectos de la relación entre el Estado y el Magisterio. Las más importantes son las referidas a la Carrera Pública del Profesorado que, además de definir conceptos y objetivos, establece la estructura de la Carrera, los niveles, las áreas, los cargos, el régimen de concursos y las Comisiones de Evaluación. Se establecen también normas para el ingreso, el reingreso, la evaluación, el escalafón como registro, los ascensos y desplazamientos, el cese, las remuneraciones, las reasignaciones y las permutas. Igualmente, se señalan las reglas que norman al profesorado particular y al personal docente sin título pedagógico.

En lo que atañe a la Carrera Pública del profesorado, la normatividad aludida estructura la Carrera en cinco niveles y dos áreas magisteriales. El tiempo mínimo de permanencia en cada nivel es de cinco años. Se ingresa por el Nivel I pero no todos los profesores llegan al Nivel V ya que el ascenso está condicionado al cumplimiento de ciertos requisitos. Todos los profesores ingresan a la Carrera Pública por el Nivel I al obtener su nombramiento oficial y acreditar el título profesional. Se requiere ser peruano y acreditar, con declaración jurada simple, buena salud y buena conducta.

El nombramiento asigna a los principiantes plazas en zonas rurales o urbanas de menor desarrollo relativo ubicadas en la región de origen o de estudios del profesor, con el fin de atender estas zonas alejadas con titulados, ya que habitualmente los profesionales no quieren servir en tales zonas. Un Comité de Evaluación de tres miembros con un representante del Gremio entre ellos, se encarga de revisar los expedientes para decidir el nombramiento. Dicho Comité está en reparticiones desconcentradas del Ministerio de Educación- MED. (Díaz, H. y Saavedra, J., 2000)

La promoción o ascenso del Nivel I al Nivel II se efectúa automáticamente después de una permanencia de cinco años. A partir del Nivel II los ascensos son selectivos y están normados por el Reglamento. La selección se hace en los meses de septiembre y octubre de cada año y los ascensos rigen a partir del 1° de enero del año siguiente. Una Comisión de Evaluación Magisterial de cinco miembros, dos de los cuales representan al Gremio, se responsabiliza de la selección, que tiene en cuenta el cumplimiento de los requisitos mínimos para el ascenso, tiempo de permanencia mínimo en el nivel y obtención del puntaje establecido. Tres son los aspectos que se consideran para el puntaje: antecedentes profesionales que suman 100 puntos (títulos o grados y tiempo de servicios con 30 puntos cada uno, estudios de perfeccionamiento, especialización, ponencias y trabajos presentados en congresos pedagógicos y científicos con 25 puntos y cargos desempeñados con 15 puntos); el segundo aspecto es el desempeño laboral con 60 puntos (eficiencia en el servicio, 30 puntos; asistencia y

puntualidad, 15 puntos y participación en el trabajo comunal 15 puntos); el tercer aspecto es el de méritos con 40 puntos (distinciones y reconocimientos oficiales ; y producción intelectual, cada uno con 20 puntos).

El Comité de Evaluación Magisterial se pronuncia sobre los antecedentes profesionales y los méritos. El desempeño laboral es evaluado por el personal directivo inmediato superior.

El concurso público para Nombramiento en Plazas Docentes, mencionado líneas arriba, significa un avance con respecto al modo tradicional de seleccionar a los docentes, pues incorpora a los centros educativos como primera instancia de selección. Este proceso tiene que perfeccionarse de tal manera que permita la participación de todos los sujetos implicados en el proceso educativo y otorgue al director la autoridad que le compete.

La ley establece dos áreas de desempeño: el área de Docencia que se cumple en los centros y programas educativos y el área de Administración de la Educación en los diferentes órganos administrativos: Sede Central, Direcciones de Educación o Unidades de Servicios Educativos.

El ingreso a la Carrera se hace por el área de Docencia. Para acceder al área de Administración de la Educación hay que tener el Nivel III.

En cada una de las áreas existen cargos con sus respectivas funciones. Profesor de Aula o Asignatura y Director o Sub-Director de

CE o Programa son cargos típicos del área de Docencia. En la Administración de la Educación, el cargo típico es de Especialista.

La Carrera Pública se estructura por niveles y no por cargos, aun cuando los docentes desempeñen sus funciones de acuerdo con los cargos respectivos. Como no existe correlación entre niveles y cargos, un docente puede ascender en el mismo cargo hasta el Nivel V.

La remuneración depende no del cargo sino del nivel magisterial y de la Jornada Laboral que cumpla. Para los profesores del área de la docencia, la jornada ordinaria es de 24 horas pedagógicas, con una duración de 45 minutos. En todos los niveles de la carrera se distinguen tres jornadas diferentes: 24, 30 y 40 horas pedagógicas. Los profesores de Inicial, Primaria y Especial tienen una jornada de 30 horas; los de Secundaria y Ocupacional cumplen 24 horas y las 40 horas corresponden a docentes de Educación Superior no universitaria y al personal directivo y jerárquico.

Se han señalado también normas que regulan los desplazamientos: verticales por ascensión de un nivel a otro y horizontales de un área a otra por reasignación que se da únicamente a partir del III Nivel.

En síntesis, los fundamentos de la propuesta de nueva Carrera Magisterial están constituidos por nuevos conceptos que se van abriendo paso en la relación entre docentes, alumnos, Estado: aceptación de asumir la responsabilidad fundamental de lograr aprendizajes significativos en los niños y de ser evaluados por ese desempeño; se da importancia a la calidad profesional (excelencia) sobre la antigüedad en

el puesto; se debe vincular estabilidad laboral con idoneidad profesional; exigir derechos pero asumir responsabilidades. A su turno, el Estado asume su papel rector de la educación y se obliga a concretar la valoración del docente en remuneraciones dignas que apunten a una calidad de vida mejor, a condiciones de trabajo que permitan el ejercicio de la docencia y el logro del aprendizaje de los niños; a un apoyo a la formación permanente sin perjuicio de crear oportunidades de una formación inicial idónea, base de un posterior desarrollo personal y profesional. Asimismo, el reconocimiento y respeto a las organizaciones gremiales y la apertura al diálogo y concertación que permitan avanzar en el logro de objetivos e intereses comunes, que están por encima de los intereses particulares a cuya defensa no hay que renunciar pero que no deben anteponerse al bien común que representan niños y jóvenes para el futuro del país.

El desempeño docente tiene diversos grados de complejidad. Saber, saber hacer y ser son los tres tipos fundamentales de saberes que comprenden el aprendizaje de cada competencia por los docentes o por individuos en procesos de formación. Se trata de que los sujetos crezcan como personas desarrollando sus competencias para aprender con crecientes grados de autonomía, de modo que sustenten opciones y compromisos con ellos mismos, con los demás y con el mundo.

En la página web: <http://www.slideshare.net/UniversiaPer/carrera-pública-magisterial-per>, en la Introducción del documento se dice lo siguiente: “Los maestros del Perú han transitado durante mucho tiempo por un camino de frustraciones. Los intentos por llevar a la

práctica la Carrera Pública Magisterial no han podido cristalizarse ni han servido para que los docentes puedan “hacer carrera”, es decir, puedan desarrollarse profesionalmente y mejorar sus ingresos económicos. La realidad muestra que se ha producido un declive en su nivel profesional y una caída de sus remuneraciones y de su calidad de vida, con la consiguiente disminución de su reconocimiento social.

Consciente de esta realidad, el Ministerio de Educación ha realizado diagnósticos, estudios e investigaciones acerca de la problemática docente a los que se suman los pronunciamientos del Acuerdo Nacional, del Consejo Nacional de Educación, del SUTEP de diferentes organizaciones de la sociedad civil y de los propios maestros y directores de instituciones educativas públicas.

Esta propuesta se enmarca dentro de la intención del Ministerio de Educación por plasmar una nueva política magisterial expresada en un proyecto de Ley de Carrera Pública Magisterial.

Como se puede analizar, siempre para los maestros no se definieron políticas decisivas para su desarrollo profesional, es por ello que la Carrera Pública abrió las puertas a una nueva Ley del Profesorado a la que incorporaron a todos los maestros/as que no ingresaron a la Carrera Pública, permaneciendo actualmente en un solo régimen laboral, que permitirá que el perfil del maestro/a que necesitamos en nuestro país pueda cristalizarse bajo la atenta mirada del Ministerio de Educación (MED), y el compromiso de los docentes de mejorar cada día su desempeño, personal y profesional para lograr una educación de calidad. El otro tema suelto es lo referente a la evaluación del desempeño

docente, siguen apareciendo una serie de discusiones que cuestionan las propuestas de evaluación que relacionan directamente el desempeño docente con los aprendizajes de los estudiantes. Entre otros cuestionamientos, se destaca que:

- La evaluación del docente se basa solo en los aprendizajes logrados en los estudiantes, sin considerar otros aspectos.
- El proceso global del aprendizaje de los estudiantes no está bajo el control total de los docentes.
- La forma de registrar el avance de los aprendizajes de los estudiantes presenta imperfecciones, lo que puede llevar a inferencias erróneas.

El debate en torno a la evaluación del desempeño docente ha puesto en evidencia lo complejo que resulta identificar y asociar las características de la práctica docente con los aprendizajes logrados por los estudiantes.

La situación en América Latina de los docentes no ha sido hasta el presente un tema prioritario, pero esto no significa que no haya existido una práctica o normativa al respecto. Tanto los supervisores como los directores de centros docentes, lo mismo que los estudiantes y sus familias, muchas veces a través de mecanismos no formales, evalúan el comportamiento de los docentes.

Los criterios y las perspectivas de evaluación pueden ser dispares. Lo que si aparece como una constante en América Latina, es que cada vez que se propone hacer una evaluación con carácter sistemático, la

primera reacción de los docentes es considerarla como una especie de amenaza.

Juan Carlos Navarro (2003:151), al analizar la actitud docente ante la evaluación, afirma: “Prevalece un sentido general de insatisfacción en cuanto a la capacidad que los sistemas educativos han tenido para utilizar los resultados de estas evaluaciones de manera efectiva, por un lado, orientar políticas y reformas nacionales, pero muy especialmente, para llegar a la escuela y el aula de forma constructiva y práctica”.

Entre los factores que podrían estar generando fuertes interferencias en la evaluación del desempeño docente en América Latina, Navarro cita los siguientes:

- El intento de establecer vínculos directos entre evaluación de desempeño y sistemas de medición de la calidad de los aprendizajes en los estudiantes.
- La baja capacidad de los sistemas educativos para aplicar de forma ordenada y profesional los principios evaluativos que formalmente profesan.
- Gran parte de las competencias que promueve el nuevo perfil docente, no quedan capturadas en las pruebas estandarizadas de desempeño.
- La incapacidad de captar desde sistemas de evaluación masivos, aspectos sustanciales de las prácticas educativas, abordables desde perspectivas etnográficas.

- Tomar como “unidad de análisis” al maestro en su aula, dejando fuera otras dimensiones de análisis de enorme valor, como el grupo de pares y el centro educativo de referencia.

Por su parte Tenti (2003:168), basándose en datos obtenidos a partir de un cuestionario aplicado a docentes de Argentina, Perú y Uruguay, también considera que en casi toda América Latina las evaluaciones fueron objeto de fuerte resistencia por grupos significativos de docentes. Entre los principales resultados del estudio se destaca que:

- La opinión crítica de los docentes se refiere fundamentalmente a los mecanismos y procedimientos que se utilizan para evaluarlos.
- Existe un reconocimiento por parte de los docentes, de sus autoridades formales como agentes válidos de la evaluación.
- Las evaluaciones de desempeño estarían poniendo en evidencia diferencias en los conocimientos, competencias, actitudes, que atentan contra un cierto “igualitarismo formalista” dentro del plantel docente. El simple conocimiento de la desigualdad y su “oficialización”, lejos de contribuir a una superación podría incluso tender a consolidarse en el tiempo.

A pesar de las resistencias, otros estudios ponen en evidencia que, en términos generales, los docentes consideran que la evaluación del desempeño es algo “justo y apropiado” (Navarro, 2003: 154). Esta disposición positiva hacia la evaluación de su propia tarea, aparece relacionada con aspectos específicos del perfil docente.

Los maestros y maestras del Perú, necesitaban de una nueva Ley que permitiera la unificación de estabilidad laboral y por otra en el MED,

ya se contaba para su promulgación la Ley 29062, y a la par se incorporaban para su cumplimiento una serie de discutidos reglamentos y disposiciones que deberían cumplirse a nivel nacional a partir de la fecha de su promulgación, es decir desde el 11 de julio de 2007, entre ellos los siguientes tomados del portal de minedu.gob.pe. Publicadas en el diario Nacional El Peruano.

En la página web del MED. Ciberdocencia.gob.pe, aparece en la introducción: “Los maestros del Perú han transitado durante mucho tiempo por un camino de frustraciones. Los intentos por llevar a la práctica la Carrera Pública Magisterial no han podido cristalizarse ni han servido para que los docentes puedan “hacer carrera”, es decir, puedan desarrollarse profesionalmente y mejorar sus ingresos económicos. La realidad muestra que se ha producido un declive en su nivel profesional y una caída de sus remuneraciones y de su calidad de vida, con la consiguiente disminución de su reconocimiento social.

Consciente de esta realidad, el Ministerio de Educación ha realizado diagnósticos, estudios e investigaciones acerca de la problemática docente a los que se suman los pronunciamientos del Acuerdo Nacional, del Consejo Nacional de Educación, del SUTEP, de diferentes organizaciones de la sociedad civil y de los propios maestros y directores de instituciones educativas públicas.

Esta propuesta se enmarca dentro de la intención del Ministerio de Educación por plasmar una nueva política magisterial expresada en un proyecto de Ley de Carrera Pública Magisterial.

En ella se señala que el planteamiento de una nueva Carrera Pública Magisterial implica necesariamente la revaloración de la profesión docente, el mejoramiento sustancial de sus competencias docentes, la búsqueda del equilibrio entre lo que se exige y lo que se ofrece al profesor en el ejercicio de sus funciones y un reconocimiento franco y real de su rol social en un sistema educativo que debe caracterizarse por su calidad, eficiencia y equidad. Todo ello para lograr mejores aprendizajes por parte de los alumnos, conforme a las exigencias del desarrollo nacional.

La propuesta apunta a que la profesión docente no continúe siendo, para muchos profesores una actividad transitoria o secundaria, esto es, que no se abandone su ejercicio cuando se encuentre otra alternativa ocupacional, o que esa alternativa se convierta en la actividad principal frente a la actividad docente. En resumen, una Carrera Pública Magisterial deberá crear las condiciones para que quienes se incorporen al magisterio nacional sean docentes con una real vocación, un fuerte compromiso social y una formación magisterial que garantice una educación de calidad en beneficio de los niños, jóvenes y adultos del Perú.

Una nueva Carrera Pública Magisterial tendrá plena validez sólo si constituye parte de un programa integral orientado a la reforma estructural de los órganos intermedios, reorientación de las instituciones formadoras de maestros y a un desarrollo magisterial que, a su vez, tendrá que estar enlazado con el mejoramiento de la calidad de la educación en el marco de un proyecto educativo nacional. En efecto,

mejorar la calidad de los servicios de enseñanza implica la simultánea mejora de la situación profesional, laboral y social de los docentes. Asimismo, debe reafirmarse la necesidad que los profesores, que son los actores protagónicos de esta propuesta, participen activamente en su discusión y debate de manera directa y a través de sus representantes gremiales. Esta participación sin duda aportará recomendaciones importantes al contenido la propuesta.

En los últimos años, el concepto de enseñanza ha experimentado una transformación profunda y se han producido cambios significativos en la tarea docente: se ha afianzado la idea de la educación permanente y de la docencia como una tarea de la sociedad en su conjunto.

Por otro lado, los cambios sociales han llevado a los profesores a asumir responsabilidades cada vez más complejas y de mayor alcance, constituyendo su actuación un soporte indispensable para el éxito de los programas de reforma educativa. Así, se considera de la mayor importancia el rol que desempeñan los docentes en la promoción de los principios y valores universales.

De todas las obligaciones del profesor, quizá la más importante sea la de lograr una formación profesional adecuada que le permita enfrentarse con éxito a las nuevas exigencias pedagógicas, tecnológicas y de gestión. Este es uno de los mayores retos de los profesores peruanos e implica aceptar la insuficiencia de una formación inicial y la necesidad de una formación continua. La calidad profesional docente es un imperativo y obliga al profesor a una permanente verificación y certificación de sus competencias. Sólo así será posible garantizar el

aprendizaje actualizado de los estudiantes en una sociedad en cambio así como su formación integral como personas. Ciertamente, asumir responsabilidades cada vez mayores y de trascendencia para el futuro bienestar del país y de los peruanos, exige crear las condiciones que garanticen el desarrollo profesional, el reconocimiento social y las retribuciones adecuadas para el magisterio. Ello solo será posible si se establece un marco normativo y un modelo de gestión de recursos humanos que permita que, en el desarrollo del profesorado, se articulen planes de carrera, formación permanente y evaluación del desempeño, a partir de una sólida y diferente formación profesional del magisterio para superar su estado actual.

Al formular la propuesta sobre una nueva Carrera Pública Magisterial surgen algunas interrogantes de gran importancia: ¿Qué maestros requiere la actual realidad educativa y social del Perú?, ¿cuál es el perfil del docente que exige esa realidad? ¿qué maestros deseamos para nuestros niños y jóvenes? La respuesta debiera ser clara y prospectiva. Es necesario precisar el nuevo rol del profesor y replantear su formación sobre la base de un conjunto de conocimientos y capacidades previamente definidas.

En el Manual para docentes de Educación Primaria (MED, 2001), según MINEDU, (2001) se plantea que el docente no puede concebirse ya únicamente como transmisor de conocimientos sino básicamente como facilitador. Para ello es necesario que posea una actitud crítica, creativa y favorable al cambio, una amplia cultura general y capacidad para guiar, motivar y formar integralmente a los alumnos, así

como para trabajar conjuntamente con los padres de familia y la comunidad, aspectos teóricos base de la teoría del constructivismo.

El Informe de la Nueva Docencia en el Perú (2003), según MINEDU, (2003), afirma: “Un perfil docente basado en competencias, fruto del diálogo y del consenso, puede cumplir dos funciones importantes en el mejoramiento permanente de la profesión. Una función articuladora entre la formación inicial y la formación permanente y una función dinamizadora del desarrollo profesional a lo largo de la Carrera, así como de la profesión misma a Ley General de Educación N° 28044 establece en su artículo 57° que “En las instituciones del Estado, se desarrolla profesionalmente en el marco de una Carrera Pública Docente y está comprendido en el respectivo escalafón. Una ley específica establece las características de la Carrera Pública Docente.” Es así como la Ley General de Educación abre la posibilidad de establecer un marco normativo renovado, innovador, adaptado a los tiempos presentes y a los que se vienen, así como dirigido a mejorar el estatus de los profesores y cambiar su situación actual.

Con el marco teórico anterior la Ley de Carrera Pública magisterial N° 29062, juega un rol importante para que las maestras desarrollen personalmente, profesionalmente y pedagógicamente, puesto que la Ley incluye a los maestros de los niveles y modalidades de la educación básica ofrecida en instituciones educativa públicas. Esta Ley tiene por objeto normar las relaciones entre el Estado y los Profesores a su servicio, en la Carrera Pública Magisterial, conforme al mandato establecido den el artículo 15° de la Constitución Política del Perú y a lo

dispuesto en el artículo 57° de la Ley N°28044, Ley General de Educación.

La CPM tiene carácter nacional y gestión descentralizada. Están comprendidos en las disposiciones de la presente Ley los profesores que prestan servicios en Instituciones y Programas Educativos de Educación Básica, Técnico Productiva y de las instancias de gestión educativa descentralizada, bajo responsabilidad del sector público, administradas directamente por este o aquellas entidades que mantienen convenios de acuerdo a lo que señale la ley.

En el portal del MED, minedu.gob.pe, se encuentra el compendio general de la Ley, por razones de la extensión del texto, se presenta un resumen de la misma; para complementar consultas los lectores pueden remitirse al texto completo de la Ley.

La CPM está conformada de la siguiente manera: Tiene once capítulos, 65 artículos y 14 Disposiciones Complementarias, Transitorias y Finales, publicada y refrendada el 11 de julio del año 2007, siendo Presidenta del Congreso de la República la Dra. Mercedes Cabanillas Bustamante en el segundo gobierno del Presidente Alán García Pérez. En el Capítulo I- OBJETO Y ALCANCE DE LA LEY, comprende dos artículos 1° y 2°, en el que se definen el objeto y alcance de la Ley. En el Capítulo II- denominado EL PROFESOR Y LA FINALIDAD, cuenta con cuatro artículos del 3° al 6°, en los que se determinan el marco ético del profesor, principios y alcances.

El Capítulo III- ESTRUCTURA DE LA CPM, en sus cuatro artículos del 7° al 10°, en el artículo 7° se presenta la estructura de la CPM, en cinco niveles y el tiempo mínimo de permanencia.

- a. Primer (I) Nivel Magisterial: Tres (3) años
- b. Segundo (II) Nivel Magisterial: Cinco (5) años
- c. Tercer (III) Nivel Magisterial: Seis (6) años
- d. Cuarto (IV) Nivel Magisterial: Seis (6) años
- e. Quinto (V) Nivel Magisterial: Hasta el momento del retiro de la Carrera.

El Capítulo IV.- INGRESO A LA CPM, este es el más relevante para el presente de investigación, por la hipótesis planteada y por constituir una de las variables, para ser más exactos, la independiente. Consta de seis artículos, del 11° al 16°, siendo los más relevantes los contemplados en los artículos 14 y 15°, que a la letra dicen lo siguiente:

Artículo 14°-Ingreso a la carrera Pública Magisterial

El profesor que obtuvo la más alta calificación en el concurso público realizado en la Institución Educativa es declarado ganador e ingresa a la Carrera Pública Magisterial. La Unidad de Gestión Educativa Local o la entidad correspondiente expide la resolución de nombramiento en el Primer Nivel magisterial.

Artículo 15°.-inserción del docente en la Carrera Pública Magisterial.

La inserción docente es la primera etapa de la formación del profesor en servicio. Tiene como propósito desarrollar la autonomía

profesional y otras capacidades y competencias para que pueda cumplir plenamente las funciones de docencia, investigación y gestión educativa.

La inserción docente se desarrolla mediante un programa que permite dotar de orientación y asesoría al profesor recién incorporado a la Carrera Pública Magisterial. El programa está a cargo del profesor mejor calificado de la Institución Educativa.

El profesor que aprueba satisfactoriamente el período de inserción obtendrá un puntaje adicional aplicable a la primera evaluación ordinaria, conforme a los criterios que establezca el reglamento.

Como puede verse, esta es la base fundamental de haber trabajado con las maestras que ingresaron en el 2010 a la CPM en la UGEL Cajamarca.

Capítulo V.- INGRESO A CARGOS DIRECTIVOS EN EL AREA DE GESTION INSTITUCIONAL. Este capítulo consta de seis artículos del 17° al 22°, destacándose los artículos que comprenden el acceso en torno a los cargos de Director o Sub director, evaluados por un Comité especial, cuyos integrantes son los directivos y autoridades, para lo cual el MED, elaborará en coordinación con el órgano de operador del SINEACE, los indicadores e instrumentos de evaluación.

El Capítulo VI,- ASCENSO Y PERMANENCIA EN LA CARRERA PÚBLICA MAGISTERIAL, consta de ocho artículos, desde el 23° al 30°, en el que se especifican las vacantes, la evaluación y los factores del desempeño docente.

Capítulo VII.-DERECHOS, DEBERES Y SANCIONES, consta de siete artículos del 31° al 37°, en los que se destacan los deberes, derechos y sanciones, destacándose lo siguiente:

La sanción de suspensión o destitución la aplica, previo proceso administrativo, el Director de la Unidad de Gestión Educativa Local. El reglamento de la presente Ley señala el procedimiento de aplicación de estas sanciones.

Aplicada la sanción se comunica al Consejo Superior del Empleo Público- COSEP para que sea incluida en el Registro Nacional de Sanciones de Destitución y Despido.

Capítulo VIII.- PROGRAMA DE FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN PERMANENTE. Consta de cinco artículos, desde el artículo 38° al 42°, en el que se especifica, la formación del docente desde la formación Inicial hasta la capacitación, incluyendo maestrías y doctorados.

Los capítulos posteriores y las disposiciones transitorias, no son relevantes para el presente trabajo.

2.3.2 La Maestra de Educación Inicial y su inserción en la Carrera Pública Magisterial.

Con frecuencia se piensa que las maestras de niñas y niños menores de seis años, tienen menos responsabilidad que los maestros de educación primaria, secundaria o superior, desconociendo todas las implicaciones que el desarrollo infantil temprano tiene en el desarrollo humano.

Es importante comprender la labor importante de la maestra, en este primer nivel de la educación peruana, iniciándose en reconocer el importante papel del desarrollo infantil temprano en el desarrollo humano, los cambios en el contexto que han conducido a modificar la manera en que el desarrollo infantil está ocurriendo, la perspectiva de derechos en la cual se enmarcan estos cambios, hizo pensar en la necesidad de comprender cómo se desenvuelve el talento humano en educación inicial para enfrentar con herramientas de calidad el reto de promover el desarrollo de la infancia a la cual atienden, por lo que se parte en reconocer la forma de concebir al niño y a la niña en una sociedad, de hablar de él y de ella, y de relacionarse con él y ella, está vinculada con las ideas de infancia y niñez existentes y en circulación en dicha sociedad, así como las prácticas transmitidas de generación en generación, y con la asimilación del conocimiento común, experto o científico sobre la crianza y la niñez. En este sentido, se afirma que las ideas de la infancia aluden a construcciones históricas y culturales dinámicas y cambiantes que nacen con el advenimiento de la vida moderna, porque es allí donde se reconoce el surgimiento de un sentimiento, sobre la infancia, antes no existente (Aries ,1987; Narodowski, 2007). Así de una infancia que habita en la oscuridad del conocimiento, como lo documenta Aries (1987), se pasa a hablar del descubrimiento del niño con el Emilio de Rousseau (Palacios 1989), para desplazarse hacia lo que podría considerarse el recuento con la infancia o su consideración como sujeto de derechos. Estos tres hitos resumen, a grandes rasgos, los cambios en la construcción social sobre la infancia, a

lo largo de los siglos. Si bien niños y niñas han existido siempre, es debido a la forma en que la historia los ha comprendido y explicado que es posible encontrar diferentes ideas de niñez, infancia y otros genéricos, materializados en lenguajes, prácticas maneras de concebir y representarlo y los cuales han sido contruidos por los adultos históricamente para asignar lugares y funciones a los niños y niñas en la sociedad (Saldarriaga y Sáenz, 2007).

La maestra del Nivel Inicial como agente del proceso de desarrollo de la niñez temprana es una guía y acompañante del niño y la niña, encargada de proporcionarle los escenarios propicios y las herramientas necesarias para su adecuado crecimiento y desarrollo. Su formación pedagógica lo legitima para esta labor y con el tiempo han ido construyendo su idoneidad y profesionalismo, por lo que fomentarán que se desarrollen competencias para identificar las mejores estrategias, actividades y mecanismos por medio de los cuales se promuevan espacios para potenciar variadas formas de participación a través de las actividades pedagógicas.

Lo anterior apoya a la tesis planteada por Brunner (1975) referida a que: el respeto por el derecho del niño a participar exige un enfoque diferente. Ayudar y apoyar a los niños para que expresen los significados que todavía están buscando, estimularlos a formular preguntas, prestarles entera atención y apreciar sus puntos de vista contribuye a que los niños den sentido a sus propias experiencias y, al mismo tiempo, permite al oyente conseguir una mejor comprensión, de las opiniones infantiles.

Es de esperar entonces, que partiendo de este tipo de concepciones y de prácticas pedagógicas, niños y niñas vayan desarrollando procesos que les permitan pasar de un estado de heteronomía a otro de autonomía, lo cual se da manera progresiva a través de aspectos fundamentales tales como la construcción, comprensión e introyección de las normas sociales, por sólo mencionar un ejemplo, pues son ellos y ellas mismas, las que van otorgando el sentido a las reglas que se establecen y por tanto se esperarían mejores niveles de instauración en sus vidas inmediatas y a largo plazo, bajo la atenta mirada de la maestra de inicial.

En este sentido, la educación inicial debe tener bases humanistas fundamentadas en el aprender a ser, saber, hacer y vivir con otros; aprendizajes básicos asociados con el aprender a aprender, conquistar confianza, curiosidad, autodirección, autocontrol, sociabilidad, competencia para comunicarse y trabajar cooperadamente; se trata de buscar que los niños y niñas puedan jugar, soñar y recrear valores para la vida.

Estos aprendizajes preceden e impulsan el desarrollo, entonces la acción educativa debe ser intencionada al desarrollo de competencias, entendidas como “instrumentos de desempeño que ponen en evidencia diferentes funcionamientos mentales [perceptivos, cognitivos, lingüísticos, sociales y afectivos] de los niños y las niñas en situaciones y contextos típicos a los que ellos se enfrentan;” (Vallejo, 2003, pp. 182 - 184) demostrando con esto sus capacidades para conocer, interactuar y organizar atendiendo a diversas experiencias propias de su crecimiento.

Si el desarrollo de competencias indica un saber hacer y un poder hacer, todo proceso educativo debe considerar que los niños y niñas saben y que todos y todas pueden aprender.

La Educación inicial ha de implementarse en correspondencia con el nivel de desarrollo de cada niño y niña, dado que es un proceso de transformación cultural, de promoción del desarrollo y el aprendizaje, que trasciende la trasmisión de información. Educación inicial no es escolarización; significa que no empieza ni termina en la escuela, está relacionada con las interacciones y relaciones que los niños y las niñas establecen con sus pares, con la familia, la comunidad y la sociedad.

Es por ello que no se concibe la educación y el desarrollo de la niñez sin integrarla y reconocer las influencias mutuamente recíprocas de estos con el desarrollo de la familia, la comunidad, las instituciones y toda la sociedad en general. De esta manera, se reconoce la prioridad e importancia de trabajar el desarrollo de la primera infancia en el ámbito educativo y familiar, sin desconocer los ámbitos comunitarios, generando espacios y acciones de reflexión, conocimiento y reconocimiento del niño y de la niña como sujetos de derechos.

La responsabilidad de los diferentes agentes educativos comprometidos y participantes, sean educadores, familiares o comunidad su función es de guiar y acompañar el proceso formativo de los niños y las niñas para alcanzar logros en su desarrollo integral y multidimensional. Es necesario reconocer las particularidades propias de las edades en sus ciclos vitales así como la influencia de los factores biológicos y neurofisiológicos, las condiciones de vida en sus entornos,

la etapa histórica en que viven y la importancia de la calidad de la organización, concepción, orientación, valoración y evaluación del proceso educativo para que pueda producir efectos positivos en el desarrollo.

La función de la maestra y los agentes educativos que acompañan a los niños y niñas en la primera infancia ha de orientarse hacia la promoción del desarrollo y la movilización de aprendizajes, desde el establecimiento de interacciones y situaciones con intencionalidad pedagógica. Para cumplir su rol ha de caracterizarse por ser creativo (sensible, propositivo), con capacidad comunicacional (respetuoso y receptivo); afectuoso (alegría, empatía afectiva y reflexiva); ético (responsable, transparente, comprometido); con capacidad de liderazgo democrático, que tiene iniciativas, toma decisiones de manera participativa, moviliza y convoca; es gestor y dinamizador de la sinergia. Su acción pedagógica implica el conocimiento y valoración de las técnicas de los lenguajes expresivos para gestar procesos mediados por la lúdica, el arte y el juego.

La creación de situaciones de aprendizaje con intencionalidad pedagógica está orientada a lograr el máximo desarrollo humano integral de los niños y las niñas de acuerdo con sus potencialidades y capacidades. En esta perspectiva, el niño y la niña se constituyen en el centro de la acción pedagógica, involucrando a la familia y a la comunidad en su rol de agentes socializadores y educadores, para estimular el desarrollo y activar acciones en torno al mejoramiento de sus condiciones de vida.

La apuesta por una educación inicial de alta calidad, como derecho fundamental de los niños y niñas, hace una invitación a que cada maestra del nivel, desde donde se encuentre trabajando conceptualice, debata y proponga su empeño en coherencia con las características particulares del contexto social, cultural, político y económico, de manera que sea posible que el logro de este propósito. Es decir, una construcción que debe y puede ser enriquecida, apropiada y contextualizada a la diversidad y multiculturalidad de ambientes – regiones, municipios, comunidades rurales y urbanas– en los que interactúan y se desarrollan los niños y niñas.

Esta construcción ha de tener como eje central a los niños y las niñas, reconociéndoles como sujetos sociales de derecho con amplias capacidades y potencialidades que deben tener acceso y disfrutar de una educación de calidad que promueve desde el acompañamiento pedagógico, afectuoso e inteligente el desarrollo y los aprendizajes; mediante la creación de ambientes de socialización seguros y sanos. Ambientes en los que cada niño y niña pueda encontrar las mejores posibilidades para el sano y vigoroso desenvolvimiento de su singularidad, en los que se asuma el respeto por la infancia y en los que se reconozca el juego, la formación de la confianza básica y el fortalecimiento del vínculo afectivo, como ejes fundamentales del desarrollo humano.

La asunción del concepto de desarrollo humano integral en los primeros años de vida, conlleva a reconocer las áreas de derechos fundamentales: a la vida y a la supervivencia, a la protección, al

desarrollo (educación, recreación y cultura) y a la participación. Igualmente implica adoptar un marco de principios educativos sustentados en la búsqueda de la equidad, calidad, pertinencia, inclusión, diversidad, territorialidad, integralidad, resiliencia y corresponsabilidad (Ministerio de Educación Nacional, p. 27)

Una educación de calidad implica la implementación de diversas estrategias, que van desde aquellas en que se fortalece la labor educativa de las familias en los escenarios cotidianos, hasta aquellas modalidades en las cuales se organizan ambientes educativos con intencionalidad pedagógica, especialmente diseñados para el enriquecimiento de la socialización y la movilización de aprendizajes.

Los conceptos de educación para la primera infancia y educación inicial hacen referencia a la educación que va desde el nacimiento hasta los seis, siete u ocho años. El término preescolar se ha asociado exclusivamente a la preparación de los niños para la escuela, y ha dejado de lado todas aquellas experiencias significativas que los niños y niñas deben vivir en este ciclo vital. La educación inicial no puede estar basada en actividades mecánicas y repetitivas sin sentido que sólo buscan la transmisión unidireccional (del adulto al niño) de información. Por ello, los términos educación inicial o educación para la primera infancia provienen de una concepción más amplia, que pretende superar esa visión restringida de la educación y que busca llenar de sentido la vida cotidiana de los niños.

Es en la vida cotidiana, en las interacciones y en la exploración del mundo que los niños y niñas construyen aprendizajes efectivos,

afectivos y significativos para la a partir de elementos naturales y potenciadores como el juego, la lúdica y el arte: convoca a considerar que el desarrollo humano lleva a nuevos aprendizajes, y los aprendizajes a nuevos desarrollos. Es por ello, que niños y niñas se van constituyendo en protagonistas de sus aprendizajes mediante procesos de apropiación de la cultura en un proceso activo y comunicativo, en interacciones con los objetos materiales, espirituales y en interrelación con los otros. Esto implica considerar que los niños y niñas aprenden sintiendo, actuando, pensando y experimentando en contextos propicios para ejercer sus derechos, aprovechar sus potencialidades y fortalecer sus capacidades. Todo esto se logra con una maestra que responda a este perfil y que su compromiso esté basado en el conocimiento, en la investigación y en el uso diario de las disciplinas que apoyan sus cualidades.

Reconocida la importancia del rol que desempeña la maestra del Nivel Inicial, es que en esta investigación se planteó el impacto de La Inserción a la Carrera Pública Magisterial de las Maestras del Nivel de Educación Inicial de la UGEL- Cajamarca.

El ámbito de la jurisdicción de la UGEL-Cajamarca, entonces, determina que las maestras del Nivel Inicial participan en las evaluaciones realizadas por el Ministerio de Educación (MED), en las que participan los maestros y maestras de la Región, insertándose en la Carrera Pública Magisterial (CPM), para motivos de este estudio se ha trabajado con las maestras que ingresaron en el año 2010 comprendidas en los ámbitos del distrito de Cajamarca, Asunción y Cospán respectivamente, ingresando veinticuatro maestras del Nivel Inicial,

dieciséis; 16 maestras de la jurisdicción en el distrito de Cajamarca, tres en el distrito de Baños del Inca ,una del distrito de Asunción y una del distrito de Cospán. Con estos datos proporcionados por la UGEL-Cajamarca es que se realiza la presente investigación.

2.3.3 Práctica Pedagógica:

El docente desarrolla una pedagogía basada en el diálogo, en la vinculación teoría-práctica, la interdisciplinariedad, la diversidad y el trabajo en equipo; que es capaz de tomar iniciativas para poner en marcha ideas y proyectos innovadores; que desarrolla y ayuda a sus alumnos a apropiarse de los conocimientos, valores y habilidades necesarios para aprender a conocer, a hacer, a convivir. Asimismo, incorpora a su práctica el manejo de las nuevas tecnologías tanto para la enseñanza en el aula y fuera de ella como para su propio aprendizaje permanente. Además, debe ser percibido por los alumnos a la vez como un amigo y un modelo, alguien que les escucha y les ayuda a desarrollarse.

Es importante reflexionar sobre algunos elementos relacionados con aspectos como: Ministerio de Educación (2001) qué es un educador; conocimiento, comprensión y valoración de los niños; desarrollo de un pensamiento divergente con un carácter innovador: elaboración de un currículo eficaz; promoción de un ambiente de paz y armonía que permita rescatar los valores; creación de proyectos como alternativa extracurricular; incorporación de la familia a la institución educativa: uso de los recursos como apoyo a la labor educativa y la evaluación como

alternativa eficaz para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El docente debe asumir el rol de organizador e intermediario de ambientes de aprendizaje dentro y fuera del aula, que permitan al educando obtener condiciones básicas para la producción del aprendizaje asertivo y duradero.

La práctica docente se entiende como una acción que permite innovar, profundizar y transformar el proceso de enseñanza del docente en el aula. La práctica docente está unida a la realidad del aula, debido a que todo lo que hace el docente se refiere a lo que se hace en la vida cotidiana de la escuela, esta inscripción hace posible una producción de conocimientos a partir del abordaje de la práctica docente como un objeto de conocimiento, para los sujetos que intervienen, por eso la práctica se debe delimitar en el orden de la praxis como proceso de comprensión, creación y transformación de un aspecto de la realidad educativa.

Todo educador debe tener como deseo mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, debe estimular el pensamiento creativo y crítico del estudiante, preparándolo para que supere la comprensión de la enseñanza como una forma de actuación del sistema social. Desde esta perspectiva al docente se le otorga un carácter mediador, evidenciando la importancia de hacer explícito sus esquemas de conocimiento profesional, a partir de analizar la relación de dichos esquemas de conocimiento con su actuación.

Díaz y Hernández (1998) afirman que el profesor involucrado en el estudio de los fenómenos educativos y el ejercicio de la docencia,

puede plasmarse desde múltiples aproximaciones disciplinarias dada la complejidad que presentan no solo la explicación de los procesos de aprendizaje tanto de un marco de referencia interpretativo como estrategia de intervención específica que le permita orientar la reflexión y la práctica.

En este orden de ideas, Delgado (2002) expone que, el desarrollo de estrategias cognoscitivas debe partir de un enfoque dirigido al docente, con el fin de aprovechar al máximo su motivación, experiencia, habilidad en el tratamiento de las situaciones educativas y la voluntad de continuar en un proceso de autorrealización y mejoramiento permanente.

En este sentido, Ausubel (1983), señala que la educación es un proceso mediante el cual el individuo desarrolla sus habilidades físicas, intelectuales y morales, bajo los lineamientos sociopolíticos de cada país, para mantener, en el tiempo y en el espacio, los principios filosóficos de cada sociedad.

Según Elliot (1993) es posible distinguir dos tipos muy diferentes de desarrollo reflexivo de la práctica docente.

1. El profesor emprende una investigación sobre un problema práctico, cambiando sobre esa base algún aspecto de su práctica docente. El desarrollo de la comprensión precede a la decisión de cambiar las estrategias docentes. En otras palabras, la reflexión inicia la acción.
2. El profesor modifica algún aspecto de su práctica docente como respuesta a algún problema práctico, revisando después su eficacia para resolverlo. Mediante la evaluación, la comprensión inicial del

profesor sobre el problema se modifica y cambia. Por lo tanto, la decisión de adoptar una estrategia de cambio precede al desarrollo de la comprensión. La acción inicia la reflexión.

¿Cómo puede evaluar el docente su propia práctica?

En primer lugar, debe tener como punto de partida una propuesta de trabajo en el aula de carácter experimental, ya que para poder reflexionar tiene que existir una instancia previa de hipotetización. A partir de una adhesión provisional de la experiencia se provoca una crítica a las reglas prescriptas, en una actitud permanente que incluya la aceptación o rechazo de los resultados, en donde se consolidan las capacidades reflexivas, donde se promueve un pensamiento divergente.

La aceptación de las diferencias entre las aspiraciones y las prácticas reales que se dan, en una actitud objetiva, es el punto de partida de la tarea. “Los docentes deben tener capacidad para tolerar las pérdidas de autoestima, que suelen acompañar a la auto inspección” (Elliot, 1993).

Esta pérdida de autoestima solo puede ser entendida si su práctica se valoriza desde su capacidad metacognitiva, de la ponderación de los análisis que surgen de la reflexión con valoración de ese proceso. Es muy difícil aceptar desde una mirada tradicional, donde el valor de la práctica de los docentes está totalmente ligado a los resultados de los aprendizajes de los alumnos, la falta de éxito en este sentido.

Para una tarea de autoevaluación parece interesante el planteo que hace Telma Barreiro (1998), quien realiza un esquema del accionar del docente en el que marca niveles; dos de ellos pueden aportar elementos para el análisis:

1. Un nivel manifiesto o explícito, donde se hallan las conductas observables que un profesor o maestro tiene en su actividad.
2. Un nivel subyacente o implícito donde se puede encontrar:
 - a. Su bagaje técnico o profesional (conocimientos y habilidades técnicas específicas de su especialidad).
 - b. Supuestos, creencias y valores de carácter filosófico, pedagógico o sociológico, que constituyen una visión del mundo.

Un muy buen punto de partida para la autoevaluación es encontrar las consistencias o contradicciones que existen entre niveles, partiendo de la premisa de que las contradicciones forman parte de un proceso de construcción cuando se puede dar cuenta de ellas y encontrar modos que generen nuevas propuestas o señalen nuevas contradicciones.

Esta mirada interna se vuelve estéril si no se logra encontrar un “otro” con quién se pueda monitorear los procesos internos. Para que esto suceda es necesario que se den determinadas condiciones:

1. **Confianza:** solo una sincera relación lleva a confrontar en un mismo nivel los diferentes modos de pensamiento. Los mecanismos de defensa como protección obstaculizan y desnaturalizan los procesos reflexivos.
2. **Confianza:** desde este lugar hay una gran tendencia a seleccionar los datos positivos. Trabajar con un igual permite un verdadero intercambio.

3. Reciprocidad: “solo con tiempo, confianza y reciprocidad puede medirse y aceptarse de buena fe el nivel apropiado de intercambio” (Montimore, 1986).

Con este punto de partida el profesor puede desarrollar su conocimiento práctico sobre las situaciones educativas en el aula, superando tanto las deficiencias del conocimiento profesional tácito acumulado a lo largo de la experiencia como el conocimiento académico descontextualizado, incapaz de salvar el abismo entre la teoría y la práctica.

El valor de tomar una nueva mirada ayuda a comprender a través del “otro”, a clarificar nuestros marcos ideológicos que obturan nuestra mirada de la realidad y a encontrar nuevos “modos” de leerla.

No se pueden valorar los procesos reflexivos en relación con una práctica si no se tiene presente que junto con la actitud reflexiva debiera- equilibradamente- estar presente una actitud de búsqueda que articule la interrogación con respuestas provisionales, con la precaución de no sobrevalorar lo nuevo en detrimento de lo clásicamente valioso.

El punto de partida para comprender el tipo o las características que asumirá la autoevaluación del docente, es analizar la persona u organismo que propone la autoevaluación. Si ésta surge de una demanda gubernamental o desde la misma institución en un espacio burocratizado, se tratará de una autoevaluación interferida, cuyo valor puede darse por la generación de espacios de negociación. La autoevaluación debe comprenderse en el marco del proyecto en el que se inscribe, directamente referenciada a las metas y a los supuestos ideológicos y

axiológicos que lo enmarcan, con lo que implica pasar la información del orden privado al público.

Para que haya una autocrítica por parte del docente, es necesario que dentro de la institución estén dadas las condiciones para ella. El punto indiscutible es que todos los sectores que integran la institución, incluido las autoridades, realicen su propia autoevaluación, cuidando siempre, tanto desde los docentes como de los mismos directivos, que no se transforme en un espacio de “pasa de boletas” que sólo conduce a mecanismos defensivos.

En este sentido, no se puede desconocer la representación que tienen los docentes de la autoridad escolar, ya que su función histórica de control y sanción han generado en ellos mecanismos de defensa que los llevan a mostrar sus buenas prácticas y a esconder aquellas que no tuvieron el “éxito” esperado.

Uno de los mayores riesgos es que se instale una falsa democratización de las decisiones y el accionar se vuelva intransitivo y vacío. Desde este lugar sólo se enmarcará contradicciones. Si por el contrario se discuten distintos planteamientos con sucesivas autoevaluaciones, explicitando sus dificultades, se puede ayudar al docente a tener una mayor seguridad en lo que hace.

Es necesario ir desconstruyendo la historia de control y de sanción que caracterizó a la escuela tradicional, para generar espacios sanos de interacción docente, objetivos y confiables, cargados de climas afectivos favorables.

El análisis de Telma Barreiro en función a las características de lo que ella define como grupo sano, y si bien su propuesta hace referencia a pequeños grupos cuyas relaciones personales están ligadas por lazos afectivos especiales, algunas de las condiciones señaladas como necesarias se pueden dar dentro del ámbito de una institución educativa o al menos, ser motivo de reflexión.

Según esta autora, el grupo promueve el crecimiento de sus miembros, teniendo como pilar importante la seguridad básica.

- No hay seguridad “autoritaria”, sino que todos los integrantes del grupo acepten e incorporen críticas, y fundamentan sus pedidos.
- Hay respeto por la condición humana de sus integrantes, el grupo valora los conocimientos y las aptitudes de aquellos, por lo que ningún miembro se siente marginado.
- Existe confianza entre sus miembros.
- Se acepta que cada miembro tiene conflictos, necesidades que parten de su realidad la historia personal.
- No se teme sacar a luz los conflictos, se discute con sinceridad y, lo que resulta más importante, con una actitud de apertura, donde desaparece el que gana y el que pierde, se trata de expresar las dudas cuando se presentan, sin esperar que socaven las relaciones.
- Se trata de evitar los códigos dobles, aceptándose los puntos de vista individuales, a la vez que se intenta lograr coherencia en los valores.
- Interesan las cuestiones de fondo, se descartan las cuestiones formales.

- Sus miembros no se preocupan por cuidar una imagen; desestiman que sus acciones se vean como defectos, sino más bien como consecuencia de su modo de pensar.
- El grupo busca trascender hacia afuera, no es auto satisfactorio, se integra a la comunidad sin generar competencias planteando acciones complementarias en función de un bien común.

Todas estas características señalan como importantes para una interacción entre los integrantes de una institución educativa, donde se percibe la posibilidad de ir construyendo un “clima institucional” que permita la autoevaluación.

Cabería señalar que es imprescindible que los docentes puedan diferenciar los espacios públicos de los privados, ya que los diferentes escenarios transforman las acciones, pudiendo considerarse “traiciones” los relatos que circulan sin tener el sentido que se les quiso dar.

En los momentos de cambios curriculares, no puede olvidarse que son esencialmente procesos sociales y por tanto tan complejos como lo son todos los procesos de este tipo. Si las primeras experiencias no resguardan estos aspectos es muy probable que los procesos de autoevaluación queden truncados, sembrándose la desconfianza, apatía e indiferencia.

De Alba (1995), manifiesta que si en el interior de las instituciones educativas se encuentran polémicas, estructuras y superestructuras, contradicciones y conflictos, los procesos de determinación social son aquellos en los cuales a través de luchas, negociaciones o imposiciones en un momento de transformación o

génesis se producen rasgos, que van a configurar una estructura social relativamente estable y que tienden a definir límites y posibilidades.

Frente a estos planteamientos es importante, que en las instituciones educativas, se desarrolle un liderazgo transparente y de oportunidades para todos sus integrantes de tal manera que las relaciones interpersonales sean óptimas, sobre todo en el Nivel de Educación Inicial, en el que hay que mantener la unidad, el respeto y el ejemplo, por la sensibilidad de captación de los niños y las niñas, por la imagen que representan sus maestras, así como el de los padres de familia.

La práctica pedagógica de la maestra del Nivel de Educación Inicial. En el Marco del Buen Desempeño Docente MED,” presentan este documento como: una guía imprescindible para el diseño e implementación de las políticas y acciones de formación, evaluación y desarrollo docente a nivel nacional, y un paso adelante en el cumplimiento del tercer objetivo estratégico del Proyecto Educativo Nacional “Maestros bien preparados ejercen profesionalmente la docencia “Resolución Ministerial N°0547-2012-ED”. En este mismo documento páginas más adelante, se plantea: Una nueva docencia para cambiar la educación nos presentan un marco de Necesidad de cambios en la identidad, el saber y la práctica de la profesión docente en el Perú, incidiendo que se necesita contar con una Marco Curricular que delimite un conjunto de aprendizajes considerados fundamentales y que deben traducirse en resultados comunes para todo el país. Estos aprendizajes señala, deben estar referidos tanto al hacer y conocer como al ser y el convivir, y han de ser consistentes con la necesidad de desempeñarnos

eficaz, creativa y responsablemente como personas, habitantes de una región, ciudadanos y agentes productivos en diversos contextos socioculturales y en un mundo globalizado.

La visión de la profesión docente propone un norte al cambio de la profesión docente, de allí que el Ministerio de Educación, está lanzando una campaña agresiva de capacitación en diversos proyectos, constituyendo uno de ellos lo relacionado a la aplicación en la programación. Denominándola ahora planificación. Los fascículos de las Rutas de Aprendizaje son según la web del MED: Con el objetivo de fortalecer el aprendizaje de los escolares el Ministerio de Educación ha iniciado el reparto de los 17 fascículos de Rutas del Aprendizaje para los niveles Inicial, Primaria y Secundaria, de todas las instituciones educativas del país, iniciándose la distribución en Lima Metropolitana.

Según la directora de Educación Básica Inicial MED (año 2010), Vanetty Molinero, el objetivo de las Rutas de Aprendizaje es apoyar la labor del docente en el logro de los aprendizajes, porque ayuda a comprender mejor las áreas de matemática, comunicación y ciudadanía. Además las Rutas de Aprendizaje vienen acompañadas por un fascículo de gestión en los aprendizajes dirigido a los directores de las II.EE, con la finalidad de que ellos conozcan cuál es el rol que deben jugar y cuáles son las condiciones para asegurar un Buen Inicio del Año Escolar.

Es importante señalar que los 17 fascículos, de los cuales 7 fueron distribuidos a cada uno de los niveles, se acompañaron por una cartilla de orientación, un fascículo de orientación y un fascículo general. El contenido de este material ha sido creado por los especialistas de

Educación Básica Regular del Ministerio de Educación en coordinación con la Unidad de Medición de la Calidad e Instituto Peruano de la Evaluación y Acreditación de la Educación Básica Regular (IPEBA), contando también con el apoyo de los docentes de diversas instituciones educativas.

Los fascículos publicados, y distribuidos, deben ser aplicados por las maestras en sus aulas son: de comunicación, matemática y Ciudadanía, por Ciclos y en el caso de Educación Inicial por edades.

Este conjunto de documentos denominados RUTAS DE APRENDIZAJE, es puesto a disposición de los formadores, acompañantes, equipos técnicos regionales considerando que las acciones comprendidas en el acompañamiento pedagógico se organizan y articulan a la movilización nacional por los aprendizajes y en ese marco se orienta la acción de los formadores y acompañantes.

Estas Rutas de Aprendizaje deben ser trabajadas a partir del Diseño Curricular Nacional (DCN)-Nivel de Educación Inicial: áreas características, competencias, capacidades, principios pedagógicos.

En la presentación de la estructura curricular básica de educación inicial, publicada por la Dirección de Educación Inicial Lima. Perú 1987, tomado de la pág. web del minedu.gob.pe- DCN, encontramos el siguiente texto: la Estructura Curricular es el elemento básico para la elaboración de currículos diversificados en el marco de la noción de pertinencia. El Currículum debe adecuarse a las diversas realidades socio-económicas, a costumbres, patrones culturales, ideas, concepciones, formas de organización y de producción. Es necesario por

lo tanto que sea confrontado con la realidad a través de un proceso consciente y crítico en el cual el educador no sea un mero repetidor de fórmulas provenientes de una cultura supuestamente “superior”, sino que respetando las prácticas educativas no formales de los pueblos, las rescate, los valores, los asimile o los modifique en caso sea necesario.

La Estructura Curricular es necesaria al docente para la programación y la acción educativa, siendo al mismo tiempo el elemento que da unidad en la diversidad, más no uniformidad. Para aplicarla, se deben actualizar cada año los perfiles de la comunidad y de los niños a fin de ajustar su programación y la dirección del aprendizaje a estos elementos.

El Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular aprobado por Resolución Ministerial N° 0440-2008- ED, de fecha 15-12-2008, en cuya Resolución se menciona lo siguiente: que la Ley de Educación N°28044, Ley General de Educación, en su artículo 33° prescribe: “El de la Educación Básica es abierto, flexible, integrador y diversificado. Se sustenta en los principios y fines de la educación peruana. El Ministerio de Educación es responsable de diseñar los currículos básicos nacionales. En la instancia regional y local se diversifican a fin de responder a las características de los estudiantes y del entorno; en ese marco, cada Institución Educativa construye su propuesta curricular, que tiene valor oficial...;”

Que por Resolución Ministerial N°0667-2005-ED, de fecha 07 de noviembre DE 2005, se aprobó el documento: “Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular- Proceso de Articulación” para

los niveles de Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Secundaria, el mismo que se generalizó a partir del año 2006 en todas las instituciones educativas públicas y privadas:

Que, la Dirección General de Educación Básica Regular del Ministerio de Educación a través del informe N°106-DES/DIGEBR/DEI/DEP/DES de fecha 01 de diciembre de 2008, precisa el proceso técnico de revisión, actualización y mejoramiento del Diseño Curricular Nacional y la elaboración del documento producto de dicho proceso denominado: Diseño Curricular Nacional De La Educación Básica Regular, que se implementará a partir de diciembre de 2008 y se aplicará a partir del inicio del año escolar 2009 con el apoyo del Ministerio de Educación y los órganos de gestión descentralizada.

De conformidad con el Decreto Ley N°25762, modificado por la Ley N°26510, y el Decreto Supremo N°006-2006 y sus modificatorias. Más adelante en el Artículo N°4: Dejar sin efecto la Resolución Ministerial N°0667-2005-ED y los demás dispositivos legales que se opongan a la presente Resolución.

Como podemos analizar el proceso de conversión de la estructura curricular al Diseño Curricular Nacional (DCN) puesto a disposición de los maestros, ha sufrido una serie de transformaciones como producto de experiencias y consultas a nivel nacional ante diversas instancias. Determinando así que en su presentación el anterior Ministro José Antonio Chang Escobedo, reitera la pertinencia de mantener un Diseño Curricular por varios años, no obstante, en un proceso dinámico en función de la realidad y los avances del conocimiento deberá ir

incorporando aquellos conocimientos y capacidades necesarias para un mundo globalizado y en permanente cambio. En otro párrafo, hace mención a contar con un Proyecto Educativo Nacional al 2021 y un Diseño Curricular Nacional articulado que se vislumbre en la misma temporalidad, nos plantea un reto a ser asumido en este periodo, que se expresa en la implementación del currículo en la institución educativa y el aula de modo que sea una realidad concreta y nuestras aspiraciones como peruanos en relación de los logros de los estudiantes. Este mensaje en la presentación corrobora pues la importancia de conocer, manejar, analizar y aplicar los aspectos considerados en el DCN, sobre todo lo relacionado con el Nivel de Educación Inicial, como herramienta indispensable para el desarrollo de competencias y capacidades básicas en los niños y niñas del Nivel, en el que se aplica esta investigación.

La introducción del DCN hace referencia a la Ley General de Educación N°28044, en la que se señala la necesidad de currículos básicos comunes a todo el país, articulados entre los diferentes niveles y modalidades. En este sentido, se presenta el Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular, el cual responde a esta necesidad, guarda coherencia con los principios y fines de la educación peruana el Proyecto Educativo Nacional al 2021 y las exigencias del mundo moderno a la educación.

El Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica contiene los aprendizajes que deben desarrollar los estudiantes en cada nivel educativo, en cualquier ámbito del país, a fin de asegurar la calidad educativa y equidad. **Al mismo tiempo, considera la diversidad**

humana, cultural y lingüística, expresada en el enfoque intercultural que lo caracteriza y que se manifiesta en las competencias consideradas en los tres niveles educativos y en las diferentes áreas curriculares, según contextos sociolingüísticos. Estas competencias se orientan a la formación de estudiantes críticos, creativos, responsables y solidarios, que sepan cuestionar lo que es necesario, conocedores y conscientes de lo que es la realidad, de las potencialidades y de los problemas de la misma, de modo que contribuyan con la construcción de una sociedad más equitativa.

El Diseño Curricular Nacional (DCN) constituye un documento normativo y de orientación válida para todo el país, sintetiza las intenciones educativas y resume los aprendizajes previstos. Da unidad y atiende al mismo tiempo a la diversidad de los alumnos. Tiene en cuenta los grupos etáreos en sus respectivos entornos, en una perspectiva de continuidad de 0 a 17 ó 18 años de edad aproximadamente. Su función es establecer las normas básicas para la especificación, evaluación y mejoramiento de los contenidos y procesos de enseñanza y aprendizaje en diversos contextos y servir como instrumento común para la comunicación entre los distintos actores del quehacer educativo.

El DCN está sustentado sobre la base de los fundamentos que explicitan el qué, el para qué y el cómo enseñar y aprender.

Propone capacidades, conocimientos, valores y actitudes a lograr debidamente articulados y que se dan en el saber actuar de los estudiantes.

Del mismo modo el Ministerio de Educación MED (DCN-2009) considera la diversidad humana, cultural y lingüística expresada en el enfoque intercultural que lo caracteriza y que se manifiesta en las competencias consideradas en los tres niveles educativos y en las diferentes áreas curriculares, según contextos sociolingüísticos.

Estas competencias se orientan a la formación de estudiantes críticos, creativos, responsables y solidarios, que sepan cuestionar lo que es necesario, conocedores y conscientes de la realidad, de las potencialidades y de los problemas de la misma, de modo que contribuyan con la construcción de una sociedad más equitativa.

Los Niveles son períodos graduales articulados del proceso educativo: La Educación Inicial atiende a niños menores de seis años y se desarrolla en forma escolarizada y no escolarizada, promueve prácticas de crianza con participación de la familia y de la comunidad; contribuye al desarrollo integral de los niños, teniendo en cuenta su crecimiento físico, afectivo y cognitivo; el Estado asume sus necesidades de salud y nutrición a través de una acción intersectorial.

La Educación Inicial se articula con la Educación Primaria asegurando coherencia pedagógica y curricular, pero conserva su especificidad y autonomía administrativa y de gestión.

Las Bases psicológicas del Currículo del Nivel de Educación Inicial explica que el Diseño Curricular Nacional, las bases psicológicas están desarrolladas en cada una de las áreas que la conforman, estas son organizadores del currículo, que se deben desarrollar considerando las características particulares de los estudiantes, sus necesidades, sus

creencias, valores, cultura, lengua; en suma, la diversidad del ser humano, más aun en un país pluricultural y multilingüe como el nuestro.

Las bases están dentro de cada una de las áreas, se destaca la teoría de Jean Piaget, están las teorías del juego, no la denominan pero si se puede analizar los planteamientos de Chateau y otros estudiosos en función de esta estrategia tan importante en la primera infancia, se destaca que el juego es por excelencia la forma natural de aprender del niño; con él se acerca a conocer el mundo y aprende permanentemente. Los rurales (andinos, amazónicos) y urbanos practican un abanico de actividades lúdicas y poseen un gran repertorio de juegos, de roles, de competencia, imitativos, de destreza física, intelectuales, para lo cual utilizan los recursos y medios propios de su entorno que les permiten desarrollar capacidades comunes en su diversidad. Los niños al jugar, aprenden; es decir, cuando un niño actúa, explora, proyecta, desarrolla su creatividad, se comunica y establece vínculos con los demás, se está desarrollando y, en definitiva, transforma el mundo que lo rodea. En esto consiste el aprendizaje.

El área de Comunicación se sustenta en un enfoque comunicativo textual. Énfasis en la construcción del sentido de los mensajes que se comunican cuando se habla, lee y escribe desde el inicio. Las teorías constructivistas, caracterizadas por el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje significativo hacen de las bases del currículo el tener que desarrollar estrategias de aprendizaje en función de las características, necesidades e intereses de los niños en base a la edad.

En el área de matemáticas están presentes los aspectos de la teoría evolutiva de Piaget poniéndose énfasis en el desarrollo lógico matemático aplicado a la vida real, procurando la elaboración de conceptos, el desarrollo de habilidades, destrezas actitudes matemáticas a través del juego como medio por excelencia para el aprendizaje infantil. Debe considerarse indispensable que el niño manipule material concreto como base para alcanzar el nivel abstracto del pensamiento. En esta área se proporcionan las herramientas para la representación simbólica de la realidad y el lenguaje, facilita la construcción del pensamiento y el desarrollo de los conceptos y procedimientos matemáticos. Es por esto que se debe favorecer la comunicación matemática desde el uso correcto del lenguaje. Los conceptos, las habilidades y las actitudes matemáticas son necesarios para que el niño pueda resolver problemas que se le presentan en la vida cotidiana de manera pertinente, oportuna y creativa.

Los Objetivos del Currículo, especifican:

“El Ministerio de Educación es responsable de diseñar los currículos básicos nacionales. En la instancia regional y local se diversifican con el fin de responder a las características de los estudiantes y del entorno; en ese marco, cada institución Educativa construye su propuesta curricular, que tiene valor oficial”. Tomado de Ley de Educación Artículo 33° Currículo de la Educación Básica. Un currículo por competencias como está establecido tiende en primer lugar al logro de los aprendizajes significativos duraderos, caracterizados por la experimentación y el hacer práctico, orientados a la promoción de aprendizajes significativos, es decir, aprendizajes útiles vinculados a las

particularidades, intereses y necesidades de los estudiantes, respondiendo a su contexto de vida y la prioridades del país, de la región y la localidad; estos deben responder al:

Perfil educativo del niño/a del Nivel de Educación Inicial. El Diseño Curricular Nacional (DCN) precisa, en los logros educativos de los estudiantes, las características de los estudiantes al concluir la Educación Básica Regular (EBR) y plantea que es necesario reconocer los cambios y retos del mundo contemporáneo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Hay que darle un nuevo sentido a la enseñanza para promover el pensamiento crítico, la creatividad y la libertad; la participación activa, el humor y el disfrute; y el desarrollo de una actitud proactiva y emprendedora; evitando así el simple copiado o la instrucción memorizada. El aprecio a las tradiciones y códigos culturales propios es fundamental, porque inspira la construcción de una ciudadanía basada en la diversidad.

Así mismo, tenemos la responsabilidad de fortalecer la autoestima y el desarrollo personal y autónomo .no es posible concebir el aula y el aprendizaje fuera del entorno cultural, ya que si los estudiantes no relacionan lo que aprenden con lo que viven, no serán capaces de resolver problemas .Siempre concibamos a las personas como seres integrales, pues el pensamiento, el afecto y las emociones enriquecen nuestro actuar personal y ciudadano.

2.3.4 Desarrollo Personal

Cuando el individuo se siente tranquilo consigo mismo, es muy probable que también lo esté con su entorno personal y laboral. El

trabajador debe gozar de salud y de equilibrio emocional, para poder rendir de forma más exitosa y productiva. Al sentirse incentivado, su esfuerzo se verá "justificado".

Hay personas que, en su ambiente laboral, cuentan insistentemente los minutos que faltan para culminar su jornada. Se sienten hastiados, desmotivados y sin ganas de trabajar, sin embargo, ¿cómo se puede mejorar esta actitud? El crecimiento o desarrollo personal impulsa la creatividad, liderazgo y organización de los individuos. Las empresas deben impartir las herramientas y técnicas necesarias para potenciar el adiestramiento y la responsabilidad de sus trabajadores.

¿Qué es el desarrollo personal?

Según Brito, Challa,(1992)³, especialista en relaciones humanas, el desarrollo personal es "una experiencia de interacción individual y grupal, a través de la cual los sujetos que participan en ella desarrollan y optimizan habilidades y destrezas para la comunicación abierta y directa, las relaciones interpersonales y la toma de decisiones". Esto permite que el individuo conozca más, no solo de sí mismo, sino también de sus compañeros de grupo con el objeto de crecer y ser más humano.

La idea de realizar esta actividad es lograr que la persona sea un ser más completo e íntegro. Al alcanzar esta estabilidad emocional, entonces el individuo podrá disfrutar de un mayor bienestar personal y laboral; podrá mejorar su potencial, excelencia, responsabilidad,

³ Tomado de [w.w.w.degerencia.com/tema de desarrollo personal](http://w.w.w.degerencia.com/tema%20de%20desarrollo%20personal)

autoestima y creatividad en su ambiente de trabajo, en los maestros es de suma importancia, puesto de que de su labor depende el desarrollo integral de los niños y niñas a su cargo.

En este sentido, actualmente muchas de las grandes empresas están llevando a cabo la "consultoría psicológica", la cual desarrolla el bienestar individual y relacional del trabajador. Esta actividad contribuye a que la persona descubra y desarrolle sus potencialidades y destrezas, se valore a sí mismo, reconozca sus habilidades y se conecte con su "yo" interno.

En los programas de capacitación del MED, también se consideran estos temas, puesto que la labor diaria de los maestros implica manejar capacidades de autocontrol, para el manejo de los conflictos en el aula, ratifica nuestro compromiso de desarrollar estas capacidades en las reuniones de grupo o en la preparación académica y profesional que cada maestra realice. Es por ello que es necesario contar con el mejoramiento personal y algunos aspectos relevantes para alcanzarlo.

El desarrollo, en su sentido psicológico, se refiere a los cambios en composición y complejidad, que sufren cada uno de los elementos del cuerpo humano, desde el momento de la concepción hasta la muerte.

Para Good y Brophly (1999) desarrollo es un término que puede referirse a la mente y las emociones, al igual que el cuerpo, es una progresión ordenada a niveles cada vez más altos tanto de diferenciación como de integración de los componentes de un sistema.

Fundamentos filosóficos de la orientación del desarrollo personal:
La etimología del término: la palabra griega *Prosópon* que significa la

careta con lo que solían salir a la escena los actores o “personajes” de la comedia siendo el uso primero de la palabra “persona” un uso teatral, se extendería, desde ahí, por analogía, a la vida social, jurídica, entre otros.

El término persona significa etimológicamente, el papel que uno asume o desempeña en una situación o escena dramática en una situación religiosa o social.

Descripción fenomenológica

“¿Qué encontramos en nosotros y en los demás hombres para aplicarnos el término de persona, sin que se nos ocurra extenderlo ni siquiera a los animales que calificamos de más “inteligentes”?
Encontramos lo siguiente:

1. Una conciencia reflexiva.
2. Dominio de sí mismo.
3. Responsabilidad.
4. Libertad.

Noción de persona: una noción relativamente clara de la persona es algo que acontece tardíamente en la filosofía, entre otros, una de las explicaciones, es la situación de las estructuras sociales tanto en Grecia como en Roma en cuanto fundadoras y defensoras de nuestra cultura occidental.

Estructura de la persona:

En primer lugar, toda persona, por ser hombre, está insertada en el mundo de los seres vivos, con unos caracteres específicos

determinados y con unos caracteres biológicos individuales, propios de cada ser humano.

Nivel psicológico, solo se puede entender apoyándose en el nivel social biológico. Todo hombre es una realidad psíquica muy compleja manifestada en un dinamismo psíquico que despliega en muy diversas líneas: las tendencias, las capacidades, intelectuales, afectivas, etc., con modos individuales típicos a poner en ejercicio esas tendencias y esas capacidades. Estos factores psicológicos englobados comúnmente bajo la denominación de “personalidad”. Cada persona humana es, en buena medida, una persona distinta, porque es distinta al substrato biológico y psicológico que subyace a cada persona humana” (Ascencios, E., 1999)

El nivel de individualidad ontológica, está referida al carácter de autonomía de independencia que tiene toda persona en su realidad y en su existencia. Esta autonomía fundamenta la unidad y su identidad permanente.

Mejoramiento personal.

El mejoramiento personal implica experiencias que contribuyen e impulsan el crecimiento de la persona, en diferentes aspectos de su vida, se necesita desarrollar la: Autoestima se puede formar a lo largo de toda la vida y cada persona está en condiciones de hacerlo. Los maestros proyectan y transmiten su situación anímica a sus alumnos, reflejándose como un modelo en su desarrollo posterior. Si no cree en sí mismo y en sus capacidades, no podrá triunfar. El desarrollo personal promueve la autoestima. De esta forma las maestras mejorarán su desempeño.

La Auto excelencia logra que las personas escalen cada vez más y se preocupen por buscar siempre lo mejor. Con el desarrollo de este aspecto, la persona puede realizar un trabajo de calidad, demostrando al máximo su potencial. La auto eficiencia: las personas harán uso de sus habilidades y actitudes, de la mejor forma posible. Su nivel de seguridad y confianza aumentará, y de esta forma pensará con visión de futuro.

A través del desarrollo personal se logra incrementar el estatus o las circunstancias de vida actuales en múltiples ámbitos, al mismo tiempo que se influencia positivamente a los demás, esta habilidad como cualquier otra. Puede ser adquirida con práctica a través del tiempo, esta es la misión de los maestros desarrollar actividades que promuevan el desarrollo personal.

El desarrollo personal permite mejorar como ser humano y mejorar el entorno. La idea es gozar de completa honestidad con uno mismo acerca de las falencias o malos hábitos; para luego remover dichas actitudes de nuestras vidas, encontrando mejores y más óptimas maneras de usar el tiempo.

Para Carl, Rogers (1979) la autoestima constituye el núcleo básico de la personalidad.

Alcántara, (1990) señala los siguientes efectos positivos que se derivan de un desarrollo adecuado de la AUTOESTIMA:

- Favorece el aprendizaje, ayuda a superar las dificultades, fundamenta la responsabilidad. Desarrolla la creatividad,

estimula la autonomía, posibilita una relación social saludable y garantiza la proyección futura de la persona.

- Sebastián (1997) ha propuesto un marco de referencia teórico sobre el problema de la autoestima profesional de los docentes. En la investigación se puntualiza la incidencia que tiene la autoestima en el desarrollo profesional y como prolongación, en la formación de los alumnos. Además, se destaca el hecho de que esta materia no puede ser solo el ámbito profesional exclusivo del mismo docente o del psicólogo, sino que tiene que interesar e involucrar a los centros de formación inicial y permanente del profesorado. Estas consideraciones teóricas y operativas previas permiten reafirmar la enorme importancia que tienen los procesos socio-afectivos de los docentes en el espacio educativo, no solo en su desarrollo profesional, sino como elemento clave en los resultados académicos y el desarrollo integral de los alumnos.
- La autoestima es el sentimiento valorativo de nuestro ser, de nuestra manera de ser, de quienes somos nosotros, del conjunto de rasgos corporales, mentales y espirituales que configuran nuestra personalidad. Esta se aprende, cambia y la podemos mejorar.
- “La autoestima se construye al nivel de aceptación o rechazo, aprobación censura, que percibimos en la comunicación con otras personas, al igual que la forma como

el individuo perciba e interprete dichos niveles de comunicación.” (Handabaka, J, 2004.p.12).

La autoestima es la actitud valorativa hacia uno(a) mismo(a); es la forma habitual de pensar, amar, sentir, valorarse y comportarse consigo mismo; Es la disposición permanente con la cual nos enfrentamos a nosotros mismos y nos aceptamos.

Branden (1995) define la autoestima como una experiencia fundamental que lleva la vida a su significatividad y al cumplimiento de sus exigencias; es decir es la confianza en la capacidad de enfrentar los desafíos básicos de la vida y la confianza en el derecho a triunfar y a ser felices. Esto se une al sentimiento de ser respetables, de ser dignos de tener derecho a afirmar las necesidades y carencias en el derecho a triunfar y a ser felices. Esto se une al sentimiento de ser respetables, de ser dignos de tener derecho a firmarlas necesidades y carencias, a sostener principios morales y a gozar del fruto de los esfuerzos personales, en donde la autoestima estaría relacionada con las experiencias vivenciales relacionadas directamente con la necesidades vitales.

La autoestima se define como una competencia específica, expresada en el individuo a través de un proceso complejo que involucra percepción, imagen, auto concepto y responsabilidad hacia sí mismo, y hacia sus relaciones intra e interpersonales. Proceso generado mediante una permanente construcción y reconstrucción de este en su dimensión socio-afectiva, donde el desarrollo de una mayor autoestima, provocarían cambios

generalizados en sus relaciones y motivaciones que, a su vez, originarían nuevas perspectivas y expectativas en su propio proceso de desarrollo y, por ende, contribuirían al crecimiento de la sociedad.

El desarrollo de la autoestima es importante porque constituye el núcleo básico de la personalidad con las demás personas porque se puede estimar a los otros y reconocer sus valores si primero hay una estima de nosotros por nosotros mismos. La autoestima no es un concepto abstracto, alejado del quehacer cotidiano de las personas, por el contrario, casi todos los actos de nuestras vidas están marcadas por el nivel de autoestima que hemos logrado desarrollar. Estas manifestaciones concretas de la Autoestima permiten que podamos hacer referencia a los siguientes niveles:

Adecuada Autoestima: Las personas con una adecuada autoestima experimentan sentimientos agradables de valía personal, de conocerse y saberse importantes y especiales para alguien, o están mas seguros y satisfechos porque saben cómo actuar. Está relacionada con los pensamientos y los sentimientos positivos de poder lograr nuestras aspiraciones, deseos y metas.

Baja Autoestima: Este nivel está relacionado con sentimientos de minusvalía, incapacidad e inseguridad en todo el desenvolvimiento general. Las personas con baja autoestima muestran sentimientos de descontento para consigo mismos.

En relación a la manifestación de una adecuada Autoestima, Valdés nos plantea que la auténtica autoestima se refiere a como uno se siente acerca de sí mismo, no a las apariencias de seguridad o de éxito. Surge de un profundo sentido de auto-respeto, arraigo en un sentimiento interno que se expresa en yo valgo y en lo más profundo de mí mismo, estoy contento con lo que soy yo, me gusto. Por eso, la persona con una autoestima alta muy distante de la que se afana de sus logros y condiciones personales, pues no necesita ganar tiempo y energía en impresionar a los demás para demostrar que vale: ella ya sabe que vale. De esta manera podemos comprender que cuando hablamos de la autoestima nos estamos refiriendo a una apreciación integral.

La autoestima se va desarrollando a lo largo de toda nuestra vida a través de las experiencias por las que pasamos. Si estamos con personas que no nos aceptan, que nos ponen condiciones para querernos disminuye la autoestima. Si nos valoran por nuestros logros, nuestra belleza, nuestra simpatía, nuestras posesiones seguramente no saldremos muy bien parados; aprenderemos a desvalorizarnos.

Además de los juicios de los demás, sobre nuestra autoestima influye la forma en que en nuestro diálogo interno interpretamos esas experiencias positivas y negativas que vivimos. La baja autoestima está relacionada con una forma inadecuada de pensar acerca de nosotros mismos. Existen formas distorsionadas

de pensar. Son pensamientos de auto devaluación que deterioran nuestra autoestima.

2.3.5 Desarrollo Profesional

Es el fruto de la planeación de la carrera y comprende los aspectos que una persona enriquece o mejora con vista a lograr objetivos dentro de la organización. Se puede dar mediante esfuerzos individuales o por el apoyo de la institución donde se labora. El desarrollo personal individual, se inicia en cada persona por su disposición a lograr metas y por la aceptación de responsabilidades que ello conlleva. Pueden emprenderse varios pasos, considerando posibles resultados; según (MED 2001, p54-55):

- Obtención de mejores niveles de desempeño. Es la forma más segura de lograr promociones y reconocimiento en el trabajo.
- Relación más estrecha con quienes toman decisiones. Al ser mejor conocidos por las personas que efectúa promociones y transferencias, suben sus posibilidades de desarrollo, existe escasa disposición a promover personas desconocidas. Un empleado puede incrementar el grado en que es conocido mediante su desempeño, a través de informes escritos, presentaciones orales, trabajo en comités y comisiones especiales, y horas consagradas a las labores cotidianas.
- A través de la capacitación los maestros necesitan apoyo para desarrollar sus capacidades profesionales, es por ello que el Ministerio de Educación a través del Programa de Formación Continua se preocupa por la capacitación, la especialización y el

acompañamiento en el aula, a fin de que los maestros reciban variada gama de temas en los programas de capacitación básica y especializaciones. (MED, 2001, p54).

La evaluación del desempeño docente es parte del desarrollo profesional, por ello en la Ley de Carrera Pública se estipula claramente (Artículos 4 y 5 Marco ético y ciudadano de la profesión-Principios).

El desarrollo de la carrera está determinado por el interés, la preocupación y el desempeño que cada docente considere dentro de su Institución educativa, pudiendo promoverse en el cargo, así como estudiando para lograr la especialización y alcanzar otros grados que posteriormente la evaluación del desempeño docente así lo exige. Cabe resaltar que para el eficaz desempeño será de su responsabilidad y su desafío se acrecentará significativamente y será responsable por la cantidad de niños y niñas que tendrá a su cargo cada día en las aulas a las que se le designe, determinando así la mejora del desempeño laboral.(MED,2001,p.55).

El docente es un sujeto social, y desde allí construye su profesionalidad. Tomando este punto de partida se concibe al maestro como un profesional que, además de apropiarse del conocimiento científico y tecnológico, puede ubicarse frente a su propia práctica reflexionando acerca de los presupuestos que dan sentido a su tarea en relación a para qué, qué y cómo enseña, cómo aprenden sus alumnos y cómo promueve la relación con el conocimiento.

La profesionalización implica- además del dominio de la disciplina- la toma de conciencia de las propias contradicciones que

enmarcan su práctica cotidiana. Al decir “contradicciones” se hace referencia a la inconsistencia, al quiebre, al espacio de fractura entre lo pensado, lo dicho y lo actuado. Avanzar en el conocimiento de dichas contradicciones es detenerse a reflexionar sobre qué se hace y para qué se hace. De Camillione y Otros, 2000 p.114

Una de las primeras miradas, y quizá la más compleja, es el intento de entrañar el marco ideológico-axiológico que orienta la acción del docente. Los modos de pensar, las formas de comprender la vida, los valores implícitos son diferentes en cada docente. Cada uno responde a una cosmovisión en la que inciden su pertenencia social y peculiar historia de vida. Una mirada reflexiva y crítica de sus saberes puede sacarlo de la búsqueda permanente de legitimación externa de modo de entender su desvalorización por una construcción social, y en lugar de buscar una convalidación por valoración de saberes, poder encontrar en su acción la valoración o desvaloración que él hace en aula. Él busca que le enseñen y le resulta muy difícil aprender de sus pares, más bien compete con ellos, la actitud valorativa perturba la descripción de situaciones e impide el análisis, y a veces cristaliza las situaciones dilemáticas. Esto tiene que ver con su formación y con su relación institucional, donde es observado y evaluado constantemente.

Para pensar en un proceso de autoevaluación del docente es importante señalar la función del meta- análisis:

A la manera de una transparencia o un cristal que permite una nueva mirada sobre la clase. La superposición de las transparencias nos remite a una narrativa que deja de hablar de la clase vivida para construir

nuevo relato que cobra vida independientemente de ella. Cada una de las construcciones permite superar los niveles interpretativos del mismo contenido tratado y poner énfasis en los aspectos sustanciales, se favorecen reflexiones sobre cada una de las decisiones que se adopten para la enseñanza (Lewin, 1993).

El cambio social ha transformado profundamente el trabajo de los profesores, su imagen y también la valoración que la sociedad hace de su tarea. Esteve (2003) plantea que los profundos procesos de cambio social registrados en los últimos treinta años y la enorme transformación de nuestros sistemas educativos han planteado problemas nuevos que aún no hemos logrado asimilar. El desconcierto la falta de preparación para afrontar los nuevos retos y el intento de mantener las rutinas, lleva a muchos profesores a hacer mal su trabajo, exponiéndolos a una crítica generalizada, que presenta a los docentes como los responsables universales de todos los fallos del sistema de enseñanza.

El papel del profesor se ha transformado entre otras razones porque debe asumir un mayor cúmulo de responsabilidades, así como por el aumento de las exigencias a las que se encuentra sometido. La literatura contemporánea describe una serie de características muy variadas y a veces contradictorias de lo que se consideran las cualidades que debe reunir “un buen profesor”. Algunas se refieren al conocimiento y los valores que los profesores deben poseer para transmitir a los estudiantes, a lo que se agrega el manejo de métodos de enseñanza relacionados con los contenidos, las competencias comunicacionales que les permiten interactuar con estudiantes, padres de familia, colegas; el

dominio de técnicas derivadas de los avances más modernos de las tecnologías de la información y la comunicación, las competencias para la investigación, y la reflexión acerca de sus propias prácticas.

Tedesco (2003) afirma que si uno llegara a creer que el maestro debería efectivamente reunir todas las características señaladas por los expertos y especialistas en diversos documentos, el resultado sería algo así como un tipo ideal tan contradictorio como de imposible realización práctica.

Pero no solo hay mayores demandas para el profesor, sino también una progresiva delegación de responsabilidades educativas por parte de otros actores sociales como la familia. A esto se suma la aparición, en las últimas décadas, de medios de comunicación que han forzado al docente a cambiar su papel en sociedades que son crecientemente multiculturales, y en muchos casos multilingües.

Las transformaciones sociales operan también sobre el contexto del aula y obligan a una revisión en profundidad de muchos contenidos curriculares. ¿Cuáles son los contenidos realmente importantes? Esta pregunta conduce a la necesidad de modificar las metodologías y las condiciones de trabajo en las escuelas ya que los docentes se enfrentan a estudiantes muy diferentes entre sí. Y esto obviamente impacta la relación docente-estudiante que es a menudo conflictiva en términos de autoridad y disciplina. Todo ello se hace aún más difícil el desarrollo de las diversas tareas que el docente debe desempeñar. El rol docente aparece como crecientemente fragmentado.

El Desarrollo profesional de la Maestra del Nivel de Educación Inicial no está exento de las afirmaciones citadas anteriormente, por lo que el concepto de desarrollo profesional docente se utiliza con frecuencia con distintos significados, en diferentes contextos, y aludiendo a diversos tipos de prácticas. Se trata de un concepto polisémico y, según Kelchtermans (2004: 218), “la investigación conceptual y empírica muestra muy claramente que el desarrollo de los profesores es un fenómeno altamente complejo y multidimensional. Más concretamente, el carácter ‘continuo’ del proceso de aprendizaje, así como su enraizamiento en las vidas de los individuos lo hacen particularmente complejo de analizar”.

Kelchetermans (2004) afirma que el desarrollo profesional docente puede entenderse en función de dos perspectivas o dos agendas de investigación. La primera destaca el aspecto descriptivo del proceso de desarrollo profesional, tanto en su forma como en su contenido. Se centra en las experiencias de aprendizaje, y busca comprender su significado y los factores que la influyen. La segunda agenda intenta ir más allá de la descripción, interrogando acerca de las formas en las que podemos organizar el desarrollo profesional para que sea más eficiente. Esta es una agenda más prescriptiva que interesa en consecuencia, principalmente a los formadores y supervisores.

Se define además el “desarrollo profesional docente como un proceso de aprendizaje que resulta de la interacción significativa con el contexto (espacio y tiempo) y que eventualmente conduce a cambios en la práctica profesional de los docentes (acciones) y en su pensamiento

sobre esa práctica” Kelchtermans, (2004: 220). Por otra parte, el desarrollo profesional docente se concibe como un proceso de aprendizaje, no lineal y evolutivo, cuyo resultado no solo se percibe en el cambio de las prácticas de enseñanza, sino también en el pensamiento acerca del cómo y del porqué de esa práctica. Este pensamiento es lo que se denomina “esquema interpretativo personal”: un conjunto de reflexiones y representaciones mentales que operan como lentes a través de las cuales los profesores ven su propio trabajo y lo dotan de significado.

El desarrollo profesional docente implica interacción con el contexto. Los contextos en los que se desarrolla esta actividad son los contextos espacial y temporal. El contexto espacial se refiere al ambiente social, organizativo y cultural en el que el trabajo de los profesores se lleva a cabo. Dentro de estos ambientes se producen múltiples interacciones sociales que involucran a compañeros, padres y directores. De esta forma, las condiciones de trabajo influyen en el desarrollo profesional docente promoviéndolo o inhibiéndolo. Pero estas condiciones no deben entenderse como una relación de causa-efecto, sino como elementos mediadores. El contexto espacial en el que se desarrolla la actividad influye, pero hay una dimensión temporal o biográfica que también ejerce su influencia en la actitud ante el desarrollo profesional. Diversos estudios muestran que los profesores se centran en diferentes temas en función del momento en que se encuentren en la carrera docente.

EL cambio social ha transformado profundamente el trabajo de los profesores, su imagen y también la valoración que la sociedad hace de su tarea. Esteve (2003) plantea que los profundos procesos de cambio social registrados en los últimos treinta años y la enorme transformación de nuestros sistemas educativos han planteado problemas nuevos que aún no hemos logrado asimilar. El desconcierto, la falta de preparación para afrontar los nuevos retos y el intento de mantener las rutinas, lleva a muchos profesores a hacer mal su trabajo, exponiéndolos a una crítica generalizada, que presenta a los docentes como los responsables universales de todos los fallos del sistema de enseñanza.

El papel del profesor se ha transformado entre otras razones porque debe asumir un mayor cúmulo de responsabilidades, así como por el aumento de las exigencias a las que se encuentra sometido. La literatura contemporánea describe una serie de características muy variadas y a veces contradictorias de lo que se consideran las cualidades que debe reunir “un buen profesor”.

Algunas se refieren al conocimiento y los valores que los maestros deben poseer para transmitir a los estudiantes, a lo que se agrega el manejo de métodos de enseñanza relacionados con los contenidos, las competencias comunicacionales que les permitan interactuar con estudiantes, padres, colegas; el dominio de técnicas derivadas de los avances más modernos de las tecnologías de la información y la comunicación, las competencias para la investigación, y la reflexión acerca de sus propias prácticas.

Pero no sólo hay mayores demandas para el profesor, sino también una progresiva delegación de responsabilidades educativas por parte de otros actores sociales como la familia. A esto se suma la aparición, en las últimas décadas, de medios de comunicación que han forzado al docente a cambiar su papel en sociedades que son crecientemente multiculturales, y en muchos casos multilingües.

La literatura destaca la importancia del aprendizaje durante toda la vida, tanto para los docentes como para los directores y los supervisores. Es erróneo pensar que los docentes trabajarían con más éxito si tan solo se les remunerara mejor o se les ofrecieran mayores incentivos. En muchas ocasiones los docentes saben qué estudiantes no aprenden y cuáles están aprendiendo bien, pero es también frecuente que los docentes quieran mejorar su desempeño pero no sepan cómo conseguirlo.

En este trabajo se parte del supuesto de que el desarrollo profesional docente es una pieza clave en el complejo proceso de enseñar y de aprender. Son muchos los factores intervinientes aunque estamos convencidos de que los sistemas educativos mejoran cuando se cuenta con docentes con excelente preparación para la tarea de enseñar, y cuando estos poseen la firme convicción de que sus estudiantes pueden efectivamente aprender.

Se asume por tanto que al escribir o hablar sobre el desarrollo profesional docente debemos hacer referencia a aquello que Linda Darling-Hammond (2001) denominó: *el derecho de aprender*. Y se hace porque resulta ineludible recordar que las escuelas fueron creadas para

ayudar a transformar las mentes de los estudiantes en mentes educadas. Hoy día, para seguir respetando ese derecho se exige del profesorado un esfuerzo redoblado de confianza, compromiso y motivación (Marcelo 2002).

¿En qué consiste la profesión docente?, ¿cuál es su quehacer específico? ¿es la docencia una profesión?

El concepto de profesión es el resultado de un marco socio cultural e ideológico que influye en una práctica laboral, ya que las profesiones son legitimadas por el contexto social en el que se desarrollan. No existe, por tanto, una única definición de la profesión, por tratarse de un concepto socialmente construido, que varía en el marco de las relaciones con las condiciones sociales e históricas de su empleo.

Si recurrimos a la literatura sociológica de las últimas décadas, podemos identificar una serie de autores, principalmente de lengua inglesa, que han teorizado sobre los profesionales y el proceso de profesionalización. Muchos sostienen que cualquier profesión que reclame legitimidad debe tener fundamentos técnicos suficientes como para sustentar dicho reclamo además debe disponer de un ámbito bien delimitado, poseer requisitos para la formación de sus miembros y convencer al público de que sus servicios son especialmente confiables. Blankenship, (1977:5) sintetiza las características de las profesiones sobre la base de los escritos de nueve sociólogos, y a partir de ellos identifica los siguientes rasgos comunes: un código ético; diplomas y certificados; centros de formación; conocimiento especializado; auto-

regulación; valor de servicio público; y los colegas como grupo de referencia principal.

Responder a la interrogante planteada, acerca de en qué consiste la profesión docente y cuál es su quehacer específico, resulta tarea fácil para muchas profesiones. Sin embargo en el caso de la profesión docente, las respuestas son complejas y diversas. La escuela constituye una realidad social intrincada, compuesta por una multiplicidad de actores, procesos formativos complejos, planes y programas prescriptivos, grados, ciclos y reglamentos, entre muchos otros aspectos. Estos a su vez generan diversas explicaciones, significados, interpretaciones y concepciones acerca de la realidad escolar (Prieto-Parra, 2004).

Sin embargo, y a “pesar de los pesares”, la docencia, al igual que otras ocupaciones, ha ido desarrollando a lo largo de su historia un conjunto de características constantes que la diferencian de otras ocupaciones y profesiones, y que influyen en la manera cómo se aprende el trabajo docente y cómo este se perfecciona.

Identidad y profesión, la temática en torno a este aspecto, se refiere a cómo los docentes viven subjetivamente su trabajo y a cuáles son sus factores básicos de satisfacción e insatisfacción. También guarda relación con la diversidad de sus identidades profesionales y con la percepción del oficio por parte de los propios docentes, y por la sociedad en la cual desarrollan sus actividades. La identidad docente es tanto la experiencia personal como el papel que le es reconocido o adjudicado en una sociedad dada.

Las identidades docentes pueden ser entendidas como un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales, y como un modo de respuesta a la diferenciación o identificación con otros grupos profesionales. Existen identidades múltiples que dependen de los contextos de trabajo o personales, y de las particulares trayectorias de vida profesional.

La identidad profesional docente se presenta, pues, como una dimensión específica, en parte individual y en parte ligada a los diversos contextos de trabajo. Se trata de una construcción individual referida a la historia del docente y a sus características sociales, pero también de una construcción colectiva derivada del contexto en el cual el docente se desenvuelve.

Según Dubar (1991), una identidad profesional constituye una construcción social más o menos estable según el período, que surge tanto de un legado histórico como de una transacción. Se trata por un lado de la identidad que resulta del sistema de relaciones entre partícipes de un mismo sistema de acción; por otro lado, de un proceso histórico de transmisión entre generaciones, de reconocimiento institucional y de interiorización individual de las condiciones sociales que organizan cada biografía.

¿Qué papel juega la identidad profesional en el desarrollo profesional, y en los procesos de cambio y mejora del docente?

Como ya se indicado anteriormente, la identidad profesional es la forma como los profesores se definen a si mismos y a los otros. Es una construcción del “sí mismo” profesional, que evoluciona a lo largo de la

carrera docente, y que puede verse influida por la escuela, las reformas y los contextos políticos, que incluye el compromiso personal, la disposición para aprender a enseñar, las creencias, valores, conocimiento sobre la materia que enseñan así como sobre la enseñanza, experiencias pasadas, así como la vulnerabilidad profesional. Las identidades profesionales configuran un “complejo entramado de historias, conocimientos, procesos y rituales” (Lasky, 2005).

La identidad puede entenderse como una respuesta a la pregunta: “¿quién soy en este momento?”. Beijaard, Meijer y Verloop (2004) han revisado una serie de investigaciones sobre identidad profesional docente y, a partir de ella enumeran las siguientes características:

- La identidad profesional es un proceso evolutivo de interpretación y reinterpretación de experiencias, una noción que se corresponde con la idea de que el desarrollo del profesorado nunca se detiene y que se entiende como un aprendizaje a lo largo de la vida. Desde este punto de vista, la formación de la identidad profesional no es la respuesta a la pregunta de “¿quién soy (en este momento)?”, sino la respuesta a la pregunta de “¿qué quiero llegar a ser?”
- La identidad profesional implica tanto a la persona como al contexto, pero no porque adopte características profesionales (conocimientos y actitudes) prescritas; los profesores se diferencian entre sí en función de la importancia que le adjudican a estas características, desarrollando su propia respuesta al contexto.
- La identidad profesional docente está compuesta por sub-identidades más o menos relacionadas entre sí. Estas sub-

identidades tienen que ver con los diferentes contextos en los que los profesores se desenvuelven. Es importante que estas sub-identidades no entren en el tipo de conflicto que aparece, por ejemplo en situaciones de cambios educativos o cambios en las condiciones de trabajo. Cuanto más fuerte es una sub-identidad, más difícil es cambiarla.

- La identidad profesional contribuye a la percepción de autoeficacia, motivación, compromiso y satisfacción en el trabajo del profesorado, y es un factor importante para configurar un buen profesor. La identidad está influida por aspectos personales, sociales y cognitivos.

La identidad profesional no es sinónimo necesariamente de “rol o función” del profesor. “Los roles y funciones del profesor son asignados como parte de su trabajo y pueden ser controlados de manera externa al individuo”. La identidad profesional es construida por los individuos que elaboran su propia imagen, papel o rol a partir de sus valores personales, sus creencias, actitudes, sentimientos e interpretaciones, además de estar fundamentada en la historia personal, etnia y cultura particular de cada individuo” (Beynon et al., 2001, p. 235). Por tanto, el concepto que tiene dos vertientes. Es parcialmente individualista, ya que nos hace ser diferentes los unos de los otros, pues parte de la identidad profesional docente descansa sobre una identidad personal: a la vez, es parcialmente social, pues hace que los profesores sean iguales los unos a los otros dentro de un grupo profesional, compartiendo los rasgos comunes característicos de la profesión docente.

Hay que entender el concepto de identidad docente como una realidad que evoluciona y se desarrolla tanto personal como colectivamente. La identidad no es algo “dado” o que se posea, sino algo que se desarrolla a lo largo de la vida. La identidad no es un atributo fijo para una persona, sino que es un fenómeno relacional. El desarrollo de la identidad ocurre en el terreno de lo intersubjetivo, y se caracteriza por ser un proceso evolutivo, un proceso de interpretación de uno mismo como persona dentro de un determinado contexto.

Existe una segunda definición de identidad que se acerca más a la función profesional de la docencia, y que se expresa cuando los docentes se definen antes que nada como “facilitadores”. Estas percepciones aparecen entre los docentes cuando ellos mismos definen la docencia como una profesión dotada de un fuerte componente de conocimientos y tecnología.

Las opiniones referidas a la identidad profesional se sitúan en estos dos polos, pero admiten múltiples variantes. Así en ciertos estudios, se mencionan las “visiones emergentes”, ligadas al concepto del docente como práctico reflexivo. En otros casos, los docentes perciben e identifican cuatro componentes centrales en la tarea que realizan: la enseñanza; la evaluación de los aprendizajes; la gestión institucional; y la organización de la comunidad educativa. A esto se agrega un componente adicional que no tiene que ver directamente con el ámbito escolar sino con rasgos que poseen cualidades propias.

Las dimensiones vocacional, técnica y práctica aparecen mencionadas en todos los casos, pero la tradición académica ocupa un

lugar secundario. De forma congruente con estas afirmaciones, los docentes suelen situarse entre “la vocación para enseñar” y un rol “facilitador de los aprendizajes”, más que de transmisor de cultura y conocimiento.

A la pregunta ¿técnico o profesional reflexivo? Day, Elliot, & Kington (2005) responden por su parte afirmando que los buenos docentes son técnicamente competentes y capaces de reflexionar sobre los fines, los procesos, los contenidos y los resultados de su trabajo. Estas competencias y capacidades varían de acuerdo a las diversas fases del ciclo por las que atraviesan los docentes en su desarrollo profesional, caracterizados por la etapa de iniciación en la carrera, la estabilización (nuevos retos y preocupaciones), la estabilidad profesional (reorientación y desarrollo continuado) y la fase final (avance en la enseñanza, supervivencia y conservadurismo). Según estos autores el principal elemento motivador de los docentes es “dejar huella” en sus estudiantes, y esto depende principalmente de su tacto pedagógico, de su conocimiento profundo de la situación y de su inteligencia emocional.

Hunt (2008) realiza una detallada revisión de la literatura sobre efectividad del desempeño docente y concluye que es importante que la calidad y las cualidades de los buenos docentes se definan a nivel de la escuela y de la comunidad, no solo a los niveles locales y nacionales. Existen grandes diferencias culturales en el mundo en cuanto a las escuelas y sus resultados. Sin embargo, parecería que cinco características se repiten en los docentes que obtienen aprendizajes en sus estudiantes. Se trata de docentes que:

- Están comprometidos con los estudiantes y sus aprendizajes.
- Conocen las materias que enseñan y saben cómo enseñarlas.
- Son responsables de la gestión y el monitoreo del aprendizaje estudiantil.
- Piensan sistemáticamente acerca de sus prácticas y aprenden de la experiencia.
- Son integrantes de comunidades de aprendizaje.

Darling- Hammond y Sykes (2003) también intentan sintetizar los rasgos del docente eficaz, y enumeran los siguientes: habilidad verbal y conocimiento de la materia a ser enseñada, habilidad académica, conocimiento profesional, y experiencia. También reconocen otras características que son importantes para la buena docencia como el entusiasmo, la flexibilidad, la perseverancia y la preocupación por los estudiantes.

Nuthall (2004) señala que tales listados no alcanzan para identificar las buenas prácticas docentes que permiten lograr adecuados aprendizajes en cualquier situación. Otro de los problemas indicados por Nuthall es que los docentes no siempre se dan cuenta de que los estudiantes están efectivamente aprendiendo. Muchas veces lo que observan son los comportamientos y motivaciones de los estudiantes. Además, con frecuencia los maestros y profesores no siguen con atención el proceso de aprendizaje de los estudiantes, puesto que se encuentran más preocupados por la gestión del aula y de los recursos, y por finalizar las actividades en el tiempo disponible.

Rudduck (1991:129) se refería al desarrollo profesional del profesor como “la capacidad de un profesor para mantener la curiosidad acerca de la clase; identificar intereses significativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje; valorar y buscar el diálogo con colegas expertos como apoyo en el análisis de datos”. Desde este punto de vista, el desarrollo profesional se caracteriza por una actitud permanente de indagación, de planteamiento de preguntas y problemas y la búsqueda de sus soluciones.

El desarrollo profesional es una herramienta imprescindible para la mejora escolar. Estamos lejos de los momentos en los que se pensaba que el bagaje de conocimientos adquiridos en la formación inicial del docente, unido al valor de la experiencia como fuente de aprendizaje en la práctica, podía resultar suficiente para ejercer el trabajo del docente. Por los marcos presentados, podemos afirmar que por los vertiginosos cambios que se están produciendo en nuestras sociedades nos inducen a creer que el desarrollo profesional, lejos de ser una cuestión voluntarista y casual, se ha convertido en una necesidad de cualquier profesional, incluidos los docentes.

Las definiciones tanto las más actuales como las más antiguas, consideran el desarrollo profesional de los profesores como un proceso que puede ser individual o colectivo, y que opera a través de experiencias de diversa índole, tanto formales como informales, contextualizadas en la escuela. Así para Heideman (1990:4), “el desarrollo del profesorado va más allá de una etapa informativa; implica la adaptación a los cambios con el propósito de modificar las actividades

instruccionales, el cambio de actitudes de los profesores y mejorar el rendimiento de los estudiantes. El desarrollo del profesorado se preocupa por las necesidades personales, profesionales y organizativas”. Mientras que para Fullan (1990:3), “el desarrollo profesional se ha definido con amplitud al incluir cualquier actividad o proceso que intenta mejorar destrezas, actitudes, comprensión o actuación en roles actuales o futuros”.

Por su parte Day (1994:4) afirma:

“El desarrollo profesional incluye todas las experiencias de aprendizaje naturales y aquellas planificadas y conscientes que intentan directa o indirectamente beneficiar a los individuos, grupos o escuela y que contribuyen, a través de ellas a la mejora de la calidad de la educación en las aulas. Es el proceso mediante el cual los profesores, solos o con otros, revisan, renuevan y desarrollan su compromiso como agentes de cambio, con los propósitos morales de la enseñanza y mediante los cuales adquieren y desarrollan conocimiento, habilidades e inteligencia emocional, esenciales para un buen pensamiento profesional, la planificación y práctica con los niños, los jóvenes y sus compañeros, a lo largo de cada una de las etapas de su vida como docente”.

Bredeson (2002:663) define el desarrollo profesional como “oportunidades de aprendizaje que promueven en los educadores capacidades creativas y reflexivas que les permitan mejorar su práctica.” Destaca la idea de que el desarrollo profesional es ante todo aprendizaje, y que debe brindar una oportunidad a los profesores para transferir los

nuevos aprendizajes (conocimientos y habilidades) a situaciones de práctica, de forma que den respuesta a las demandas del trabajo diario.

El análisis de las definiciones anteriormente mencionadas permite concluir que el desarrollo profesional docente tiene que ver con el aprendizaje; permite el trabajo; trata de un trayecto; incluye oportunidades ilimitadas para mejorar la práctica; se relaciona con la formación de los profesores; y opera sobre las personas no sobre los programas.

A pesar de la importancia que el desarrollo profesional docente tiene tanto para el docente como para la calidad de su enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, la tradición ha mostrado un tipo de desarrollo profesional caracterizado por su lejanía respecto a las necesidades de docentes, estudiantes y escuelas. Díaz- Maggioli (2004) presenta una visión crítica en cuanto a las prácticas tradicionales de desarrollo profesional, y afirmar que estas se basan en la idea que los docentes necesitan ser “arreglados”. Si los estudiantes no aprenden es porque los profesores no saben enseñar. Además, el desarrollo profesional ha sido diseñado por administradores o asesores, con escasa participación de los propios docentes.

Díaz –Maggioli señala que hay una falta de apropiación de los procesos y resultados del desarrollo profesional. Los profesores cuestionan los programas de formación y lo que en ellos se invierte. Se planifica tecnocráticamente, y la transferencia de saberes se ve dificultada por la necesidad de una adecuada contextualización. Las prácticas docentes se aplican universalmente sin tener en cuenta el

contenido, la edad de los estudiantes o el nivel de desarrollo cognitivo. A todo esto se agrega la ausencia de una evaluación sistemática del desarrollo profesional, y poco o ningún reconocimiento a las características de los profesores como sujetos que aprenden.

¿Qué deben conocer los profesores?

Ball y Cohen (1999) afirman que los profesores deberían comprender bien la materia que enseñan, de forma completamente diferente a la que aprendieron como estudiantes. No solo deben conocer en profundidad los contenidos, sino también la forma en que estos se conectan con la vida cotidiana para resolver problemas. Además de conocer las materias que enseñan, los profesores deben conocer mucho acerca de los estudiantes, cómo son y qué les interesa. No se trata solo de conocer a los estudiantes individualmente, sino conocer también sus diferencias culturales, incluyendo el lenguaje, la clase social, la familia y la comunidad. Finalmente Ball y Cohen afirman que los profesores necesitan igualmente conocer sobre didáctica, modelos de enseñanza, y sobre la cultura del aula.

Para Verloop, Driel y Meijer (2001), la investigación sobre el conocimiento docente utiliza el concepto de “conocimiento personal” para referirse a la sabiduría de la práctica, asumiendo que este conocimiento es tácito y basado en una reflexión sobre la experiencia. Por otra parte, en el informe de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE, es un organismo internacional intergubernamental que reúne a los países más industrializados de economía de mercado). Esta Organización se hace referencia a cuatro

tipos de conocimientos que deberían ser atendidos en la formación de los profesionales:

- Conocer-qué, referido al conocimiento acerca de los hechos.
- Conocer-por qué, relativo al conocimiento sobre principios y leyes.
- Conocer-cómo, vinculado con la habilidad para hacer algo.
- Conocer-quién, que implica información acerca de quién conoce qué, y quién conoce qué hacer. Este conocimiento implica también la capacidad de cooperar, y comunicarse con diferentes tipos de personas y experto.

Los programas de formación del profesorado se han centrado generalmente en los dos primeros tipos de conocimiento, mientras que el conocer cómo ha sido una preocupación más reciente. El conocer cómo generalmente trata de un conocimiento tácito, es decir, que no se ha documentado ni se ha hecho explícito por la persona que lo posee. Los profesores a menudo tienen sus propias ideas acerca de cómo enseñar, que rara vez documentan o tornan accesibles a otros.

Grossman, Schoenfels y Lee (2005:205) plantean que los profesores eficaces deben tener competencia en el conocimiento del contenido que enseñan, necesitan conocer cómo resolver los problemas que plantean a los estudiantes, y saber que existen múltiples enfoques para la resolución de los problemas. Pero esta competencia no es suficiente. Tomar las mejores decisiones como profesor implica saber qué tipos de errores o equivocaciones pueden tener los estudiantes, ser capaz de identificar esos errores cuando ocurran, y estar preparado para reconducir el error hacia el aprendizaje. Estos autores afirman que “Los

profesores eficaces conocen mucho más de su materia y más que una ‘buena pedagogía’. Conocen la forma en que los estudiantes tienden a comprender (y a tener errores conceptuales) sobre su materia; saben cómo anticipar y diagnosticar esos errores; y saben cómo tratarlos cuando aparecen. Este tipo de conocimiento se ha denominado conocimiento didáctico del contenido. Este conocimiento se diferencia del conocimiento sobre habilidades genéticas para enseñar porque es específico del contenido que se enseña.

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO

PLANTEAMIENTO DE LAS HIPÓTESIS Y VARIABLES

3.1 Hipótesis

3.1.1 Hipótesis general

La inserción de las maestras del Nivel de Educación Inicial de la UGEL Cajamarca a la Carrera Pública Magisterial del II al V nivel ha tenido un impacto positivo en el desarrollo de la práctica pedagógica, lo cual se evidencia en el manejo de las estrategias empleadas y en la operatividad del diseño curricular nacional; en el desarrollo personal a través de la definición de un proyecto de vida en relación a su autoestima, ética y valores; en el desarrollo profesional manifestado a través de la obtención de especialización, diplomados y grados académicos.

3.2 Variables

Independiente:

Inserción a la Carrera Pública Magisterial.

Dependiente:

Desarrollo de la práctica pedagógica

Interviniente:

Niveles de inserción de la Carrerea Pública Magisterial, II al V Nivel.

3.3 Operacionalización de los componentes de las hipótesis.

IMPACTO DEL INGRESO A LA CARRERA PÚBLICA MAGISTERIAL DEL II AL V NIVEL, EN LAS DOCENTES DEL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL, DE LA UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA- UGEL-CAJAMARCA				
Hipótesis	Definición conceptual de las variables	Definición operacional de las variables		
		Variables	Indicadores	Fuente o instrumento de recolección de datos
<p>Hipótesis General La inserción de las maestras del Nivel de Educación Inicial de la UGEL-CAJAMARCA Cajamarca a la Carrera Pública Magisterial del II al V nivel ha tenido un impacto positivo en el desarrollo de la práctica pedagógica, lo cual se evidencia en el</p>	<p>El término variable se define como las características o atributos que admiten diferentes valores (D´Ary, Jacobs y Razavieh, 1982).Existen muchas formas de clasificación de las variables, no obstante, en esta sección se tomaron la clasificación de acuerdo con la inserción de las docentes a la CPM.</p>	<p>Independiente: Inserción a la Carrera Pública Magisterial.</p>	<p>-Ingreso por concurso público. -Evaluación para el ascenso.</p> <p>-Evaluación para verificar el dominio de la información de capacidades de desempeño.</p> <p>-Desarrollo de su Autonomía profesional y otras capacidades.</p> <p>Desarrollo de funciones de ciencia, investigación y gestión educativa</p>	<p>Datos –UGEL-Cajamarca Encuestas Entrevistas</p> <p>Ficha evaluación DCN Ficha evaluación desempeño docente. Ficha de reflexión a partir de su experiencia Visitas opinadas y no opinadas a las aulas. Cuaderno de programación curricular.</p> <p>Proyecto de Desarrollo Institucional</p> <p>(PEI) y de aula (PEA).</p>

<p>manejo de las estrategias empleadas y en la operatividad del diseño curricular nacional; en el desarrollo personal a través de la definición de un proyecto de vida en relación a su autoestima, ética y valores; en el desarrollo profesional manifestado a través de la obtención de especialización, diplomados y grados académicos.</p>		<p>Dependiente: Desarrollo de La práctica Pedagógica</p> <p>Desarrollo Personal</p> <p>Desarrollo profesional</p>	<p>-Relación teoría-práctica. -Manejo de estrategias de aprendizaje. -Operatividad del currículo. -Tratamiento de contenidos: Nacionales, regionales y locales. -Organización del espacio y el tiempo.</p> <p>-Planificación de acciones en torno de su proyecto de vida. -En su proyecto de vida considera aspectos en torno a la: autoestima, clima institucional, ética y valores -Actitud frente al conocimiento: en relación con el tipo de planificación en función al avance profesional adquirido: estudios de especialización, maestría, doctorado, diplomados, entre otros. -Desarrollo de su conocimiento científico: especialización,</p>	<p>Ficha evaluación DCN. Ficha de reflexión a partir de su experiencia Cuaderno de programación. Ficha de reflexión a partir de su experiencia Ficha evaluación DCN Ficha de evaluación rendimiento docente Portafolio pedagógico Entrevista docente Ficha de reflexión a partir de su experiencia Cuaderno de programación</p> <p>Encuestas Entrevistas Escalas - Focus groups Encuestas Entrevistas Escalas Focus groups Entrevistas a los padres de familia y demás docentes de la institución.</p>
--	--	--	---	--

		<p>Interviniente: Niveles de Inserción de La Carrera Pública.</p>	<p>maestrías, doctorado y su implicancia en su desempeño laboral. Cumple con los requisitos necesarios para su ubicación en el Nivel correspondiente. Conoce, analiza e interpreta la Ley 29062. Cumple con los requisitos necesarios para su ubicación en el Nivel correspondiente.</p>	<p>Datos de la UGEL-Cajamarca Entrevista docente</p> <p>Ley 29062 CPM Datos UGEL-Cajamarca.</p> <p>Inserción a la CPM Entrevistas y Encuestas.</p>
--	--	--	--	--

3.4 Ubicación geográfica

Cajamarca, es un departamento del Perú situado en la parte norte del norte del país. Limita por el oeste con los departamentos de Piura y Lambayeque; por el sur con La Libertad; por el este con Amazonas; y, por el norte con territorio ecuatoriano. Está conformado por territorios de sierra y de selva de diversas cuencas afluentes del río Marañón y las partes altas de algunas de la vertiente del Pacífico, además de diminutas porciones de territorio costero. Polo de desarrollo turístico, artesano, ganadero agropecuario y minero está ubicada en la sierra norte del Perú, cadena occidental de los Andes, y abarca zonas de sierra y selva. Su origen se remonta a unos 3.000 años, con las culturas de Huacaloma, Layzón, Cumbe Mayo y Otuzco.

El nombre Cajamarca deriva del quechua "kashamarka", que significa "pueblo de espinas". Precisamente, en esta región abundan los cactus del tipo San Pedro.

La ciudad es conocida como la capital del carnaval peruano. Además, constituye parte importante del Patrimonio Histórico y Cultural de Las Américas, investidura que recibió en 1986, por parte de la Organización de Estados Americanos (OEA). Tomado de la web.LAN.com.

En el Proyecto Educativo Regional Cajamarca 2007-2021, se presenta la caracterización de la Región Cajamarca, la división Política de la misma, dividida en trece (13) provincias y ciento veintisiete (127) distritos.

En la provincia de Cajamarca, se desarrolló la presente investigación en nueve (9) centros educativos del Nivel de Inicial, de la jurisdicción de la Unidad de Gestión Educativa Local de Cajamarca, del área urbana y rural.

LA UGEL, es una instancia de ejecución descentralizada dependiente de la Dirección Regional de Educación de Cajamarca (DRE- Cajamarca), que coordina labores y funciones con las entidades educativas asignadas.

Funcionaba hasta el mes de agosto del presente año 2013 en el Jirón: Reyna Farge N°816, actualmente está ubicada en la vía de evitamiento, los teléfonos de atención son: 076368668; 076363464; 076361531, Fax: 076368668, su página web y Facebook son: **www.ugelcajamarca.gob.pe**; **www.facebook.com/pages/UGEL-Cajamarca/166587113465301**.

MISIÓN: La Unidad de Gestión Educativa Local- Cajamarca tiene como misión, asegurar ofertas educativas pertinentes de calidad, sustentadas en el trabajo concertado con la sociedad civil y centrada en la formación integral de todos los cajamarquinos guiados con una perspectiva de interculturalidad, equidad, cohesión social y desarrollo humano sostenible, que permita formar personas capaces de desarrollar su identidad, autoestima y capacidades para integrarse adecuada y críticamente a la sociedad, en armonía con su entorno.

VISIÓN: La Unidad de Gestión Educativa Local- Cajamarca será la instancia descentralizada líder del Gobierno Regional que lidera una sociedad educadora con la participación y vigilancia de la sociedad civil, para garantizar una educación integral, pertinente y de calidad que constituya el desarrollo pleno de las personas a lo largo de su vida. Ejecutan políticas que aseguren a los niños y jóvenes de toda la provincia con iguales oportunidades de acceso, permanencia y trato sin ninguna forma de discriminación, en un sistema educativo flexible, adecuado a las necesidades y exigencias de la diversidad y el logro de competencias básicas para que todas las personas se desenvuelvan

(CPM) del II al V Nivel de Educación Inicial de la UGEL-Cajamarca, y **O** representa la información relevante que recogemos de la muestra, en torno a la práctica pedagógica, desarrollo personal y profesional de las maestras que se insertaron, en la CPM.

La determinación de la población objetivo está en función de las maestras que fueron aprobadas y que se insertaron en la CPM, en el año 2010, como resultado de la evaluación convocada por el Ministerio de Educación.

El tamaño de la muestra seleccionada para el presente estudio es de **n=24** maestras que ingresaron a la Carrera Pública Magisterial (CPM) del Nivel de Educación Inicial del II al V nivel, de una población de **409** maestras de la jurisdicción de la UGEL-Cajamarca, cuyos datos fueron proporcionados por la UGEL-Cajamarca.

Se esquematiza de la siguiente manera:



Para iniciar el trabajo de campo, se desarrollaron algunos pasos específicos que permitieron el recojo de los datos empíricos necesarios para el presente estudio.

1° Recojo de datos de la UGEL-Cajamarca, sobre el número de maestras que ingresaron a la CPM.

- 2° Diseño de las Técnicas e instrumentos de recolección de datos (Encuestas, entrevistas, ficha de registro para el focus group, fichas de observación del trabajo en el aula, guía de entrevistas).
- 3° La aplicación de instrumentos de recojo de datos se realizó según cuadros de programación respectiva, con la calendarización necesaria en función de la realidad de cada una de las instituciones en las que laboran las maestras, y que ingresaron a la CPM, las visitas opinadas e inopinadas de observación al aula. Se realizaron en un número de dos visitas a cada maestra.
- 4° Se procesaron los datos obtenidos haciendo uso de la Estadística descriptiva, modelo fijo, porque las conclusiones son válidas solo para este grupo.
- 5° Se realizó el análisis e interpretación de los datos obtenidos y se contrastó con las hipótesis planteadas.
- 6° Se elaboraron las conclusiones y sugerencias del estudio realizado.

3.6 Métodos de investigación

Los métodos utilizados son el análisis y síntesis, así como la inducción y deducción.

3.7 Población, muestra, unidad de análisis y unidades de observación.

La población está en función de las maestras que ingresaron a la CPM, en el año 2010, como resultado de la evaluación a nivel Nacional convocado por MED, que fueron aprobadas. El total de maestras del Nivel de Educación Inicial de La UGEL-Cajamarca es de 409.

El tamaño de la muestra seleccionada estuvo conformada por $n = 24$ maestras del Nivel de Educación Inicial del II al V Nivel, que ingresaron a la CPM, en la UGEL-Cajamarca que alcanzaron nota aprobatoria, como producto de la evaluación nacional a cargo del MED.

De las veinticuatro (24) maestras que ingresaron 16, pertenecen a la jurisdicción del distrito de Cajamarca, tres (3) al distrito de Baños del Inca, una (1) del distrito de Asunción y una (1) al distrito de Cospán. Estos datos proporcionados por la UGEL-Cajamarca, permitieron la ejecución de la presente tesis, siendo la muestra en número de catorce (14), ya que las demás se trasladaron, algunas a otras regiones, y otras solicitaron licencia, por lo que no participaron, tal como se especifica en el cuadro presentado en los anexos.

Unidad de observación: Las nueve (9) Instituciones Educativas del Nivel de Educación Inicial, de la jurisdicción de la UGEL- CAJAMARCA, permitieron la realización de la presente tesis.

La Unidad de análisis es cada una de las maestras que participaron, que presentan un valor de los atributos observados en la investigación desarrollada, es decir el desarrollo personal, profesional y pedagógico de las docentes del Nivel de Educación Inicial , que ingresaron a la CPM del II al V Nivel.

3.8 Técnicas e instrumentos de recopilación de información

El registro de las técnicas e instrumentos, son de rigurosa aplicación y reserva en los Centros Educativos, el ordenamiento y clasificación de los datos obtenidos, así como la elaboración de instrumentos empleados y sistematizados para este fin.

Cuadro 1

Técnicas e Instrumentos de Investigación

Técnicas	Instrumentos
<p>Observación: sistemática y asistemática. Se hizo en las aulas de las maestras que ingresaron a la CPM, a fin de observar <i>in situ</i>, lo planteado en la hipótesis, variables y objetivos de investigación, la observación sistemática se hizo debidamente planificada en coordinación con las maestras, según cronograma, la observación asistemática, fue inopinada sin previa coordinación.</p> <p>Encuestas, que sirvieron para el desarrollo de los objetivos.</p> <p>Análisis de documental, a fin de recoger los datos necesarios para la realización de la investigación y Operacionalización de hipótesis y variables.</p> <p>Focus Groups, para determinar el conocimiento y manejo teórico-práctico los lineamientos científicos y tecnológicos del manejo teórico-práctico del conocimiento que manejan las maestras que ingresaron a la CPM.</p> <p>Entrevistas, a los padres de familia, a fin de conocer su opinión acerca del ingreso a la CPM, de las maestras que tienen a sus niños a su cargo.</p>	<p>Fichas del cuestionario Fichas de inventario Escalas de clasificación Escalas de Evaluación del rendimiento docente. Fichas de evaluación para la programación curricular. Cuaderno de campo. Fichas de evaluación de estrategias de enseñanza aprendizaje de los niños y las niñas.</p> <p>Lista de Cotejo Libreta de control Ficha Integral Acumulativa (FIA) Fichas de contextualización del currículo. Inventarios.</p> <p>Ficha de recojo de datos del Focus Groups.</p> <p>Ficha de observación Guía de entrevista Cuadernos de Programación Curricular del trabajo en aula. Ficha para la evaluación del Proyecto de Desarrollo Institucional PEI</p>

FUENTE: Elaboración propia.

3.9 Técnicas para el procesamiento y análisis de datos.

Se utilizó la estadística descriptiva, a través de medidas de tendencia central: media, para el análisis de la hipótesis adecuada al nivel de la muestra de las variables.

3.10 Matriz de consistencia metodológica

Formulación del problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Indicadores	Fuente o instrumento de recolección de datos	Metodología	Población y muestra
¿Cuál es el impacto de la inserción en la Carrera Pública Magisterial en las maestras de Educación Inicial del II al V Nivel de la UGEL- Cajamarca en su práctica pedagógica,	Objetivo General Determinar y analizar el impacto de la inserción en la Carrera Pública Magisterial en las maestras de Educación Inicial del II al V Nivel de la UGEL-	La inserción de las maestras del Nivel de Educación Inicial de la UGEL Cajamarca a la Carrera Pública Magisterial del II al V nivel ha tenido un impacto positivo en el desarrollo de la práctica pedagógica, lo cual se evidencia en el	Independiente: Inserción a la Carrera Pública Magisterial.	-Ingreso por concurso público. -Evaluación para el ascenso. -Evaluación para verificar el dominio de la información de capacidades de desempeño	Datos –UGEL- Cajamarca Encuestas Entrevistas Ficha evaluación DCN Ficha evaluación desempeño docente Ficha de	Visita y recolección de datos de la UGEL- Cajamarca Aplicación de fichas Aplicación de Fichas	Población:409 maestras que ingresaron a la CPM, en la jurisdicción de la UGEL- Cajamarca 24 maestras de Educación Inicial, de esta muestra 14 maestras, constituye la

desarrollo personal y profesional?	Cajamarca en su práctica pedagógica, desarrollo personal y profesional.	manejo de las estrategias empleadas y en la operatividad del diseño curricular nacional; en el desarrollo personal a través de la definición de un proyecto de vida en relación a su autoestima, ética y valores; en el desarrollo profesional manifestado a través de la obtención de especialización, diplomados y grados académicos.		-Desarrollo de su Autonomía profesional y otras capacidades y competencias.	reflexión a partir de su propia experiencia Visitas opinadas y no opinadas a las aulas. Cuaderno de programación curricular, registro de evaluación	Observación sistemática y asistemática Observación opinada y no opinada a las aulas. Aplicación de fichas	muestra real con las que ejecutó la investigación. Catorce (14) docentes de nueve (9) instituciones educativas
------------------------------------	---	---	--	---	---	---	---

3.10 Matriz de consistencia metodológica

Formulación del problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Indicadores	Fuente o instrumento de recolección de datos	Metodología	Población y muestra
¿Cuál es el impacto de la inserción en la Carrera Pública Magisterial en las maestras de Educación Inicial del II al V Nivel de la UGEL- Cajamarca en su práctica pedagógica,	<p>Objetivos</p> <p>Específicos:</p> <p>a. Identificar y analizar los procedimientos y estrategias empleadas por las maestras para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje de los niños en el aula, del Nivel de Educación Inicial.</p>	<p>La inserción de las maestras del Nivel de Educación Inicial de la UGEL Cajamarca a la Carrera Pública Magisterial del II al V nivel ha tenido un impacto positivo en el desarrollo de la práctica pedagógica, lo cual se evidencia en el manejo de las estrategias</p>	<p>Independiente:</p> <p>Inserción a la Carrera Pública Magisterial.</p>	<p>-Evaluación para verificar el dominio de la información de capacidades de desempeño</p> <p>-Desarrollo de su Autonomía profesional y otras capacidades y competencias.</p>	<p>Proyecto de Desarrollo Institucional (PEI) y de aula (PEA).</p> <p>Ficha evaluación DCN.</p> <p>Ficha de reflexión a partir de su experiencia</p>	<p>Análisis de documentos</p> <p>Aplicación de fichas</p> <p>Aplicación de fichas</p> <p>Análisis de documentos</p> <p>Aplicación de fichas</p>	<p>Catorce (14) docentes de nueve (9) instituciones educativas</p>

desarrollo personal y profesional?	<p>b. Identificar y analizar las estrategias empleadas para la aplicación del currículo del Nivel de Educación Inicial, según la edad de los niños que son atendidos por las maestras que ingresaron a la Carrera Pública Magisterial del II al V Nivel en el aula.</p>	<p>empleadas y en la operatividad del diseño curricular nacional; en el desarrollo personal a través de la definición de un proyecto de vida en relación a su autoestima, ética y valores; en el desarrollo profesional manifestado a través de la obtención de especialización, diplomados y grados académicos.</p>			<p>Cuaderno de programación curricular.</p> <p>Ficha de rendimiento docente</p> <p>Ficha entre equipos</p> <p>Ficha de reflexión a partir de su experiencia</p>	<p>Entrevistas</p>	<p>Catorce (14) docentes de nueve (9) instituciones educativas</p>
------------------------------------	--	--	--	--	---	--------------------	--

3.10 Matriz de consistencia metodológica

Formulación del problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Indicadores	Fuente o instrumento de recolección de datos	Metodología	Población y muestra
¿Cuál es el impacto de la inserción en la Carrera Pública Magisterial en las maestras de Educación Inicial del II al V Nivel de la UGEL- Cajamarca en su práctica pedagógica, desarrollo personal y profesional?	<p>Objetivos Específicos</p> <p>c. Determinar y analizar los diferentes aspectos de la práctica pedagógica, desarrolladas por las maestras, del Nivel de Educación Inicial, como producto de su ingreso a la Carrera Pública Magisterial del II al V Nivel en el aula.</p>	La inserción de las maestras del Nivel de Educación Inicial de la UGEL Cajamarca a la Carrera Pública Magisterial del II al V nivel ha tenido un impacto positivo en el desarrollo de la práctica pedagógica, lo cual se evidencia en el manejo de las estrategias empleadas y en la operatividad del diseño curricular	Dependiente: Desarrollo de la práctica Pedagógica	<p>Relación teoría-práctica.</p> <p>Manejo de estrategias de aprendizaje.</p> <p>Operatividad del currículo.</p> <p>Tratamiento de contenidos: Nacionales, regionales y locales</p> <p>Organización del espacio y el tiempo.</p>	<p>Cuaderno de programación.</p> <p>Ficha de reflexión a partir de su Ficha evaluación DCN</p> <p>Ficha de evaluación rendimiento docente</p> <p>Portafolio</p>	<p>Aplicación de fichas</p> <p>Aplicación de fichas</p> <p>Análisis de documentos</p> <p>Aplicación de fichas</p> <p>Análisis de documentos</p>	Catorce (14) docentes de nueve (9) instituciones educativas

	<p>d. Identificar y analizar los aspectos del desarrollo personal y profesional de las maestras del Inicial, que se insertaron en la Carrera Pública Magisterial del II al V Nivel, que laboran en las Instituciones Educativas de la jurisdicción de la UGEL-Cajamarca.</p>	<p>nacional; en el desarrollo personal a través de la definición de un proyecto de vida en relación a su autoestima, ética y valores; en el desarrollo profesional manifestado a través de la obtención de especialización, diplomados y grados académicos.</p>		<p>Cumple con los requisitos necesarios para su ubicación en el Nivel correspondiente.</p>	<p>pedagógico</p> <p>Entrevista docente</p> <p>Ficha de reflexión a partir de su experiencia</p>	<p>Recojo de datos</p>	
--	---	---	--	--	--	------------------------	--

3.10 Matriz de consistencia metodológica

Formulación del problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Indicadores	Fuente o instrumento de recolección de datos	Metodología	Población y muestra
¿Cuál es el impacto de la inserción en la Carrera Pública Magisterial en las maestras de Educación Inicial del II al V Nivel de la UGEL-Cajamarca en su práctica pedagógica, desarrollo personal y profesional?	<p>Objetivos específicos</p> <p>a. Identificar y analizar los procedimientos y estrategias empleadas por las maestras para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje de los niños en el aula, del Nivel de Educación Inicial del II al V Nivel de la UGEL-Cajamarca.</p> <p>b. Identificar y analizar las estrategias empleadas para la aplicación del currículo del Nivel de Educación Inicial, según la edad de los niños que son atendidos por las maestras que</p>	La inserción de las maestras del Nivel de Educación Inicial de la UGEL Cajamarca a la Carrera Pública Magisterial del II al V nivel ha tenido un impacto positivo en el desarrollo de la práctica pedagógica, lo cual se evidencia en el manejo de las estrategias empleadas y en la operatividad del diseño curricular nacional; en el desarrollo personal a través de la definición de un proyecto de	Dependiente: Desarrollo de la práctica Pedagógica	<p>Relación teoría-práctica.</p> <p>Manejo de estrategias de aprendizaje.</p> <p>Tratamiento de contenidos: Nacionales, regionales y locales</p> <p>Organización del espacio y el tiempo.</p> <p>Cumple con los requisitos necesarios para su ubicación en el Nivel</p>	<p>Cuaderno de programación</p> <p>Ficha de reflexión a partir de su propia experiencia</p> <p>Ficha de evaluación del DCN.</p> <p>Ficha de evaluación rendimiento docente</p> <p>Portafolio pedagógico</p> <p>Entrevista docente</p> <p>Ficha de reflexión a partir de su</p>	<p>Aplicación de fichas</p> <p>Análisis de documentos</p> <p>Aplicación de fichas</p> <p>Análisis de documentos</p> <p>Recojo de datos</p> <p>Aplicación de fichas</p> <p>Análisis de documentos</p> <p>Aplicación de</p>	Catorce (14) docentes de nueve (9) instituciones educativas

<p>¿Cuál es el impacto de la inserción en la Carrera Pública Magisterial en las maestras de Educación Inicial del II al V Nivel de la UGEL-Cajamarca en su práctica pedagógica, desarrollo personal y profesional?</p>	<p>analizar la participación en diferentes eventos para su actualización, capacitación y perfeccionamiento de las maestras del Nivel de Educación Inicial que ingresaron a la Carrera Pública Magisterial del II al V Nivel, que laboran en las instituciones de la UGEL-Cajamarca.</p>		<p>Interviniente Niveles de Inserción de La Carrera Pública Magisterial II al V Nivel.</p>	<p>Desarrollo de actitudes positivas, frente al grupo de compañeras de su institución Conoce, analiza e interpreta la Ley 29062 CPM(Capítulo IV- Ingresos a la CPM- Artículos 14 y 15) Cumple con los requisitos necesarios para su ubicación en el Nivel correspondiente.</p>	<p>Datos de la UGEL-Cajamarca Entrevista docente Ley 29062 CPM Inserción a la CPM Entrevistas y Encuestas Datos UGEL-Cajamarca</p>	<p>Aplicación de fichas Análisis de documentos Recojo de datos Análisis de documentos</p>	<p>Catorce (14) docentes de nueve (9) instituciones educativas</p>
--	---	--	---	---	---	--	--

CAPITULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El supuesto teórico práctico de la tesis es que la inserción de las maestras del Nivel Inicial de la Unidad de Gestión Educativa Local-UGEL Cajamarca, a la Carrera Pública Magisterial del II al V Nivel ha tenido un impacto aceptable y positivo en el desarrollo de la práctica pedagógica, lo cual se evidencia en el manejo de las estrategias empleadas y en la operatividad del Diseño Curricular Nacional; en el desarrollo personal, a través de la definición de un proyecto de vida en relación a su auto estima, ética y valores; en el desarrollo profesional, manifestado a través de la obtención de especialización, diplomados y grados académicos.

Se determinó el número de docentes que ingresaron a la Carrera Pública Magisterial, en el año 2010, aprobando el examen nacional, en la Unidad de Gestión Educativa Local-UGEL Cajamarca, este dato fundamental permitió determinar la muestra de estudio, información que varió, como producto de las visitas *in situ*, realizadas en función de los datos proporcionados por la UGEL-Cajamarca. Cruzada la información de la UGEL, con las visitas a la Instituciones Educativas, se verificó que de la población objetivo de cuatrocientos nueve (409) maestras del Nivel de Educación Inicial, se tomó la muestra de veinticuatro (24) maestras, sin embargo solo se realizó la investigación con catorce (14) maestras, ya que las diez (10), no pudieron hacerlo por diferentes razones, tales como: no estar ejerciendo la docencia, por licencias sin goce de haber, traslado a otras ciudades, destaques por participación en otros proyectos; motivos por lo que no pudieron participar en el Proyecto, ya que tenían que estar ejerciendo la docencia, y tener además aula a cargo.

Los resultados a los que se arriba, están en función de los siguientes aspectos:
4.1 Desarrollo de su práctica pedagógica, 4.2 Desarrollo personal y 4.3 Desarrollo profesional. Por razones personales, las docentes, no desean que aparezcan sus nombres, por lo que solo, se coloca el N° de orden, y la Institución, en las cuales participaron en todos los resultados del presente trabajo.

4.1 Presentación de resultados

4.1.1 Desarrollo de su práctica pedagógica

Tabla 1

Nivel obtenido en el cuaderno de programación por las docentes del

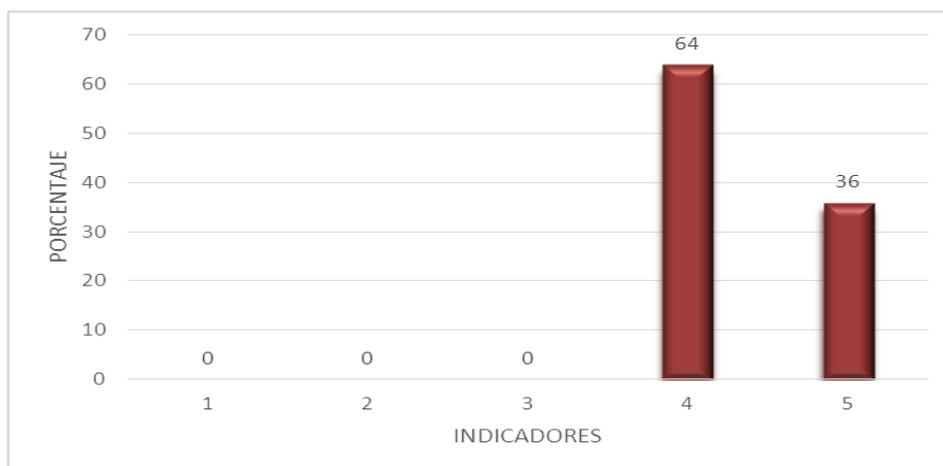
Nivel de Educación Inicial de la UGEL – Cajamarca

	ESCALA DE VALORACIÓN				
	1 No satisface ninguno de los requerimientos en su estructura y componentes	2 Se ubica por debajo de lo esperado	3 Es estándar	4 Supera todo lo esperado	5 Excede todo lo esperado
				x x x x x x x	x x x x x
Frecuencia Absoluta	0	0	0	9	5
Frecuencia Porcentual	0	0	0	64%	36%

FUENTE: Ficha cuaderno de programación.

Gráfico 1

Nivel obtenido en la evaluación del cuaderno de programación por las docentes del Nivel de Educación Inicial que ingresaron a la CPM de la UGEL – Cajamarca



FUENTE: Tabla 1

De la Tabla 1 y el Gráfico 1 el 64% de las docentes de la muestra de estudio han obtenido el nivel satisfactorio y su estructura del cuaderno de programación supera lo esperado, el 36 % están en el nivel destacado, esto evidencia que el 100% de las docentes tiene un cuaderno de programación bien ordenado y organizado. Esto significa que las docentes tienen un nivel satisfactorio en la relación Teoría-práctica, manejo de estrategias, operatividad del currículo, organización del espacio y el tiempo y la selección y empleo de materiales adecuados al nivel y edad y atención en el aula.

Tabla 2

Nivel obtenido en el manejo del diseño curricular nacional por las docentes del Nivel de Educación Inicial que ingresaron a la CPM de la UGEL – Cajamarca

	ESCALA										
	Amplio conocimiento y buen manejo del mismo			Conocimiento bastante limitado.				Conocimiento seriamente deficiente y permanente atrasado			TOTAL
PREGUNTA	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	14
A) CONOCIMIENTO DEL D.C.N.	6	2	3	0	0	3	0	0	0	0	14
B) CUANTO CONOCE DE LAS ÁREAS DEL DCN	4	4	3	0	1	2	0	0	0	0	14
	estudiarlo y consultar bibliografía para ampliar conocimientos			estudiarlo y consultarlo bibliografía en forma esporádica				estudiarlos a veces y no precisa consultar bibliografía			
C) EL DCN , LE PERMITE:	4	1	4	0	3	0	2	0	0	0	14
	permite ampliar y buscar otras, que mejoren el logro de los aprendizajes de los niños/as			permite ampliar a medias, el logro de aprendizajes de los niños/as				estudiarlos a veces y no precisa consultar bibliografía			
D) EL DCN LE APORTA INFORMACIONES PARA EL MANEJO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE A SER APLICADAS EN SU RPOGRAMACION CURRICULAR	6	3	2	0	0	3	0	0	0	0	14

FUENTE: Ficha de evaluación del Diseño Curricular Nacional.

De la información organizada en la Tabla 2, de las 14 docentes, 79% (11 docentes) tienen amplio conocimiento y buen manejo del DCN, el 21% (3 docentes), tienen conocimiento bastante limitado de este; en cuanto a las áreas del DCN, 79% (11 docentes) tienen amplio conocimiento y buen manejo de estas; y 21% (3 docentes) tienen un conocimiento limitado, para el 64% (9 docentes) el DCN, les permite estudiarlo y consultar bibliografía para ampliar sus conocimientos y a 36% (5 docentes), les permite el DCN, estudiarlo y consultar bibliografía en forma esporádica; al 79% (11 docentes), el DCN, les facilita información para el manejo de estrategias de aprendizaje y les permite ampliar y buscar otras que mejoren el logro de aprendizaje de los niños/as y al 21% (3 docentes), les permite ampliar a medias el logro de los aprendizajes de los niños/as. En conclusión por opinión de las mismas docentes y los resultados obtenidos con este instrumento se puede decir que el manejo del DCN, permite a las docentes tener un amplio conocimiento de las de desarrollo, estrategias indicadas y orientaciones metodológicas que ofrece este Documento Nacional.

Tabla 3

Resultado obtenido en las condiciones necesarias para la ejecución de la sesión de aprendizaje, aplicada por las docentes del Nivel de Educación Inicial de la UGEL – Cajamarca Observación a la docente en el aula visita inopinada.

PREGUNTAS	ESCALA DE VALORACION				TOTAL
	SI		NO		
	fi	hi%	fi	hi%	
1. Empieza puntualmente.	14	100	0	0	14
2. Registra la asistencia.					
3. Cuenta con diseño de sesión.					
4. Sesión responde a lo programado.					
5. Usa materiales adecuados.					

FUENTE: Ficha de observación a la docente en el aula.

El 100% de las docentes empiezan puntualmente su sesión, registra la asistencia de sus alumnos, tienen el diseño de su sesión de aprendizaje, la sesión tiene relación con lo programado en la unidad didáctica y utiliza materiales adecuados a la sesión de aprendizaje.

Tabla 4

Resultado obtenido en las condiciones necesarias para la ejecución de la sesión de aprendizaje, aplicada por las docentes del Nivel de Educación Inicial de la UGEL – Cajamarca- Observación a la docente en el aula visita opinada.

PREGUNTAS	ESCALA DE VALORACION				TOTAL
	SI		NO		
	fi	hi%	fi	hi%	
1. Empieza puntualmente.					
2. Registra la asistencia.	14	100	0	0	14
3. Cuenta con diseño de sesión.					
4.Sesión responde a lo programado.					
5. Usa materiales adecuados.					

FUENTE: Ficha de observación a la docente en el aula.

El 100% de las docentes (14), empiezan puntualmente su sesión, registran la asistencia de sus alumnos, tienen el diseño de su sesión de aprendizaje, la sesión tiene relación con lo programado en la unidad didáctica y utilizan materiales adecuados a la sesión de aprendizaje.

Tabla 5

Resultado obtenido en las condiciones que favorece el desarrollo de la sesión de aprendizaje aplicada por las docentes del Nivel de Educación Inicial de la UGEL – Cajamarca- Observación a la docente en el aula visita inopinada.

PREGUNTA	ESCALA DE VALORACION										TOTAL
	Nivel 1 Deficiente		Nivel 2 Insatisfactorio		Nivel 3 Moderadamente satisfactorio		Nivel 4 Satisfactorio		Nivel 5 Destacado		
	No satisface ninguno de los requerimientos en su desempeño como docente de aula		Se ubica por debajo de lo esperado		Su desempeño es estándar		Supera lo esperado		Excede todo lo esperado		
	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%	
6. Buen trato a los niños	0	0%	0	0%	4	29%	4	29%	6	43%	14
7. Respeto de opiniones	0	0%	0	0%	3	21%	7	50%	4	29%	14
8. Cuenta con diseño de sesión	0	0%	0	0%	3	21%	7	50%	4	29%	14
9. Prevé uso de recursos adecuados	0	0%	0	0%	3	21%	6	43%	5	36%	14

FUENTE: Ficha de observación a la docente en el aula.

De la Tabla 5 se puede observar que el 43% demuestra buen trato a los niños/as alcanzando el nivel destacado, el 29% tiene un nivel destacado en lo que se refiere a respetar la opinión de sus estudiantes y el buen trato entre ellos, el 36% de las docentes prevé el uso de recursos de aprendizaje en un nivel destacado mientras que el 29% de las docentes tiene un buen trato a los niños/as en el nivel satisfactorio, el 50% respeta la opinión y el buen trato entre los niños/as en un nivel satisfactorio, el 43% prevé el uso de variados recursos de aprendizaje en un nivel satisfactorio y 29% de las docentes demuestran buen trato a los niños/as en un nivel moderadamente satisfactorio.

Tabla 6

Resultado obtenido en las condiciones que favorece el desarrollo de la sesión de aprendizaje aplicada por las docentes del Nivel de Educación Inicial de la UGEL – Cajamarca- Observación a la docente en el aula visita opinada.

PREGUNTA	ESCALA DE VALORACION										TOTAL
	Nivel 1 Deficiente		Nivel 2 Insatisfactorio		Nivel 3 Moderadamente satisfactorio		Nivel 4 Satisfactorio		Nivel 5 Destacado		
	No satisface ninguno de los requerimientos en su desempeño como docente de aula		Se ubica por debajo de lo esperado		Su desempeño es estándar		Supera lo esperado		Excede todo lo esperado		
	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%	
6. Buen trato a los niños.	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	14	100%	14
7. Respeto de opiniones.	0	0%	0	0%	0	0%	3	21%	11	79%	14
8. Cuenta con diseño de sesión.	0	0%	0	0%	0	0%	6	43%	8	57%	14
9. Prevé uso de recursos adecuados.	0	0%	0	0%	1	7%	5	36%	7	50%	14

FUENTE: Ficha de observación a la docente en el aula.

De la Tabla 6 se puede observar que el 100% demuestra buen trato a los niños/as alcanzando el nivel destacado; el 79% tiene un nivel destacado en lo que se refiere a respetar la opinión de sus estudiantes, el 57% de las docentes alcanza un nivel destacado en lo que se refiere a promover el buen trato entre los estudiantes y el 50% de las docentes prevé el uso de recursos de aprendizaje en un nivel destacado, en cambio que el 36% de las docentes prevé el usos de recursos de aprendizaje en un nivel satisfactorio y el 43% de las docentes promueve el buen trato entre sus estudiantes en un nivel satisfactorio.

Tabla 7
Resultado obtenido en la planificación de la sesión de aprendizaje
aplicada por las docentes del Nivel de Educación Inicial de la UGEL-
Cajamarca Observación a la docente en al aula visita inopinada.

PREGUNTA	ESCALA DE VALORACION										TOTAL
	Nivel 1 Deficiente		Nivel 2 Insatisfactorio		Nivel 3 Moderadamente satisfactorio		Nivel 4 Satisfactorio		Nivel 5 Destacado		
	No satisface ninguno de los requerimientos en su desempeño como docente de aula		Se ubica por debajo de lo esperado		Su desempeño es estándar		Supera lo esperado		Excede todo lo esperado		
	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%	
10.El diseño de la sesión presenta coherencia con las capacidades	0	0%	0	0%	0	0%	8	57%	6	43%	14
11.Los contenidos son coherentes	0	0%	0	0%	0	0%	8	57%	6	43%	14
12.Los contenidos presentan secuencia	0	0%	0	0%	0	0%	8	57%	6	43%	14
13.Plantea estrategias	0	0%	0	0%	0	0%	9	64%	5	36%	14
14.Las técnicas e instrumentos de evaluación son pertinentes	0	0%	0	0%	0	0%	9	64%	5	36%	14
15.La previsión del tiempo es coherente	0	0%	0	0%	0	0%	10	71%	4	29%	14

FUENTE: Ficha de observación a la docente en el aula.

De la Tabla 7 se puede observar que las docentes de la muestra con respecto a la planificación en un rango de 29% al 43% están en el nivel destacado, en un intervalo del 57% al 71% están en el nivel satisfactorio. Esto muestra que tienen buen conocimiento de la planificación de una sesión de aprendizaje.

Tabla 8
Resultado obtenido en la planificación de la sesión de aprendizaje
aplicada por las docentes del Nivel de Educación Inicial de la UGEL-
Cajamarca Observación a la docente en el aula visita opinada.

PREGUNTA	ESCALA DE VALORACION										TOTAL
	Nivel 1 Deficiente		Nivel 2 Insatisfactorio		Nivel 3 Moderadamente satisfactorio		Nivel 4 Satisfactorio		Nivel 5 Destacado		
	No satisface ninguno de los requerimientos en su desempeño como docente de aula		Se ubica por debajo de lo esperado		Su desempeño es estándar		Supera lo esperado		Excede todo lo esperado		
	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%	
10.El diseño de la sesión presenta coherencia con las capacidades.	0	0%	0	0%	1	7%	4	29%	9	64%	14
11. Los contenidos son coherentes.	0	0%	0	0%	5	36%	1	7%	8	57%	14
12.Los contenidos presentan secuencia.	0	0%	0	0%	1	7%	6	43%	7	50%	14
13.Plantea .estrategias	0	0%	0	0%	0	0%	6	43%	8	57%	14
14. Las técnicas e instrumentos de evaluación son pertinentes.	0	0%	0	0%	1	7%	3	21%	10	71%	14
15. La previsión del tiempo es coherente.	0	0%	0	0%	0	0%	5	36%	9	64%	14

FUENTE: Ficha de observación a la docente en el aula.

De la Tabla 8 se puede observar que las docentes de la muestra con respecto a la planificación del 50% a más están en el nivel destacado, en un intervalo del 7% al 43% están en el nivel satisfactorio, el 7% de las docentes en la pregunta 10,12 y 14 se halla en el nivel satisfactorio. Esto muestra que tienen un buen conocimiento de la planificación de una sesión de aprendizaje.

Tabla 9
Resultado obtenido en la ejecución de la sesión de aprendizaje,
aplicada por las docentes del Nivel de Educación Inicial de la UGEL-
Cajamarca-Observación a la docente en el aula visita inopinada.

PREGUNTA	ESCALA DE VALORACION										TOTAL
	Nivel 1 Deficiente		Nivel 2 Insatisfactorio		Nivel 3 Moderadamente satisfactorio		Nivel 4 Satisfactorio		Nivel 5 Destacado		
	No satisface ninguno de los requerimientos en su desempeño como docente de aula		Se ubica por debajo de lo esperado		Su desempeño es estándar		Supera lo esperado		Excede todo lo esperado		
	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%	
16. Plantea situaciones que generan expectativas.	0	0%	0	0%	3	21%	8	57%	3	21%	14
17. Utiliza lenguaje adecuado.	0	0%	0	0%	5	36%	6	43%	3	21%	14
18. Demuestra coherencia entre los contenidos desarrollados y programados.	0	0%	0	0%	4	29%	6	43%	4	29%	14
19. Propicia situaciones acordes a las necesidades.	0	0%	0	0%	4	29%	7	50%	3	21%	14
20. Genera procesos cognoscitivos.	0	0%	0	0%	2	14%	8	57%	4	29%	14
21. Complementa información.	0	0%	0	0%	2	14%	8	57%	4	29%	14
22. Formula preguntas.	0	0%	0	0%	1	7%	9	64%	4	29%	14
23. Promueve formulación de preguntas.	0	0%	0	0%	3	21%	8	57%	3	21%	14
24. Promueve la participación.	0	0%	0	0%	6	43%	4	29%	4	29%	14
25. Aplica estrategias de trabajo individual y grupal.	0	0%	0	0%	5	36%	5	36%	4	29%	14
26. Orienta y aplica actividades a otras situaciones.	0	0%	0	0%	5	36%	6	43%	3	21%	14
27. Sugiere el empleo de materiales diversos.	0	0%	0	0%	4	29%	5	36%	5	36%	14
28. Sugiere el intercambio de producciones.	0	0%	0	0%	5	36%	7	50%	2	14%	14
29. Utiliza recursos no verbales.	0	0%	0	0%	4	29%	5	36%	5	36%	14

30. Emplea materiales oportunamente.	0	0%	0	0%	3	21%	6	43%	5	36%	14
31. Emplea el tiempo previsto	0	0%	0	0%	5	36%	6	43%	3	21%	14
32. Comunica con claridad indicaciones para la evaluación.	0	0%	0	0%	9	64%	3	21%	2	14%	14
33. Aplica técnicas de evaluación.	0	0%	0	0%	9	64%	4	29%	1	7%	14
34. Utiliza instrumentos de evaluación.	0	0%	0	0%	8	57%	5	36%	1	7%	14
35. Promueve el ejercicio de la metacognición.	0	0%	0	0%	9	64%	4	29%	1	7%	14

FUENTE: Ficha de observación a la docente en el aula.

La Tabla 9 nos muestra que en la ejecución de la sesión de aprendizaje las docentes se encuentran en el nivel destacado, satisfactorio y moderadamente satisfactorio, cumpliendo con cada uno de los indicadores de las preguntas de la 16 a la 35. Esto muestra el buen nivel alcanzado por cada una de las profesoras que ingresaron a la carrera pública magisterial.

Tabla 10
Resultado obtenido en la ejecución de la sesión de aprendizaje,
aplicada por las docentes del Nivel de Educación Inicial de la UGEL-
Cajamarca-Observación a la docente en al aula visita opinada.

PREGUNTA	ESCALA DE VALORACION										TOTAL
	Nivel 1 Deficiente		Nivel 2 Insatisfactorio		Nivel 3 Moderadamente satisfactorio		Nivel 4 Satisfactorio		Nivel 5 Destacado		
	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%	fi	hi%	
16. Plantea situaciones que generan expectativas.	0	0%	0	0%	1	7%	2	14%	9	64%	14
17. Utiliza lenguaje adecuado.	0	0%	0	0%	0	0%	3	21%	9	64%	14
18. Demuestra coherencia entre los contenidos desarrollados y programados.	0	0%	0	0%	0	0%	2	14%	9	64%	14
19. Propicia situaciones acordes a las necesidades.	0	0%	0	0%	0	0%	2	14%	9	64%	14
20. Genera procesos cognoscitivos.	0	0%	0	0%	0	0%	3	21%	7	50%	14
21. Complementa información.	0	0%	0	0%	0	0%	4	29%	7	50%	14
22. Formula preguntas.	0	0%	0	0%	0	0%	5	36%	7	50%	14
23. Promueve formulación de preguntas.	0	0%	0	0%	0	0%	4	29%	7	50%	14
24. Promueve la participación.	0	0%	0	0%	0	0%	3	21%	7	50%	14
25. Aplica estrategias de trabajo individual y grupal.	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	14	100%	14
26. Orienta y aplica actividades a otras situaciones.	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	14	100%	14
27. Sugiere el empleo de materiales diversos.	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	14	100%	14
28. Sugiere el intercambio de producciones.	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	14	100%	14
29. Utiliza recursos no verbales.	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	14	100%	14

30. Emplea materiales oportunamente.	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	14	100%	14
31. Emplea el tiempo previsto	0	0%	0	0%	0	0%	7	50%	7	50%	14
32. Comunica con claridad indicaciones para la evaluación.	0	0%	0	0%	0	0%	7	50%	7	50%	14
33. Aplica técnicas de evaluación.	0	0%	0	0%	0	0%	7	50%	7	50%	14
34. Utiliza instrumentos de evaluación.	0	0%	0	0%	0	0%	7	50%	7	50%	14
35. Promueve el ejercicio de la metacognición	0	0%	0	0%	0	0%	7	50%	7	50%	14

FUENTE: Ficha de observación a la docente en el aula.

La Tabla 10 nos muestra que en la ejecución de la sesión de aprendizaje las docentes se encuentran en el nivel satisfactorio y destacado cumpliendo con cada uno de los indicadores de las preguntas de la 16 a la 35. Esto muestra el buen nivel alcanzado por cada una de las profesoras que ingresaron a la Carrera Pública Magisterial.

Tabla 11
Resultado obtenido en la evaluación de portafolio de las docentes del
Nivel de Educación Inicial de la UGEL – Cajamarca

N°	INDICADOR	ALTERNATIVA			
		SI		NO	
		f _i	h _i %	f _i	h _i %
1	Cuenta con el portafolio.	14	100	0	0
2	La organización responde al contexto.	14	100	0	0
3	La organización cuenta con aspectos, documentos de gestión, investigación y refuerzos teóricos.	13	93	1	7
4	La organización, responde a la relación teoría y práctica.	14	100	0	0
5	Los documentos consideran estrategias para el proceso de enseñanza aprendizaje.	14	100	0	0
6	Cuenta con documentación en función a la operativización del currículo.	14	100	0	0
7	Considera actividades para la organización del espacio y el uso óptimo del tiempo.	13	93	1	7
8	Cuenta con refuerzos teóricos.	8	57	6	43
9	Refuerzos teóricos actuales, responden a las necesidades e intereses de los niños/as.	5	36	9	64
10	Presenta información: técnicas, procedimientos e instrumentos de evaluación.	4	29	10	71

FUENTE: Ficha de evaluación del Portafolio docente (ver Apéndice 6)

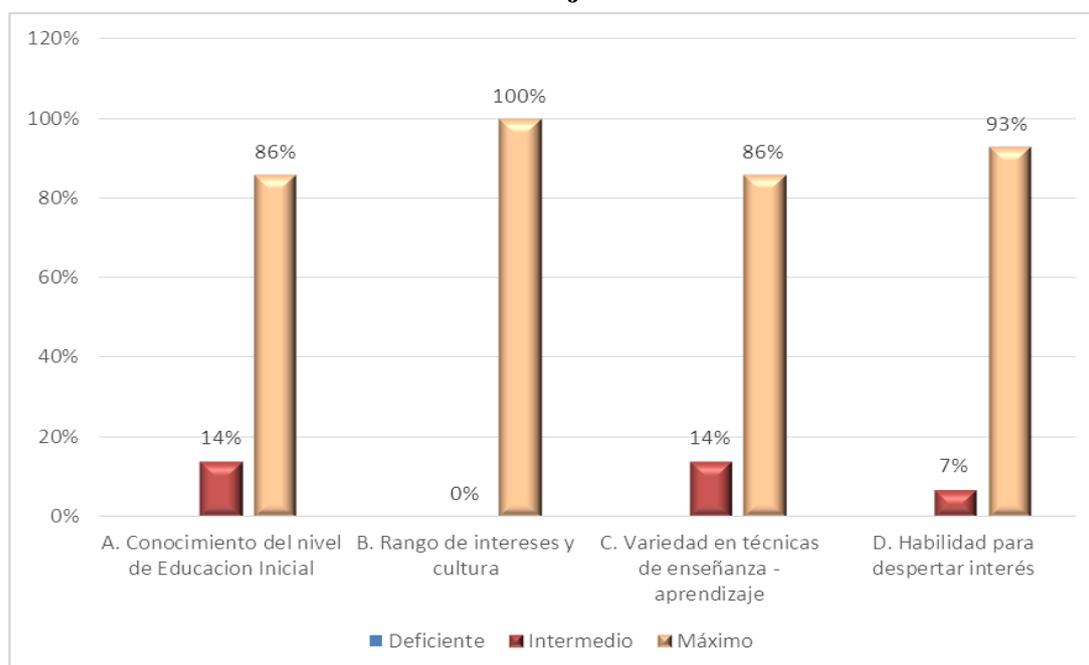
De los resultados de la Tabla 11 se puede observar que las docentes cuentan con el portafolio debidamente organizado y el porcentaje más bajo lo demuestran las preguntas 3 y 7 que no cuentan con documentos de gestión y no consideran en su programación actividades para la organización del espacio y el uso óptimo del tiempo.

Tabla 12
Resultados de la evaluación del rendimiento de las docentes del Nivel de Educación Inicial, que ingresaron a la Carrera Pública Magisterial de la UGEL-Cajamarca.

GRADOS	A. Conocimiento del Nivel de Educación Inicial.		B. Rango de intereses y cultura.		C. Variedad en técnicas de enseñanza-aprendizaje.		D. Habilidad para despertar interés.	
	f_i	%	f_i	%	f_i	%	f_i	%
Deficiente	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Intermedio	2	14%	0	0%	2	14%	1	7%
Máximo	12	86%	14	100%	12	86%	13	93%

FUENTE: Ficha de evaluación del rendimiento docente.

Gráfico 2: Resultado en grados de la evaluación del rendimiento de las docentes del Nivel de Educación Inicial, que ingresaron a la Carrera Pública Magisterial de la UGEL-Cajamarca



FUENTE: Ficha de evaluación del rendimiento docente.

De la Tabla 12 y el gráfico 2 con respecto al conocimiento del nivel de educación inicial de las docentes evaluadas se observa en el grado Máximo 86% y el 14% en el grado Intermedio; en lo concerniente al rango de interés y cultura el 100%

de las docentes está en el nivel Máximo; en lo que se refiere a la variedad en técnicas de enseñanza – Aprendizaje el 86% está en el grado Máximo y el 14 en el grado intermedio y con respecto a habilidad para despertar interés el 93% está en el grado Máximo y el 7% en el nivel Intermedio. En conclusión, podemos afirmar que las docentes presentan un rendimiento Máximo en las cuatro preguntas planteadas en este instrumento de evaluación.

Tabla 13

Resultados de la Reflexión a partir de la propia experiencia, de las docentes del Nivel de Educación Inicial que ingresaron a la Carrera Pública Magisterial, en la UGEL-Cajamarca

Preguntas		Respuestas					Total de la muestra
		a	b	c	d	e	
1	Oportunidades para aprender	Experiencias directas (7)	Situaciones de juego (4)	Rondas (1)	Canciones (1)	Cuentos (1)	14
2	Estrategias empleadas	Visitas guiadas (3)	Cuentos (4)	Poesías (1)	Juegos (4)	Comprensión de texto (2)	14
3	Técnicas, procedimiento e instrumentos de evaluación	Observación (5)	Lista de cotejo (3)	Escalas (2)	Hojas de trabajo (3)	Ejecución directa (1)	14
4	Cumplimiento de la evaluación de corto alcance	Logros de aprendizaje (3)	Actividad programada (4)	Evaluación de actividades (2)	Desarrollo de actividades (3)	Resultados de capacidad (2)	14
5	Dosificación del tiempo	En función de las actividades (2)	Empleo de diferentes materiales (3)	Actividades de juego (4)	Actividades psicomotora (1)	Técnicas de trabajo grupal (4)	14
6	Empleo de materiales con recursos recuperables	Chapas (2)	Envases de botellas (2)	Cajas de diferentes tamaños (5)	Tapas de tarros de diferente tamaño (3)	Lanas de colores (2)	14

FUENTE: Ficha reflexión a partir de la propia experiencia (ver Apéndice 13)

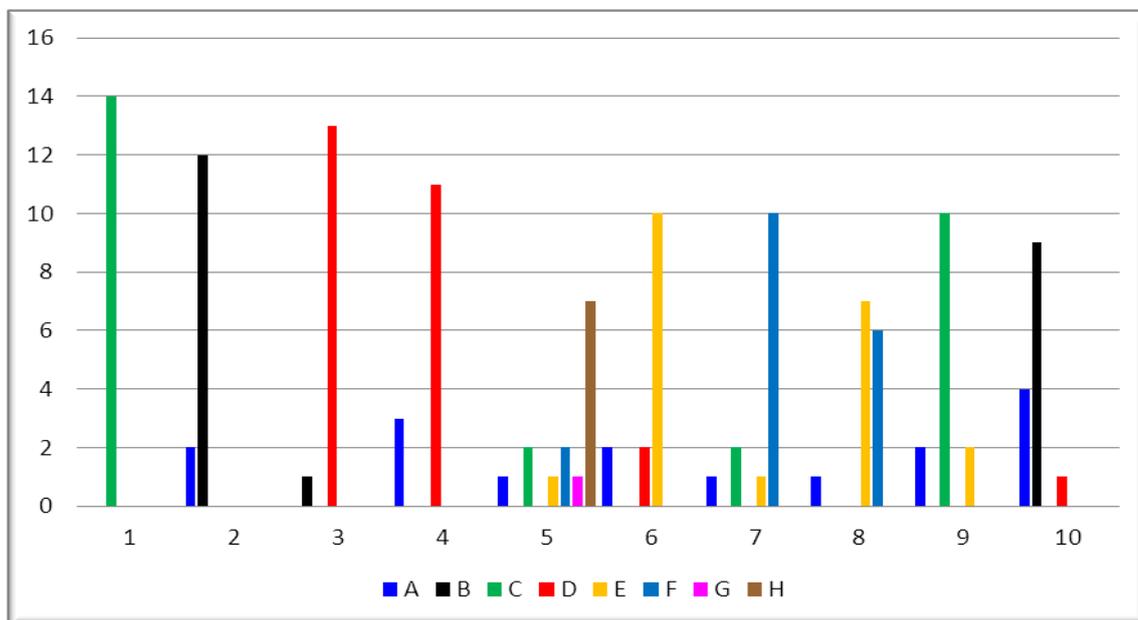
En la Tabla 13 se muestran cinco respuestas. Las respuestas cuantificadas se muestran entre paréntesis, las oportunidades para aprender y las estrategias son variadas, las técnicas, procedimientos e instrumentos de evaluación son las indicadas, cumplen las actividades programadas.

Tabla 14
Resultados obtenidos en el cuestionario aplicado a las docentes que ingresaron a la Carrera Pública Magisterial del Nivel de Educación Inicial de la UGEL – Cajamarca.

ALTERNATIVAS	NUMERO DE PREGUNTA																			
	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10	
	Ley de Carrera Pública Magisterial		Motivos de ingreso a la CPM		La CPM le ha permitido		Expectativas ingreso a la CPM		Estudios realizados		Aspectos que valora al elegir cursos		Aspectos que valora al elegir Universidad		Criterios de elección de Universidad		Conceptos no es componente autoestima		Determina desarrollo autoestima	
	f _i	h _i %	f _i	h _i %	f _i	h _i %	f _i	h _i %	f _i	h _i %	f _i	h _i %	f _i	h _i %	f _i	h _i %	f _i	h _i %	f _i	h _i %
A. Ley 29062	0	0	2	14	0	0	3	21	1	7	2	14	1	7	1	7	2	14	4	29
B. Mejora pedagógica.	0	0	12	86	1	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9	64
C. Adquirir nuevos cargos.	14	100	0	0	0	0	0	0	2	14	0	0	2	14	0	0	10	71	0	0
D. Desempeño profesional.	0	0	0	0	13	93	11	79	0	0	2	14	0	0	0	0	0	0	1	7
E. Cursos/diplomados	0	0	0	0	0	0	0	0	1	7	10	71	1	7	7	50	2	14	0	0
F. Docentes con mucha experiencia,	0	0	0	0	0	0	0	0	2	14	0	0	10	71	6	43	0	0	0	0
G. Autoevaluación.	0	0	0	0	0	0	0	0	1	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
H. Entre 2 y 7 años.	0	0	0	0	0	0	0	0	7	50	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

FUENTE: Cuestionario aplicado a docentes (ver apéndice 8).

Grafico 3: Resultados obtenidos en el cuestionario aplicado a las docentes que ingresaron a la Carrera Pública Magisterial del Nivel de Educación Inicial, de la UGEL – Cajamarca.



FUENTE: Tabla 14

Los datos organizados en la Tabla y en el gráfico nos muestran que el 100% de los docentes pertenecen a la ley 29062 como se evidencia en la pregunta 1, el motivo por lo que ingresaron a la carrera pública magisterial es por la mejora pedagógica (86% de los docentes) y los incentivos pedagógicos (14% de los docentes), permitiéndoles un mejor crecimiento personal y profesional (93%) y por ende un mejor desempeño profesional; en pregunta 5 la mayoría responde que estudiaron un curso de diplomado/especialización en otras instituciones que no están en la lista y el aspecto que más valoran para los cursos de capacitación y/o especialización son el tipo de docentes especialistas, líderes y con mucha experiencia(pregunta 6; 7 y 8); a la pregunta 9 la mayoría de docentes responde que es la autoevaluación y que los conocimientos relacionados con la autoestima se desarrollan entre 2 y 7 años.

En conclusión podemos decir que las docentes que ingresaron a la carrera pública magisterial lo hicieron buscando mejorar su práctica pedagógica y su crecimiento personal y profesional.

Tabla 15
Resultado obtenido de la entrevista a las docentes del Nivel de Educación Inicial que ingresaron a la Carrera Pública Magisterial de la UGEL-Cajamarca en función del desarrollo de su práctica pedagógica.

PREGUNTA 7	OPINIONES	fi	hi
¿Cómo está desarrollando los aspectos de su Práctica Pedagógica?	Aplicando nuevas estrategias	4	28.57
	Innovando	3	21.43
	Desarrollando propuestas del MED	5	35.71
	Capacitación	1	7.14
	Reuniones de interaprendizaje	1	7.14
	Total	14	100.00

FUENTE: Entrevista a las docentes (Ver Apéndice 5)

En la Tabla 15 se observa que las docentes desarrollan propuestas planteadas por el MED, aplican nuevas estrategias, así como la innovación.

Tabla 16
Resultados obtenidos en la ficha de conducción de la entrevista al
equipo de docentes de la Institución Educativa.

CÓDIGO	PREGUNTAS ORIENTADORAS	ASPECTOS					Total
		Amables	Sencillas	Correctas	Serviciales	Amables y serviciales	
1.1	Actitudes predominantes de las docentes.	2	1	2	1	1	7
		Interés por compartir	En ningún aspecto	No	Para nada		
1.2	Cambio frente a las demás compañeras	3	2	1	1		7
		Interés por compartir experiencias	Amables y comunicativas	Compartir conocimientos			
1.3	Actitudes con los padres de familia	3	2	2			7
		Trabajo en grupo	Aumento de tiempo para aprender	Ejecución compartida	Diversificación de la prueba docente		
2.1	Mejora de aspectos de su práctica pedagógica.	1	2	2	2		7
		Colocan temas a tratar	Si cuentan	Ordenado y actualizado	Organizado	Coloca refuerzos teóricos	
2.2	Organización y uso del portafolio pedagógico.	1	2	2	1	1	7
2.3	Uso de nuevas estrategias.	Lecto escritura	Estrategias de metodología activa	Estrategias novedosas	Estrategias variadas		
		2	2	2	1		7
		Hojas de trabajo	Lista de cotejo	Observación	Observación, lista de cotejo y hojas de aplicación		
2.4	Aplicación de técnicas y procedimientos de evaluación.	3	2	1	1		7
		Actividad programada	Actividades desarrolladas	Actividades curriculares			
2.5	Uso óptimo del tiempo.	2	2	3			7
		Experiencia directa	Situaciones de juego	Actividad interesante	Estrategia novedosa		

2.6	Comparten nuevas y mejores estrategias.	2	1	2	2		7
		En función de la actividad	Grupos rotativos	Exposición de trabajo			
2.7	Buen uso del trabajo en grupo.	3	2	2			7

FUENTE: Ficha de conducción de la entrevista al equipo de docentes de la Institución Educativa. (Ver Apéndice 16).

Los resultados de la Tabla 16 demuestran que las docentes tienen interés por compartir experiencias con sus compañeras, y con los padres de familia. Tienen actitudes comunicativas. Organizan su portafolio, las estrategias empleadas son novedosas, hacen uso de estrategias de metodología activa, comparten estrategias y hacen uso óptimo del tiempo y el trabajo en grupo.

4.1.2 Desarrollo personal

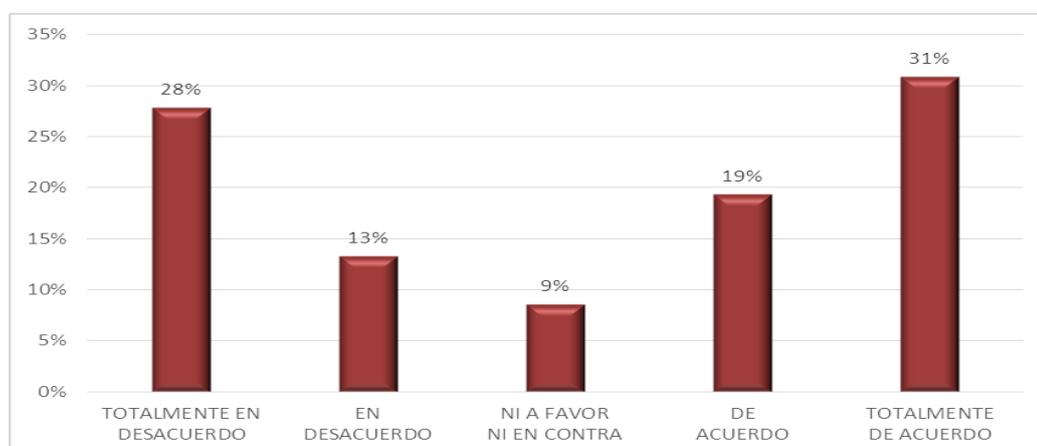
Una de las pruebas más utilizadas en la evaluación de la personalidad es el Inventario de personalidad de 16 factores de Catell (16 PF). El Test que se presenta a continuación es una versión paralela de la mencionada prueba de Catell, y sus propiedades métricas son tan buenas o incluso mejores que el test original. La extensión de las preguntas que son en número de 163, se especifican a continuación:

Tabla 17
Resultados obtenidos en el test de personalidad aplicado a las
docentes que ingresaron a la Carrera Pública Magisterial del Nivel
de Educación Inicial, de la UGEL Cajamarca

N° de docentes	FRECUENCIAS				
	TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	NI A FAVOR NI EN CONTRA	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
1	15	33	32	60	23
2	19	30	29	61	24
3	83	1	1	0	78
4	79	1	2	2	79
5	72	9	1	5	76
6	11	48	27	66	11
7	59	18	2	30	54
8	46	32	15	21	49
9	72	0	1	0	90
10	12	49	27	53	22
11	40	25	13	36	49
12	20	30	23	53	37
13	23	27	23	52	38
14	84	1	1	3	74
f _i	635	304	197	442	704
h _i %	28%	13%	9%	19%	31%

FUENTE: Test - Catell aplicado a docentes. Apéndice N°14.

Gráfico 4: Resultados obtenidos en el test de personalidad aplicado a las docentes que ingresaron, a la Carrera Pública Magisterial del Nivel de Educación Inicial de la UGEL – Cajamarca.



FUENTE: tabla 17

Del gráfico 4 podemos observar que el 28% de las respuestas de las 14 docentes corresponde a “Totalmente en desacuerdo”, el 13% corresponde a “En desacuerdo”; el 9% a “Ni a favor ni en contra”, el 19% a “De acuerdo” y el 31% a “Totalmente de acuerdo”. Esto indica que los docentes tienen una tendencia exponencial hacia totalmente de acuerdo, lo cual favorece los aspectos de su desarrollo personal, en torno al desarrollo de su autoestima, rasgos de su personalidad, manejo y control de sus emociones, relaciones interpersonales, responsabilidad, orden, y disciplina.

Para el procesamiento y análisis de este test, se contó con la valiosa colaboración del Psicólogo, Licenciado Temístocles Noriega Zavala, quien en forma desinteresada colaboró en este proceso. Por la amplitud de las 163 preguntas, no se ha podido colocarlas en este acápite por lo que se puede ver la prueba completa en Anexos.

Tabla 18

Resultados obtenidos en la entrevista a las docentes del Nivel de Educación Inicial que ingresaron a la Carrera Pública Magisterial de la UGEL- Cajamarca.

PREGUNTA N° 2	OPINIONES	fi	hi
¿Cómo se ha sentido al ser evaluada?	Muy Satisfecha	1	7.14
	Satisfecha	1	7.14
	bien	9	64.28
	Contenta	1	7.14
	Tranquila	1	7.14
	Segura	1	7.14
	Total		14

FUENTE: Entrevista a las docentes (ver Apéndice 5)

Tabla 19
Resultados obtenidos en la entrevista a las docentes del Nivel de Educación Inicial que ingresaron a la Carrera Pública Magisterial de la UGEL- Cajamarca.

PREGUNTA N°5	OPINIONES	fi	hi
¿Cómo se siente emocionalmente, al haber ingresado a la CPM?	Muy bien	3	21.42
	Bien	9	64.28
	Satisfacción por el logro	1	7.14
	Tranquila	1	7.14
	Total	14	100.00

FUENTE: Entrevista a las docentes (ver Apéndice 5)

Tabla 20
Resultados obtenidos de la reflexión a partir de la propia experiencia, de las docentes del Nivel de Educación Inicial que ingresaron a la Carrera Pública Magisterial de la UGEL-Cajamarca.

PREGUNTAS	a	b	c	Total de la muestra
10. Cómo son las relaciones interpersonales	Buena (12)	Muy buena (1)	Sin problema (1)	14
11. Ha tenido Problemas Técnico Pedagógico con los padres de familia	No (8)	Con ninguno (3)	En ninguna Institución Educativa (3)	14
15. Cuenta con proyecto de vida	Seguir el Doctorado (1)	Capacitación (8)	Crecer profesionalmente (5)	14

FUENTE: Ficha reflexión a partir de la propia experiencia (ver

Tabla 21
Resultados obtenidos de la conducción de la entrevista al equipo de docentes de la institución educativa en torno al ingreso de la CPM de las maestras del Nivel de Educación Inicial de la UGEL- Cajamarca.

CÓDIGO	PREGUNTAS ORIENTADORAS	ASPECTOS					Total
		Amables	Sencillas	Correctas	Serviciales	Amables y serviciales	
1.1	Actitudes predominantes de las docentes.	2	1	2	1	1	7
		Interés por compartir	En ningún aspecto	No	Para nada		
1.2	Cambio frente a las demás compañeras	3	2	1	1		7
		Interés por compartir experiencias	Amables y comunicativas	Compartir conocimientos			
1.3	Actitudes con los padres de familia	3	2	2			7
		Trabajo en grupo	Aumento de tiempo para aprender	Ejecución compartida	Diversificación de la prueba docente		
2.1	Mejora de aspectos de su práctica pedagógica.	1	2	2	2		7
		Colocan temas a tratar	Si cuentan	Ordenado y actualizado	Organizado	Coloca refuerzos teóricos	
2.2	Organización y uso del portafolio pedagógico.	1	2	2	1	1	7
2.3	Uso de nuevas estrategias.	Lecto escritura	Estrategias de metodología activa	Estrategias novedosas	Estrategias variadas		
		2	2	2	1		7
		Hojas de trabajo	Lista de cotejo	Observación	Observación, lista de cotejo y hojas de aplicación		
2.4	Aplicación de técnicas y procedimientos de evaluación.	3	2	1	1		7
		Actividad programada	Actividades desarrolladas	Actividades curriculares			
2.5	Uso óptimo del tiempo.	2	2	3			7

		Experiencia directa	Situaciones de juego	Actividad interesante	Estrategia novedosa		
2.6	Comparten nuevas y mejores estrategias.	2	1	2	2		7
		En función de la actividad	Grupos rotativos	Exposición de trabajo			
2.7	Buen uso del trabajo en grupo.	3	2	2			7

FUENTE: Ficha de conducción de la entrevista al equipo docente de la Institución Educativa (ver Apéndice 15)

4.1.3 Desarrollo profesional

Cuadro 2

Nivel de ubicación de ingreso de las docentes del Nivel de Educación Inicial a la Carrera Pública Magisterial de la UGEL-Cajamarca

N° de profesoras	Nivel en el que estaba ubicada antes de su ingreso a la CPM	Nivel de ubicación por la inserción a la CPM	Máximo grado alcanzado	Universidad o Instituto
01	III	V	Maestría	Universidad César Vallejo
02	V	V	Maestría	Universidad. César Vallejo
03	II	IV	Licenciado en Educación	Universidad .Pedro Ruiz Gallo
04	I	III	Maestría	Universidad. César Vallejo
05	III	V	Ninguno	---
06	III	IV	Ninguno	---
07	II	IV	Maestría	Universidad. San Pedro
08	III	V	Maestría	Universidad .San Pedro
09	II	V	-	--
10	II	V	Licenciado en Educación	Universidad. Nacional de Cajamarca
11	II	V	Maestría	Universidad César Vallejo
12	II	III	Maestría	Universidad César Vallejo
13	I	II	Licenciado en Educación	Universidad. Nacional de Cajamarca
14	II	IV	-	-

FUENTE: Elaboración propia

Tabla 22
Cambios en el Nivel de ubicación de las docentes del Nivel de Educación Inicial que ingresaron a la Carrera Pública Magisterial de la UGEL-Cajamarca.

NIVELES	ANTES DEL INGRESO A LA CPM		DESPUÉS DEL INGRESO A LA CPM	
	N°	%	N°	%
I	2	14.28	-	-
II	7	50.0	1	7.1
III	4	28.57	2	14.2
IV	-	-	4	28.5
V	1	7.14	7	50.0
TOTAL	14	100.00	14	100.0

FUENTE: Cuestionario a docentes (ver Apéndice 8)

De la Tabla 22 y el Cuadro 2 se puede observar que las docentes de la muestra con respecto al nivel de ubicación después del ingreso a la CPM el porcentaje más alto es de 50% en el V Nivel de ubicación en el III Nivel 14.2%, lo que significa que la mayoría ascendieron a un buen Nivel de Ubicación en la Escala de la CPM, mejorando así su Desarrollo Profesional, Personal y Pedagógico.

Tabla 23

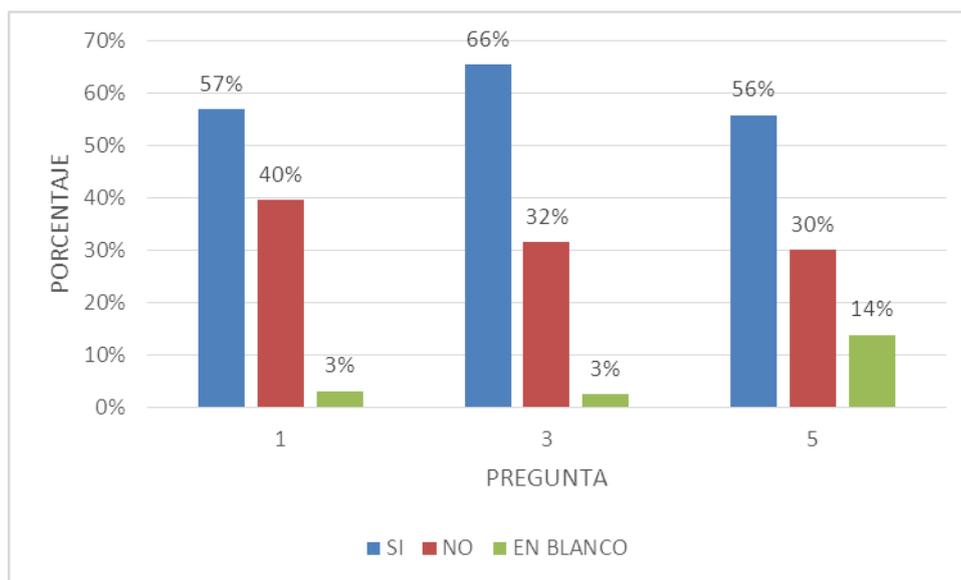
Resultados obtenidos del cuestionario de entrevista a los padres de familia del Nivel de Educación Inicial de la UGEL – Cajamarca referente a la Carrera Pública Magisterial. Preguntas: 1, 3 y 5.

PREGUNTA	SI		NO		EN BLANCO		TOTAL DE PP.FF.
	f _i	h _i %	f _i	h _i %	f _i	h _i %	f _i
1. Conoce la Carrera Pública Magisterial.	106	57	74	40	6	3	186
3. La profesora ha ingresado a la Carrera Pública Magisterial.	122	66	59	32	5	2	186
5. Ha notado cambios en la maestra después del ingreso a la CPM.	104	56	56	30	26	14	186

FUENTE: Cuestionario de entrevista a los padres de familia (ver

Apéndice 11)

Gráfico 5: Resultados obtenidos en las preguntas 1,3 y 5, del cuestionario de entrevista a padres de familia del Nivel de Educación Inicial, de la UGEL – Cajamarca.



FUENTE: Tabla 23

La Tabla y el gráfico nos muestran que del total de padres de familia encuestado en el estudio, el 57% conoce la ley de Carrera Pública Magisterial, 40% dicen no conocerla y 3% no contesta nada; así mismo 66% de padres están enterados de que la profesora de su hijo ha ingresado a la Carrera Pública Magisterial; 32% no saben y 3% no contestaron; 56% de padres de familia han notado cambios en la profesora de sus hijos a partir del ingreso a la carrera magisterial, 30% no ha notado cambios y el 14% no opinaron nada.

Analizando cada una de estas preguntas podemos decir que los padres de familia si han notado cambios en el actuar de las profesoras que ingresaron a la Carrera Pública Magisterial.

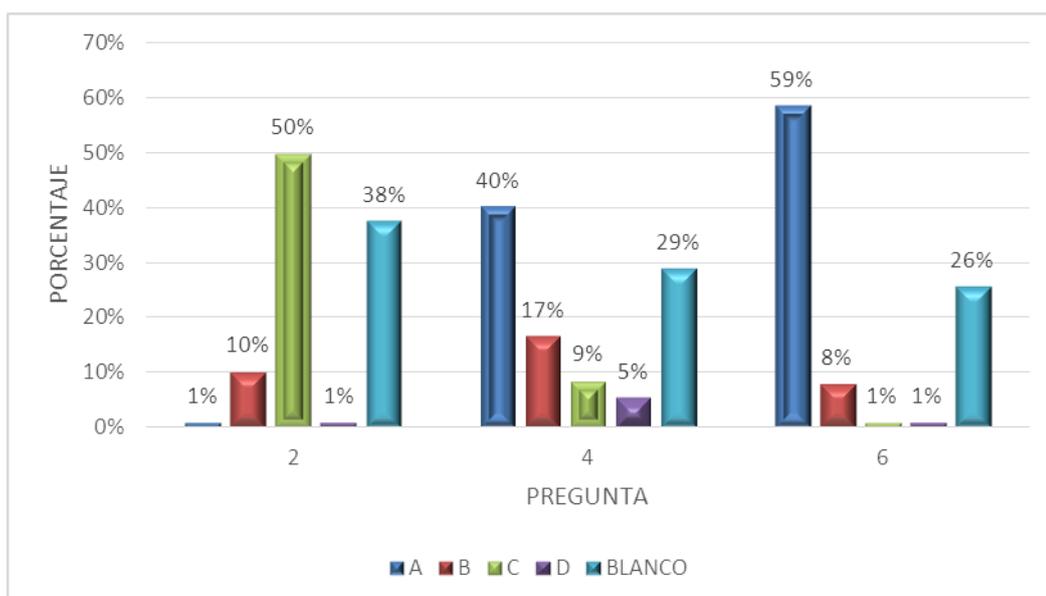
Tabla 24

Resultado de la entrevista a los padres de familia del Nivel de Educación Inicial, de la UGEL – Cajamarca referente a la Carrera Pública Magisterial preguntas 2, 4 y 6.

PREGUNTA	ALTERNATIVAS										TOTAL DE PP.FF.
	A		B		C		D		BLANCO		
	f _i	h _i %									
2. Conoce la CPM.	2	1%	19	10%	93	50%	2	1%	70	38%	186
4. Qué otro grado.	75	40%	31	17%	16	9%	10	5%	54	29%	186
6. Mejora del trabajo con su hijo.	109	59%	15	8%	2	1%	2	1%	48	26%	186

FUENTE: Entrevista a los padres de familia (ver Apéndice 11)

Gráfico 6: Resultados obtenidos en las preguntas 2; 4 y 6 en entrevista a padres de familia del Nivel de Educación Inicial, de la UGEL – Cajamarca



FUENTE: Tabla N°18

La tabla y el gráfico muestran que de los 186 padres de familia 93 conocen el

FUENTE: Tabla 24

De la Tabla 24 y el Gráfico 6 muestra que los padres de familia 93 conocen el número de la ley de Carrera Pública Magisterial y el resto marcan una respuesta incorrecta o simplemente no marcan nada; de los padres que sabían que la profesora de sus hijos ha ingresado a la Carrera Pública magisterial, 75 indican que fue por información brindada por la misma docente, 31 por información de la directora, 16 por comentario de otro padre de familia y 10 por comentario de otra docente; 109 padres de familia han notado cambio en los aprendizajes de sus hijos a raíz de que la profesora a ingresado a la carrera pública magisterial, 15 padres han notado cambios en las actitudes de la docente en su trabajo en el aula.

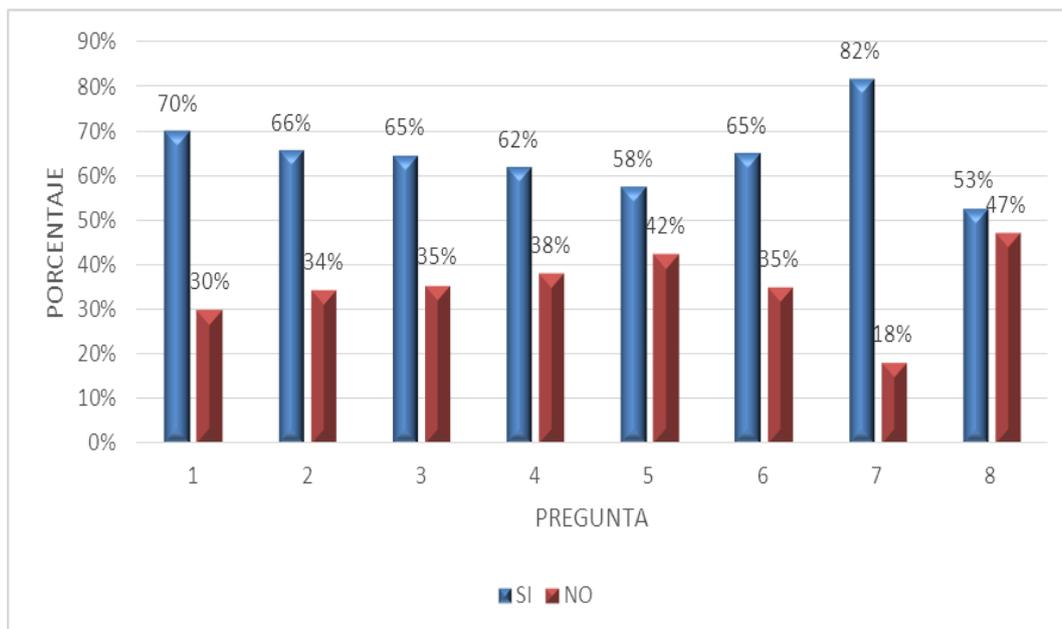
Tabla 25
Resultado de la entrevista a los padres familia referente a la
Carrera Pública Magisterial de las docentes del Nivel de Educación
Inicial de la UGEL – Cajamarca

PREGUNTA	ALTERNATIVA				TOTAL
	SI		NO		
	fi	hi%	fi	hi%	
1. La maestra pertenece a la CPM	130	70%	56	30%	186
2. Significado de la Carrera Pública Magisterial	122	66%	64	34%	186
3. Conoce nivel actual de la maestra.	120	65%	66	35%	186
4. Grado alcanzado logrado.	115	62%	71	38%	186
5. Grado de Maestría en Universidad.	107	58%	79	42%	186
6. Estudios alcanzados, mejora trato.	121	65%	65	35%	186
7. Aprende más por mejora de trabajo.	152	82%	34	18%	186
8. Aspectos importantes trabajo pedagógico.	98	53%	88	47%	186

FUENTE: Entrevista a los padres de familia. (Ver Apéndice 11)

Gráfico 7

Resultado de la entrevista a padres de familia del Nivel de Educación Inicial, referente a la Carrera Pública Magisterial, de la UG EL – Cajamarca



FUENTE: Tabla 25

De los datos organizados en la Tabla 25 y el Gráfico7 referente a la entrevista realizada a los 186 padres de familia de las diferentes instituciones educativas de la muestra, manifiestan en su mayoría que sí están enterados de que la profesora está en la carrera pública magisterial, que sí conocen el significado de la ley, que conocen el nivel de ubicación en la CPM, sienten que sus hijos aprenden mejor dado al trabajo que realiza la profesora.

Tabla 26

Resultado de la entrevista a las docentes del Nivel de Educación Inicial referente a la Carrera Pública Magisterial de la UGEL – Cajamarca

PREGUNTA N°3	OPINIONES	fi	hi
¿Ha desarrollado hasta la fecha una cultura de evaluación?	Lograré poco a poco	7	50
	Participé de otros concursos	7	50

FUENTE: Entrevista a las docentes (ver Apéndice 5)

Tabla 27

Resultado de la entrevista a las docentes del Nivel de Educación Inicial referente a la Carrera Pública Magisterial de la UGEL – Cajamarca

PREGUNTA N° 4	OPINIONES	fi	hi
¿Cuántas veces desde la fecha que ingresó a la CPM, ha participado de otro proceso de evaluación	Ninguno	14	100.00
	Total	14	100.00

FUENTE: Entrevista a las docentes (ver Apéndice 5)

Tabla 28

Resultado de la entrevista a las docentes del Nivel de Educación Inicial referente a la Carrera Pública Magisterial de la UGEL – Cajamarca.

PREGUNTA N°8	OPINIONES	fi	hi
¿Qué aspectos de su desarrollo profesional, siente que ha avanzado a partir de su ingreso a la CPM?	Obtención de otros grados académicos	2	14.28
	Terminar estudios de maestría	1	7.14
	Capacitación	10	71.43
	Valorar la preparación profesional	1	7.14
	Total	14	100.00

FUENTE: Entrevista a las docentes (ver Apéndice 5)

Tabla 29
Resultados obtenidos de las preguntas 12 y 14 de la ficha de reflexión a partir de la propia experiencia de las docentes del Nivel de Educación Inicial que ingresaron a la Carrera Pública Magisterial de la UGEL-Cajamarca

PREGUNTAS	a	b	c	Total de la muestra
12.Experiencia relevante	Padres de familia (6)	Felicitación por colega (4)	Incomodidad por el nivel adquirido (4)	14
14.Estrategias desarrolladas para su desarrollo profesional por ingreso a la CPM	Seguir capacitándose (7)	Asistencia a eventos (5)	Capacitación a otras instituciones (2)	14

FUENTE: Ficha reflexión a partir de la propia experiencia (ver Apéndice 13)

Los datos de las tablas anteriores muestran que las maestras avanzan en función de la capacitación así como la asistencia a eventos pedagógicos y no han sido evaluadas en ningún otro proceso. En lo referente a la cultura de evaluación la irán desarrollando poco a poco, presentan interés por la obtención de otros estudios, maestría doctorado entre otros.

Tabla 30
Resultados de la ficha de evaluación del Proyecto de Desarrollo
Institucional (PEI) de las instituciones cuyas docentes se insertaron a
la Carrera Pública Magisterial de la UGEL-Cajamarca

INDICADOR	ALTERNATIVA		Total
	SI	NO	
1. Cuenta con el Proyecto.	9	0	9
2..El PEI concuerda con el Proyecto Local	9	0	9
3. El PEI guarda coherencia con el Proyecto Educativo Regional	9	0	9
4. La formulación de los instrumento de gestión se formularon en base al PEI	9	0	9
5. En la formulación participa el Consejo Educativo Institucional	9	0	9
6. Para la formulación se desarrollaron las etapas.	9	0	9
7. Cuenta con la Resolución Directoral.	9	0	9
8. En la elaboración se consideraron el logro de aprendizajes.	9	0	9
9. En la elaboración se visualiza componentes.	9	0	9
10. El PEI cuenta con la visión y Misión.	9	0	9
11. Se especifican con claridad los instrumentos de gestión.	9	0	9
12. En el Plan de Trabajo se elaboraron los objetivos anuales.	9	0	9
13. El reglamento interno cuenta con los objetivos.	9	0	9
14.El IGA cuenta con objetivos de evaluación	9	0	9
15. El informe de Gestión Anual se han considerado los aspectos respectivos.	7	2	9

FUENTE: ficha de evaluación del proyecto de desarrollo institucional (PEI)

(ver Apéndice 15)

De los 15 indicadores empleados, en la ficha de evaluación del PEI, se utilizó, para las alternativas a evaluar, la escala dicotómica de Sí y No, obteniéndose los siguientes resultados:

De las nueve (9) Instituciones a las que pertenecen las 14 docentes que ingresaron a la CPM, siete (7) Instituciones sus respuestas al total de los indicadores es SI, solamente dos (2) Instituciones en el indicador N° 15, se obtiene la alternativa NO, demostrando que las docentes que se insertaron a la CPM, aportan con sus conocimientos y trabajo en equipo a fin de que sus PEI, respondan a las necesidades e intereses de sus Instituciones, motivadas por su inserción a la CPM.

Tabla 31
Resultados obtenidos en la ficha de conducción de la entrevista al
equipo de docentes de la Institución Educativa de las maestras del
Nivel de Educación Inicial que ingresaron a la Carrera Pública
Magisterial de la UGEL-Cajamarca.

CÓDIGO	PREGUNTAS ORIENTADORAS	ASPECTOS				Total
		Vocación de servicio	Actualización permanente	Reconocen importancia de la capacitación	Avanzar y ser mejores profesoras	
4.1	Actitudes profesionales de afianzamiento profesional.	2	1	2	1	7
		Demostración en actuaciones.	Intercambio de experiencias	Formando niños/as creativos		
4.2	Demuestran resultados obtenidos por sus niños/as.	2	3	2		7
		Canciones y dramatizaciones	Motivación con los Padres de familia.	Talleres con Madres		
4.3	Demuestran estrategias para promover la motivación en sus niños/as.	2	3	2		7
		Usan internet e integran nuevos contenidos	Mayor interacción entre docentes	Comparten contenidos obtenidos en Internet.	Trabajo en equipo	
4.4	Promueven capacidades trabajo en grupo integrando nuevas tecnologías.	2	2	2	1	7
		Trabajan logros de aprendizaje	Grupos de inter aprendizaje			
4.5	Reflexión en torno a su práctica profesional.	3	4			7

4.6	Identifican lo que necesitan aprender.	Manejo de conocimientos	Reuniones con padres de familia			
		2	2	3		7
4.7	Revisión de sus prácticas de enseñanza aprendizaje.	Comparan trabajos actuales con anteriores.	Trabajo con equipos pedagógicos	Intercambio con otras instituciones del contexto		7
		2	3	2		
4.8	Ejercen su práctica profesional con compromiso y honestidad.	Construcción y mejora del PEI	Reconoces fortalezas frente a otras docentes	Participación en eventos convocados por otras instituciones		7
		2	2	3		
4.9	Construyen y mejoran el PEI de su institución, con aportes interesantes.	Participación activa en la mejora del PEI	Apoyo de gestión a la dirección	Apoyo para mejorar gestión		7
		2	4	1		
4.10	Participan en la innovación e investigación y mejora de calidad de servicio educativo.	Ejecución de proyectos de innovación	No existen proyectos de investigación	Mejora de calidad de servicio		7
		4	2	1		

FUENTE: Ficha de conducción de la entrevista al equipo docente de la Institución

Educativa (ver Apéndice 16)

4.2 Análisis, interpretación y discusión de resultados

4.2.1 Desarrollo de su práctica pedagógica

El enfoque en el presente trabajo está en función de la trascendencia de los aspectos teóricos y prácticos, observados y desarrollados como parte del reto trazado, que es el Impacto del Ingreso a la Carrera Pública Magisterial; es decir, reconocer la importancia de esta, como el soporte de crecimiento y desarrollo para la tan ansiada Calidad de la Educación, no como parte de los discursos que se repiten con frecuencia, o de los documentos normativos que se emiten desde el MED, para la mejora de los aprendizajes de los niños/as, sino en el trabajo desarrollado en las aulas como parte del rol de los maestros y maestras que reconocen la importancia de la Carrera Docente, es decir del desempeño docente en el aula, los resultados obtenidos en el conocimiento y manejo del DCN, muestran que el 79% (11 docentes) igualmente tienen amplio conocimiento, en lo referente a las áreas de desarrollo el 79%, conocen y manejan las competencias y capacidades del desarrollo integral de los niños/as, por lo que el manejo del DCN permite a las docentes tener un amplio conocimiento de las áreas y las estrategias establecidas en el documento, así como las orientaciones pedagógicas, refrendadas para el trabajo en el aula, resultados obtenidos en la tabla 2.

Los resultados obtenidos en la evaluación del cuaderno de programación, herramienta indispensable para el trabajo pedagógico del aula, muestran un nivel satisfactorio, están en un nivel destacado, demostrando que el cuaderno de programación lo tienen en forma

correcta, al día, bien ordenado y organizado en función de la programación de corto y largo alcance.

En lo referente a la habilidad para despertar el interés en los niños/as demuestran un alto grado alcanzado, lo que determina que las estrategias empleadas son motivadoras y favorecen la atención en el momento de desarrollarse las actividades de aprendizaje, demostrado en los resultados de las fichas de observación a la profesora en el aula visitas inopinadas y opinadas tablas 3 hasta la 10, destacándose mayores resultados en las visitas al aula opinadas ya que eran coordinadas con las maestras, consultaban algunos aspectos para el desarrollo de la sesión de aprendizaje y sus componentes.

La escala aplicada para la evaluación del rendimiento docente es otro de los resultados obtenidos, que muestran que las maestras tienen un alto nivel de conocimiento del Nivel de Educación Inicial, poseen amplios intereses y gran cultura, de su permanente especialización, relacionan su especialidad con otros campos y problemas diarios. La variedad de las técnicas de enseñanza están en un nivel máximo de aceptación, tal como se demuestra en la tabla 12 y gráfico 2. Los resultados obtenidos en las tablas subsiguientes 13, 14 gráfico 3, los resultados de la tabla 15 y 16 en la que se muestra claramente los resultados que obtienen diariamente en sus aulas empleando estrategias de aprendizaje significativo, trabajo en grupo, uso óptimo del tiempo y procesos pedagógicos acordes a los temas desarrollados.

4.2.2 Desarrollo personal

El desarrollo personal es de trascendental importancia, puesto que las maestras del Nivel de Educación Inicial tienen que ser personas emocionalmente equilibradas poseer determinadas cualidades muy individuales para tratar a niños/as del Nivel de Educación Inicial, el más importante dentro del Sistema Educativo Peruano y actual preocupación de todos los gobernantes del mundo, en la niñez está el inicio de la formación de valores, de competencias únicas que determinarán la vida del ser humano, es por ello que se necesita conocer cómo piensan las maestras cómo son, cómo desarrollan sus actividades diarias y el control de sus emociones. En este difícil tema se aplicaron instrumentos que permiten una visión personal en torno a la profesión docente; la visión mucho más completa la ven los psicólogos, sin embargo, en un intento de demostrar que el desarrollo personal es parte relevante del desempeño docente partiendo que los docentes reconocen que el aprendizaje de sus alumnos es un proceso que requiere una implicación personal, una estabilidad emocional, y seguridad en su práctica diaria: es sin estas condiciones imposible llevar a cabo ningún tipo de aprendizaje, pero teniendo en cuenta que la implicación personal de los alumnos hacia el aprendizaje depende del autoconcepto y estima personal que los sujetos desarrollan sobre sí mismos. Las respuestas obtenidas en el El Test de Catell, a través de las 163 preguntas a las que las maestras dieron respuestas favorables de su desarrollo personal, instrumento 14-pág.214.

En la ficha 13. Reflexiones a partir de su propia experiencia, en la pregunta 10, en torno a problemas de carácter técnico pedagógico con

sus padres de familia, las docentes responden satisfactoriamente en torno a las relaciones interpersonales con sus demás colegas de la Institución Educativa; así mismo en la Ficha 16, de conducción de la Entrevista al equipo docente de la Institución Educativa en el numeral 3. Del Desarrollo Personal, en las respuestas de los (7) ítems, responden favorablemente, en torno a sus actitudes positivas, a su mejora y crecimiento personal, al desarrollo de su autoestima, ayudan a favorecer el aprendizaje de sus alumnos, los ayudan a superar las dificultades, fundamentan su responsabilidad, creatividad y posibilitan una relación saludable. Practican valores, cuentan con habilidades sociales, es decir con conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los demás en forma efectiva y mutuamente satisfactoria, en esta misma ficha los resultados obtenidos favorablemente, demuestran que las docentes que ingresaron a la CPM, promueven una convivencia basada en la autodisciplina del grupo, acordando normas claras orientadas a la práctica de deberes y derechos en la Institución. Estos resultados confirman, que el desarrollo personal, permite mejorar como ser humano y mejorar el entorno. La idea es gozar de completa honestidad con uno mismo acerca de las falencias o malos hábitos; para luego remover dichas actitudes de nuestras vidas, encontrando mejores y óptimas maneras de usar el tiempo. Los resultados obtenidos en la aplicación de la Ficha de Entrevista a las docentes, en la pregunta 6-pág 199, al respecto si tienen un Proyecto de Vida, responden que no como proyecto elaborado en sí quieren ser mejores, avanzar, crecer, seguir preparándose y posteriormente elaborar un Proyecto de vida, orientador, con metas a

alcanzar a corto y a largo plazo y sobre todo a sentirse cada día mejor, a fin de que en sus proyecciones de vida, involucren a su familia, a su trabajo, al entorno en el cual se desenvuelven.

4.2.3 Desarrollo profesional

Se elaboró el cuadro 2 ubicándose a las maestras que ingresaron a la CPM desde el Nivel I hasta el V, presentan estudios de maestría, en la tabla 22, referente a los cambios de las docentes el máximo Nivel es el V con el 50%, el IV con el 28,5%, resultados que demuestran mejora en su desarrollo profesional. La tabla 23 y el gráfico 5 nos presentan resultados obtenidos en torno al conocimiento que tienen los padres de familia referente al conocimiento de la Ley de Carrera Pública Magisterial el 57% si la conoce y están enterados el 66% de que la profesora de sus hijos ha ingresado y el 56% notan el cambio de esta inserción en sus hijos a través de las actividades que las maestras desarrollan.

4.3 Contrastación de hipótesis

La hipótesis planteada de la investigación es:

La inserción de las maestras del Nivel de Educación Inicial de la UGEL Cajamarca a la Carrera Pública Magisterial del II al V nivel ha tenido un impacto positivo en el desarrollo de la práctica pedagógica, lo cual se evidencia en el manejo de las estrategias empleadas y en la operatividad del diseño curricular nacional, en el desarrollo personal a través de la definición de un proyecto de vida en relación a su autoestima, ética y valores y en el desarrollo profesional manifestado a través de estudios y capacitaciones para la obtención

de especialización, diplomados y grados académicos adquiridos o en proceso. En las variables dependiente, independiente e interviniente se demuestra que sí se evidencia por los resultados obtenidos el Impacto positivo en los aspectos:

4.3.1 En la Práctica Pedagógica

El procesamiento y análisis de los instrumentos aplicados para analizar el impacto del ingreso a la CPM, de las docentes de la muestra en este aspecto, se utilizaron dieciséis (16) instrumentos. En los siguientes instrumentos se precisan resultados en este aspecto: Cuaderno de programación (Tabla 01), Evaluación del Diseño Curricular Nacional (Tabla 02), Entrevista a las docentes (Tabla 04), Fichas de Observación al aula opinada e inopinada (Tablas 04,08,10) ,Portafolio pedagógico (Tabla 11), Escala del rendimiento docente (Tabla 13), Ficha de Reflexión (Tabla 14),Cuestionario a las docentes (Tabla 15), Rendimiento docente (Tabla 21), cuyos resultados demuestran, los logros alcanzados en este aspecto de trascendental importancia para el trabajo de las maestras en el aula.

Los resultados relevantes, obtenidos en la aplicación de la Ficha de Entrevista a las docentes, en las respuestas de la pregunta siete (7), responden satisfactoriamente, referente a los aspectos concernientes al Desarrollo de su Práctica Docente, los están desarrollando, las maestras cuentan con los documentos necesarios para efectivizar el trabajo en el aula, es decir cuentan con el Cuaderno de Programación al día, ordenado, planifican estrategias de aprendizaje novedosas, interesantes acordes a la edad y los intereses de los niños/as considerando sus características psicológicas en función de la edad.

Los resultados obtenidos en la aplicación, de la Ficha de conducción de la entrevista al equipo de docentes de la Institución Educativa, en el numeral 2 de las preguntas orientadoras, relacionadas con la Práctica Pedagógica, los siete

(7) ítems de este considerando, demuestran: las maestras que ingresaron a la CPM mejoraron aspectos de su práctica pedagógica tales como: dedican mayor tiempo para la elaboración de la programación curricular, incrementan otros elementos, investigan, diversifican, elaboran en equipo, en base a las necesidades según la edad correspondiente. El uso del portafolio docente, como documento indispensable en la labor educativa, como se demuestra en la Tabla 12 y Gráfico 2, organizado, actualizado, es decir, pertinente para el trabajo en el aula.

Los resultados obtenidos en la Tabla y Gráfico 13 demuestran que conocen el Nivel de Educación Inicial, es decir cuentan con un marco teórico actualizado, emplean estrategias efectivas, variadas de aprendizaje, en función de las actividades a desarrollarse. En esta misma tabla y gráfico las maestras que se insertaron a la CPM demuestran que cuentan con estrategias adecuadas para lograr el interés y la atención de los niños y niñas, lo que significa que la motivación intrínseca y extrínseca la conocen y manejan con efectividad.

Los resultados obtenidos en la tabla 21, en función a la práctica pedagógica, en los rangos A, C y D, demuestran, conocimiento del Nivel de Educación Inicial, variedad en técnicas de enseñanza y habilidad para despertar el interés.

Por todos estos resultados, se estaría demostrando, el impacto del ingreso a la CPM, de las docentes de la UGEL-Cajamarca, en este aspecto; considerado en los objetivos y en las variables dependiente e independiente así como en la interviniente.

4.3.2 En el Desarrollo Personal

En los resultados del Test de Catell, mostrados en la Tabla 17, y gráfico se observa, que el 28% de las respuestas de las 14 docentes corresponde a “totalmente en desacuerdo”, el 13% corresponde a “en desacuerdo”, el 9% a “ni a favor ni en contra”, el 19% a “de acuerdo” y el 31% a “totalmente de acuerdo”, esto indica que las docentes tienen una tendencia exponencial hacia totalmente de acuerdo, favoreciendo así aspectos de su desarrollo personal, en función a su autoestima, autovaloración, rasgos de su personalidad, manejo y control de sus emociones, relaciones interpersonales, responsabilidad, orden, y disciplina. Factores que favorecen su desarrollo profesional como maestras del Nivel de Educación Inicial, nivel educativo, delicado e importante.

En otros instrumentos aplicados en esta investigación encontramos respuestas relevantes que constituyen los resultados de los siguientes instrumentos:

- Entrevista a docentes, las respuestas obtenidas, en la pregunta 5, las maestras responden que no tienen un proyecto de vida, planificado, pero sí cuentan con actitudes positivas de ser mejor, de seguir superándose, lo que indica que las maestras si quieren cambiar, mejorando así su desarrollo personal.
- En las Tablas Números: 13, 14,19 y 20, los resultados corroboran el logro de afirmación de su personalidad, autoestima, autoconfianza y desarrollo emocional, de mostrado por las docentes que se insertaron a la CPM, en la UGEL-Cajamarca, quedando demostrado, lo planteado en la hipótesis y los Objetivos, en torno al Desarrollo Personal.

4.3.3 En el Desarrollo Profesional

El procesamiento y análisis de los resultados de los instrumentos aplicados, muestran claramente el logro alcanzado en este aspecto tan importante de la carrera docente, como producto de su inserción en la CPM. Se observa en las tablas números: Cuestionario aplicado a las docentes instrumento 8 (Tabla 23), Evaluación del Portafolio (Tabla 11), resultados obtenidos en torno a las Reflexiones personales, (Tabla 13) este documento fue el último aplicado, Tabla 12 Gráfico 2 los grados obtenidos en el rendimiento docente, Cuestionario docente (Tabla 18). Entrevista a los Padres de Familia, Tablas 23-25, Entrevista entre equipos docentes Tabla 31. Escala del Rendimiento docente, Tabla 12, Resultados del Proyecto de Desarrollo Institucional, Tabla 30, cuyos aportes de las docentes hacen que sus Instituciones cuenten con PEI, actualizados y bien elaborados, todos estos resultados importantes, como producto del Impacto de la Inserción a la CPM, por las docentes del Nivel de Educación Inicial. Este Desarrollo Profesional alcanzado permite que las docentes demuestren interés y responsabilidad por ser cada día mejores profesionales, adquirir nuevos conocimientos y seguir preparándose para ser maestras que se necesita actualmente, es decir; que este aspecto permita lograr mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de sus estudiantes y el manejo estratégico con los padres de familia y comunidad, a fin de demostrar sus avances y anhelar a obtener los máximos grados en estudios de post grado, diplomados y otros, que algunas docentes ya lo lograron. Estos resultados contrastan lo planteado en la hipótesis y en los objetivos, determinando la importancia del Desarrollo Profesional.

CONCLUSIONES

A partir del análisis e interpretación Teórica y empírica hemos llegado a lo siguiente:

1. Las docentes de la Unidad de Gestión Educativa Local de Cajamarca del Nivel de Educación Inicial que ingresaron a la Carrera Pública Magisterial, emplean en su planificación curricular estrategias de metodología activa que favorecen los aprendizajes significativos de los niños y niñas de tres a cinco años en las aulas a su cargo.
2. El conocimiento, manejo y aplicación del Diseño Curricular Nacional mejoró el desarrollo de su práctica pedagógica favorece el buen desempeño en el aula.
3. Las docentes que ingresaron en la Carrera Pública Magisterial, emplean procesos pedagógicos para el logro del uso óptimo del tiempo y trabajo en grupo.
4. El desarrollo socioemocional que alcanzaron las docentes por el ingreso a la Carrera Pública Magisterial, repercute favorablemente en el buen desempeño pedagógico.
5. Las docentes que ingresaron a la Carrera Pública Magisterial reconocen que el desarrollo de su autoestima, las relaciones interpersonales, el manejo y control de sus emociones, favorece su desarrollo personal.
6. El ingreso de las docentes a la Carrera Pública Magisterial, mejoró el desarrollo de su práctica profesional permitiéndoles una ubicación a un nivel superior al que tenían antes de su ingreso significando un mejor desempeño laboral y remuneración económica.

SUGERENCIA

- Los directores de las Instituciones Educativas, los especialistas de la UGEL y de la DRE deberían evaluar el funcionamiento de los Centros de Educación Inicial, no solo a través de los indicadores del Proyecto de Desarrollo Institucional sino que éstos deben ser sometidos a los *estándares de calidad*, que verdaderamente garanticen por qué son tan buenos, si tiene prestigio ganado demostrado, a lo largo de los años de funcionamiento y/o por los resultados que se obtienen en el logro de los aprendizajes de los niños y niñas que egresan de las aulas, o no responden a ninguna escala de calidad.
- La Escuela de postgrado podría a través de los seminarios de investigación proponer este tema a los estudiantes de la especialidad como probables proyectos, ya que los maestros estudiantes cuentan con los insumos necesarios en sus centros educativos, facilidades de horarios, relaciones interpersonales entre otros y los recursos humanos y administrativos en los diferentes niveles: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarez, F (1997). Evaluación de la acción docente en Latino América. Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL).
- Ausubel, David. (1983). *Psicología evolutiva. Un punto de vista cognitiva*. Barcelona. Editorial Paidós.
- Alcántara, J. 1990. *Cómo educar la autoestima*. Barcelona. Ediciones CEAC.
- Ball, D., & Cohen, D. (1999). Developing Practice, Developing Practitioners. Toward a Practice- Based Theory of Professional Education. In L.D.H.a.G.Sykes (Ed.), (Vol. Teaching as a Learning Profession, pp. 3-32). San Francisco: Jossey-Bass.
- Barreiro, Telma.(1992). “Los grupos de reflexión, encuentro y crecimiento (GREC): Una propuesta para el perfeccionamiento docente”, Revista Argentina de Educación, año VI, n° 11, diciembre.
- Beijaard,D., Meijer,P.C.,& Verloop, N.(2004). Reconsidering research on teachers professional identity.Teaching and Teacher Education, 20(2),107-128.
- Bendezu, Guillermo.2005. *Compendio de Leyes de Educación y del Profesorado*.
- Beyon J. et al. (2001). Teachers of Chinese ancestry interaction of identities an professional roles. Teachers education 12(2) 135-151.
- Blankenship, R.L. (1977). Colleagues in organization: The social construction of professional work New York: John Wiley and Sons.
- Nathaniel Branden (1995). “Los seis pilares de la autoestima”.
- Bredeson, P.V.(2002). The Architecture of professional development: materials, messages and meaning. International Journal of Educational Research,37 (8), 661-675.
- Brunner, J.S. (1978) El proceso mental del aprendizaje. Madrid: Narcea
- Carl, R.1979. *El Proceso de convertirse en persona: técnica terapéutica*.
- Camacho, Rafael.1992. *Metodología de la Investigación*.
- Coll, C. y Solé. (1989).Aprendizaje significativo y ayuda psicológica. En cuadernos de Pedagogía,186,12-16.
- Consortio de Centro Educativos Católicos.1991.
- Day, C.(1994) Formar Docentes.Cómo, cuando y en qué condiciones aprende el profesorado. Madrid: Narcea.

- Darling, Hammond y Sykes (2003). United States Code. Editorial Pro Quets LLC.
- De Alba, Alicia.1995. *Currículum: Crisis, mito y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- De Camilloni, Alicia R.W & 2000. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*.
- Delgado, Pilar. 2002. *La formación de formadores dinámicos*.
- Dewey, John.1989. *Cómo pensamos*, Barcelona, Paidós.
- Díaz Barriga, Ángel. 1985. *Didáctica y currículum*, México, Editorial Nuevomar.
- Díaz, Frida y Hernández, G.1998. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*.
- Díaz, Hugo y Saavedra, Jaime. *La Carrera de Maestro: Factores institucionales, incentivos económicos y desempeño*, Grupo de Análisis para el Desarrollo. Lima, 2000.Situación docente en el Perú 21.
- D'Ary, Jacobs y Razavieh, (1982), "La aplicación del método científico al estudio de un problema," p. 20
- Gabriel Díaz-Maggioli (2004). "Centrado en el profesor de Desarrollo Profesional".
- Encinas Franco, José Antonio 19932. Un ensayo de Escuela Nueva en el Peru
- Elliot, John. 1990. *La investigación acción en educación*, Madrid, Morata.
- Esteve, J.M. 2003. *La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, Howard. 1995. *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, Barcelona, Paidós.
- Gil, R.1999. *Valores Humanos y Desarrollo Personal*. Tutoría.
- Gonzales, Irineo.1965. *Metodología del trabajo científico*. Santander. Editorial Sal Terrae.
- Good, Thomas, L...y Brophy. 1999. *Psicología Educativa contemporánea*. México: Mc. Grauw. Hill.
- Grossman, P., Schoenfels, A., & Lee, C. (2005). Teaching Subjet Matter. En L. Darling Hammond & J. Brasford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp.201-231). S. Franscisco: Jossey Bass.
- Handabaka, Jorge. *Inteligencia*.2004. *Inteligencia Emocional clave para el éxito*.
- Heideman, C. (1990). Introducción to staff development. En P. Burke (Ed.),*Programmig for staff development*. (pp.3-9). London: Falmers Press.

- Hunt, Barbara C. (2008). Efectividad del desempeño, docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina. Santiago de Chile. PREAL (en prensa)
- Kelchtermans, G. (2004). CPD para la renovación profesional: ir más allá de los conocimientos para la práctica.
- Litwin, Edith, 1992. *Algunas reflexiones en torno a la construcción de un proyecto educativo*, *Tecnología Educativa*, Associação Brasileira de Tecnología Educativa (ABT), año XXI, n° 107, julio- agosto.
- Pérez Miranda, Royman y Gallegos Badillo, Rómulo. 1997. *Corrientes Constructivistas. De los mapas conceptuales a la Teoría de la Transformación Intelectual*.
- Philippe Ariès (1987). El "descubrimiento de la infancia"
- Porlán, R. 1990. Cambio escolar y desarrollo profesional: un enfoque basado en la investigación en la escuela. Investigación en la Escuela. Sevilla. Diada.
- Posner, P. (1995). *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A. (1982). Alojamiento de una concepción científica: Hacia una teoría del cambio conceptual Didáctica de las Ciencias
- MINEDU, Ministerio de Educación. 2001. *Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana-MECEP*, MED-BANCO MUNDIAL, DINFOCAD. Sistemas de Formación Continua de los Recursos de la Educación (Propuesta Preliminar).Lima.
- MINEDU, Ministerio de Educación-Consejo Nacional de Educación.2007.*Proyecto Educativo Nacional al 2021*.Lima: CNE-MED.
- MINEDU, Ministerio de Educación.2001. *Manual para Docentes de Educación Primaria. Plan Nacional de Capacitación Docente-PLANCADAD.2001*.
- MINEDU, Ministerio de Educación.2003. *Nueva Docencia en el Perú*.
- MINEDU, Ministerio de Educación. Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular.2008.
- Montimori, Peter. 1986. "Autoevaluación escolar", en Galton, M y Moon, B., *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*, Madrid, Morata.
- Murcia Florián, Jorge. (1980). *Manual de investigaciones-Procesos y Diseños*. Bogotá. Ed. Colombia.

- Narodowski, M. (2007). "La prioridad de la inclusión educativa"
- Navarro, Juan Carlos (2003). La evaluación y las actitudes de los docentes frente a ella: dificultades y alternativas de políticas. Buenos Aires: II PE.UNESCO.
- Newman, D.; Griffin, P., Y Cole, M.1991.: *La zona de construcción del conocimiento*, Madrid, Morata.
- Novak, J. y Gowin, D.: 1998. *Aprendiendo aprender*, Barcelona, Martínez Roca.
- Nuthall, Graham. (2004). Relating Classroom Teaching to Student Learning: A Critical Analysis of Why Research Has Failed to Bridge the Theory-Practice Gap. *Harvard Educational Review*, 74 (3), 272-306.
- Rodríguez, Simón (1999). "Trascendencia de la Primera Escuela". En HERNÁNDEZ OSCARIS, Roberto: *Pensamiento Educativo. Páginas Escogidas*. Editorial Faid. Cali, Colombia.
- Rudduck, J. (1991). *Innovation and Change*. Milton Keynes: Open University.
- Sáenz, Saldarriaga y Ospina (2007). "Construcción social de la infancia".
- Sánchez, H y Reyes, C-1984. *Metodología y Diseño de la Investigación Científica*.
- Tedesco, J.2003. *Los pilares de la educación del Futuro*. Debates de educación (Ponencia). Fundación Jaime Bofil.
- Tenti, E. (2005). *La Condición Docente. Análisis Comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Fundación Osde.
- Verloop, N., Driel, J.,& Meijer,P.(2001). *Teacher Journal of Educational Research*, 35(5), 441-461.
- Zabalsa, M. 2000. "Los Nuevos Horizontes de la formación en la sociedad del aprendizaje (una lectura dialéctica de la relación entre formación, trabajo y desarrollo personal a lo largo de la vida)". En A. Monclús Estella (Ed.), *Formación y Empleo: Enseñanza y Competencias*, pp.165-198. Granada: Comares.

APÉNDICE

PRESENTACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS APLICADOS

Para el presente trabajo de investigación se aplicaron diversos instrumentos tales como: encuestas, cuestionarios, entrevistas, inventarios a fin de recabar la información pertinente para la recolección de datos que permitió, el diagnóstico de los aspectos en el área personal y profesional. Para el recojo de datos en el aspecto de la práctica pedagógica se aplicaron algunos instrumentos validados en el Programa Nacional de Formación y Capacitación Docente, cuya adaptación y adecuación están en función de los aspectos a observarse en el aula, tal es el caso de la fichas: para el Focus Group o entrevista a las docentes y las fichas de observación en el aula, y el Test de Catell, para obtener los resultados en torno al desarrollo de la autoestima y la personalidad, a fin de determinar los procesos del aprendizaje, rutas de aprendizaje y mapas de progreso, que permitieron determinar la proyección y el avance de las maestras que ingresaron a la Carrera Pública Magisterial (CPM), se hace necesaria esta presentación por cuanto la relevancia de la investigación está en función de los resultados que se obtuvieron como producto de la aplicación de estos instrumentos, según las variables planteadas.

1. RELACIÓN DE DOCENTES QUE INGRESARON A LA CARRERA PÚBLICA MAGISTERIAL (CPM) EN LA UGEL CAJAMARCA

Nº	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	Nivel, Ley 29062 de las profesoras que ingresaron a la CPM, en el año 2010	ESTADO ACTUAL Y PARTICIPACIÓN EN EL PROYECTO
01	J.N .E118-HUAMBOCANCHA	1	En ejercicio, pero no participó por decisión propia.
02	J.N.E. 011- CAJAMARCA	5	En ejercicio, participación activa en el proyecto.
03	J.N.E. 015 – CAJAMARCA	5	En ejercicio, participación activa en el proyecto.
04	PRONOEI-PACHACUTEC	5	En ejercicio, pero no participó por decisión propia.
05	PRONOEI-TRES MOLINOS	4	En ejercicio, pero no participó por decisión propia.
06	J.E.E.380 CHILIMPAMAPA-ALTA	3	En ejercicio, participación activa en el proyecto.
07	I.E Nº 016- SARA MC DOUGALL	1	En ejercicio, participación activa en el proyecto.
08	J.N.E 017-CAJAMARCA	3	En ejercicio, participación activa en el proyecto.
09	J.N.E 024 –SAMANACRUZ	3	En ejercicio, pero no participó por decisión propia.
10	J.N.E 025- CAJAMARCA	3	En ejercicio, participación activa en el proyecto.
11	CUNA JARDIN JUANA ALARCO DE DAMMERT	5	En ejercicio, participación activa en el proyecto.
12	CUNA JARDIN JUANA ALARCO DE DAMMERT	4	En ejercicio, participación activa en el proyecto.
13	J.N.E 11 – CAJAMARCA	4	En ejercicio, participación activa en el proyecto.
14	J.N.E 11 – CAJAMARCA	3	En ejercicio, participación activa en el proyecto.
15	J.N.E 15 – CAJAMARCA	4	En ejercicio, participación activa en el proyecto.
16	J.N.E 15 – CAJAMARCA	3	Licencia sin goce de haber.
17	I.E Nº 63 RAMON CASTILLA	3	En ejercicio, participación activa en el proyecto.
18	I.E. Nº 63 RAMON CASTILLA	1	En ejercicio, participación activa en el proyecto.
19	I.E.Nº 332 DIVINO MAESTRO	3	En ejercicio, pero no participó por decisión propia.
20	J.N.E 030 ASUNCION	2	En ejercicio, pero no participó por decisión propia.
21	J.N.E 031 COSPAN	1	En ejercicio, pero no participó por decisión propia.
22	J.N.E 182 COLCAPAMPA	3	En ejercicio, participación activa en el proyecto.
23	I.E N° 82891-TAMBILLO(ampliación)	1	En ejercicio, pero no participó por decisión propia.
24	I.E Nº152 YERBA BUENA GRANDE	1	En ejercicio, pero no participó por decisión propia.

Nota: A petición de las docentes no deben aparecer sus nombres solo las Instituciones.

2. RELACIÓN DE INSTITUCIONES DE LAS DOCENTES PARTICIPANTES EN EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DE INSERCIÓN A LA CARRERA PÚBLICA

N°	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	NIVEL ADQUIRIDO EN LA CARRERA
01	J.N.E. 011- CAJAMARCA	QUINTO
02	J.N.E. 011- CAJAMARCA	QUINTO
03	J.N.E. 011- CAJAMARCA	CUARTO
04	J.N.E. 015 – CAJAMARCA	TERCERO
05	J.N.E. 015 – CAJAMARCA	QUINTO
06	J.E.E.380 CHILIMPAMAPA-ALTA	CUARTO
07	I.E N° 016- SARA MC DOUGALL	CUARTO
08	J.N.E 017-CAJAMARCA	QUINTO
09	J.N.E 025- CAJAMARCA	QUINTO
10	CUNA JARDIN JUANA ALARCO DE DAMMERT	QUINTO
11	CUNA JARDIN JUANA ALARCO DE DAMMERT	QUINTO
12	I.E N° 63 RAMON CASTILLA	TERCERO
13	I.E. N° 63 RAMON CASTILLA	SEGUNDO
14	J.N.E 182 COLCAPAMPA	CUARTO

3. DISEÑO Y USO DE CUADERNO DE CAMPO PARA LAS VISITAS DE OBSERVACION AL AULA A LAS DOCENTES QUE INGRESARON A LA CARRERA PÚBLICA MAGISTERIAL (CPM) EN LA UGEL-CAJAMARCA

OBJETIVO: Determinar las potencialidades y necesidades de las docentes en relación a su práctica pedagógica, como producto de su inserción a la CPM, registrando en la Ficha de Observación del aula, sus fortalezas y debilidades, desarrollando un espacio relevante de reflexión, de los aspectos observados en la sesión de aprendizaje.

OBJETIVO ESPECÍFICO: Observar a través de la práctica, el desarrollo adecuado de los procesos de Enseñanza-Aprendizaje, determinando los aspectos específicos de su práctica pedagógica: estrategias, materiales, trabajo en grupo, organización del aula, uso óptimo el tiempo, recojo de información y procesos de evaluación de los aprendizajes de los niños y niñas del aula.

Fecha:.....

Institución

Educativa:.....

Directora:

.....

Profesora de aula:

Dirección:.....

Edad de los niños/as:..... Sección: Denominación de la sección:.....

Actividad diseñada/ ejecutada	Estrategia empleada/ secuencia-momentos	Recursos y/o materiales	Técnicas e instrumentos de evaluación	Observaciones y/o sugerencias

4. FICHA DE EVALUACIÓN DEL CUADERNO DE PROGRAMACIÓN CURRICULAR, FOLDER Y OTRO, DE LAS DOCENTES QUE INGRESARON A LA CARRERA PÚBLICA MAGISTERIAL (CPM) EN LA UGEL CAJAMARCA

Nombre de la profesora de aula:

Centro

Educativo:.....

Tipo de documento:

Sección-edad de los niños/as:

Denominación de la sección:

ESCALA DE VALORACIÓN

1	2	3	4	5
<p>Nivel Deficiente No satisface ninguno de los requerimientos en su estructura y componentes.</p>	<p>Nivel Insatisfactorio Su estructura se ubica por debajo de lo esperado.</p>	<p>Nivel Moderadamente satisfactorio Su estructura es estándar, así como los componentes.</p>	<p>Nivel Satisfactorio Su estructura supera lo esperado</p>	<p>Nivel Destacado Excepcional en su desempeño, excede todo lo esperado en su rol docente y su desempeño en el aula.</p>

N°	INDICADORES	ITEMS	SUB ITEMS	ESCALA DE VALORACIÓN				
				1	2	3	4	5
01	Relación teoría - práctica	Fundamenta las acciones llevadas a cabo en el aula, desarrollándolas en las actividades curriculares.						
		Actualiza sus conocimientos en el desarrollo del campo científico.						
02	Manejo de estrategias de aprendizaje	Selecciona y emplea estrategias de aprendizaje en función a los contenidos y capacidades, según la edad de atención.						
03	Operatividad del currículo. Tratamiento de contenidos: nacionales, regionales y locales.	Acciones de diversificación del currículo en función de las necesidades e intereses de los niños y las niñas.						
04	Organización del espacio y el tiempo.	Distribuye sus actividades previo horario.						
05	Selección y empleo de materiales educativos adecuados al nivel y edad de atención en el aula.	Hace uso de los materiales requeridos para la organización del aula, espacio y trabajo en grupo						

5. ENTREVISTA A LAS DOCENTES

- Nombres y apellidos:
 - Lugar de trabajo:
 - Cargo actual:
 - Nivel en el que estaba ubicada antes de su ingreso a la CPM:.....
 - Nivel de ubicación por la CPM:
 - Máximo grado profesional alcanzado:
 - Universidad o Instituto Superior:
1. ¿En qué año usted, ha ingresado a la Carrera Magisterial?
 2. ¿Cómo se ha sentido al ser evaluada?:
 3. ¿Ha desarrollado hasta la fecha una cultura de evaluación?
.....
 4. ¿Cuántas veces, desde la fecha que ingresó a la CPM, ha participado de otro proceso de evaluación?.....
 5. ¿Cómo se siente emocionalmente, al haber ingresado a la CPM?.
.....
 6. ¿Tiene un Proyecto de Vida, que esté desarrollando a partir de su ingreso a la CPM?
 7. ¿Cómo está desarrollando los aspectos del desarrollo de su Práctica Pedagógica?
 8. ¿Qué aspectos de su desarrollo profesional, siente que ha avanzado a partir de su ingreso a la CPM?
.....

6. FICHA DE EVALUACIÓN DEL PORTAFOLIO DOCENTE

Nombre de la profesora:

N°	INDICADOR	ALTERNATIVA	
		SI	NO
01	Cuenta con el portafolio docente.		
02	La organización del portafolio docente, responde al contexto, al conocimiento científico y tecnológico, en función al Nivel de Educación Inicial.		
03	Para la organización del portafolio se tuvo en cuenta prioritariamente: aspectos personales de la docente, documentos de gestión, de investigación y refuerzos teóricos.		
04	La organización y manejo del portafolio docente, responde a la relación teoría y práctica, en función de la especificidad del Nivel de Educación Inicial.		
05	Los documentos del portafolio docente, están consideradas las estrategias emplear en el proceso de enseñanza aprendizaje, acorde a la edad de los niños/as del aula.		
06	El portafolio docente cuenta con la documentación respectiva de la operativización del currículo. Tratamiento de contenidos: nacionales, regionales y locales.		
07	En el portafolio se ha considerado, actividades para la organización del espacio y el uso óptimo del tiempo, en función de las actividades de aprendizaje a desarrollar en la programación diaria.		
08	El portafolio docente cuenta con espacios organizados, para los refuerzos teóricos en función de las actividades de aprendizaje a desarrollar en la programación de corto alcance.		
09	Los refuerzos teóricos considerados demuestran, actualidad, responden a las necesidades e intereses de los niños/as y están en función de la programación de corto alcance.		
10	El portafolio docente presenta, en su organización: información en torno a técnicas, procedimientos e instrumentos de evaluación de los aprendizajes de los niños y las niñas de su aula.		

7. FICHA DE OBSERVACIÓN AL DOCENTE EN EL AULA

Nombres y apellidos de la profesora de aula:

Nº de niños.....niñas.....Nombre de la sesión:.....

Número de Unidad: Número de sesión:

Fecha de observación:.....Hora de inicio: Hora de término:.....

ESCALA DE VALORACIÓN				
1	2	3	4	5
Nivel Deficiente	Nivel Insatisfactorio	Nivel Moderadamente satisfactorio	Nivel Satisfactorio	Nivel Destacado
No satisface ninguno de los requerimientos en su desempeño como docente en el aula	Su desempeño se ubica por debajo de lo esperado. Presenta con frecuencia errores en su rol docente.	Su desempeño es estándar; sus errores no constituyen amenaza alguna en su rol docente.	Su desempeño supera lo esperado con mínimo nivel de error. Su rol de docente es altamente recomendable.	Excepcional en su desempeño, excede todo lo esperado en su rol docente y su desempeño en el aula.

CONDICIONES NECESARIAS PARA LA EJECUCIÓN DE LA SESIÓN

Nº	INDICADORES	NO (0) cero	SÍ (5) cinco
01	La docente empieza puntualmente la sesión.		
02	Registra la asistencia de los niños/as.		
03	La docente tiene consigo el diseño de la sesión de aprendizaje		
04	La sesión responde a lo programado en la unidad de aprendizaje y/o proyecto.		
05	Usa materiales adecuados en torno al desarrollo de la sesión.		

1. PUNTAJE

CONDICIONES QUE FAVORECEN EL DESARROLLO DE LA SESIÓN

Nº	INDICADORES	1	2	3	4	5
06	Demuestra buen trato a los niños/as.					
07	Respeto las opiniones de los niños/as.					
08	Promueve el buen trato entre los niños/as					
09	Prevé el uso de variados recursos de aprendizaje para el desarrollo de la sesión, en función del contexto.					

2. PUNTAJE

PLANIFICACIÓN

N°	INDICADORES	1	2	3	4	5
10	En el diseño de la sesión, el aprendizaje esperado es coherente con las capacidades y actitudes previstas en la unidad y/o proyecto.					
11	Los contenidos planteados son pertinentes.					
12	E planteamiento de los contenidos presente una secuencia lógica de acuerdo con las capacidades, conocimientos y actitudes previstas en la sesión.					
13	El planteamiento de la estrategia metodológica permite el logro del aprendizaje esperado.					
14	El planteamiento de las técnicas e instrumentos de evaluación son pertinentes con las competencias, capacidades y actitudes previstas en la sesión.					
15	La previsión del tiempo para la ejecución de la sesión es coherente con el aprendizaje esperado.					

3. PUNTAJE

--

EJECUCIÓN DE LA SESIÓN

N°	INDICADORES	1	2	3	4	5
16	Plantea situaciones que generan expectativa, motivación e interés de los niños/as en el logro de los aprendizajes esperados.					
17	Utiliza lenguaje adecuado durante la sesión.					
18	Demuestra coherencia de los contenidos desarrollados con lo previsto en la programación de la unidad y/o proyecto.					
19	Propicia situaciones de aprendizaje de acuerdo a las necesidades e intereses de los niños/as.					
20	Genera procesos cognoscitivos de reproducción, conexión y reflexión, mediante el desarrollo de las actividades de la sesión.					
21	Complementa la intervención de los niños/as con información oportuna de manera adecuada.					
22	Formula preguntas que ayudan a una mejor comprensión del tema desarrollado.					
23	Promueve la formulación de preguntas que ayudan a una mejor comprensión de lo aprendido.					
24	Promueve la participación de los niños/as respetando sus ideas.					
25	Aplica estrategias de trabajo individual y grupal acordes con las competencias, capacidades y actitudes previstas.					
26	Orienta y/o conduce actividades de aplicación del aprendizaje a nuevas situaciones planteadas.					
27	Sugiere el empleo de materiales diversos para reforzar el tema tratado.					

28	Sugiere el intercambio de producciones obtenidas, como producto del tema tratado.					
29	Utiliza recursos no verbales (gestos, posturas y otros) que favorecen la comunicación y el clima afectivo en el aula.					
30	Emplea los materiales adecuados en forma oportuna.					

EJECUCIÓN DE LA SESIÓN

Nº	INDICADORES	1	2	3	4	5
31	Emplea el tiempo previsto en el diseño de la sesión y desarrolla la secuencia de las actividades programadas.					
32	Comunica con claridad y de manera oportuna las indicaciones para la evaluación del tema desarrollado.					
33	Aplica las técnicas de evaluación previstos en el diseño de la sesión.					
34	Utiliza instrumentos de evaluación que permiten a los niños/as evaluar el nivel de aprendizaje alcanzado en la sesión.					
35	Promueve el ejercicio de la metacognición como medio de autorregulación del aprendizaje durante toda la sesión.					

4. PUNTAJE

PUNTAJE FINAL (1+2+3+4)

E	D	C	B	A
1-35	36-69	70-105	106-139	140-175

8. CUESTIONARIO A DOCENTES

Sra. Srta.

El presente documento tiene por finalidad recoger información para determinar el motivo de la inserción a la Carrera Pública Magisterial (CPM), de las docentes del Nivel de Educación inicial, de la UGEL-Cajamarca.

Gracias por su colaboración

DATOS DE LA DOCENTE

Nombres y apellidos:

- Lugar de trabajo:
- Cargo actual:
- Nivel en el que estaba ubicada antes de su ingreso a la CPM:.....
- Nivel de ubicación por la inserción a la CPM:
- Máximo grado profesional alcanzado:.....
- Universidad o Instituto Superior:.....

A continuación se le presentan algunas interrogantes, léalas detenidamente y marque con una (x) en el recuadro correspondiente, la respuesta que crea conveniente.

- 1) ¿Cuál es la Ley de Carrera Pública Magisterial?

a) Ley N° 28683	<input type="checkbox"/>	b) Ley N°24029	<input type="checkbox"/>
c) Ley N°29062	<input type="checkbox"/>	d) Ley N°28044	<input type="checkbox"/>

- 2) ¿Cuáles fueron los motivos por los que ingresó a la CPM?

a) Incentivos económicos	<input type="checkbox"/>
b) Mejora de la Práctica Pedagógica	<input type="checkbox"/>
c) Alcanzar el nivel más alto, en relación a las demás compañeras de la Institución Educativa.	<input type="checkbox"/>
d) Por estar bien informada	<input type="checkbox"/>

- 3) ¿Cree Usted, que la CPM, le ha permitido:

a) Sentirse superior a sus compañeras de trabajo.	<input type="checkbox"/>
b) Ganarse el aprecio de los padres de familia.	<input type="checkbox"/>
c) Adquirir nuevos cargos.	<input type="checkbox"/>
d) Crecer personal y profesional.	<input type="checkbox"/>

- 4) ¿Las expectativas adquiridas desde el ingreso a la CPM son:
- a) Obtención de títulos y otros grados.
 - b) Promoción de cargos.
 - c) Aspiraciones políticas
 - d) Desempeño profesional.
- 5) ¿Ha estudiado algún curso/taller/diplomados/especialización? Si su respuesta es afirmativa, ¿En qué Instituciones los realizó?
- a) Universidad Mayor de San Marcos.
 - b) Universidad Privada Cayetano Heredia.
 - c) Pontificia Universidad Católica del Perú.
 - d) Universidad Nacional Federico Villareal.
 - e) Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle.
 - f) Universidad César Vallejo.
 - g) Universidad Nacional de Cajamarca.
 - h) Otras que no estén especificadas, escriba el nombre:.....
- 6) ¿Qué aspectos valora más al momento de elegir un curso/taller/diplomados/especialización a estudiar?
- a) Horario de estudios.
 - b) Lugar accesible al estudio.
 - c) Inversión mensual.
 - d) Plan de estudios.
 - e) Docentes especialistas.
- 7) ¿Qué aspectos valora más usted, al momento de elegir una Universidad; donde estudiar?
- a) Calidad de atención al cliente.
 - b) Infraestructura y tecnología.
 - c) Prestigio de la Universidad.
 - d) Logros y premios.
 - e) Antecedentes e historia.
 - f) Docentes líderes en el rubro y con experiencia.
 - g) Acreditaciones.

- 8) ¿Cuál cree usted, que es el criterio a la hora de elegir una Universidad, donde estudiar y capacitarse en temas de educación?
- a) Prestigio de la Universidad.
 - b) Calidad de atención al cliente.
 - c) Infraestructura y tecnología.
 - d) Logros y premios.
 - e) Docentes líderes en el rubro y con experiencia.
 - f) Acreditaciones.
 - g) Antecedentes e historia.
- 9) ¿Cuál de estos conceptos no es un componente de la autoestima?
- a) Autoconocimiento.
 - b) Autoconcepto.
 - c) Autoevaluación.
 - d) Autocapacitación.
 - e) Autoconciencia.
- 10) Los conocimientos adquiridos, en torno a la autoestima, determinan que esta se desarrolla a partir de los:
- a) 0-2 años
 - b) 2-7 años
 - c) 7-12 años
 - d) 16-21 años

9. ESCALA DE EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO DOCENTE

Señora, señorita Profesora, la siguiente REFLEXIÓN tiene a bien recoger información en torno al Impacto de la Carrera Pública Magisterial (CPM) en la UGEL-Cajamarca, por lo que se le solicita veracidad en sus respuestas.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

A. Conocimiento del Nivel de Educación Inicial.

10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0

Amplio conocimiento de la materia precisa actualización.

Conocimiento de la materia bastante limitado y a veces.

Conocimiento de la materia seriamente deficiente y permanente atrasado.

B. Rango de Intereses y cultura.

10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0

Tiene amplios intereses y gran cultura, de su permanente especialización, relacionan su especialidad con otros campos y problemas diarios.

Tiene un reducido campo de intereses y cultura limitada.

Muy reducido campo de intereses y muy pobre cultura, jamás se sale de su especialización.

ESCALA DE EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO DOCENTE

C. Variedad en técnicas de enseñanza-aprendizaje.

10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0

Utiliza efectivas y variadas estrategias, de aprendizaje, en función de las actividades a desarrollarse.

Cambia muy ocasionalmente sus estrategias de aprendizaje para el desarrollo de las actividades a desarrollarse.

Usa casi exclusivamente las mismas estrategias de aprendizaje, para el desarrollo de las actividades a desarrollarse.

D. Habilidad para despertar interés.

10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0

Las niñas y /os permanecen atentos durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje.

Las niñas y/os permanecen atentos solo por momentos durante el desarrollo de las Actividades de aprendizaje.

La mayoría de niñas y/os permanecen casi todo el tiempo desatentos, durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje.

10. ESCALA DE EVALUACIÓN DEL CONOCIMIENTO Y MANEJO DEL DISEÑO CURRICULAR NACIONAL (DCN)

Señora, señorita Profesora, la siguiente REFLEXIÓN tiene a bien recoger información en torno al Impacto de la Carrera Pública Magisterial (CPM) en la UGEL-Cajamarca, por lo que se le solicita mucha veracidad en sus respuestas.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

A. Conocimiento del Diseño Curricular Nacional.

10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0

Amplio conocimiento
y buen manejo del mismo.

Conocimiento
bastante limitado

Conocimiento
seriamente deficiente
y permanente atrasado

B. Cuanto conoce de las áreas del DCN

10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0

Amplio conocimiento
y buen manejo de las mismas.

Conocimiento
bastante limitado

Conocimiento
seriamente deficiente
y permanente atrasado

ESCALA DE EVALUACIÓN DEL CONOCIMIENTO Y MANEJO DEL DISEÑO CURRICULAR NACIONAL (DCN)

C. El DCN, le permite:

10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0

Estudiarlo y consultar bibliografía para ampliar conocimientos.

Estudiarlo y consultar bibliografía en forma esporádica .

Estudiarlo a veces y no precisa consultar bibliografía.

D. El DCN, le aporta informaciones para el manejo de estrategias de aprendizaje a ser aplicadas en su programación curricular:

10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0

Permite ampliar y buscar otras, que mejoren el logro de los aprendizajes de los niños/as.

Permite ampliar a medias, el logro de aprendizajes de los niños/as

No permite la ampliación para el logro de aprendizajes de los niños/as.

11. ENTREVISTA A LOS PADRES DE FAMILIA

INSTRUCCIONES:

La presente Entrevista tiene como objetivo obtener información de los Padres de Familia de las Instituciones Educativas, acerca de las docentes del Nivel de Educación Inicial de la UGEL-Cajamarca que se insertaron a la CPM. Los resultados obtenidos permitirán conocer en la actualidad el Nivel de Información acerca de la Carrera Pública Magisterial (CPM).

Gracias por su cooperación.

1. ¿La maestra de su hijo(a) pertenece a la Carrera Pública Magisterial (CPM)?

SI NO

2. ¿Ha oído, leído, comentado o sabe qué significa la Carrera Pública Magisterial (CPM)?

SI NO

3. ¿Sabe en qué Nivel Magisterial se encuentra actualmente la maestra de su hijo(a)?

SI NO

4. ¿Qué otro grado o estudio alcanzado, tiene la maestra de su hijo(a)?

SI NO

5. ¿La maestra de su hijo(a) estudió el grado de Maestría en una Universidad local?

SI NO

6. ¿Después del nivel y los estudios alcanzados; cree Usted que la maestra ha mejorado el trato con su hijo(a)?

SI NO

7. ¿Cree Usted que su hijo(a) aprende más porque la maestra ha mejorado su forma de trabajo?

SI NO

8. Los aspectos más importantes que se notan en el trabajo pedagógico son:

A. Las actividades que realiza la maestra con los alumnos diariamente.

B. Practica una comunicación asertiva en las reuniones con los padres de familia.

C. Elabora documentos de gestión en relación a su trabajo de aula e informa oportunamente a los padres de familia.

¿Cree Usted que la maestra de su hijo(a) los cumple?.

SI NO

12. ENCUESTA A LOS PADRES DE FAMILIA

Señor/a, Padre de familia, la presente recolección de información tiene carácter de anónima.

Gracias por su colaboración

1. Usted conoce cuál es la Ley de Carrera Pública Magisterial CPM?

SI ()

NO ()

2. Si su respuesta es afirmativa marque la Ley que corresponde a la CPM:

- a. Ley N° 20212 ()
- b. Ley N° 28044 ()
- c. Ley N° 29062 ()
- d. Ley N° 29465 ()

3. Usted, está enterado si la profesora de su hijo/ a ha ingresado a la Carrera Pública Magisterial:

SI ()

NO ()

De ser afirmativa su respuesta, conoce el nivel en la que está ubicada:

- a. II Nivel ()
- b. III Nivel ()
- c. IV Nivel ()
- d. V Nivel ()

4. De ser positiva la respuesta anterior , diga cómo se ha informado:

- a. Por información de la profesora: ()
- b. Por información de la Directora: ()
- c. Por algún padre y/o madre de familia de la Institución Educativa: ()
- d. Comentario de otras docentes de la Institución: ()

5. Usted, ha notado algún cambio en la profesora de aula a partir del ingreso a la Carrera Pública Magisterial:

SI ()

NO ()

6. De ser afirmativa su respuesta, en qué lo ha notado:

- a. En los aprendizajes de sus hijos/as. ()
- b. En las actitudes de la profesora durante el trabajo en el aula. ()
- c. En las expresiones usadas en las reuniones con Padres de familia. ()
- d. En las relaciones con las demás profesoras de la Institución. ()

13. REFLEXIÓN A PARTIR DE LA PROPIA EXPERIENCIA

Sra/ita Profesoras, la siguiente REFLEXIÓN tiene a bien recoger información en torno al Ingreso a la Carrera Pública Magisterial (CPM) de la UGEL-Cajamarca, por lo que se le suplica veracidad en sus respuestas.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Si el acto de aprender es un proceso complejo, activo, dinámico y personal, surge entonces la necesidad de preguntarnos ¿Cuáles serían nuestros retos para generar aprendizajes en nuestros niños/as que atendemos en nuestras aulas? La invitamos a expresarlo en los numerales siguientes:

1. Desde nuestra experiencia pedagógica, sabemos cómo nuestros alumnos necesitan oportunidades para aprender ¿Podría citar algunas de esas actividades?
.....
2. Podría anotar las estrategias que utiliza para el desarrollo de las actividades citadas anteriormente?
.....
3. ¿Qué tipo de evaluación utiliza para las actividades que desarrolla con sus niños/as?
.....
4. Especifique las técnicas, procedimientos e instrumentos que emplea para evaluar los aprendizajes de sus niños/as, en las diferentes actividades que realiza.
.....
5. ¿Cómo determina el cumplimiento de la programación curricular de corto alcance?
.....
6. ¿Generalmente qué tipo de estrategias realiza con sus padres de familia, para fortalecer la comunicación asertiva y profesional en favor de los niños/as, de su aula?
.....
7. ¿Dosifica el tiempo para el aprendizaje de sus niños/as?
.....
8. De los materiales que emplea para el desarrollo de las actividades de aprendizaje, podría citar algunos que confecciona con recursos de la comunidad y recuperables?

9. ¿Cómo organiza los sectores, rincones o sectores del aula para el trabajo de los niños/as de su aula, a partir de qué estrategia los desarrolla?

.....

10. ¿Cómo son las relaciones interpersonales con sus demás colegas de su Institución Educativa?

.....

11. ¿Alguna vez ha tenido problemas de carácter técnico pedagógico con sus Padres de familia de su aula?

.....

12. Cuenta con alguna experiencia relevante, que crea importante compartir a partir de su ingreso a la Carrera Pública Magisterial (CPM)?, la podría narrar brevemente?

.....

13. Conoce usted. Las RUTAS DEL APRENDIZAJE (Para que todos aprendan y nadie se quede atrás), publicado por el Ministerio de Educación (MED) dentro del Marco de la Movilización Nacional para la Transformación de la Educación, los está aplicando?

.....

14. ¿Qué estrategias está usted, desarrollando para su desarrollo profesional, como producto de su ingreso a la Carrera Pública Magisterial (CPM)

.....

15. Tiene usted, un Proyecto de vida, como parte de su desarrollo personal, como producto de su ingreso a la Carrera Pública Magisterial (CPM), descríballo brevemente.

.....

14. TEST DE CATELL

Una de las pruebas más utilizadas en la evaluación de la personalidad es el Inventario de personalidad de 16 factores de Cattell (16PF). El test que se presenta a continuación es una versión paralela de la mencionada prueba de Cattell y sus propiedades métricas son tan buenas o incluso mejores que las del test original.

Por favor, responda con franqueza a las siguientes cuestiones, marcando en el recuadro correspondiente.

N°		Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni a favor ni en contra	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	
01	Me dejo llevar por los demás						
02	Me disgustan las obras de ficción						
03	Me desanimo con facilidad						
04	No me gusta involucrarme en los problemas de los demás						
05	Lloro durante las películas						
06	Me encanta soñar despierto						
07	No rehusó hablar de mí mismo						
08	Intento seguir las regla						
09	Quiero que me dejen en paz						
10	Hago cosas que otros encuentran extrañas						
11	Respeto la autoridad						
12	No respeto las reglas						
13	Hago cosas inesperadas						
14	Me enfado con facilidad						
15	Tengo cambios de humos radicales con frecuencia						
16	Me hago cargo						
17	Me siento culpable cuando digo "no"						
18	Supero la adversidad con facilidad						
19	No me interesan las argumentaciones y conversaciones teóricas						
20	Busco el silencio						
21	Animo a la gente						
22	Rara vez me pierdo en mis pensamientos						

N°		Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni a favor ni en contra	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	
24	Nado a contra corriente						
25	No me importa comer solo						
26	Intento no pensar en los necesitados						
27	Digo lo que pienso						
28	Me encantan las grandes fiestas						
29	Siempre estoy de broma						
30	Me opongo a la autoridad						
31	Creo en la importancia del arte						
32	Hago amigos con facilidad						
33	Nunca me involucro en desafíos						
34	Me intereso por la vida de los demás						
35	Pospongo tareas desagradables						
36	Raramente le busco un significado más profundo a las cosas						
37	No me gustan los acontecimientos con mucha gente						
38	Empleo tacos						
39	Disfruto dejando volar mi imaginación						
40	Me siento amenazado con facilidad						
41	Siento las emociones de los demás						
42	Sé evadir las reglas						
43	Aprendo rápidamente						
44	Me disgusta la música alta						
45	No me gustan las películas de acción						
46	Me resisto a la autoridad						
47	No me gusta la poesía						
48	Creo que la gente básicamente sigue una moralidad						
49	No me molesta el desorden						
50	Me enojan los errores de otros						

N°		Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni a favor ni en contra	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	
51	Me considero una persona normal						
52	Me guardo mis pensamientos						
53	Saco tiempo para los demás						
54	Utilizo mi cerebro						
55	No me enojo con facilidad						
56	Escondo mis sentimientos						
57	Me siento desesperado						
58	Disfruto discutiendo sobre películas y libros con mis amigos						
59	Me gusta perderme en mis pensamientos						
60	Llevo a cabo las tareas de inmediato						
61	Creo que las leyes deberían ser aplicadas estrictamente						
62	Hago que la gente se sienta a gusto						
63	Me preocupo por las cosas						
64	No estoy realmente interesado en los demás						
65	Confío en los demás						
66	No disfruto viendo a actuaciones de danza						
67	Reflexiono antes de actuar						
68	Llevo la conversación a un nivel más elevado						
69	Dejo mis cosas personales al margen						
70	Me disgusto con facilidad						
71	Conozco las respuestas a muchas preguntas						
72	Intento perdonar y olvidar						
73	Me irrito con facilidad						
74	Intento evitar a la gente complicada						
75	Quiero que todo esté "en su punto"						
76	Evito argumentaciones y conversaciones filosóficas						
77	Leo mucho						

N°		Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni a favor ni en contra	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	
78	Rara vez sueño despierto						
79	Tengo miedo de hacer lo incorrecto						
80	Disfruto de mi privacidad						
81	Me hieren con facilidad						
82	Exteriorizo mis pensamientos íntimos						
83	No hablo mucho						
84	Me encantan las flores						
85	Creo en una única religión verdadera						
86	Mi vocabulario es pobre						
87	Sopeso los pros y los contras						
88	Me gusta leer						
89	No estoy interesado en ideas abstractas						
90	Exteriorizo mis sentimientos						
91	No confío en la gente						
92	Entretengo a mis amigos						
93	A menudo me siento incómodo rodeado de los demás						
94	Disfruto siendo parte de una multitud ruidosa						
95	No tengo miedo de ser crítico						
96	Sospecho que los demás esconden motivos ocultos						
97	No me gusto a mí mismo						
98	Me fío de lo que la gente dice						
99	Creo que la gente rara vez dice toda la verdad						
100	Me quedo en un segundo plano						
101	Espero que sean otros los que me enseñen el camino						
102	Me encanta idear nuevas formas de hacer las cosas						
103	Rara vez me siento triste						
104	Tengo poco que decir						

N°		Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni a favor ni en contra	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	
105	No me molesto con facilidad						
106	Insisto hasta que todo está perfecto						
107	Tengo una palabra amable para todo el mundo						
108	Actué de forma descontrolada y alocada						
109	Soy preciso en mi trabajo						
110	Me cuesta acercarme a los demás						
111	No puedo vivir sin la compañía de otras personas						
112	Invierto tiempo pensando sobre errores pasados						
113	Soy el alma de la fiesta						
114	No me preocupa aquello que ya ha pasado						
115	Me gusta ponerme de pie cuando oigo el himno nacional						
116	Las personas desordenadas no me molestan						
117	Disfruto pasando tiempo sólo						
118	Me gusta el orden						
119	Estoy abierto a los demás						
120	A menudo me siento triste						
121	Recelo de los demás						
122	Hablo con mucha gente distinta en las fiestas						
123	Quiero estar a cargo						
124	Contrarresto los argumentos de los demás						
125	Raramente advierto mis reacciones emocionales						
126	Sé cómo consolar a los demás						
127	No me importa ser el centro de atención						
128	Dejo que otros tomen las decisiones						
129	Sé que no soy una persona especial						

N°		Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni a favor ni en contra	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	
130	Hago las cosas siguiendo estrictamente las reglas						
131	Disfruto del silencio						
132	Me salto las palabras complicadas cuando leo						
133	No dejo que los demás me desanimen						
134	Prefiero la variedad a la rutina						
135	No me frustró con facilidad						
136	Disfruto siendo parte de un grupo						
137	Prefiero hacer las cosas por mí mismo						
138	Me siento abatido por las adversidades						
139	Tiendo a juzgar a los demás rápidamente						
140	Adopto posiciones fuera de la norma						
141	Creo que la gente es fundamentalmente malvada						
142	Mi habitación es un desorden						
143	Me cuesta perdonar a los demás						
144	Puedo tomar medidas contundentes						
145	Me siento a gusto conmigo mismo						
146	Disfruto reuniendo/reconciliando a la gente						
147	Tiendo a analizar las cosas						
148	Hago comentarios profundos						
149	Juzgo a la gente por su apariencia						
150	Disfruto del trabajo en equipo						
151	Disfruto escuchando nuevas ideas						
152	Me cuesta que otras personas me conozcan						

N°		Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni a favor ni en contra	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	
153	Me siento confundido con facilidad						
154	Soy el último en reír con un chiste						
155	Creo en las buenas intenciones de los demás						
156	Casi siempre estoy relajado						
157	Tomo el control sobre las cosas						
158	Revelo poco de mí mismo						
159	Empiezo las conversaciones						
160	Me siento cómodo rodeado de gente						
161	Rara vez estoy de broma						
162	Soy una persona abierta sobre mis sentimientos con los demás						
163	No soporto que alguien me contradiga						

15. FICHA DE EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE DESARROLLO INSTITUCIONAL (PEI)

Nombre de la Institución Educativa:

N°	INDICADOR	ALTERNATIVA		TOTAL
		SI	NO	
01	Cuenta con el Proyecto de Desarrollo Institucional PEI actualizado.			
02	El PEI concuerda con el Proyecto Local.			
03	El PEI, guarda coherencia con el Proyecto Educativo Regional.			
04	En base al PEI, se formularon los demás instrumentos de gestión de la Institución Educativa.			
05	El Consejo Educativo Institucional participa en la formulación y evaluación del PEI.			
06	Para la formulación del PEI, se desarrollaron las etapas de: identidad, diagnóstico, propuesta pedagógica y propuesta de gestión, en las que se consideraron para cada una: tareas, herramientas y resultados.			

07	El PEI cuenta con la Resolución de la Directora de la Institución Educativa.			
08	En la elaboración del PEI, se consideraron el logro de los aprendizajes y la formación integral de los niños y las niñas.			
09	En la elaboración del PEI, se visualiza los componentes a tener en cuenta: 1. Visión, Misión (Identidad), 2. Externa, Interna (Diagnóstico).3. Procesos y perfil. 4. Estructura y funciones (Propuesta de Gestión).			
10	El PEI cuenta con la Visión y Misión, Valores, Objetivos estratégicos, Proyecto Pedagógico y Propuesta de Gestión			
11	En el PEI, se especifican con claridad los instrumentos de Gestión en la Institución Educativa (Decreto Supremo N°009-2005-ED.Art.25 y 32°)-PCC, RI, PAT, IGA.			
12	En el Plan de Trabajo (PAT), se elaboraron objetivos anuales, como parte de los objetivos estratégicos, la política, estrategia, actividad, presupuesto e indicador; están en función de la propuesta de Gestión.			
13	El Reglamento Interno (RI) cuenta con los objetivos de organización, en función de los objetivos estratégicos, estructura orgánica, funciones, procedimiento, acciones e indicador.			
14	El IGA cuenta con objetivos de evaluación en función a los objetivos estratégicos,			
15	El Informe de Gestión Anual (IGA), en la propuesta de gestión se ha considerado (control, evaluación, supervisión, monitoreo e indicador).			

16. FICHA DE CONDUCCIÓN DE LA ENTREVISTA AL EQUIPO DE DOCENTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA	CÓDIGO MODULAR

DIRECTORA DE LA I.E.	TIPO DE I.E	NUMERO DE PARTICIPANTES DE LA CPM

LUGAR	
--------------	--

FECHA DE ENTREVISTA			2013	HORA DE INICIO:		HORA DE TERMINO	:	
----------------------------	--	--	-------------	------------------------	--	------------------------	----------	--

PREGUNTAS ORIENTADORAS PARA LA ENTREVISTA

1. Del equipo de docentes que ingresaron a la CPM:

1.1. ¿Cuáles son las actitudes que predominan en la/s docentes desde el ingreso a la CPM, con las demás profesoras de la Institución?	
---	--

1.2 ¿Creen que el ingreso a la CPM, cambió su nivel de aceptación de la/as docentes en la Institución Educativa frente a las demás compañeras?	
--	--

1.3 ¿Cuáles son las actitudes que predominan en la/as docentes desde el ingreso a la CPM, con los padres de familia de su aula?	
---	--

2. De la práctica pedagógica

2.1 ¿Observan que la/as docentes que ingresaron a la CPM, mejoraron algunos aspectos de su práctica pedagógica, tales como: dedican mayor tiempo para la elaboración de la programación curricular de su aula, incrementan otros elementos, investigan, diversifican contenidos, entre otros?	
---	--

2.2 ¿Creen que la/as docentes que ingresaron a la CPM, mejoraron la presentación, organización y uso del portafolio pedagógico? Ejemplo: colocan refuerzos teóricos de los contenidos a desarrollar con sus niños/as a su cargo.	
--	--

2.3 ¿La/as docentes que ingresaron a la CPM, demuestran el uso de nuevas estrategias de aprendizaje para el desarrollo de las actividades con los niños/a su cargo?	
---	--

2.4 ¿Observan que la/as docentes que ingresaron a la CPM, diseñan, aplican y evalúan técnicas, procedimientos e instrumentos de evaluación, nuevos, pertinentes, oportunos, en función de los aprendizajes de los niños/as a su cargo?	
2.5 ¿Desde su ingreso a la CPM, la/as docentes, observan que hacen uso óptimo del tiempo, para favorecer el desarrollo de nuevos aprendizajes en sus niños/as del aula a su cargo?	
2.6 ¿Observan que desde el ingreso a la CPM, la/as docentes comparten nuevas y mejores estrategias empleadas para el desarrollo de actividades significativas con los niños/ de su aula?	
2.7 ¿Para el incremento de nuevos aprendizajes, en los niños/as a su cargo la/as docentes que ingresaron a la CPM, determinan con mayor precisión el buen uso del trabajo en grupo?	

3. Del desarrollo personal

3.1 ¿Observan que la/as docentes que ingresaron a la CPM, durante su permanencia en la Institución Educativa, se sienten hastiadas, desmotivadas y sin ganas de trabajar?	
3.2 ¿Es notorio que la/as docentes que ingresaron a la CPM, mejoran cada día como personas y mejoran el entorno en la Institución Educativa?	
3.3 ¿La/as docentes que ingresaron a la CPM, demuestran adecuado desarrollo de su autoestima, al favorecer el aprendizaje, ayudan a superar dificultades, fundamentan su responsabilidad, creatividad, y posibilitan una relación social saludable?	

3.4 ¿Observan que la/as que ingresaron a la CPM, elaboran y desarrollan un plan para el mejoramiento de su autoestima y manejo del clima institucional, ustedes colaboran en ello?	
3.5 ¿La/as docentes que ingresaron a la CPM, demuestran que delimitan con claridad sus actitudes y valores?	
3.6 ¿Ustedes observan que las docentes que ingresaron a la CPM, cuentan con habilidades sociales, es decir con conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los demás en forma efectiva y mutuamente satisfactorias?	
3.7 ¿La /as docentes que ingresaron a la CPM, promueven una convivencia basada en la autodisciplina del grupo, acordando normas claras orientadas a la práctica de deberes y derechos en la Institución?	

4. Desarrollo profesional

4.1 ¿Observan que la/as docentes que ingresaron a la CPM, demuestran con sus actitudes su perfil profesional, afianzando así su formación de base y experiencias?	
4.2 A partir del ingreso a la CPM, la/as docentes demuestran, resultados obtenidos por sus niños/as de su aula, es decir: vínculos con los niños/as y con los contenidos trabajados, en función de, la edad?	
4.3 ¿La/as docentes que ingresaron a la CPM, en lo que se refiere al comportamiento en su aula, demuestran estrategias utilizadas para promover la motivación de los niños/as a su cargo?	

<p>4.4 ¿En lo relacionado a las prácticas reflexivas, la/as docentes que ingresaron a la CPM, demuestran tipos de vínculos establecidos entre colegas, para promover la capacidad del trabajo en grupo, integrando en sus prácticas las nuevas tecnologías- conservando altos niveles de autonomía y creatividad-, con una sólida formación teórica articulada con actividades de investigación?</p>	
<p>4.5 ¿Observan, que la/as docentes que ingresaron a la CPM, reflexionan activamente acerca de sus prácticas y las comparan con indicadores profesionales adecuados?</p>	
<p>4.6 ¿Notan que la/as docente que ingresaron a la CPM, las involucran, para que identifiquen ellas mismas lo que necesitan aprender?</p>	
<p>4.7 ¿Reconocen que las/as docentes que ingresaron a la CPM, demuestran en sus actitudes la autorreflexión y la continua revisión de su prácticas de enseñanza, constituyen el recurso básico de su labor?¿ En qué lo notan?</p>	
<p>4.8 ¿La/as docente que ingresaron a la CPM, ejercen su profesión desde una ética de respeto de los derechos fundamentales de las personas, demostrando: honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con su función social?</p>	
<p>4.9 ¿Observan, que la/as docentes que ingresaron a la CPM, participan activamente con actitud democrática, crítica y colaborativa en la gestión de la Institución Educativa y contribuyen a la construcción y mejora continua del Proyecto Educativo Institucional para que genere aprendizajes de calidad?</p>	

4.10 ¿La/as docente que ingresaron a la CPM, las hacen partícipes en los proyectos de investigación, innovación pedagógica y mejora de la calidad del servicio educativa de su Institución?	
---	--

Participantes en la reunión de entrevista grupal

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA:

Nº	APELLIDOS	NOMBRES	FIRMA
01			
02			
03			

.....
Nombre, firma y sellos
del Director de la I.E

.....
Nombre y firma de la
responsable de la investigación

Fecha:...../...../ 2013

ANÁLISIS DE LA CONFIABILIDAD

La confiabilidad del instrumento de evaluación, se determina mediante el Alfa de Cronbach, proceso que se basa en el análisis de la consistencia interna y que fue seleccionado teniendo como base las características de la investigación.

Si el valor del coeficiente obtenido se halla entre $0,8 \leq r \leq 1$, “el instrumento se puede considerar confiable”

CUESTIONARIO APLICADO A LOS DOCENTES INSERTADOS A LA CARRERA PÚBLICA MAGISTERIAL EN EL NIVEL INICIAL UGEL – CAJAMARCA

ANÁLISIS DEL ALFA DE CRONBACH

Resumen del procesamiento de los casos

		Numero	%
Casos	Válidos	10	100,0
	Excluidos	0	,0
	Total	10	100,0

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Numero de preguntas
0,819	10

TEST DE PERSONALIDAD APLICADO A LOS DOCENTES INSERTADOS A LA CARRERA PÚBLICA MAGISTERIAL EN EL NIVEL INICIAL UGEL – CAJAMARCA

Resumen del procesamiento de los casos

		Numero	%
Casos	Válidos	10	100,0
	Excluidos	0	,0
	Total	10	100,0

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Numero de preguntas
0,821	163

CUESTIONARIO DE ENTREVISTA A LOS PADRES DE FAMILIA DEL NIVEL
INICIAL

Resumen del procesamiento de los casos

	Numero	%
Casos Válidos	10	100,0
Excluidos	0	,0
Total	10	100,0

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Numero de preguntas
0,827	08

ENTREVISTA A LOS PADRES FAMILIA REFERENTE A LA CARRERA
PÚBLICA MAGISTERIAL EN EL NIVEL INICIAL DE LA UGEL – CAJAMARCA

Resumen del procesamiento de los casos

	Numero	%
Casos Válidos	10	100,0
Excluidos	0	,0
Total	10	100,0

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Numero de preguntas
0,811	08

EVALUACION DISEÑO CURRICULAR NACIONAL

Resumen del procesamiento de los casos

		Numero	%
Casos	Válidos	10	100,0
	Excluidos	0	,0
	Total	10	100,0

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Numero de preguntas
0,841	10

EVALUACION RENDIMIENTO DOCENTE

Resumen del procesamiento de los casos

		Numero	%
Casos	Válidos	10	100,0
	Excluidos	0	,0
	Total	10	100,0

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Numero de preguntas
0,808	10

EVALUACION PORTAFOLIO DOCENTE

Resumen del procesamiento de los casos

		Numero	%
Casos	Válidos	10	100,0
	Excluidos	0	,0
	Total	10	100,0

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Numero de preguntas
0,83	10

FICHA DE OBSERVACIÓN AL DOCENTE EN EL AULA

Resumen del procesamiento de los casos

		Numero	%
Casos	Válidos	10	100,0
	Excluidos	0	,0
	Total	10	100,0

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Numero de preguntas
0,825	35

Para este trabajo de investigación cada uno de los instrumentos usados para recoger la información tienen un coeficiente de Alfa de Cronbach superior a 0,8; valor que denota un alto grado de confiabilidad, validando su uso de cada instrumento

En los resultados del Test de Catell, mostrados en la Tabla 17, y gráfico se observa, que el 28% de las respuestas de las 14 docentes corresponde a “totalmente en desacuerdo”, el 13% corresponde a “en desacuerdo”, el 9% a “ni a favor ni en contra”, el 19% a “de acuerdo” y el 31% a “totalmente de acuerdo”, esto indica que las docentes tienen una tendencia exponencial hacia totalmente de acuerdo, favoreciendo así aspectos de su desarrollo personal, en función a su autoestima, autovaloración, rasgos de su personalidad, manejo y control de sus emociones, relaciones interpersonales, responsabilidad, orden, y disciplina. Factores que favorecen su desarrollo profesional como maestras del Nivel de Educación Inicial, nivel educativo, delicado e importante.

17. ALCANCES PARA EL MOMENTO DE AUTORREFLEXIÓN DESPUÉS DE LA APLICACIÓN DE LA FICHA DE OBSERVACIÓN AL DOCENTE EN EL AULA

Esta ficha se utilizó para las visitas opinadas y no opinadas, las mismas que fueron de total conocimiento y aceptación de las maestras de la muestra. Cabe destacar que el momento más importante lo constituye el de **AUTORREFLEXIÓN** de las maestras porque allí es donde se recogen las experiencias valiosas, las fortalezas y las debilidades, que permiten mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues el trabajo en el aula, es el espacio completo por decirlo así para, observar, las estrategias que desarrolla la maestra, la relación con las técnicas e instrumentos de evaluación, el uso óptimo del tiempo, la organización de los niños/as, el uso de los materiales y las cualidades afectivas y profesionales de la maestra. En toda sesión de acompañamiento, se requiere de este momento afectivo de relación directa de la maestra que conduce el proceso de aprendizaje con la persona, en mi caso, la confianza y seguridad con la que se desarrollaron las maestras en la conducción de este proceso.

PRIMER MOMENTO

DIÁLOGO

La responsable de la investigación en este caso estará direccionada por las capacidades que deben desarrollar las docentes en varios aspectos contemplados en el estudio de inserción a la Carrera Pública Magisterial (CPM). En este caso se están considerando las competencias que no necesariamente las veremos desarrollar en el aula de clase, sino en los espacios externos a ella y que tienen que ver además con su desarrollo personal y social.

La responsable de la investigación y la docente sostendrán una conversación reflexiva sobre lo que se observó. Esta conversación reflexiva tiene un protocolo que es el siguiente:

Cuestiones previas:

- Contar con el espacio y ambiente adecuado para la conversación reflexiva, abierta, flexible, amical.
- Tener a la mano los materiales necesarios para el trabajo: cuaderno de campo (La fotografía del aula y la filmación del día), registros de situaciones (escritos, visuales, esquemas, notas).
- Fijar y respetar el tiempo establecido para la conversación reflexiva.

El proceso propiamente dicho:

- a) La responsable de la investigación pregunta a la docente cómo se sintió en su clase. (Esto abre un sendero de comunicación más fluida y tranquila de parte del docente).
- b) La responsable de la investigación solicita a la docente que haga un recuento de lo que sucedió en la clase, cómo se inició, qué situaciones de aprendizaje, entre otros, se abre un clima de confianza, la docente lo hace.
- c) La responsable de la investigación complementa el recuento, solo en el caso de que la docente haya omitido u olvidado algún evento relevante. (observa sus registros).
- d) La responsable de la investigación solicita a la docente que comente las estrategias, actividades o elementos empleados en su actividad de aprendizaje, siente que salieron muy bien y por qué. La docente hace una lista de ellos.

- e) La responsable de la investigación complementa este ítem, si hay cosas relevantes que se pasaron por alto.
- f) La responsable de la investigación solicita a la docente que comente las estrategias empleadas para sus actividades de aprendizaje y si estas, siente que deberían ser mejoradas o si están bien enfocadas o qué nuevos elementos de estas siente que podría o debería mejorar y por qué. El docente hace una lista de ellos.
- g) La responsable de la investigación complementa este ítem, si hay cosas relevantes que se pasaron por alto.
- h) La responsable de la investigación y la docente reflexionan sobre cómo podría mejorar sus actividades de aprendizaje, qué estrategias de las que usó, podrían reforzarse con otros fines de aprendizaje, qué podría hacer para que haya mejores y nuevos aprendizajes y qué puede hacer entre esta visita y la siguiente para optimizar todos estos aspectos.(La responsable de la investigación toma nota de ello).
- i) La responsable de la investigación sugiere a la docente se comprometa a implementar estrategias para mejorar su actividad de aprendizaje y determinan la fecha de la visita opinada determinando algunos compromisos que quisiera asumir y mejorar así el desempeño de su práctica pedagógica. La responsable de la investigación llena la ficha de registro de observación compartiendo alcances y respondiendo interrogantes de la docente observada.
- j) La responsable de la investigación sugiere a la docente abordar otros aspectos contemplados en los objetivos e hipótesis de la investigación.

SEGUNDO MOMENTO

CONDICIONES PREVIAS

En esta segunda parte la responsable de la investigación revisa algunos elementos relacionados con el desarrollo de los indicadores de la hipótesis planteada para poder argumentar sugerencias, señalar algunas ideas y/o felicitar por una situación destacada. Por ello la responsable de la investigación sugiere a la docente, revisar algunos de los puntos planteados en las entrevistas, encuestas, cuestionarios que le fueron aplicados como producto del desarrollo de la presente investigación en torno al impacto de su ingreso a la (CPM):

- Tomar apuntes.
- Resaltar las ideas fuerza de los temas tratados.
- Señalar esquemas que permitan reforzar la comprensión de los documentos aplicados.
- Argumentar el sustento teórico de un acto pedagógico.

La responsable de la investigación revisa la secuencia de trabajo programado con la finalidad de dar alcances, al finalizar la visita opinada tomando en cuenta los aspectos relevantes del dialogo reflexivo entablado en un clima favorable, con apertura y objetividad de análisis.

Para la visita opinada la docente de aula puede presentar alguna experiencia de trabajo que haya dado resultados, que no haya sido observada por la responsable de la investigación, pero que la docente sienta la seguridad y confianza que compartiéndola, y mostrando las evidencias exitosas como producto de su inserción a la (CPM), en relación a su práctica pedagógica, a su desarrollo personal y profesional.

EL DIÁLOGO REFLEXIVO

Para la ayuda de este momento de trascendental importancia se presenta a continuación un cuadro que visualiza los indicadores e ítems a ser evaluados, acompañados de algunas capacidades y resultados esperados; para determinar la operacionalización de las hipótesis, en relación a los indicadores que señalan los instrumentos con los cuales se recogen y verifican los aspectos relacionados con la práctica pedagógica, desarrollo personal y profesional de las docentes que se insertaron en el II al V Nivel de la (CPM), en la jurisdicción de la UGEL- Cajamarca.

La dosificación de estos indicadores nos permitirá, a lo largo de las dos visitas comprobar el logro de los mismos. Por otro lado, recordar que la presente investigación tiene como objetivo determinar los impactos producidos en las docentes por su inserción a la (CPM), mas no un trabajo de asesoría; es un proceso de reflexión sobre el quehacer pedagógico y no una consejería de lo que tienen que hacer o evitar hacer la docente, porque no es motivo de esta investigación.

REFUERZO TEÓRICO BÁSICO DE LO APRENDIDO

PRÁCTICA PEDAGÓGICA:

Para el logro de los aprendizajes fundamentales se requiere que la escuela asuma la responsabilidad social de tales aprendizajes, exhiba una gestión democrática y lidere la calidad de la enseñanza. Esto le exige movilizarse para alcanzar los aprendizajes previstos promoviendo el pensamiento crítico y creativo de los estudiantes y la valoración positiva de la diversidad en todas sus expresiones. Además, es indispensable que la escuela propicie una convivencia inclusiva y acogedora, que redefina sus relaciones con

la comunidad sobre la base del respeto por la cultura, y el rol de los padres de familia y demás actores locales.

El trabajo pedagógico, demanda de factores importantes tales como: trabajo en grupo, ritmo de aprendizaje, organización del aula y uso óptimo del tiempo, recogiendo algunas aportaciones de distintas investigaciones que han considerado cómo llevar a cabo un adecuado proceso de conducción del aula, concretadas en los siguientes elementos (Enmer, Evertson y Anderson, 1980, y Doyle, 1986):

- Un adecuado establecimiento de actividades para producir aprendizaje.
- Un sistema de reglas y procedimientos adecuado para el desarrollo de las actividades en clase.
- Una adecuada organización de los niños/as.
- Una adecuada organización de los padres.
- Un adecuado desarrollo de tiempo de aprendizaje activo.
- Una adecuada transición entre actividades.
- Un sistema adecuado de registros.
- Una coherencia organizacional de las actividades para la creación de un espacio democrático donde los alumnos desarrollen un sentido de pertenencia y autonomía.

DESARROLLO PERSONAL:

El autoconocimiento es conocer las partes que componen el yo, cuáles son sus manifestaciones, necesidades y habilidades; los roles que vive el individuo y a través de los cuales es; conocer por qué y cómo actúa y siente. Al conocer todos sus elementos, que desde luego no funcionan por separado sino que se entrelazan para apoyarse uno al otro, el individuo logrará tener una

personalidad fuerte y unificada; si una de estas partes funciona de manera deficiente, las otras se verán afectadas y su personalidad será débil y dividida, con sentimientos de ineficiencia y desvaloración.

El autoconcepto es una serie de creencias acerca de sí mismo, que se manifiestan en la conducta. Si alguien se cree tonto, actuará como tonto, si se cree inteligente o apto, actuará como tal.

La autoevaluación, refleja la capacidad interna de evaluar las cosas buenas si lo son para el individuo, le satisfacen, son interesantes, enriquecedoras, le hacen sentir bien, y le permiten crecer y aprender ,y considerarlas como malas si lo son para la persona, no le satisfacen, carecen de interés, le hacen daño y no le permite crecer.

La autoaceptación es admitir y reconocer todas las partes de sí mismo como un hecho, como la forma de ser y sentir, ya que solo a través de la aceptación se puede transformar lo que es susceptible en ello.

La autoestima, es la síntesis de todos los pasos anteriores. Si una persona se conoce y está consciente de sus cambios, crea su propia escala de valores y desarrolla sus capacidades; y si se acepta y respeta tendrá Autoestima. Por el contrario si una persona no se conoce, tiene un concepto pobre de sí misma, no se acepta, ni respeta, entonces no tendrá Autoestima.

DESARROLLO PROFESIONAL:

El rol del docente, se ha transformado entre otras razones porque debe asumir un mayor cúmulo de responsabilidades, así como por el aumento de las exigencias a las que se encuentra sometido. La literatura contemporánea describe una serie de características variadas y a veces contradictorias de lo que se consideran las cualidades que debe reunir un buen profesor, en la página web

del med. gob.pe; se encuentra a disposición de los maestros y todas aquellas personas interesadas en conocer y ampliar sus conocimientos, el Marco del Buen Desempeño Docente, en el que refiere que algunas cualidades se refieren al conocimiento y los valores que los maestros deben poseer para transmitir a los estudiantes, a lo que se agrega el manejo de métodos de enseñanza relacionados con los contenidos, las competencias comunicacionales que les permitan interactuar con estudiantes, padres, colegas; el dominio de técnicas derivadas de los avances más modernos de las tecnologías de la información y la comunicación, las competencias para la investigación, y la reflexión acerca de sus propias prácticas.

- La identidad profesional es un proceso evolutivo de interpretación y reinterpretación de experiencias, una noción que se corresponde con la idea de que el desarrollo del profesorado nunca se detiene y que se entiende como un aprendizaje a lo largo de la vida. Desde este punto de vista, la formación de la identidad profesional no es la respuesta a la pregunta de ¿quién soy (en este momento)?, sino la respuesta a la pregunta ¿qué quiero llegar a ser?
- La identidad profesional contribuye a la percepción de autoeficacia, motivación, compromiso y satisfacción en el trabajo del profesorado, y es un factor importante para configurar un buen profesor. La identidad está influida por aspectos personales, sociales y cognitivos.

El desarrollo profesional es una herramienta imprescindible para la mejora escolar. Estamos lejos de los momentos en los que se pensaba que el bagaje de conocimientos adquiridos en la formación inicial del docente, unido al valor de la experiencia como fuente de aprendizaje en la práctica, podía

resultar suficiente para ejercer el trabajo del docente. Por los marcos presentados, podemos afirmar que por los vertiginosos cambios que se están produciendo en nuestras sociedades nos inducen a creer en el desarrollo profesional, lejos de ser una cuestión voluntarista y casual, se ha convertido en una necesidad de cualquier profesional, incluidos los docentes.