

UNIVERSIDAD NACIONAL JOSÉ FAUSTINO SÁNCHEZ CARRION
ESCUELA DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA GESTIÓN EDUCATIVA



FACTORES QUE INFLUYEN EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO
DE LOS ALUMNOS DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN
PRIMARIA Y PROBLEMAS DE APRENDIZAJE DE LA FACULTAD
DE EDUCACION DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL JOSE
FAUSTINO SANCHEZ CARRION 2014

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE MAESTRO EN
CIENCIAS DE LA GESTIÓN EDUCATIVA CON MENCIÓN EN
PEDAGOGÍA.

PRESENTADO POR:

CÁCERES LEÓN, ELIZABETH PAULINA

ASESOR:

MG. JORGE LUIS ROJAS PAZ

HUACHO – PERÚ

2014

**FACTORES QUE INFLUYEN EN EL RENDIMIENTO ACADEMICO
DE LOS ALUMNOS DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN
PRIMARIA Y PROBLEMAS DE APRENDIZAJE DE LA FACULTAD
DE EDUCACION DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL JOSE
FAUSTINO SANCHEZ CARRION 2014**

DEDICATORIA

Con mucho cariño principalmente a Dios, por guiar mi camino, poniendome a las personas indicadas para concluir mi tesis con satisfaccion.

Gracias Dedicacion y Paulina, por darme la vida, una carrera para mi futuro y por creer en mi, aunque hemos pasado momentos dificiles siempre han estado apoyandome y brindandome todo su amor, por todo esto les agradezco de todo corazon el qu esten conmigo.

A mis hermanos Jhony, Betty y Lily, por estar conmigo y apoyarme siempre, los quiero mucho, gracias por estar conmigo en todo este tiempo donde he vivido momentos felices y tristes, sin ustedes a mi lado no lo hubiera logrado.

La Autora

AGRADECIMIENTO

En primer lugar, agradecerte a ti Dios por bendecirme para llegar hasta donde he llegado, porque hiciste realidad este sueño anhelado.

A la UNIVERSIDAD JOSE FAUSTINO SANCHEZ CARRION por darme la oportunidad de estudiar y ser un profesional.

A mis padres, por darme el apoyo constante, así como el aliento para seguir adelante a pesar de los obstáculos, haciendo de mí, una persona con valores y responsabilidades.

A mi esposo Raúl Toledo Acosta e hijo Andrés Abraham, que son los pilares de mi vida, quienes me impulsan para seguir, con su apoyo constante y amor incondicional, pues es mi compañero, amigo inseparable, fuente y consejo en todo momento.

La Autora

RESUMEN

El propósito de la presente investigación fue determinar FACTORES QUE INFLUYEN EN EL RENDIMIENTO ACADEMICO DE LOS ALUMNOS DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y PROBLEMAS DE APRENDIZAJE DE LA FACULTAD DE EDUCACION DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL JOSE FAUSTINO SANCHEZ CARRION 2014. Para ello se aplicó un diseño no experimental– de nivel correlacional, con un enfoque transversal, se trabaja con una muestra de 150 alumnos, de diez secciones correspondiente a los ciclos académicos de los estudiantes de la institución antes mencionada, además de tener una muestra de docentes que comprenden la institución educativa antes mencionada. La investigación, se enmarca en el enfoque epistemológico cualitativo y cuantitativo, cuya finalidad es la de describir, explicar, controlar y predecir conocimientos. Para efectos del caso de estudio se aplicaron técnicas de recolección de datos tales como cuestionarios y la observación directa, el cual pudo ser validada empleando el método estadístico conocido como coeficiente de cronbach y la validez del contenido mediante la técnica de consulta cualitativa dirigida a expertos académicos. Los resultados obtenidos indican que existe incidencia de la didáctica docente en el nivel del aprendizaje significativo de los estudiantes, además tienen muy poco conocimiento previo sobre sistemas de investigación y su aplicación o desarrollo de la misma. Los otros resultados manifiestan, los docentes utilizan estrategias instruccionales muy limitadas en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Palabras Clave: inteligencia intrapersonal, aprendizaje cooperativo, calidad y competitividad, creatividad.

ABSTRACT

The purpose of this investigation was to determine FACTORS AFFECTING STUDENT ACADEMIC PERFORMANCE OF PRIMARY SCHOOL SPECIALTY AND LEARNING PROBLEMS OF THE FACULTY OF EDUCATION NATIONAL UNIVERSITY Jose Faustino Sanchez Carrion 2014 This design was applied not experimentally correlational level, with a transversal approach, working with a sample of 150 students, corresponding to cycles of academic students of the aforementioned institution ten sections, in addition to a sample of teachers who understand the school before mentioned. The research is part of the qualitative and quantitative methodological approach, whose purpose is to describe, explain, predict and control knowledge. For purposes of the case study data collection techniques such as questionnaires and direct observation, which could be validated using the statistical method called Cronbach coefficient and content validity by the technique of qualitative inquiry directed applied academic experts. The results indicate that there is incidence of teacher teaching in the level of meaningful learning for students, they also have very little prior knowledge systems research and its application or development of it. The other results manifest very limited teachers use instructional strategies in the teaching-learning process.

Keywords: intrapersonal intelligence, cooperative learning, quality and competitiveness, creativity.

INDICE

DEDICATORIA.....	iii
AGRADECIMIENTO.....	iv
RESUMEN.....	v
ABSTRACT.....	vi
INDICE.....	vii
INDICE DE TABLAS.....	ix
INDICE DE CUADROS.....	x
INDICE DE FIGURAS.....	xi
I. INTRODUCCION.....	12
II. MARCO TEÓRICO.....	17
2.1. Antecedentes de la investigación.....	17
2.2. Bases teóricas.....	18
2.2.1. Rendimiento académico:.....	18
2.2.2. Tipos de Rendimiento Educativo.....	20
a) Rendimiento individual.....	20
b) Rendimiento general:.....	20
c) Rendimiento específico:.....	20
d) Rendimiento social.....	21
2.2.3. El propósito del rendimiento académico.....	21
2.2.4. Las dimensiones:.....	22
2.2.5. Factores del rendimiento académico:.....	22
a) Motivación escolar:.....	24
b) El Autocontrol.....	24
c) Las Habilidades Sociales.....	25
2.2.6. El desarrollo académico.....	26
2.2.7. Factores económicos:.....	27
2.2.8. Factor familiar.....	27
2.2.9. Factor personal.....	28
2.2.10. Factores institucionales.....	28

2.2.11. Factores sociales:.....	29
2.2.12. Perfil del docente peruano	30
2.2.13. Perfil profesional	36
2.3. Definición de términos.....	73
2.4. Formulación de la hipótesis	74
2.4.1. Hipótesis general	74
2.4.2. Hipótesis específicas.....	74
2.5. Identificación de las variables.....	75
2.5.1. Variables	75
2.5.2. Operacionalización de variables	76
III. METODOLOGÍA	77
3.1. Tipo de investigación.....	77
3.2. Población y muestra de la investigación.....	77
3.2.1. Población	77
3.2.2. La muestra	77
3.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	78
IV. RESULTADOS	79
4.1. Contraste de variables de Investigación.....	81
4.1.1. Hipótesis específica 1	81
4.1.2. Hipótesis específica 2	84
4.1.3. Hipótesis específica 3	86
4.1.4. Hipótesis específica 4	87
V. DISCUSIÓN	89
VI. CONCLUSIONES	91
VII. RECOMENDACIONES	92
VIII. BIBLIOGRAFIA	94
ANEXOS	96

INDICE DE TABLAS

Tabla 1: Muestra de investigación.....	77
Tabla 2: Pruebas de chi-cuadrado para los factores económicos influyen directamente en el rendimiento académico de los estudiantes de la especialidad de educación primaria y problemas de aprendizaje.....	83
Tabla 3: Pruebas de chi-cuadrado para Los factores económicos influyen directamente en el rendimiento académico de los estudiantes de la especialidad de educación primaria y problemas de aprendizaje.....	85
Tabla 4: Pruebas de chi-cuadrado para Los factores personales influyen directamente en el rendimiento académico de los estudiantes de la especialidad de educación primaria y problemas de aprendizaje.....	87
Tabla 5: Pruebas de chi-cuadrado para los factores familiares influyen directamente en el rendimiento académico de los estudiantes de la especialidad de educación primaria y problemas de aprendizaje.....	88

INDICE DE CUADROS

Cuadro 1: Perfil del docente peruano: Ejes profesionalización-evaluación	33
Cuadro 2: Atributos de un perfil de docente	34
Cuadro 3: Dialogo intercultural	59

INDICE DE FIGURAS

Figura 1: Factores económicos Vs. Rendimiento académico	83
Figura 2: Factor Familiar Vs. Rendimiento Académico	85

I. INTRODUCCION

El presente trabajo de investigación está encaminado a desarrollar los problemas de aprendizaje que afectan el rendimiento académico, dado que en un determinado momento el profesional se tiene que vincular personal y profesionalmente con los demás, por lo que urge desarrollar la habilidad académica, personal y social, además como es menester conocer que vivimos en un mundo donde las individualidades van pasando a un segundo plano y se viene imponiendo la cultura organizacional.

La Evaluación Censal de Estudiantes (ECE-2011), realizada a escolares de segundo grado de primaria y de cuarto grado de primaria de educación intercultural bilingüe, que el Ministerio de Educación presentó el pasado 30 de marzo, revela un preocupante bajo rendimiento de los escolares. La mayoría de alumnos no alcanzaron el nivel esperado para su grado. A nivel nacional, solamente el 13,2% logró el nivel esperado en matemáticas y el 29,8% en comprensión lectora. Según esta evaluación, en los últimos años se ha ampliado la brecha que separa a los alumnos de las zonas urbanas de aquellos que estudian en escuelas rurales.

Le evaluación de rendimiento escolar se realiza en las áreas de matemáticas y comprensión lectora. “Hay un estancamiento en el nivel de aprendizaje a nivel nacional”, señaló la ministra de Educación, Patricia Salas, al momento de presentar los resultados de la evaluación a los escolares realizados el año 2011. En las zonas rurales, esta evaluación revela que en los últimos años se ha dado un descenso en el rendimiento de los alumnos.

Entre los 2009 y 2011, no se ha dado ninguna mejora en el nivel de aprendizaje a nivel nacional en matemáticas, incluso ha descendido ligeramente. Mientras en 2009, el 13,5% aprobó la evaluación en matemáticas, el 2011 lo hizo el 13,2%. En el año 2010, había aprobado el 13,8%.

Siendo preocupantemente bajo el rendimiento escolar en matemáticas, el promedio nacional de 13,2% de rendimiento óptimo esconde una realidad bastante más dramática en la zona rural, donde solamente el 3,7% de los alumnos alcanzó un rendimiento satisfactorio.

Entre 2009 y 2011 se ha dado una caída sostenida en el rendimiento de los estudiantes de las zonas rurales. El 2009, el 7,1% comprendía matemáticas, el 2010 bajó a 5,8% y el 2011 a 3,7%.

En la zona urbana, el porcentaje de niños que alcanza un rendimiento acorde a su grado en matemáticas es de 15,8%. En el año 2009 había sido de 16,8%. La brecha entre la zona urbana y rural es de 12,1%.

La educación privada ha tenido un mayor descenso en el rendimiento de los estudiantes en matemáticas que la educación pública, aunque sigue siendo mejor. El 2011, el 18,9% de los estudiantes de colegios privadas comprendía matemáticas, en el 2009 era el 23,2%. En las escuelas públicas, la comprensión en matemáticas subió ligeramente de 11% en el 2009 a 11,3% en el 2011.

En el caso de comprensión lectora, también hay un virtual estancamiento a nivel nacional en el rendimiento escolar entre 2010 y 2011, aunque hay una mejora respecto al año 2009. Mientras en el 2011 el 29,8% de los alumnos alcanzó el rendimiento en comprensión lectora, el 2010 lo hizo el 28,7%. En el 2009, el nivel de aprobación había sido de 23,1%.

En esta materia, la brecha entre la zona urbana y rural casi se ha duplicado entre 2009 y 2011. Mientras en la zona urbana, el nivel óptimo de comprensión lectora subió entre el 2009 y 2011 de 28,9% a 36,3%, en la zona rural en ese mismo período bajó de 11,6% a 5,8%. Entre 2009 y 2011, la brecha entre la zona urbana y rural subió de 17,3% a 30,5%.

La brecha entre la escuela privada y pública también es amplia. El 50,3% de los alumnos de la escuela privada comprenden lo que leen, mientras en la escuela pública lo hace solamente el 23%.

Se ha abordado el tema de factor económico en la calidad del aprendizaje, pues desde los inicios, se sabe que el ingreso económico familiar solo alcanza para sufragar los gastos de vivienda, servicios y alimentación, no quedando margen para gastos de estudiantes de los hijos.

Por lo que no pueden adquirir libros y separatas.

El aprendizaje se ciñe solo a la información del docente y a las pobres bibliotecas de la universidad, lo que influye en su rendimiento académico y por consiguiente en la calidad de su aprendizaje.

El estado DEBE invertir en educación primaria y secundaria. Si tenemos un estudiante que sale de la secundaria habiendo aprendido a pensar, a redactar, entonces la enseñanza universitaria elevará su nivel y será mucho más competitiva.

En pocas palabras: ¿la universidad mejorará cuando tenga mejores alumnos?

Y mejores profesores. No olvidemos que los profesores también fueron alumnos y fueron formados de la misma manera que se forma ahora a los alumnos de primaria

Sin duda la investigación no está exenta de errores, por lo cual es natural en tipos de experiencias, como la desarrollada, que sin duda necesita de mayor tiempo de trabajo y mayor apoyo económico para conseguir logros más exactos.

La carencia económica, siempre ha estado presente en todos los aspectos, esto se refleja principalmente en algunos alumnos de las universidades nacionales, puesto que vienen de diversas realidades, por ello es importante señalar que el rol del docente es esencial, ya que tiene que entregar el contenido adecuado y de buena calidad para que el estudiante pueda tener un buen aprendizaje y no algo erróneo, porque es necesario impulsar para progresar el grado de inteligencia.

El aprendizaje a lo largo de toda la vida es una necesidad para garantizar la integración económica, social y cultural de los individuos, por ello es necesario garantizar la cohesión económica, social y cultural.

El aprendizaje de por vida implica un aumento del volumen total de formación y, al menos a medio plazo, de los recursos financieros que se le consagran.

El éxito de la puesta en marcha de estrategias de aprendizaje permanente depende de la fuerza con que se incita a invertir fondos públicos y privados en la formación, es decir, de si se logra más beneficio que gasto.

Hasta ahora, las estrategias a favor del aprendizaje permanente, a menudo acompañadas de otras medidas (por ejemplo, mejorar la calidad de la enseñanza), han tenido un efecto positivo al respecto.

Por tanto, las iniciativas encaminadas a mejorar la formación profesional en los estudios universitarios pueden mejorar, y notarse en la alta calidad de las calificaciones.

Por las razones expuestas el enunciado del problema es el siguiente: **¿Qué factores influyen en el rendimiento académico de los estudiantes de la especialidad de Educación Primaria y problemas de aprendizaje de la Facultad de Educación de la UNJFSC en el año 2014?**

Los problemas específicos que nos hemos planteado fueron:

1. ¿De qué manera influye el factor económico en el rendimiento académico de los estudiantes de la especialidad de Educación Primaria y problemas de aprendizaje de la Facultad de Educación de la UNJFSC en el año 2014?
2. ¿En qué medida el factor familiar se relaciona con el rendimiento académico de los estudiantes de la especialidad de Educación Primaria y problemas de aprendizaje de la Facultad de Educación de la UNJFSC en el año 2014?
3. ¿Cómo influye el factor personal en el rendimiento académico de los estudiantes de la especialidad de Educación Primaria y problemas de aprendizaje de la Facultad de Educación de la UNJFSC en el año 2014?
4. ¿Cómo influye los factores institucionales en el rendimiento académico de los estudiantes de la especialidad de Educación Primaria y problemas de aprendizaje de la Facultad de Educación de la UNJFSC en el año 2014?
5. ¿En qué medida los factores sociales determinan el rendimiento académico de los estudiantes de la especialidad de Educación Primaria y problemas de aprendizaje de la Facultad de Educación de la UNJFSC en el año 2014?

El objetivo general planteado en este trabajo de investigación fue: Explicar la influencia de los factores en el rendimiento académico de los estudiantes de la especialidad de Educación Primaria y problemas de aprendizaje de la Facultad de Educación de la UNJFSC en el año 2014.

Para conseguir nuestro objetivo general hemos planteado los siguientes objetivos específicos:

1. Explicar la influencia de los factores económicos en el Rendimiento académico de los estudiantes de la especialidad de Educación Primaria y problemas de aprendizaje de la Facultad de Educación de la UNJFSC en el año 2014.
2. Identificar la relación del factor familiar con el rendimiento académico de los estudiantes de la especialidad de Educación Primaria y problemas de aprendizaje de la Facultad de Educación de la UNJFSC en el año 2014.
3. Explicar la influencia del factor personal en el rendimiento académico de los estudiantes de la especialidad de Educación Primaria y problemas de aprendizaje de la Facultad de Educación de la UNJFSC en el año 2014.
4. Conocer la influencia de los factores institucionales en el rendimiento académico de los estudiantes de la especialidad de Educación Primaria y problemas de aprendizaje de la Facultad de Educación de la UNJFSC en el año 2014.
5. Explicar en qué medida los factores laborales determinan el rendimiento académico de los estudiantes de la especialidad de Educación Primaria y problemas de aprendizaje de la Facultad de Educación de la UNJFSC en el año 2014.

La razón de esta investigación porque queremos saber cuanto influye el factor económico en la calidad de aprendizaje para determinar los factores que son importantes en el rendimiento y nivel del aprendizaje en los alumnos de la facultad de educación.

Motivó a realizar el presente trabajo de investigación, porque se ha observado y se vive en carne propia como todos nosotros asistimos a la universidad con un presupuesto limitado, el cual solo nos alcanza para sacar copias de los libros por partes, sin permitirnos comprarlo, los trabajos los hacemos de baja calidad de material por falta de dinero o a veces un trabajo como se dice cotidianamente.

Es por ello que con este trabajo deseamos lograr conocer e identificar las causas y efectos que conllevan a la calidad de aprendizaje de los alumnos y el factor de inversión en sus estudios anualmente.

El presente beneficiará a maestros, alumnos y nosotros mismos futuros docentes para conocer nuestra realidad y de la de muchos jóvenes en el Perú y de cómo influye el problema del factor económico en la calidad del aprendizaje de los alumnos y cuál es la inversión en sus estudios.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación.

Entrevista a: Delgado de la Flor (presidente de la ARN)

Hace poco el rector de San Marcos, Sr. Manuel Burga, dio a conocer que las universidades peruanas no se encuentran ni entre las 500 mejores universidades del mundo.

Creo que el hecho de que no estemos en el ranking de las 500 universidades, si esto se mide por la cantidad de premios Nobel, o cantidad de trabajos de investigación es un poco desconocer la realidad peruana.

El pensar que vamos a ser buenos cuando tengamos Premio Nobel, significa que van pasar muchos años. Aun si alguna vez ganáramos un Premio Nobel, es difícil que ello se replique en el resto de las universidades.

El gran problema de la educación en el Perú procede de la primaria y secundaria. La universidad se esfuerza por traer a los estudiantes egresados del colegio a su nivel y por ello existen las academias pre. Pero desde el momento que ese estudiante de primaria o secundaria no aprendió a estudiar, que no tiene disciplina, ¡desde ese momento que busca más aprender de paporreta y no analizando, la educación va a estar siempre postergada.

El estado DEBE invertir en educación primaria y secundaria. Si tenemos un estudiante que sale de la secundaria habiendo aprendido a pensar, a redactar, entonces la enseñanza universitaria elevará su nivel y será mucho más competitiva.

En pocas palabras: ¿la universidad mejorará cuando tenga mejores alumnos?

Y mejores profesores. No olvidemos que los profesores también fueron alumnos y fueron formados de la misma manera que se forma ahora a los alumnos de primaria y secundaria. Cuando un docente pueda tener tiempo para innovar y

por lo tanto enseñar mejor a los alumnos, cuando un docente pueda enseñar con ejemplos de su propia experiencia entonces la educación, en general, mejorará.

Pero tiene que comenzar necesariamente en primaria y secundaria y ahora, de acuerdo a lo que pide el mundo, con la educación inicial infantil.

En segundo lugar, el político que es "inmediatista" (sic), piensa como solucionar el problema inmediato y no le interesa la educación que es a largo plazo (10 años de colegio y 5 de carrera).

En ese "inmediatismo" del político a él lo que le interesa es que, en su pueblo, en su terruño se diga "el que creó la universidad fue tal político", por eso ha aparecido una universidad en cada departamento.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Rendimiento académico:

La complejidad del rendimiento académico inicia desde su conceptualización, ya que en ocasiones se le denomina como aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar, pero generalmente las diferencias de concepto sólo se explican por cuestiones semánticas porque se utilizan como sinónimos. Se asigna el diagnóstico de "niño con mal rendimiento escolar" a aquel que no es capaz de alcanzar el nivel de rendimiento medio, esperado para su edad y nivel pedagógico. El éxito escolar, requiere de un alto grado de adhesión a los fines, los medios y los valores de la institución educativa, que probablemente no todos los estudiantes presentan.

El rendimiento académico refleja el resultado de las diferentes y complejas etapas del proceso educativo y al mismo tiempo, una de las metas hacia las que convergen todos los esfuerzos y todas las iniciativas de las autoridades educacionales, maestros, padres de familia y alumnos.

No se trata de cuanta materia han memorizado los educandos sino de cuanto de ello han incorporado realmente a su conducta, manifestándolo en

su manera de sentir, de resolver los problemas y hacer o utilizar cosas aprendidas.

La comprobación y la evaluación de sus conocimientos y capacidades. Las notas dadas y la evaluación tienen que ser una medida objetiva sobre el estado de los rendimientos de los alumnos.

El rendimiento educativo lo consideramos como el conjunto de transformaciones operadas en el educando, a través del proceso enseñanza - aprendizaje, que se manifiesta mediante el crecimiento y enriquecimiento de la personalidad en formación.

El rendimiento educativo sintetiza la acción del proceso educativo, no solo en el aspecto cognoscitivo logrado por el educando, sino también en el conjunto de habilidades, destrezas, aptitudes, ideales, intereses, etc. Con esta síntesis están los esfuerzos de la sociedad, del profesor y del rendimiento enseñanza - aprendizaje, el profesor es el responsable en gran parte del rendimiento escolar.

Consideramos que en el rendimiento educativo intervienen una serie de factores entre ellos la metodología del profesor, el aspecto individual del alumno, el apoyo familiar entre otros.

Hay que aclarar que la acción de los componentes del proceso educativo, solo tienen afecto positivo cuando el profesor logra canalizarlos para el cumplimiento de los objetivos previstos, aquí la voluntad del educando traducida en esfuerzo es vital, caso contrario no se debe hablar de rendimiento.

En todos los tiempos, dentro de la educación sistematizada, los educadores se han preocupado por lo que la pedagogía conocemos con el nombre de aprovechamiento o rendimiento escolar, fenómeno que se halla estrechamente relacionado con el proceso enseñanza - aprendizaje. La idea que se sostiene de rendimiento escolar, desde siempre y aún en la actualidad,

corresponde únicamente a la suma de calificativos producto del “examen” de conocimientos, a que es sometido el alumno. Desde este punto de vista el rendimiento escolar ha sido considerado muy unilateralmente, es decir, sólo en relación al aspecto intelectual. Esta situación se convirtió en norma, principio y fin, exigiendo al educando que “rindiese” repitiendo de memoria lo que se le enseña “más a la letra”, es decir, cuando más fiel es la repetición se considera que el rendimiento era mejor.

2.2.2. Tipos de Rendimiento Educativo

a) Rendimiento individual

Es el que se manifiesta en la adquisición de conocimientos, experiencias, hábitos, destrezas, habilidades, actitudes, aspiraciones, etc. Lo que permitirá al profesor tomar decisiones pedagógicas posteriores.

Los aspectos de rendimiento individual se apoyan en la exploración de los conocimientos y de los hábitos culturales, campo cognoscitivo o intelectual. También en el rendimiento intervienen aspectos de la personalidad que son los afectivos.

b) Rendimiento general:

Es el que se manifiesta mientras el estudiante va al centro de enseñanza, en el aprendizaje de las Líneas de Acción Educativa y hábitos culturales y en la conducta del alumno.

c) Rendimiento específico:

Es el que se da en la resolución de los problemas personales, desarrollo en la vida profesional, familiar y social que se les presentan en el futuro. En este rendimiento la realización de la evaluación de más fácil, por cuanto si se evalúa la vida afectiva del alumno, se debe considerar su conducta parceladamente: sus relaciones con el maestro, con las cosas, consigo mismo, con su modo de vida y con los demás.

d) Rendimiento social.

La institución educativa al influir sobre un individuo, no se limita a éste, sino que a través del mismo ejerce influencia de la sociedad en que se desarrolla.

Desde el punto de vista cuantitativo, el primer aspecto de influencia social es la extensión de la misma, manifestada a través de campo geográfico.

Además, se debe considerar el campo demográfico constituido, por el número de personas a las que se extiende la acción educativa.

2.2.3. El propósito del rendimiento académico

Son varias componentes del rendimiento.

- a. **Producto:** Es el resultante actual de los otros componentes. Resultado del trabajo y del esfuerzo realizado por los incumbentes del proceso educativo y maestro y los estudiantes.

- b. **Circunstancias:** Son las condiciones socio-económicas y políticas del ambiente, incluyendo fundamentalmente la escuela, el Estado, el maestro, la familia y la estructura social.

Un rendimiento es mejor cuando con menos esfuerzo se obtiene un mayor resultado, o cuando hay una correlación directa entre esfuerzo y resultado. El rendimiento es una cuestión ambiental, partiendo de una respuesta buena condición biológica (Nutrición y Salud), todo lo que rodea al educando condiciona su rendimiento, sobre todo sus motivaciones.

Todo estudio exige esfuerzo y concentración, es necesario encontrar en las diferentes materias significados y valores que den sentido al empeño que mantienen y que justifique el gasto de sus energías físicas y mentales.

2.2.4. Las dimensiones:

Las dimensiones más importantes que se han de valorar para conocer la influencia sobre el rendimiento académico son:

- * **Ambiente socioeconómico:** Profesión de los padres, dimensiones de la familia.
- * **Ambiente cultural:** Estudios de los padres, actitud frente a la escuela y a la cultura en general,
- * **Ambiente afectivo:** Solidaridad y respeto mutuo entre los miembros de la familia.
- **Ambiente educativo:** Tipo de educación y de disciplina con que ha sido educado (severa, firme pero comprensiva, indiferente, inconsciente, etc.).

Para que lo anteriormente expuesto se produzca, hay una serie de factores que inciden, tanto a nivel del docente como del estudiante; por lo que es necesario revisar los factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.2.5. Factores del rendimiento académico:

Existen distintos factores que inciden en el rendimiento académico. Desde la dificultad propia de algunas asignaturas, hasta la gran cantidad de exámenes que pueden coincidir en una fecha, pasando por la amplia extensión de ciertos programas educativos, son muchos los motivos que pueden llevar a un alumno a mostrar un pobre rendimiento académico.

Otras cuestiones están directamente relacionadas al factor psicológico, como la poca motivación, el desinterés o las distracciones en clase, que dificultan la comprensión de los conocimientos impartidos por el docente y termina afectando al rendimiento académico a la hora de las evaluaciones.

Por otra parte, el rendimiento académico puede estar asociado a la subjetividad del docente cuando corrige.

Ciertas materias, en especial aquéllas que pertenecen a las ciencias sociales, pueden generar distintas interpretaciones o explicaciones, que el

profesor debe saber analizar en la corrección para determinar si el estudiante ha comprendido o no los conceptos.

En todos los casos, los especialistas recomiendan la adopción de hábitos de estudio saludables para mejorar el rendimiento escolar; por ejemplo, no estudiar muchas horas seguidas en la noche previa al examen, sino repartir el tiempo dedicado al estudio.

Bajo rendimiento no es sinónimo de poca capacidad

Se ha comprobado muchas veces que la mente humana es muy compleja y que nuestras reacciones y conductas no deben ser analizadas superficialmente. Es de público conocimiento que Albert Einstein tenía un pobre desempeño escolar y que se llegó a dudar de su capacidad intelectual. Pero casos como el suyo se dan constantemente en todas partes del mundo, al menos en cuanto a la incomprensión por parte de los docentes de una conducta académica reprobable.

Shigeru Miyamoto, considerado por muchos el padre de los videojuegos, llegó a preocupar a su familia por su falta de apego a los estudios; se cuenta que mientras cursaba su carrera universitaria, pasaba mucho tiempo tocando música y dibujando, entre otros pasatiempos artísticos, y que esto repercutía en que no consiguiera prepararse adecuadamente para los exámenes. Hoy en día, este genio del entretenimiento digital está pensando en su jubilación, luego de haber ofrecido al mundo un legado incomparable, que en más de una ocasión sentó las bases del diseño de juegos.

En pocas palabras, basarse en el rendimiento académico para evaluar las capacidades intelectuales de una persona es absolutamente incorrecto. Si la educación se adaptara a las necesidades de cada individuo, si no se forzara el conocimiento, sino que se incentivara a aprender e investigar, es muy probable que nadie prefiriera el ocio al estudio.

a) Motivación escolar:

La motivación escolar es un proceso general por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta. “Este proceso involucra variables tanto cognitivas como afectivas: cognitivas, en cuanto a habilidades de pensamiento y conductas instrumentales para alcanzar las metas propuestas; afectivas, en tanto comprende elementos como la autovaloración, autoconcepto, etc. (Alcalay y Antonijevic, 1987: 29-32).

Ambas variables actúan en interacción a fin de complementarse y hacer eficiente la motivación, proceso que va de la mano de otro, esencial dentro del ámbito escolar: el aprendizaje.

En su obra ` Psicología Educativa Woolfolk (1995), establece cuatro planteamientos generales para la motivación escolar, los cuales se describen a continuación.

Los adeptos de los planteamientos conductuales explican la motivación con conceptos como `recompensa´ e `incentivo´. Una recompensa es un objeto o evento atractivo que se proporciona como consecuencia de una conducta particular. Un incentivo es un objeto que alienta o desalienta la conducta, la promesa de una calificación alta es un incentivo, recibir la calificación es una recompensa. Por tanto, de acuerdo con la perspectiva conductual, una comprensión de la motivación del estudiante comienza con un análisis cuidadoso de los incentivos y recompensas presentes en la clase.

b) El Autocontrol

Las teorías de atribución del aprendizaje relacionan el `locus de control´, es decir, el lugar de control donde la persona ubica el origen de los resultados obtenidos, con el éxito escolar.

De acuerdo con Almaguer (1998) si el éxito o fracaso se atribuye a factores internos, el éxito provoca orgullo, aumento de la autoestima y expectativas optimistas sobre el futuro. Si las causas del éxito o fracaso

son vistas como externas, la persona se sentirá `afortunada por su buena suerte cuando tenga éxito y amargada por su destino cruel cuando fracase. En este último caso, el individuo no asume el control o la participación en los resultados de su tarea y cree que es la suerte la que determina lo que sucede (Woolfolk, 1995).

Se ha encontrado que los individuos con más altas calificaciones poseen un locus de control interno (Almaguer, 1998). Para comprender la inteligencia, sostiene Goodnow (1976, en Sternberg, 1992), no debemos tener en cuenta los tests mentales, las tareas cognitivas o las medidas basadas en la fisiología, sino más bien las atribuciones que hacen las personas sobre sí mismas y sobre los demás en lo referente a la inteligencia.

c) Las Habilidades Sociales

Al hacer mención a la educación, necesariamente hay que referirse a la entidad educativa y a los diferentes elementos que están involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje como los estudiantes, la familia y el ambiente social que lo rodea. La escuela según Levinger (1994), brinda al estudiante la oportunidad de adquirir técnicas, conocimientos, actitudes y hábitos que promuevan el máximo aprovechamiento de sus capacidades y contribuye a neutralizar los efectos nocivos de un ambiente familiar y social desfavorables. En su estudio sobre el `clima escolar: percepción del estudiante´ De Giraldo y Mera (2000) concluyen que si las normas son flexibles y adaptables, tienen una mayor aceptación, contribuyen a la socialización, a la autodeterminación y a la adquisición de responsabilidad por parte del estudiante, favoreciendo así la convivencia en el colegio y por tanto el desarrollo de la personalidad; por el contrario si éstas son rígidas, repercuten negativamente, generando rebeldía, inconformidad, sentimientos de inferioridad o facilitando la actuación de la persona en forma diferente a lo que quisiera expresar. Mientras que las relaciones entre los compañeros de grupo son sólo uno de los muchos tipos de relaciones sociales que un alumno debe aprender, no es de sorprenderse

saber que los estudios que analizan el estilo en que los padres educan a sus hijos nos permitan tener algunos indicios que ayudan entender el desarrollo de capacidades sociales dentro de un grupo social de niños.

2.2.6. El desarrollo académico

Probablemente pueda entenderse la situación actual del desempeño académico en los niveles superiores de educación, si se hace un análisis retrospectivo de las acciones emprendidas en el sector de la educación elemental de nuestro país.

Tal parece que la lista podría continuar cambiando lemas y fechas, sin embargo ¿cuáles son los efectos de su implementación?, en los niveles educativos medio y medio superior siguen los estudiantes acusando carencias en los fundamentos de su formación y por ende manifestando dificultades académicas, las cuales pueden observarse desde una mala ortografía hasta la incapacidad para llevar a cabo procesos de pensamiento elementales, tales como el análisis, la síntesis ó un proceso de evaluación, por citar algunos.

Al igual que en la educación básica, en los niveles de educación secundaria y preparatoria, se trata de compensar las carencias citadas a través de programas de apoyo para alumnos que presentan dificultades escolares. Lo anterior no sólo es característico en las instituciones oficiales, sino que podría probablemente reconocerse, desde el punto de vista del autor, como un evento social que permea con la misma intensidad a las instituciones educativas particulares.

Contrariamente a la tendencia tradicional de explicar el rezago educativo por los factores extraescolares pobreza, regímenes políticos desinteresados en la educación, en estos casos las acciones buscan mejorar principalmente los factores intra escolares, para ello, han diseñado programas concebidos en forma integral, que abordan desde los materiales y textos escolares, hasta la capacitación y estímulos para los docentes, pasando por inversiones en infraestructura, fortalecimiento institucional y

mayor compromiso de la comunidad y de las familias con el proceso educativo.

2.2.7. Factores económicos:

Las determinantes económicas que están descritas más adelante (pobreza, migración, y falta de acceso a recursos productivos, a educación y entrenamiento).

Las normas socio-culturales, como la carencia de derechos hereditarios y de acceso a los recursos productivos, que fortalecen la dependencia económica. Son también una expresión de la alta desigualdad socio-económica basada en el género.

a) La Pobreza

Algunos estudios han establecido que los pobres y marginados 5). La pobreza impacta a los hombres y a las mujeres de distintas maneras y es un factor clave que causa comportamientos. La pobreza aumenta a través de distintos canales incluyendo una migración cada vez mayor a las áreas urbanas; un acceso limitado a los servicios de salud, nutrición y otros servicios básicos; un acceso limitado a la educación e información; explotación sexual; y, la desigualdad de género.

b) LA MIGRACIÓN:

Varios estudios indican que la migración desde áreas rurales a urbanas aumenta.

2.2.8. Factor familiar

Son factores familiares la forma en que está constituida la familia, el número de sus integrantes, su relación de afecto, comprensión, rechazo, su ambiente, su cultura, costumbres, hábitos, el estado económico, etc. El objetivo del estudio de la estructura familiar es conocer y obtener información sobre las personas con las que se convive, conocer las condiciones y relaciones familiares, la economía y su nivel educativo.

De la familia depende la integración del niño, del adolescente y del adulto a la sociedad como individuo positivo.

2.2.9. Factor personal

Los numerosos factores que influyen en la decisión de compra son únicos para una determinada persona.

Analizamos tres tipos de ellos:

- **FACTORES DEMOGRÁFICOS:** son características individuales, como edad, sexo, raza, aspectos étnicos, ingreso, ciclo de vida familiar y ocupación.

- **ESTILO DE VIDA:** Es el patrón de vida de un individuo expresado a través de actitudes, intereses y opiniones.

- **FACTORES SITUACIONALES:** Son influencias que resultan de circunstancias, tiempo y localización que afectan el proceso de decisión de compra del consumidor.

2.2.10. Factores institucionales

Las instituciones públicas de educación superior enfrentan actualmente el reto de mejorar su calidad académica con recursos cada vez más escasos, y a la vez, hacer frente a las demandas de los nuevos contextos sociales y económicos de una sociedad globalizada.

La dimensión institucional: incluye características estructurales y funcionales que difieren en cada institución; el factor pedagógico se relaciona con la calidad de la comunicación y las actitudes hacia el estudiantado; dentro de los factores psicosociales se encuentran la motivación, la ansiedad, las conexiones entre la persona y la sociedad y la percepción que se tiene del clima institucional; las factores socio demográficos consideran variables clasificatorias como el sexo, el colegio de procedencia, el nivel educativo de los padres y la condición económica.

2.2.11. Factores sociales:

Los estudios sobre clase social y educación se centraron en un principio en constatar diferencias en resultados (rendimiento escolar), posteriormente se han preocupado por los procesos responsables de ello. Se considera alumno al ser humano especialmente sensible a las influencias tanto del entorno como de la acción educativa intencional. - ¿Qué entendemos por entorno de aprendizaje? ¿Qué condiciona su rendimiento?

- **Entorno prenatal:** La educación de los niños viene de la acción de muchas generaciones que se acumula y se expresa en los modos de educar y de relacionarnos socialmente que transmitimos a nuestros hijos.
- **Entorno social:** la familia, los compañeros y los más media.
- **Factores escolares:** Factores sociales a los que nos referiremos y su relación con el rendimiento: Los amigos, los más media, el estatus socioeconómico y la vida familiar.
- **Las diferencias de clase social:** El aprendizaje de clase social
 - La estratificación social: Los indicadores de clase social.
 - “Classis” en latín es el término que los censores romanos utilizaban para referirse a los distintos grupos de población en función de los ingresos que pagaban.

Por la influencia marxista, las clases sociales pasan a ser los principales grupos a partir de los cuales se estructura la desigualdad en las modernas sociedades capitalistas.

- Otras desigualdades: género, edad y las que se derivan de pertenecer a minorías étnicas. Los recursos educativos disponibles o el nivel educativo de los padres.

2.2.12. Perfil del docente peruano

El perfil del docente peruano se puede entender como una realidad cambiante y diversa, compuesta por una serie de elementos, que implican roles, procesos y propuestas. En los últimos años, la situación de la docencia en el Perú requiere de una reforma profunda en el sistema educativo nacional, teniendo en cuenta dos factores desencadenados por los procesos de globalización:

1. La redefinición del conocimiento. El desarrollo de nuevas tecnologías de información ha generado una nueva visión de la sociedad. La educación ya no puede ser entendida como un proceso de escolaridad, sino que forma parte de un proceso de formación permanente. En ese sentido, el tradicional conocimiento letrado ya no es un atributo sustancial que poseen los “privilegiados”, sino que constituye parte del bagaje individual y colectivo que permite el ejercicio de la ciudadanía en un contexto global. Se habla de una “sociedad del conocimiento”, donde el acceso al conocimiento pasa a ser el pilar fundamental del desarrollo.
2. La revaloración de la interculturalidad. La redefinición del conocimiento implica una nueva visión de los distintos saberes producidos socialmente, no solo en función a un modelo dominante del saber (el saber letrado), sino teniendo en cuenta las especificidades del sujeto de conocimiento. Esta dimensión, profundamente democratizadora, tiene repercusiones en el antiguo paradigma de la docencia, manifestada en un estilo vertical de transmitir información, que a su vez forma parte de la precariedad de condiciones en que se ejerce y se forman los docentes.

En función a estos factores (el conocimiento y la interculturalidad), este documento brinda una aproximación a la realidad del docente peruano, intentando entender quiénes son los y las maestras en el Perú. Conociendo a la persona, su situación y sus expectativas, puede comprenderse su posición frente a nuevos roles, y calibrar como influyen en sus desempeños. La comprensión del perfil del docente puede servir como un insumo para una mejora de sus condiciones laborales, así como de la calidad y eficacia

de los contenidos y estilos pedagógicos intercambiados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El maestro y las condiciones del ejercicio de la docencia

A partir de los acuerdos adoptados en la Declaración Mundial de Educación para Todos (Jontien, 1990), se estableció como prioridad la universalización de la educación básica, y se fijaron 4 criterios de las políticas educativas: aumento de la pertinencia, mejora de la calidad, promoción de la equidad y mejoramiento de la eficiencia. Respecto al rol social del docente, el Marco de Acción Regional para las Américas (Santo Domingo, 2000), estipulaba: “Los docentes ocupan un lugar insustituible en la transformación de la educación, en el cambio de prácticas pedagógicas al interior del aula, en el uso de recursos didácticos y tecnológicos, en la obtención de aprendizajes de calidad relevantes para la vida, y en la formación de valores de los educandos”

Estos acuerdos señalan así la necesidad de la revaloración de la carrera docente, asociada al mejoramiento de sus condiciones de trabajo y de vida. En el país, el deterioro de la calidad de la enseñanza tiene que ver con la crisis del conjunto del sistema educativo, como con el peso del centralismo y la débil autonomía de la gestión escolar. A ello se suma la falta de incentivos y de un control eficaz de resultados en la escuela pública. Finalmente, el deterioro de la situación profesional del docente acrecentó la excesiva oferta de maestros. Como corolario, se ha profundizado el divorcio entre las universidades y el desarrollo social.

En 1993, el Ministerio de Educación junto con el PNUD, la GTZ, el Banco Mundial y UNESCO-OREAL, entregaron los resultados del Diagnóstico General de la Educación, a partir del cual evidenció que el Perú era uno de los países de América Latina que tenía uno de los sistemas educativos con los índices más altos de acceso a la educación en todos los niveles educativos. Sin embargo, debido a la crisis que afectó al país desde los años ochenta, y a los diferentes cambios que se introdujeron en la gestión

del sistema educativo, la educación peruana se hallaba en una crisis crónica, afectando la calidad de los procesos educativos y el grado de preparación de sus egresados, con un impacto negativo en la competitividad económica del país en el mediano plazo. El diagnóstico señalaba la ausencia de un programa nacional de la educación, la carencia de inversión en el sector educativo, la rígida burocratización, la necesidad de una reforma curricular y la carencia de materiales educativos pertinentes. Todos estos elementos profundizan de esta manera la desvalorización de la carrera docente, cuya desprofesionalización está asociada a las dificultades del magisterio, para responder a los cambios en su conjunto, y que influye en la autopercepción que tienen los mismos maestros de su profesión.

Los resultados del Diagnóstico General de Educación de 1993, ponían de manifiesto una brecha entre la alta cobertura del sistema educativo, frente a una baja calidad de los servicios educativos. Por ello, desde el Ministerio de Educación se planteó la necesidad de modificar el enfoque pedagógico y los modelos de aprendizaje-enseñanza, atendiendo a la revaloración del alumno como sujeto de la educación. Esto representa una redefinición del rol social del maestro, respecto a su papel como agente fundamental del sistema educativo, así como del estatuto de la carrera docente dentro del desafío de mejorar la calidad de la educación en el país.

En este documento, se revisa distintos documentos e investigaciones que nos aproximen a la calidad de la docencia en el país, para entender quiénes son los docentes y qué tipo de perfil docente se desea para el logro de una educación de calidad. Hay dos aspectos que se fundamentales respecto a la carrera docente:

- Profesionalización: Tiene que ver con el mejoramiento de la formación y capacitación docente
- Evaluación: Se refiere a los mecanismos de promoción e incentivos que mejoren la competencia docente.

Las mejoras del nivel profesional y del sistema de incentivos apuntan a una revalorización de la carrera y del estatus social del docente. En función

a ambos aspectos, se ha optado por distinguir dos niveles de interpretación del docente peruano:¹

1. El **perfil deseado**, ofrecido por las instancias formadoras de docentes y el Estado, así como en las imágenes que existen sobre la carrera, desde la opinión de los maestros y la sociedad. Este perfil cuenta con atributos que lo “deberían” caracterizar (es el “deber ser”: el maestro *debe ser* moralmente intachable, responsable, etc.), cuyos matices iremos delineando desde distintos puntos de vista.
2. El **perfil estándar**, manifiesto en las investigaciones y diagnósticos que han abordado la realidad del docente. Este perfil representa el perfil mayoritario de la docencia, es decir, constituye un conjunto de atributos “esperados” del docente (es el “poder ser”: el maestro *puede ser* moralmente reprobable, incapaz, etc.), que adquieren distintos significados en función del contexto en que se ejerce la docencia².

Cuadro 1: Perfil del docente peruano: Ejes profesionalización-evaluación

PERFIL DESEADO (UNIVERSAL): “DEBE SER”	PERFIL ESTÁNDAR (RELATIVO): “PUEDE SER”
Atributo: condición (ej: cosmopolita)	atributo: condición (ej: local)
Atributo: desempeño (ej: excelente)	atributo: desempeño (ej: bueno, regular, malo)

Fuente: Jontien, 1990

¹ Se ha tenido como base de análisis: la evaluación del PLANCAD, la propuesta Nueva Docencia (BID-MED 2003), la perspectiva de GRADE (2000) y la del SUTEP (II Congreso Pedagógico Nacional, 2001 y II Congreso Extraordinario 2003), así como distintos diagnósticos sobre la realidad docente; resultados de investigaciones efectuadas dentro del programa especial MECEP (2001); encuestas de opinión (Unesco-MED 2002); investigaciones sobre “cultura escolar” (Tarea 1995) y “cultura académica” (GRADE 2000, GTZ 2002), entre otros.

² Por ejemplo, la mayoría de docentes a nivel nacional son mujeres (tendencia mayoritaria en América Latina). Sin embargo, en las escuelas rurales del área amazónica *se espera* que el docente sea un varón procedente del entorno cercano. Se encuentra un mayor porcentaje de maestros varones, dado que los promedios de maestras tienden a concentrarse mayormente en las ciudades (MECEP-MED 2001). Es decir, el perfil estándar de docente *puede ser* mujer, pues es la tendencia predominante, pero en estos contextos *debe ser* varón, pues se espera de él una mayor cercanía (geográfica y cultural) y una mayor capacidad de interlocución con el Estado.

A modo de ejemplo, podemos determinar un perfil de docente en torno a objetivos “deseados” y “normales” en una sociedad monocultural, patriarcal y excluyente, en torno a los siguientes atributos:

Cuadro 2: Atributos de un perfil de docente

Perfil	Deseado	Estándar
Atributos		
Género	Varón	Varón
Procedencia	Capital	provincia
Lengua	Castellano	bilingüe
Contexto	Lima mediados de siglo XX	

Fuente: Jontien, 1990

Es decir, ambas dimensiones del docente peruano adquieren sentido dentro de una serie de presupuestos, normas y prácticas, que se configuran dentro de campos específicos, que podemos delimitar en torno a las siguientes preguntas:

- ¿cómo?: La práctica docente es un producto social (la carrera docente), por tanto, cómo se ejerce la docencia va a depender de la formación y el ejercicio de una serie de actos o estilos que definen al docente como profesional. Este campo corresponde al perfil profesional.
- ¿dónde?: El contexto en los cuales se desarrollan el ejercicio de la profesión va a darle sentido a su práctica, en función a las condiciones de vida en que se ejerce dicha función. Es por ello que este plano corresponde tanto al perfil económico (condiciones laborales) como al cultural (condiciones regionales y locales).
- ¿para qué?: La docencia no es una práctica neutra, se le asigna una serie de mandatos y valores de acuerdo al rol socialmente esperado del docente. Este plano es el correspondiente al perfil político.
- ¿por qué?: Ser docente en el Perú tiene una carga valorativa muy conflictiva, definida en términos subjetivos (“vocación de servicio”). Sin

embargo, dado que se espera un perfil integral del docente, es necesario responder a las motivaciones en función al ¿dónde? y al ¿cómo?. Por ello, aunque este plano pertenece al perfil psicológico, se toma en cuenta una serie de variables que definan al sujeto docente en función del contexto en que desarrolla sus capacidades, ejercita su profesión y define sus motivaciones y expectativas personales.

De estas dimensiones podemos adelantar dos aspectos a tener en cuenta para el planteamiento de políticas de desarrollo magisterial:

1. Las imágenes sobre el docente definen los cambios en los roles sociales del maestro, dando sentido y autoridad a la práctica docente, en los distintos contextos en que se desenvuelve.
2. Las circunstancias sociales que han ocasionado la desvalorización de la carrera docente, así como los factores que permitan renovar o revalorar la imagen del docente, están en función a la realidad cotidiana en que los y las docentes desempeñan su formación y su práctica.

Para una perspectiva tradicional, el maestro debe civilizar y moralizar la nación; por tanto, su ejercicio pedagógico no incorpora la interculturalidad, aunque revalore la diversidad cultural en su discurso. Un enfoque intercultural, en cambio, busca diversificar currículos y mejorar las relaciones entre personas portadoras de registros distintos, promoviendo la educación bilingüe en contextos amazónicos, aunque ello no signifique que necesariamente las relaciones entre culturas se establezcan como un diálogo horizontal y efectivamente intercultural. Hay una dimensión cultural del ejercicio y la práctica docente, marcada por las relaciones de poder en que se hallan inmersas dichas prácticas.

De hecho, las distintas interpretaciones sobre el papel que le corresponde al Estado, en promover el mejoramiento de las condiciones de vida (salarial, formativa, profesional) y de la calidad del ejercicio de la docencia, se hallan ligadas a las dimensiones generales y particulares en que se sitúa la docencia. En función a estas interpretaciones se habla de “perfiles”, atendiendo a especificadas temáticas (perfil profesional,

económico, cultural, político y psicológico), para finalmente recurrir a una visión de conjunto y conclusiones generales, en función a las diversas realidades encontradas.

2.2.13. Perfil profesional

El Acuerdo Nacional por la Educación plantea que los maestros “...tendrán que asumir funciones crecientemente complejas y de mayor alcance, en una tarea que además de profesión es un arte, con bases científicas y cada vez más tecnificada...La tarea docente supone un profesional con habilidades y conocimientos de alto nivel, con gran capacidad de adaptación y de anticipación a los acontecimientos y cambios en curso, con capacidad para comprender y transmitir el cambio que se vive y-tal como lo plantea el informe Delors- con la competencia para “despertar la curiosidad, desarrollar la autonomía, fomentar el rigor intelectual y crear las condiciones para el éxito de la enseñanza formal y la educación permanente”. ...la formación docente debe permitir a los maestros contar con las cualidades intelectuales y didácticas, la preparación cultural, las condiciones personales de gestión necesaria, el espíritu profesional y la calidad ética y moral que les permitan ejercer sus funciones con deseables y crecientes grados de autonomía y un nivel apropiado de experiencia previa. Todo ello en la exigencia de una vocación y motivación declaradas, capacidad para trabajar en equipo y un desarrollado sentido de responsabilidad con los resultados educativos” (2001).

Por su parte, la Ley general de Educación N° 28044 establece (artículo 56): “El profesor es agente fundamental del proceso educativo y tiene como misión contribuir eficazmente en la formación de los estudiantes en todas las dimensiones del desarrollo humano. Por la naturaleza de su función, la permanencia en la carrera pública docente exige al profesor idoneidad profesional, probada solvencia moral y salud física y mental que no ponga en riesgo la integridad de los estudiantes” (2003).

Aunque ambas propuestas tienen elementos comunes, y aunque es algo confusa la asociación entre la carrera docente como “arte” o como “ciencia”,

es necesario enfatizar la relación establecida entre calidad profesional y calidad ética o personal, es decir, la concepción humanista de la docencia. Esta es una constante dentro de lo que se espera del maestro. El humanismo supone una vinculación muy estrecha entre vocación y dedicación a la carrera docente, una percepción que es explícita en el deslinde que establece el SUTEP (II Congreso 2003) entre el “verdadero rol docente” y criterios “de mercadeos económicos”: “Por la naturaleza de la función docente y sus implicancias en el desarrollo de la personalidad de niños y jóvenes y la sociedad, el trabajador de la educación debe estar premunido y protegido de condiciones básicas y fundamentales para el desempeño en su quehacer educativo (...) El verdadero rol docente de formar ciudadanos para el desarrollo de una sociedad, tiene que concretarse asumiendo el carácter público y científico de la educación, contribuyendo a la creación y desarrollo de nuevas tecnologías para la economía nacional y extendiendo su proyección social y cultural hacia la comunidad. Para el logro de estos cometidos, inherentes o propios a la educación, la docencia o labor magisterial no debe sujetarse ni condicionarse por concepciones de mercadeos económicos; por el contrario, debe orientarse por el postulado de contenido social de la universalidad de la educación, vale decir el factor humano es el que debe imprimir su desenvolvimiento, y para ello la garantía de la incorporación de toda la población al sistema educativo; es el carácter público, social de la carrera magisterial”.

Hasta aquí, queda claro que el profesional en Educación tiene que ser una persona excepcional, con capacidades integrales y transparencia moral, aunque es evidente que el SUTEP le otorga además un carácter “verdadero”, que debe concretarse “en el carácter público y científico de la educación”, frente a un enfoque que se orienta más a la eficacia en el desempeño de las capacidades, y en la necesidad de crear mecanismos de evaluación y de incentivos al desempeño, como se aprecia en la Ley 28044.

La Propuesta Nueva docencia (MED 2003), señala que la carrera profesional docente debe basarse en tres ideas claras:

- Debe ser estructurada desde y para los alumnos y sus aprendizajes.

- Debe incluir un sistema de evaluación, no solo en la dimensión de autoevaluación, sino también en la de coevaluación y de heteroevaluación.
- Debe tener salarios que permitan al docente cubrir bien sus necesidades básicas y mantener mecanismos adecuados y transparentes de retención e incentivos a los buenos docentes y de salida para los de reiterado mal desempeño docente (MED 2003).

Esta propuesta señala así un antagonismo frente al SUTEP, que iremos advirtiendo en el perfil político: la cuestión de la evaluación. El denominado Nuevo Enfoque Pedagógico (NEP) propuesto por el Ministerio de Educación, representa un nuevo paradigma en la educación, que se halla fundamentado (entre otros) por la teoría del aprendizaje propuesta por Jaques Delors: “aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer y aprender a convivir”.

En la práctica, existe una práctica normalizada de la docencia, la cual, según distintos diagnósticos, es el dominante en los estilos de enseñanza-aprendizaje en el país, incluso a nivel de formación de maestros, y que podemos caracterizar desde la definición estándar que ofrece La Ley del Profesorado, como: “El proceso del ejercicio profesional en el sector público y en los Centros y Programas Educativos Fiscalizados, desde el inicio hasta el cese, garantizando derechos y deberes, remuneración justa acorde con la elevada función, ascenso, escalafón, ambiente propicio de realización, desarrollo profesional y social” (Ley del Profesorado 1990).

A esta definición jurídica, que sólo se aplica a los profesores nombrados y con estabilidad laboral, podemos agregar la siguiente definición, que resume distintas percepciones que tienen los alumnos de educación sobre los atributos deseados de los docentes: “Saber conmovier a sus alumnos con la materia que enseña, debe ser además tolerante con sus incumplimientos, mejor si es alegre, y si es capaz de establecer una relación de confianza y diálogo con sus alumnos, si además de estas cualidades es ordenado/a y les

hace comentarios a sus trabajos, este profesor será considerado excelente” (GTZ-MED s/f).

Esto quiere decir que, al margen de los contenidos que se transmiten en el aula, el “buen maestro” debe saber llegar, motivar la atención del alumno. Hay una preocupación por la forma, por el estilo de enseñanza. Estos aspectos de la carrera se analizarán con mayor detalle para el perfil cultural y psicológico. Señalemos a continuación los procesos que han conllevado a la actual situación de la carrera, desvalorizada, masificada y con roles contradictorios en la práctica.

Devaluación de la carrera magisterial

Los proyectos educativos del Estado impulsaron una progresiva democratización de la enseñanza durante el siglo XX. En este proceso, la imagen profesional del docente ha tenido distintas valoraciones, de acuerdo al paradigma de desarrollo estatal. Los programas de alfabetización, la fundación de Escuelas Normales y la gratuidad de la primaria, impulsados desde inicios de siglo, tuvieron por finalidad integrar al país en el proyecto nacional del civilismo. Hacia 1940, el proyecto indigenista introdujo la secundaria gratuita en la sierra, incrementándose además la oferta laboral y la alfabetización, pero decreciendo la calidad formativa y el inicial prestigio del maestro rural. En los sesenta se expandió la cobertura universitaria, pero el deterioro de los salarios y de las condiciones de vida, junto con el fracaso de los proyectos modernizadores, llevaron al colapso del sistema educativo.

La carrera docente, en este proceso, ha terminado siendo una profesión subvalorada. Como señala Navarro, refiriéndose a América Latina en general: “el único criterio claro de avance en la carrera es la antigüedad, y su característica contractual más sobresaliente es la estabilidad laboral absoluta” (Navarro: 2002)

La carrera profesional docente se empieza a devaluar, entonces, cuando el Estado, conjuntamente con sus modelos de desarrollo, fracasaron en su estrategia de integración nacional. Las limitaciones de los paradigmas

modernizadores, impulsados desde el Estado, han repercutido en la desigual valorización de la imagen del docente. Educación es percibida como la carrera menos prestigiosa, pero a su vez, como una ventaja comparativa para sectores sociales de pocos recursos y de formación insuficiente, que encuentran en su elección una posibilidad de estabilidad laboral, con escaso desempeño y sin mecanismos de reflexividad y evaluación.

Aunque se valora la vocación como un factor fundamental al momento de elegir la carrera, el 32% de estudiantes de universidades y de ISPs manifiestan haber estudiado una carrera distinta antes de estudiar Educación (Apoyo 2000). Además, contar con un título pedagógico no suele ser determinante para conseguir un puesto de trabajo docente. En el caso de una encuesta efectuada en 10 ISPs, sólo el 23% de los titulados poseía empleo en el sector docente (Ruhling y Scheuch 2003). Apoyo (2000), registra que sólo el 3% de los egresados de Educación se hallan desempleado, pero porcentajes importantes ejercían actividades diferentes a la docencia, o estaban fuera de la PEA laboral. Esto se debe a que, junto con el desprestigio de la carrera, existe un superávit de profesionales egresados, que anualmente llegan a ser cerca de 18 mil maestros (formados en universidades e ISPs), mientras el sistema educativo solo puede emplear a 3500 nuevos maestros al año (BID-MED 2003).

Excesiva oferta y bajo desempeño laboral

De acuerdo a estimaciones de la Encuesta Nacional de Hogares de 1993, el 24% de profesionales peruanos son maestros/as, de los cuales el 76% pertenecían al sector público. Hacia el año 2000, los centros de formación magisterial aumentaron. Sólo los ISPs representan el 89% del total, concentrando el 73% de los alumnos de la carrera de Educación (Apoyo 2000). Este incremento de la oferta ha sido paralelo con una tendencia decreciente en los salarios, lo cual ha terminado afectando las condiciones profesionales de la docencia. Aunque los docentes gozan de una mayor estabilidad laboral y de un menor riesgo a eventualidades, Educación no es una carrera que cuente con un sistema de incentivos que promuevan la calidad en su formación y desempeño (Díaz y Saavedra 2000).

La sobreoferta y el deterioro de la calidad formativa docente son expresión de la poca trascendencia de la Ley del Profesorado de 1984, en lo que respecta a las remuneraciones magisteriales (Palacios 2000). Hay que destacar que, mientras el 40% de los maestros en el Perú son hombres (proporción bastante elevada para América Latina), el magisterio es una carrera particularmente elegida por mujeres, que ven en este sector mayores posibilidades ocupacionales y de ingresos que el que ocupan en otras profesiones, aparte de que tienen la posibilidad de compatibilizarlo con sus roles domésticos (Navarro 2002). A ello se añade que las maestras ganan más por hora que lo que ganan las mujeres en otras profesiones semejantes (Saavedra 2002). Todo ello indicaría una valoración positiva de la carrera docente, aunque no necesariamente una satisfacción con las condiciones laborales y el desempeño profesional, particularmente en contextos rurales, en donde su participación es menor (MECEP-MED 2001).

Según la encuesta aplicada por Díaz y Saavedra en Lima (2000), las mujeres docentes llegaban a 78% en el caso de las escuelas primarias públicas, y 72% en el caso de las privadas, mientras que en las escuelas secundarias solo llegaban al 43%. Igualmente, en las ISPs, el mayor porcentaje de estudiantes de educación son mujeres, procedentes de niveles socioeconómicos bajos y de escuelas secundarias públicas (Apoyo, 2000).

La proliferación de Institutos Superiores Pedagógicos desde inicios de los noventa (de 17 a 177 para 1997), han terminado reduciendo el desempeño profesional. Además, los estudiantes de pedagogía tienden a pertenecer a los sectores de menores ingresos, concentrados principalmente en los ISPs públicos, aunque la mayoría de ISPs son privados (57%). De acuerdo a la encuesta de GRADE (2000), el 57% de los estudiantes tienen padres que se ubican en los dos quintiles más bajos del ingreso en Lima. En dichas instituciones se da mayor énfasis a los aspectos pedagógicos, con sistemas de selección poco o nada rigurosos. Ello reduce la capacidad de evaluar y fiscalizar la carrera docente, pues no se estimula el perfeccionamiento y la actualización, ni los docentes cuentan a menudo con los recursos para capacitarse.

Es decir, la carrera docente se ha expandido masivamente, pero no ha logrado consolidarse como profesión, dado que el desempeño de sus labores no sólo está determinado por el deterioro de las remuneraciones, sino además por la baja calidad de los centros de formación, la pobre infraestructura y la falta de materiales educativos en los centros de formación docente (Apoyo, 2000).

A esto se añade que el crecimiento de la oferta ha terminado produciendo un exceso de egresados desempleados³, a pesar de que el sistema registra uno de los porcentajes más bajos de docentes titulados en América Latina (Díaz 2000). Según el censo de 1993, el 82% de los maestros estaban en condición de nombrados. La suspensión de nombramientos en el sector público produjo un incremento de la contratación de maestros temporales (Saavedra 2000: 17).

La devaluación de la carrera repercute en la necesidad de encontrar otras fuentes de ingresos (doble empleo), como revela la encuesta diseñada por UNESCO (2002), de cuya muestra la mayoría eran contratados, y el 90% titulados (principalmente de ISPs). Dicha encuesta denota una insatisfacción del docente con su carrera, que contrasta profundamente con el “deber ser” que se propone en los distintos discursos sobre el rol del docente en el desarrollo nacional y moral del país. De acuerdo al balance del Ministerio de Educación (BID-MED 2003), los maestros inician generalmente su carrera como contratados o cubriendo licencias, y una vez nombrados (por lo general a zonas rurales), hacen lo posible por trasladarse a sitios urbanos más accesibles. Ello evidenciaba una incapacidad del Estado y de sus organismos intermedios (direcciones regionales y subregionales de Educación, USES y ADES) en evaluar e incentivar el desempeño docente, y mucho más en comprender de qué manera la carrera podía ser eficaz para distintos contextos.

³ De hecho, para el año 2002 se calculaban en 110 mil los maestros titulados desocupados.

El fracaso de experiencias como el PLANCAD deriva, entre otros factores, de problemas de coordinación, ausencia de marcos legales y teóricos adecuados, así como de la resistencia y escepticismo del magisterio frente al cambio (Cuenca 2003).

Perfil económico:

Las posibilidades de una buena docencia (de excelencia, eficiente, renovadora) están influenciadas por las condiciones económicas, salariales y laborales del ejercicio docente. Diversos procesos de precarización y desprofesionalización han afectado la docencia, no solo en términos de calidad académica, sino incluso de calidad pedagógica.

El Acuerdo Nacional señala la necesidad de invertir más y mejor en educación, elevando el gasto social y per cápita en el sector. Para ello es importante mejorar la calidad del desempeño y la condición profesional de los docentes, diseñando una nueva política de remuneraciones que garantice el aumento progresivo de haberes hasta duplicar los actuales sueldos, además de impulsar un plan de revalorización de la carrera docente, basada en los estímulos, ascensos y beneficios en mérito al esfuerzo y la calidad del desempeño, antes que a criterios de antigüedad.

La Ley general de Educación, en su artículo 56°, señala que el profesor debe: “percibir remuneraciones justas y adecuadas y también las bonificaciones establecidas por ley; estar comprendido en la carrera pública docente, recibir debida y oportuna retribución por las contribuciones previsionales de jubilación y derrama magisterial; y gozar de condiciones de trabajo adecuadas para su seguridad, salud y el desarrollo de sus funciones”.

Antes de proseguir con las propuestas, conviene dar una mirada panorámica a la situación económica del docente peruano.

Deterioro laboral y compresión salarial

El deterioro a largo plazo de la situación salarial y laboral del sector magisterial ha repercutido en la situación general de los docentes, afectando la calidad educativa y generando un espacio de oposición política desde los sindicatos. Mientras en los años sesenta el gasto en educación en el Perú estuvo entre los más altos de América Latina (3,5% del PBI), a partir de los ochenta el sector experimentó una contracción, reduciéndose el gasto en educación hasta el 2,5% del PBI. En consecuencia, se disminuyó la inversión promedio por alumno en el sistema educativo, a la par que se disminuyeron las retribuciones docentes y se abandonó la escuela rural.

La insatisfacción con los sueldos a menudo está ligada con la demanda de status social (Unesco 2002), sobre todo en la relación de la docencia frente a otras profesiones. Según Saavedra y Díaz (2000), el deterioro de los ingresos de los maestros ha sido constante, y el crecimiento de la oferta docente ha terminado por superar las necesidades del sector educativo, pues el proceso de masificación que experimentó la educación no estuvo acompañado por un incremento en el gasto fiscal en educación. Según la CVR (2003) entre 1970 y el 2000, la matrícula escolar pública aumentó a una tasa promedio de 3.04%, en tanto que el financiamiento real destinado a la educación pública se mantuvo constante.

En 1965, el maestro promedio tenía un poder adquisitivo equivalente al triple del que tenía en 1942. Sin embargo, desde 1975 el magisterio fue perdiendo su capacidad de compra (CVR 2003), sin importar el nivel o la titulación, pues no solo existen bajos sueldos, sino que son prácticamente homogéneos, con poca o nula dispersión en la escala salarial (Díaz y Saavedra 2000: 32). En julio del 2000, un maestro tenía un poder adquisitivo del 47.24% con respecto a julio de 1990 (MED 2003). A su vez, un docente del nivel V con 40 horas (el más alto nivel), sólo llegaba a ganar 868 soles, sin una diferencia salarial significativa con respecto a los otros niveles (10%).

Para agosto del 2000, el salario promedio de un docente fluctuaba en menos de 200 dólares al mes. Para el 2003, el promedio de remuneración docente es de 805 soles (con 718 soles líquido, según IPP 2003). Este descenso repercute en las diferencias existentes en el desempeño de los docentes del sector privado frente a los del sector público.

La normatividad vigente establece dos áreas de desempeño. El área de docencia, que se cumple en los centros y programas educativos, y el área de administración, que se cumple en los órganos administrativos intermedios, con distintos cargos y niveles. Estas áreas no están en relación, lo cual genera que las remuneraciones no dependan del cargo, sino del nivel magisterial y de la jornada laboral que se cumpla. Pero dado que la escala salarial es casi plana, no es insólito que los docentes tengan como criterio de remuneraciones, tanto el desempeño en la calidad de los resultados y la investigación, como el título y la antigüedad (Unesco-IIEP 2002:56). En la práctica, el escalafón magisterial está diseñado de tal forma que puede ocurrir que un docente altamente calificado perciba una menor remuneración que uno poco calificado, siendo los años de servicio (valorada como mayor experiencia) el único criterio que permite establecer con algún criterio los nombramientos.

La situación laboral entonces requiere no solamente de incrementos salariales o mayores oportunidades de nombramientos y capacitación, sino de una reformulación del sentido mismo de la docencia: “pasa primeramente por un cambio en la actitud y en la autopercepción de los docentes respecto a su importancia, así como por el desarrollo de reflexiones autocríticas y apertura a la participación de otros agentes sociales que definitivamente contribuyen e inciden en la educación” (Cuenca 2003:37).

Desbalance entre oferta y demanda

La oferta privada en educación ha crecido en los últimos años, sin una política de control y acreditación de la calidad de la docencia. A ello se añade el alto porcentaje de profesores que ejercen otros empleos o que se encuentran desempleados. De los 1989 docentes encuestados por Unesco

(UNESCO-MED 2002), sólo el 14% manifestó tener otras actividades laborales, pero es posible un porcentaje mayor, dado que muchos docentes del sector público realizan doble trabajo, a lo que se añade el hecho de que existe un desbalance entre oferta y demanda, que se traduce en desempleo y en un menor desempeño profesional. El informe Nueva Docencia (BID-MED 2003) señala que el 48% de docentes admitió tener una ocupación adicional, mientras el 50% afirmaba que el sueldo sólo cubría gastos personales. Por otra parte, la encuesta de GRADE (Díaz y Saavedra 2000), destaca que el 57% de los hombres encuestados tenían otro trabajo, por lo general informalmente o dando clases en un centro privado.

A su vez, los docentes formados en universidades tienen mayores probabilidades de ejercer la docencia que los formados en los ISPs públicos, y éstos más probabilidades que los procedentes de un ISP privado. Ello se debe a que el sistema no puede absorber la sobreoferta de docentes, y los criterios para la inserción laboral son muy variados. En ese sentido, la elección de estudiar en una universidad o en un ISPs, está condicionada por el costo de los estudios. Mientras en las universidades se aprecia un mayor número de alumnos procedentes de colegios privados (Apoyo 2000), en los ISPs la mayoría de estudiantes suelen proceder de niveles socioeconómicos bajos, y con padres de limitado nivel educativo (Ruhling y Scheung 2003:20). Esta distribución respondería a dos motivos: el nivel socioeconómico y el nivel cultural de procedencia. Hay mayor probabilidad para un joven en el ejercicio de la docencia, sobre todo si cuenta con ingresos familiares y mejor educación, aunque a nivel regional las probabilidades son mayores en la región sierra (Apoyo 2000:58).

La mayoría de egresados de los ISPs terminan laborando en el sector privado, en situaciones precarias e inestables, por lo que la aspiración a trabajar en el sector público es mayor. La tendencia es que los docentes formados en una universidad tengan mayor probabilidad de ejercer la docencia, y perciban un mayor ingreso en promedio que los docentes formados en un ISP. Esta situación revela las brechas estructurales del

sistema educativo, cuyas reformas no han modificado el modelo tradicional centralizado y jerárquico.

A partir de las iniciativas implementadas desde el 2001, la política educativa ha incorporado las demandas y consultas gremiales respecto a programas de capacitación y de modernización de la formación docente. Las evaluaciones revelaron la necesidad de un programa de formación integral que revierta la desigual oferta existente en la calidad de la enseñanza.

En lo que respecta al ingreso a la carrera, los estudiantes suelen ingresar a las universidades mediante exámenes menos difíciles que los aplicados en otras carreras, y son casi inexistentes en los ISPs, particularmente en los privados (Díaz y Saavedra 2000). Tanto en los ISPs públicos como privados, así como en las universidades privadas, la especialidad de educación con mayor demanda es la primaria, mientras en las universidades públicas la especialidad más demandada es la secundaria. Al parecer, la primaria está asociada a mayores posibilidades de empleo (Apoyo 2000).

Déficits en la profesionalización y formación docente

Según datos del Banco Mundial (BID-MED 2003), más de la mitad de los profesores contratados son titulados, mientras que de los 93 mil maestros no titulados, el 80% son nombrados. La condición laboral de contratados y nombrados revela un déficit en la profesionalización, dado que la carrera magisterial se hace más atractiva al tener algunas ventajas frente a otras profesiones (como el fácil acceso, la estabilidad laboral, un ingreso fijo y un período vacacional); pero al final el desorden normativo genera desequilibrios, que no promueven un mejor desempeño docente, ni incentivan la evaluación de la calidad de la enseñanza.

Las diferencias y brechas en la estructura de incentivos entre los sectores públicos y privados, conllevó a que los docentes de escuelas privadas tengan una mejor percepción de su desempeño docente, lo cual no parece ocurrir en los ISPs privados. En efecto, de un déficit de maestros por el cierre de las Escuelas Normales en los años setenta, se llegó a una

sobreoferta de la formación docente en los noventa, alentada por el estímulo a la inversión privada en la educación. Mientras los centros estatales de formación docente inicial fueron decreciendo después de 1985, los ISPs han aumentado, hasta llegar a una tasa promedio de 44,0 entre 1991 y 1996 (Unesco 2001), multiplicándose por cuatro entre 1991 y el 2000 (Apoyo 2000). Datos de 1997 indican que existían 110,337 estudiantes en los ISPs (73% de los estudiantes en el país), siendo para 1999 un total de 40,450 los estudiantes de educación en las universidades (MED 2003:29).

A nivel nacional, la sobreoferta de egresados con título pedagógico (estimada en 85,558 docentes para el año 2002) es mayor para la especialidad de secundaria, que se concentraría en departamentos como Ancash, Arequipa, Ayacucho, Cajamarca, Ica y Puno (Apoyo 2000). En el caso de primaria, la sobreoferta se concentraría en Arequipa, Ayacucho, Ica, Lima y Moquegua.

Aunque los ISPs privados cuentan con mejor infraestructura y mayores posibilidades de ofrecer un mejor servicio, son los ISPs públicos los más selectivos en el ingreso, pues sólo ingresan el 53% de postulantes, mientras que en los privados ingresan en promedio el 87%. Aunque encuestas como Apoyo (2000) han evaluado la calidad de la formación a partir de los insumos que brindan las instituciones formadoras (en infraestructura, equipamiento, materiales y recursos humanos), la evaluación de los planes de estudio, la frecuencia y duración de la instrucción, e incluso de la “cultura académica” existente en los centros formativos, manifiesta graves deficiencias en la difusión y comprensión de los nuevos modelos de enseñanza. En este contexto, la formación en Educación bilingüe intercultural es un tema no resuelto, pese a los proyectos piloto de los últimos treinta años, ejecutado de manera dispersa y a menudo abandonada por los propios docentes. De hecho, la labor docente en la escuela rural va a depender de la cercanía que tenga el docente con su entorno cultural.

Además, en términos de una investigación sobre la formación académica que se les da a los estudiantes de Educación en una universidad

y en un ISPs: “la pobreza de contenidos es lo que caracteriza las clases observadas. Pero pensamos que ello no se explica solamente por la carencia de recursos materiales. Pareciera que, detrás del descuido y la falta de dedicación a la preparación de las clases, se aloja una concepción peligrosa de lo que es trabajar con sectores pobres, como si ellos estuvieran condenados a seguir siendo pobres, no solo materialmente, sino carentes de todo beneficio que los ayude a mejorar o crecer. Como si ser pobres merecieran menos” (GTZ-MED s/f).

La propuesta Nueva Docencia (2003), señala dos elementos claves dentro de una reforma educativa nacional: un sistema de evaluaciones y un nuevo escalafón de la carrera magisterial:

- El sistema especial de evaluaciones daría cuenta del progreso, estancamiento o pérdida de calidad (idoneidad) del docente. Considera: medidas de estímulo (ascensos vinculados a salarios, puestos vinculados a incentivos, desempeños sobresalientes vinculados a compensaciones), de apoyo (asesoría acompañante formativa), sanciones (suspensiones e inclusive salida del servicio o de la carrera).
- La denominada Carrera Pública Magisterial de Excelencia (CPME) distinguiría el ingreso al servicio del ingreso a la carrera, estableciendo una diferenciación significativa de remuneraciones entre nivel y nivel, considerandos indicadores de flexibilidad y posibilidades de promociones rápidas (“fast-track”).

Al respecto, la propuesta del SUTEP (Auris 2003) considera que no existe un nexo entre modificaciones en la carrera magisterial y calidad educativa. Señala que el sueldo mínimo de un maestro debe ser de 1200 soles. La evaluación por desempeños sería aceptada en tanto “no sea un factor único y aislado para valorar el trabajo del maestro; se asuma teniendo como punto de partida una digna base remunerativa y de condiciones de trabajo” y en tanto el SUTEP intervenga para precisar: “qué evaluar, quién evalúa; con qué se evalúa; dónde y cuándo se evalúa al maestro”.

Sobre la carrera pública magisterial, el SUTEP ratifica los cinco niveles existentes, siempre que los maestros se ubiquen en su mayoría entre el II, III y IV nivel magisterial. La diferenciación salarial entre un nivel a otro debería aumentar, para hacer atractivo "hacer carrera" en el magisterio, beneficiando al maestro y a su impacto en calidad educativa. En ese sentido, la diferenciación salarial entre un docente del Nivel I y el Nivel V debería ser del 60%, "entendiendo que a mayor nivel magisterial se cumplen roles y cargos que tienen bonificaciones adicionales". Con esta consideración, un maestro del V Nivel podría duplicar sus ingresos respecto al que se encuentra en el I Nivel. El estrato más alto de Docentes sin Título Pedagógico tendría una diferencia del 5% respecto al I Nivel Magisterial.

Evaluando el perfil económico deseado, podemos destacar que mientras la sociedad y el sindicato docente apuestan por los beneficios de la educación pública (gratuita y universal), las políticas de modernización neoliberal no invirtieron en reformar la educación. Se aplicaron políticas sin una discusión de los alcances de las medidas de descentralización y privatización educativa, ni un mejoramiento de los perfiles ofrecidos en los distintos espacios de formación docentes, principalmente ISPs y facultades de educación de las universidades públicas. Según el diagnóstico de la educación de 1993, los currículos eran obsoletos y estaban relacionados con métodos de enseñanza inadecuados, tradicionales y autoritarios (Unesco 2001: 73). Las propuestas de Nueva Docencia buscan revertir estos efectos, aunque con un limitado impacto social.

Es decir, mientras las propuestas de mejoras económicas tienen en cuenta la necesidad de aumentar los sueldos como una necesidad prioritaria, no se evalúa de manera integral la reproducción de desiguales condiciones formativas, que reproducen la desigualdad social. En ese aspecto, el docente "estándar" promedio parece tener un criterio económico de apostar por el menor riesgo (la estabilidad laboral) y en segundo lugar por aplicar una pedagogía tradicional, a pesar de que perciben que es de baja calidad. En los centros formativos, predomina una preocupación por elaborar materiales

didácticos, y no se incentiva la investigación académica. Estos son factores culturales que se verán con mayor precisión más adelante.

Por lo general, hay relación entre procedencia regional y socioeconómica en el hecho de estudiar Educación, y sobre todo cuando se elige estudiar en un ISP frente a una universidad. El criterio económico además está ligado a una sobreoferta de docentes, principalmente para el nivel de primaria. La desvalorización de la carrera docente y el incremento de la oferta conllevan a la búsqueda de otro tipo de ingresos. Esto significa que, además de percibir bajos sueldos, el docente debe buscar a menudo un segundo empleo, prefiriendo laborar en lugares más cercanos a su origen social. Dado que los niveles y la titulación no representan ningún cambio significativo en la escala salarial, la docencia pasa por una desprofesionalización, sin ninguna forma de incentivo, ni de promoción de las iniciativas innovadoras. Ello repercute en la pobreza de la enseñanza impartida, junto con la falta de oportunidades de desempeño y desarrollo magisterial.

Perfil cultural

Para delinear el perfil cultural de los docentes, habría que destacar que las prácticas de estudio y las prácticas docentes pertenecen a un conjunto de elementos que se reproducen en el sistema escolar peruano:

- El predominio de la oralidad y la falta de familiaridad con la lectura.
- La tendencia al autoritarismo y a la retórica.
- El uso del conocimiento en las relaciones de poder.

Estos elementos están presentes principalmente en los modelos tradicionales de enseñanza, en lo que se ha venido a denominar la “cultura académica” (GTZ-MED s/f) y “el currículo oculto”. Estos aspectos no son debidamente observados en el Acuerdo nacional ni en la Ley de General de Educación, aunque se manifiesta la preocupación por incorporar la intercultural dentro de la educación bilingüe. En ese sentido, el documento “Educación para la Democracia” (MED 2002) señala que no debe

desconfiarse del potencial de la interculturalidad para enriquecer la identidad cultural de los educandos.

La Ley general de Educación señala a la interculturalidad como uno de los principios de la educación integral, definida como el principio que “asume como riqueza la diversidad cultural, étnica y lingüística del país, y encuentra en el reconocimiento y respeto a las diferencias, así como en el mutuo conocimiento y actitud de aprendizaje del otro, sustento para la convivencia armónica y el intercambio entre las diversas culturas del mundo” (Artículo 8º, f).

El maestro, en tanto promotor y agente del desarrollo humano, debe participar y contribuir con el proyecto educativo local, regional y nacional. En ese sentido, la propuesta Nueva Docencia sostiene que los maestros deben desarrollar nuevas competencias, para generar competencias en sus alumnos, que estén a la altura de los retos globales. Sin embargo, debido a que los enfoques constructivistas a menudo no son asimilados a cabalidad durante la formación profesional, la aplicación de las propuestas del NEP no asegura necesariamente un mejor desempeño del maestro como motivador del proceso de enseñanza-aprendizaje. De hecho: “para muchos docentes, e inclusive para algunas autoridades, la nueva propuesta educativa representa poco más que un cambio de nombre a los distintos aspectos del quehacer en el aula. Así, muchos docentes programan siguiendo un esquema de lo que creen que el ministerio demanda, pero trabajan de manera tradicional” (Montero 2001:134).

El SUTEP (Auris 2003) señala en su propuesta pedagógica la complementariedad de los derechos de niños y adolescentes con los DESC (derechos económicos, sociales y culturales). En su perspectiva, aparecen matizadas sus demandas económicas con un discurso multicultural y homogeneizador del mestizaje: “Los maestros del SUTEP no vemos la realidad solamente a través de la computadora. La vivimos día a día junto a nuestro pueblo. Por eso, sabemos distinguir entre lo que es una *demanda formal* y una *demanda real*. Y claro está, que –para una política educativa

que simplemente acepta la situación estructural de la educación tal como se da- formalmente existe una sobreoferta de maestros”.

“El Perú requiere –en la justa concepción del maestro José Antonio Encinas- de un magisterio capaz de asumir liderazgo para ello se requiere de un maestro con una vasta cultura humanista, que sea capaz de fusionar el conocimiento universal con el conocimiento sobre el país, y sobre la cultura regional y local, haciendo de este último el impulso dinamizador del desarrollo. A esto le llamamos visión autocentrada del desarrollo”.

A continuación, se abordará el perfil cultural que manifiesta el docente estándar, y cómo los aspectos culturales repercuten en su práctica docente.

Diferenciaciones regionales

Para el 2002, el país contaba con 470 instituciones de formación magisterial: 416 ISPs y 54 Facultades de Educación. De acuerdo al MED (2003), el 30% de maestros laboraban en la costa, un 29% en Lima, un 21.29% en la sierra y un 13% en la selva. De ellos, el 89% siguieron estudios en escuelas públicas, y un 11% en escuelas privadas, lo cual indica su procedencia social, mayoritariamente vinculada con los sectores más populares, a lo cual se suma un mayor porcentaje de población juvenil (41% entre 25 y 34 años).

Apoyo (2000) afirma que la mayoría de estudiantes de Educación estudian en un centro público (61% del total de los estudiantes de ISPs, y 76% por ciento del total de estudiantes de facultades de Educación). La docencia se concentra principalmente en la sierra (47%), en donde además se halla el mayor número de ISPs, lo cual puede explicar que la mayoría de estudiantes perciban como mejor opción el estudiar en ISPs, por las distancias regionales o por motivos económicos.

Se encuentra que sólo el 25% de los alumnos de educación han migrado para seguir estudios superiores, siendo los estudiantes de ISPs privados los que migran menos. De hecho, esta población se divide entre procedencias

rurales y urbanas, siendo los que pertenecen a sectores más pobres los que provienen de zonas rurales. En Lima y la Selva, la especialidad más demandada es la secundaria, mientras en la costa y sierra es la primaria, lo cual está asociada a mayores posibilidades de empleo (Apoyo 2000: 41).

Una encuesta a 1500 maestros rurales (Montero 2001), muestra que mayoritariamente son hombres los que trabajan en las escuelas de la sierra y la selva, con carga familiar y con un promedio de dos o tres hijos. En dicha muestra predominaban los docentes de origen serrano, y de procedencia urbana. El caso de las docentes es particular, pues revelan tener una procedencia más urbana, mientras los profesores en su mayoría proceden de poblados cercanos. Esto repercute en el nivel de satisfacción que tienen los docentes en el ejercicio de su labor en el campo, así como en las expectativas que tienen las distintas poblaciones. Por ejemplo, en la selva el aprecio que tienen los padres por su lengua los lleva a preferir profesores nacidos en la región, y que tengan capacidad de interceder por la comunidad. Por tanto, prefieren tener un maestro nativo y varón. Ello, sin embargo, no asegura un buen desempeño, aunque sí un mejor trato en la labor docente.

Las experiencias de educación bilingüe, en ese aspecto, han estado mejor implementadas en escenarios en los cuales los docentes comparten una mayor cercanía cultural y afectiva con la población. Este aspecto, para la aplicación del NEP, implica considerar que, aunque el docente conozca la lengua local, a menudo no domina el castellano, teniendo problemas para enseñar y transmitir conocimientos en ambos registros. Por lo demás, las diferencias regionales también repercuten en el desempeño de su rol docente, pues vivir fuera de la comunidad a menudo representa una inversión mayor de esfuerzo, recursos y tiempo que, bajo condiciones adversas, repercuten en el nivel y la calidad de la enseñanza.

Evolución de la práctica docente en las dinámicas culturales y locales

La docencia es una práctica compleja, que requiere conocer el modo en que reproduce patrones de comportamiento y relaciones sociales de autoridad, que forman parte de modelos culturales tradicionales. Además, la

docencia ha estado históricamente relacionada con proyectos civilizadores o de promoción del desarrollo, aunque no necesariamente esos sean sus roles predominantes.

La escuela como espacio de socialización reproduce jerarquías, al mismo tiempo que va creando prácticas que redefinen el status del docente, particularmente en zonas rurales. Estas prácticas a menudo han tenido una carga de autoritarismo, que se asocia con la forma en que se aprende en el aula. En las zonas rurales, el trato con los alumnos mantiene una imagen de autoridad emparentada con la violencia. Ello se refleja en algunos testimonios: “en mi época (80s), mis profesores eran mestizos y en el modo de educación eran más rectos que ahora, porque ellos querían que nosotros fuéramos mejor que nuestros padres (...). Como ahora salió la Ley de los Derechos del Niño, a veces ellos temen, porque al tocar a un niño se cuidan, porque pueden ir a la cárcel, porque está "penoso". (Entrevista CVR).

Esta conciencia de la “sanción” como algo normal y representativo del quehacer pedagógico, se hace más explícita en el control que ejerce el docente en el aula (Ames 1999), dado que el sistema educativo en general representa una forma de integración vertical, en donde se hacen presentes: 1) la falta de familiaridad con la lectura en sociedades orales; 2) los rezagos autoritarios de una sociedad estamental y oligárquica; 3) El uso del conocimiento como herramienta de poder y segregación social; y 4) el hecho de que el uso correcto del castellano hablado y escrito es tratado como un privilegio (GTZ-MED s/f.). Aunque, la introducción de docentes bilingües en las escuelas rurales revela mejores condiciones de enseñanza, habría que establecer de qué manera ejercen la docencia. De acuerdo a diversas observaciones de aula en la escuela rural, un equipo de investigadores concluía que: “El estilo tradicional del docente no propicia la formación de hábitos de estudio que favorezcan la autonomía de los niños y niñas; ni la búsqueda de aprendizajes colectivos, punto central en aulas unidocentes y multigrado. Los docentes asocian ambiente de trabajo, consultas entre niños, intercambio y actividad con desorden e indisciplina (...) Los docentes hacen un uso muy restringido de su cuerpo, su desplazamiento y su voz como

recursos didácticos (...) la mayoría de docentes que hemos observado son más bien monótonos y pasivos y tienen hacia sus alumnos una actitud que se aproxima mucho a la indiferencia. Las actitudes impositivas, agresivas, con gritos fuertes y amenazas de castigo físico las hemos encontrado en seis de los 24 docentes observados; todas ellas mujeres. Por el contrario, un estilo amable, alegre y cariñoso es observable principalmente entre los docentes nativos de la selva” (Montero 2001: 139-140).

Si bien la docencia estuvo emparentada, durante los años 40 y 50, con la modernización, la integración nacional y un ejercicio disciplinario de la pedagogía, la progresiva desprofesionalización ha conllevado a la pérdida del aura de la misión apostolar del docente. Dicha situación propicia la recurrencia al sistema de sanción y castigo en el aprendizaje, o simplemente a intentar reforzar una imagen de autoridad en el aula, que no motiva las capacidades del educando, haciendo del aprendizaje escolar una situación opresiva (Ames 1999).

En el caso de la denominada “cultura escolar” (Tarea 1995), los escolares perciben al mundo escolar como “ese espacio donde casi todo está prohibido”, donde lo que no puede ser controlado debe ser separado. Esto revela una grave crisis en la propia formación de los docentes, pues a menudo, frente a temas tabú como la sexualidad o la violencia, “los prejuicios y temores del currículo oculto prevalecen en las formas de pensamiento de muchos docentes y auxiliares” (Tarea 1995:40).

Un espacio central para entender cómo se reproduce este “currículo oculto” lo conforman los centros de formación docente. De hecho, aunque universidades e ISPs tienen distintas dinámicas y especificidades, mantienen en común una serie de prácticas (de estudio y de docencia), así como un conjunto de creencias sobre cómo ejercer la docencia, que se integran dentro de lo que Oliart denomina “cultura académica”⁴, y que configuran la dimensión cultural del deterioro académico. Para ello,

⁴ Definida como “el conocimiento y común comprensión de lo que es la vida institucional, la actividad del estudio y la organización de las actividades en las instituciones” (GTZ-MED s/f).

conviene entender el aula como un espacio social en que se producen relaciones sociales, con la posibilidad de tener “libretos” que guíen la acción, lo que se viene a denominar “currículos”.

Currículo oficial y currículo oculto

Aunque los estudios sobre las relaciones estructurantes de la actividad y la práctica docente han enfatizado el papel del “currículo oculto”, entendido como las nociones y prácticas que subyacen al patriarcado (reproduciendo discriminaciones y prejuicios de género), en este punto queremos abordar el análisis de las propuestas curriculares presente en los documentos oficiales del Ministerio de Educación, en los manuales elaborados por el Equipo Técnico Nacional del PLANCAD y en la estructura curricular básica de Educación secundaria de menores del año 2000 (publicadas en El Peruano).

Observamos que todos los cursos y especialidades del currículo para docentes de primaria y secundaria, muestran un perfil de egresado basado en dos ejes: una formación integral y humanista (sustentada por los pilares de Delors) y tres funciones básicas (el docente como mediador, investigador y promotor). Dicho esquema se plantea apuntando al objetivo de revalorar el aula como un lugar privilegiado para el aprendizaje, intentando adaptarlo a las distintas realidades en que se ejerza la docencia. Se puede encontrar que, para las especialidades de Matemáticas y Naturales, se espera que el docente cuente con conocimientos de informática e idiomas extranjeros, además de difundir y manejar técnicas de gestión empresarial.

En la realidad, el docente promedio, sobretodo en contextos rurales y de pobreza, tiende a sobreestimar los materiales didácticos, considerándolos como parte principal de la enseñanza, y no como herramientas para el aprendizaje. Esta tendencia se produce desde los centros formativos, en donde la elaboración de dichos materiales implica mayor tiempo, dedicación y dinero. Estos cursos son los más valorados por los estudiantes de Educación “ya que los otros demandan muy poco trabajo intelectual y su

utilidad no es clara” (GTZ-MED s/f: 28). Esto se debe a que el saber académico no es valorado, por el contrario, parece mezquinarse.

En el estudio de GTZ, se establecía que en los centros formadores de docentes el “currículo oculto” dicta que:

- La experiencia es la que da prestigio al docente, más que los contenidos académicos.
- Los estudiantes no pueden aspirar al conocimiento y a la ciencia que proviene de otros lugares.
- El saber cuesta dinero y debían acostumbrarse a la pobreza de recursos.
- La nota es lo más importante, aunque no refleje que lo que aprendieron.

Es decir, que los requisitos formales son los que definen la carrera, y no importan mucho los contenidos. Este sobredimensionamiento de lo formal se establece incluso en los estilos de enseñanza, en donde predomina la visión del dominio de cierta retórica como una habilidad apreciada por los estudiantes. Otro criterio para evaluar se da en la elaboración de materiales, sin importar evaluar si se han asimilado contenidos por parte de los estudiantes. Se concluye: “¿qué valoran los profesores de los alumnos? (que estudian educación). Definitivamente, no es su capacidad de aprender, ya que no hemos visto que busquen eso con evaluaciones. Pareciera que lo que aprecian más es la respuesta emocional de los alumnos a los estímulos que ellos ofrecen. Valoran más que un alumno o alumna sea “cumplido”, “preocupado”, es decir que presente los trabajos a tiempo, que tenga una actitud sumisa, pero no necesariamente que aprenda” (GTZ-MED s/f: 55).

Esto denota un doble discurso, que combina emotividad (la vocación, el sacrificio), con un formalismo que reproduce “una educación pobre para los más pobres”, al margen, e incluso a pesar de los nuevos enfoques pedagógicos.

En la propuesta curricular para Educación bilingüe intercultural, se observa la preocupación por incorporar el diálogo intercultural, en un sentido dinámico y pluralista, pero en esta propuesta los múltiples roles que

delimita el NEP puede generar confusión. Es el caso de la función “mediadora”, donde hay un interés por vincular el conocimiento local con el universal, pero que aparece confusamente en la matriz, de la siguiente manera:

Cuadro 3: Dialogo intercultural

Saberes/funciones	Mediador	Investigador	Promotor social
Saber pensar	Conoce y respeta la cosmovisión andina, vinculándola con las disciplinas científicas y tecnológicas en su trabajo pedagógico.	Tiene capacidad investigativa para rescatar y valorar los saberes de su cultura como aporte a la cultura universal.	Reconoce el rol de agentes educativos que deben asumir los padres y la comunidad. Sistematiza y difunde el acervo cultural de su comunidad en sus diversas manifestaciones, tecnológicas, científicas y artísticas.

Fuente: PLANCAD 2000

Si a estas líneas le agregamos los roles saber “ser, hacer, convivir”, resulta que un “docente EBI” debería contar con una serie de capacidades, que no son precisamente de las que dispone el docente EBI promedio. De hecho, aunque los docentes mejor capacitados para la enseñanza bilingüe son los que mantienen una cercanía cultural y emotiva con la comunidad, este hecho no es valorado por los padres, principalmente en la sierra, en donde esperan que la escuela “castellanice” a sus hijos. En ese sentido, las experiencias más exitosas en EBI han demostrado que la solvencia en el uso de ambos registros (la lengua oficial y la nativa) permite un mejor nivel de comunicación y de aprendizaje (Montero 2001).

El NEP introduce la perspectiva intercultural, diversificando currículos, aunque no lo asume como un eje transversal que atravesase todos los niveles de la educación básica y superior. En la propuesta del SUTEP, en cambio, aunque se señala la importancia de la integralidad de los derechos humanos

(tanto de niños y adolescentes, como de los denominados DESC), se mantiene una visión multiculturalista, en donde predominan los contenidos afectivos y nacionalistas, de la integración de “todas las sangres”, pero sin una política clara al respecto, a excepción del concepto de “sociedad educadora”, aunque en este caso responde a una concepción dual de la educación: “La educación es un fenómeno social de carácter superestructural que se da en una formación económico-social determinada. La educación, formal o informal es, por un lado, un proceso que influye sobre la formación y desarrollo de la persona, por otro lado, en cuanto el hombre es un ser social, desempeña un rol en el sistema de relaciones sociales vigentes, reproduciendo la concepción, valores e ideología predominantes en dicha sociedad” (II Congreso Pedagógico Nacional, SUTEP, 2001. Citado en Auris 2003).

Es decir, la educación no es más que un instrumento de poder para convalidar ciertas posiciones de prestigio y autoridad, pero a su vez representa una herramienta para subvertir dicho orden. El conocimiento libera, y el maestro es el apóstol de dicho cambio. Es más, frente a los enfoques constructivistas, el II Congreso Pedagógico Nacional pronunció lo siguiente: “El educador, es el que planifica, organiza y dirige el proceso enseñanza-aprendizaje. Si bien es cierto, que el alumno es el sujeto central, el maestro no puede renunciar ni a su rol, ni a sus derechos en el proceso. De su capacidad, compromiso, ejemplo y acción depende en mucho que los educandos logren los objetivos y fines educacionales. El éxito o fracaso de cualquier modelo educativo está ligado al tipo de participación que asuma el educador. Puede ser promotor de adaptación y conservación del status o agente de cambio social, de transformación para el bienestar y desarrollo de la Patria. Debe ser un ser dinámico, promotor del cambio y propulsor de la participación de la comunidad y de los educandos en las transformaciones sociales. Consideramos aquí como sujeto, además del profesor a las autoridades educativas” (Auris 2003).

No se especifica de qué manera este reforzamiento del rol tradicional docente puede representar una eficacia que permita un mejor desempeño

docente, así como una efectiva aplicación de los currículos en la tarea de mejorar las aptitudes escolares. Consideramos que, con los puntos expuestos, el SUTEP plantea básicamente dos cosas: la condición del maestro como sujetos de la acción educativa, y el impacto de la pobreza en la calidad del desempeño docente. No hay ninguna referencia a prácticas o a “currículos ocultos”.

Podemos concluir que un mal ejercicio de la docencia es antidemocrático, pues reproduce un orden social jerarquizado. Muchos profesores recurren a un currículo oculto que les es transmitido en los centros de formación, y que les imparte una forma de entender el ejercicio docente, limitándoles en sus capacidades, principalmente pedagógicas. A nivel cultural (en actitudes y prácticas sociales), es frecuente que recurran a la docencia tradicional como una forma de afianzar su autoridad, principalmente en contextos culturales y multilingüísticos, distintos al urbano y con categorías culturales y valorativas diferentes a la propia. Es en estos contextos que el maestro con una deficiente formación manifiesta mayor incapacidad pedagógica y para el diálogo intercultural, y donde se hace más recurrente la reproducción de estilos pedagógicos formalistas, sin criterio, transmitiendo conocimientos y evaluando en función al cumplimiento de la formalidad, en lugar de aprender y fomentar valores locales. En ese sentido, las competencias del maestro no se desarrollan en función a las expectativas comunales, sino de sus expectativas personales, originando un círculo de pobreza de contenidos, conjuntamente con la frustración y desmotivación del docente frente a la dificultad de aplicar nuevos enfoques para los que no fue suficientemente capacitado.

Perfil político:

Respecto a la dimensión política, el Acuerdo no hace referencia a un rol particular del docente, sino que lo enmarca dentro de una reforma descentralizadora del estado. Para ello, se deben propiciar modelos flexibles de organización y promocionar liderazgos, dotando de capacidades y herramientas de gestión legal y presupuestaria. Dicha descentralización debe efectuarse con amplia participación y con transparencia, “requiere

promover mecanismos permanentes de acreditación y evaluación institucional, así como el ejercicio de actitudes positivas frente al cambio”.

La ley general de Educación es más concisa, ratificando el derecho a asociarse libremente y al ejercicio de los derechos establecidos en la ley del profesorado. El SUTEP plantea una serie de discursos sobre el rol político del docente que iremos evaluando más adelante. Por su parte, el enfoque de Nueva docencia planteado por el Ministerio de Educación, señala las siguientes demandas y necesidades a las que debe responder el nuevo docente, en la dimensión institucional y social /ciudadana:

- Fortalecer la escuela como unidad del sistema educativo: autonomía y responsabilidad.
- Hacer de la escuela un espacio de convivencia democrática y de aprendizaje ciudadano.
- Recuperar la dimensión ciudadana de los maestros como sujetos y promotores de derechos.
- Superar la relación utilitaria con padres de familia, e involucrarlos en el proceso educativo de sus hijos y de su comunidad.
- Potenciar los recursos locales, articulando esfuerzos a favor de proyectos educativos locales.

La posición del SUTEP, y el enfoque de Nueva docencia, si bien señalan ámbitos similares de acción de los docentes, tienen marcadas diferencias, por lo que conviene profundizar algunos aspectos de la relación entre la escuela, el Estado y la sociedad; y el papel del maestro en esta dinámica, especialmente en procesos de cambio social.

La ambivalencia de la escuela y del maestro durante procesos de cambio social

Desde el siglo pasado, la expansión y masificación de la educación aparece como una demanda social, y a su vez como una forma de fortalecimiento y socavamiento del Estado (Wilson 1999). La expansión educativa supone una mayor presencia del Estado en el territorio nacional,

pero cuando los mitos y las expectativas sobre la educación comienzan a revelarse como fracasos, el docente suele adoptar roles antagónicos con el poder. En ese sentido, la evolución del papel del maestro en la política local y nacional estuvo ligada al desarrollo de una política expansiva y civilizatoria, que culminó en los años 60s, cuando los proyectos educativos impulsados por el Estado pasaron a un segundo plano.

El deterioro de los salarios y la mayor alfabetización en el campo, hizo que el status del maestro, percibido “como un misti más”, decreciera. (Contreras 1996). A partir de entonces, la escuela deja de representar una forma de ascender socialmente, y adopta el papel de un espacio de confrontación, en donde la tribuna política confiere al maestro la posibilidad de producir un discurso radical, y de recuperar el estatus perdido durante el proceso de cambio en los contextos rurales y empobrecidos del país. Es lo que se denominó como “la idea crítica”, y que viene a representar una imagen del país que caló profundamente en el imaginario político de los setenta, principalmente a través de su difusión en las aulas escolares y universitarias.

La radicalización del discurso pedagógico

La precarización de las condiciones de vida y la progresiva pérdida del estatus del maestro han sido fundamentos de la politización y radicalización del gremio magisterial. Factores como la masificación de la educación, las condiciones de trabajo del magisterio, la intervención estatal en la expansión educativa y la inversión pública en educación, han estado limitados por el tipo de proyecto que se desarrolló (cuando lo hubo) en el sector educación. Mientras el crecimiento del número de maestros fue progresivamente masivo (de 1950 al 2000 se multiplicaron por 13), la ampliación de la cobertura educativa no fue sino una improvisada respuesta estatal a la creciente demanda por el acceso a la educación. El proceso de masificación de la educación no estuvo acompañado por un incremento en el gasto fiscal en educación: entre 1970 y el 2000, la matrícula escolar pública aumentó a una tasa promedio de 3.04%, en tanto que el financiamiento real destinado

a la educación pública se mantuvo constante. Estos dos factores ocasionaron una clara disminución en el gasto por alumno.

La disminución de la calidad de vida de los maestros estableció brechas entre el sector público y privado, así como entre Lima y provincias, a raíz de una política salarial estatal de bajos sueldos. Mientras en los años sesenta la inversión en educación representó el 5.1% del producto bruto interno y el 3.3% del presupuesto, los postulantes universitarios fueron aumentando de manera más acelerada que los egresados de secundaria, como efecto del incremento de los niveles de educación alcanzados por la población en su conjunto, en especial en sectores urbanos.

Estos factores conllevaron a la formación de un discurso y una generación de maestros radicalizados, principalmente de origen provinciano. Hacia 1970, las universidades del interior del país llegaron a absorber un 36.4% de la demanda total de educación universitaria. En dichos años, un discurso nacionalista de “lo andino”, tuvo una amplia difusión en textos y discursos pedagógicos, cristalizando en la denominada “idea crítica” (Portocarrero y Oliart 1989). Este discurso se oponía a la “pedagogía de la patria” producida por las elites criollas y mestizas, proponiendo una lectura confrontacional de la historia peruana, con influencia de los manuales de marxismo, que por entonces proliferaron en las universidades (Degregori 1989).

En dicho período surgió el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación Peruana (SUTEP), como consolidación de las tendencias de izquierda existentes en el magisterio. Si hasta inicios de la década de 1970, el magisterio había sido tradicionalmente controlado por el APRA, desde que Patria Roja desplazó al APRA de la conducción del SUTEP, dispuso una política partidaria y hegemónica, aunque no pudo evitar que al interior del magisterio siguieron actuando fuerzas menores, como Bandera Roja y Sendero Luminoso. Desde la Reforma de la Educación de 1973, el SUTEP mantuvo una política confrontacional con el Estado, aunque limitándose a demandas laborales y dejando de lado actitudes propositivas respecto al

quehacer pedagógico. La aspiración nacionalista y apostolar del docente puede encontrarse en la denominada “doctrina” de Walter Peñaloza, fundador de la Universidad Nacional de Educación: “Esa doctrina se sintetiza en tres normas fundamentales que son, la formación integral del maestro, ese es el primer eje; el segundo eje es la formación universitaria del docente, es decir que el docente debe ser formado a alto nivel académico; tercero, que *el docente es vector de la nacionalidad, entonces recibe una formación que le permita extender su rol de dirección, no sólo en el aula sino fuera del aula, hacia la comunidad*” (Entrevista CVR).

Desde el punto de vista de Sendero Luminoso, las facultades de Educación fueron el vehículo ideal para generar militantes, para luego enviarlos a las zonas que eran de interés para el desarrollo de sus actividades proselitistas. Dicha intención se expandió incluso en los Institutos Superiores Pedagógicos, colegios y academias preuniversitarias. Su infiltración en el gremio docente buscaba articularlo a su plan de control barrial y sindical, entrando en pugna con la dirigencia del SUTEP, infiltrándose en movilizaciones e incluso creando gremios alternativos. El impacto de la violencia en el gremio se refleja en el hecho de que las víctimas docentes se calculan entre 112 a 300, entre 1980 a 1993 (CVR 2003)⁵.

Por efecto del temor a ser identificados con el terrorismo, y del desprestigio de la política en general, la importancia del SUTEP se redujo en los últimos años, aunque manteniendo cierto margen de legitimidad entre los docentes. De acuerdo a la encuesta de GRADE (2000), solo uno de cada cinco directores de escuelas estatales consideraba la politización del gremio como un problema, mientras en escuelas privadas ubicadas en zonas populares, 6% lo consideraba un problema. Solamente el 14% de maestros y el 6% de Directores estatales consideraban el reconocimiento de las organizaciones sindicales como un aspecto importante de la relación contractual. Esto no significa que el conjunto de docentes no apoya al

⁵ La disparidad en las cifras se debe a la ausencia de un registro de las víctimas.

sindicato. Por el contrario, la mitad de los directores y la cuarta parte de los directores de colegios privados consideran útil que los maestros participen en actividades gremiales y sindicales, mientras que un 40% piensa que si se violan sus derechos los maestros llegan a la huelga. De hecho, de acuerdo a esta investigación, un 70% de maestros estatales (nadie de los privados) admite acudir al sindicato en caso de problemas laborales (Díaz y Saavedra 2000:23). Frente a estas opiniones, la última huelga del SUTEP requiere un análisis específico, en relación con el contexto político en que se desarrolló, y que puede darnos algunas pistas para entender el perfil político del docente organizado.

Perfil psicológico:

Es curioso que tanto el Acuerdo nacional como la Ley general de Educación establezcan un perfil psicológico sumamente restrictivo. De acuerdo al Acuerdo, el docente debe tener una vocación y motivación declaradas, capacidad para trabajar en equipo y un desarrollado sentido de responsabilidad con los resultados educativos, mientras la Ley General establece que el docente debe tener una “probada solvencia moral y salud física y mental que no ponga en riesgo la integridad de los estudiantes”.

Por su lado, el SUTEP tampoco maneja una concepción más compleja de la psicología humana. El docente debe ser humanista, manifestar un “profundo respeto a la persona humana, amor y respeto a la niñez y juventud”. Mientras, el enfoque Nueva docencia no hace mayores comentarios que los aludidos a las capacidades y las habilidades del discurso de la eficiencia pedagógica, con una fuerte dosis de autoestima y confianza en su labor.

En el aula, el docente más valorado es el que es “alegre, capaz de establecer una relación de confianza y diálogo con sus alumnos” (GTZ, s/f). Es decir, hay una dimensión afectiva y psicológica que opera en las imágenes del docente, del cual se espera tal vez demasiada transparencia y rectitud, propiciando así bloqueos o disfunciones en su equilibrio psíquico.

Hay que considerar además que la educación en el país, particularmente para los sectores de menores recursos económicos, ha estado ligada a la idea de sacrificio, tanto desde la perspectiva de los padres, como del mismo estudiante, pues las familias y los individuos buscan en el proceso de escolarización y profesionalización los mecanismos y herramientas que faciliten su movilidad social. En el caso de muchos estudiantes de Educación, junto a la valoración del sacrificio familiar se encuentra un sentimiento de reconocimiento y afecto, que perciben como un bien “escaso”, con el cual la pobreza se hace más duradera⁶, así como una percepción de la entrega incondicional a una causa justa, (el discurso de “enseñar al pueblo con el corazón”), que aparece como parte de una tradición dentro del magisterio peruano (tal y como aparece formulado en la denominada “doctrina de Walter Peñalosa”).

Sentir el afecto como un bien escaso puede repercutir en el afecto que los profesores brindan a los niños, y es un elemento que aparece principalmente en los estudiantes procedentes de provincias. También, dado que las condiciones de vida del maestro no son valoradas, se percibe que el trabajo asociado al éxito personal se encuentra en otras etapas de la vida (en el caso de los más jóvenes) o a través del éxito de los alumnos (GTZ-MED s/f:39). Como vimos para el caso de la “cultura académica”, esto se proyecta en la propia valoración de las cualidades retóricas del docente. Habría que recordar que, en el caso de los maestros nativos bilingües, el trato a los alumnos suele ser más cariñoso y amable (Montero 2001:140).

Además, dado que las variables psicológicas son muy variadas, las actitudes del docente en el aula responden a una valoración de las capacidades de los alumnos a participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En ese aspecto, es notoriamente influyente la actitud tradicional, de escepticismo frente a los niños, principalmente en los sectores rurales. Junto a este escepticismo, se halla una percepción esquemática del proceso de conocimiento, que se traduce en una proclividad

⁶ La pobreza y la necesidad de reconocimiento y afecto son dos temas recurrentes que aparecen en el análisis de diversas historias escritas por los estudiantes de ISPs y facultades de Educación (GTZ-MED s/f)

al verticalismo, sin incentivar ni promover la investigación, la crítica o el debate. De esta manera: “El estilo docente y la carencia de materiales no favorecen ninguna forma de confrontación de lo que enseña el docente con otras fuentes de información, de modo que él aparece como única fuente de conocimiento y verdad, iniciando de esta manera el proceso de aceptación de la verdad, de lo correcto o bueno, sobre la base de criterios únicos de autoridad” (Montero 2001:141).

Si a ello le añadimos los mecanismos de defensa que emplea el docente en distintos contextos culturales para reforzar su imagen de autoridad, tenemos elementos para pensar en un perfil psicológico ambivalente, en el cual las nociones de autoridad parecen estar vinculadas en el mismo nivel con lo afectivo y la violencia, principalmente simbólica (recurrencia a los gritos, órdenes y sanciones), que incluso llegan a traducirse en violencia física, con castigos que en muchas ocasiones son aceptados por los padres, principalmente en la sierra, en donde el docente que no castiga no tiene mucha legitimidad (Montero 2001:144).

Un estudio con profesores y auxiliares de distintos colegios nacionales de Lima, revelaba que las actitudes de algunos docentes de secundaria suelen combinar estilos tradicionales con estilos creativos, intentando introducir el diálogo y la participación de los alumnos, principalmente respecto a temas considerados “tabú”. Sin embargo, el peso de la cultura docente lleva a replegarse en técnicas y mecanismos verticales, por el miedo y la incertidumbre respecto al rol esperado del docente en el aula. Como deduce el estudio: “Los testimonios mostraron tanto los ‘excesos de autoridad’ del docente, como sus afanes e inquietudes por entender a los jóvenes. La cuestión que quedó planteada como interrogante es cuán grande es el peso de la herencia de autoritarismo e intolerancia en los maestros y auxiliares, y cómo se conjuga esto con la aceptación de principios universales igualitaristas y democráticos que todos los educadores explicitan en su discurso” (Tarea 1995:41).

Sin duda, el desfase entre los roles del docente tradicional y moderno, conjuntamente con el declive del prestigio de la profesión, han terminado afectando la autoestima del docente. Como señala Kennet Delgado (2003): “Los maestros somos profesionales que atravesamos desde hace algunos años una seria crisis de autoestima; no solamente por nuestros salarios, sino por nuestro prestigio profesional y personal dentro del contexto de la ciudadanía. Sólo en las zonas rurales y muy alejadas de las ciudades, el maestro sigue siendo un referente central de las comunidades indígenas y las comunidades campesinas, porque ya no están vigentes los roles que nos asignaron en el Estado criollo y no hemos sabido todavía asumir los nuevos roles de la transición hacia un Estado moderno” (Delgado 2003).

A esta nostalgia por el maestro tradicional, se une la incapacidad en asumir nuevas pedagogías. Esto se ha visto en el ejercicio de la práctica docente en donde, a menudo, los docentes terminan reproduciendo patrones de comportamiento autoritarios en la relación con el alumno. De este modo, a través de la aplicación de los distintos modelos de enseñanza/aprendizaje, el profesor en realidad escenifica en el aula un rol tutelar (muy ligado a una connotación moralista y afectiva) y disciplinario (con respecto al control del alumnado).

En la medida que las condiciones de enseñanza son precarias, el docente termina viendo afectada su posición tradicional de autoridad. En ese sentido, pueden recurrir a mecanismos psicológicos (de defensa, rechazo o indiferencia) que refuercen o compensen la pérdida de autoridad. Por ello, la pérdida de autoestima como un factor psicológico presente en los docentes promedio requiere de un análisis detallado, que compare los motivos personales que los/as llevaron a elegir esta carrera, y las expectativas que la sociedad se hace del docente. Es lo que explora una investigación sobre estudiantes de Educación de la Universidad de Ayacucho (Oliart s/f), en donde se revela que las necesidades de diferenciación de clase, raza y región⁷, llevan a una serie de estrategias de

⁷ Operantes en clasificaciones raciales y estamentales que se revelan en la apariencia, las variaciones dialectales, los significados del cuerpo y la vestimenta, y la relación con los espacios públicos

selección de atributos en la construcción de las masculinidades de los estudiantes, predominando una imagen hegemónica de virilidad, asociada al engaño y a la violencia, en contraposición a una imagen subalterna, abyecta y rechazada, la del “hombre indio”: “El estereotipo del hombre indio frente al que se erigen los otros, lo describe como débil, vulnerable, mal vestido; no se expresa bien en castellano, es rechazado por las mujeres, no tiene modales urbanos, es pobre, y someterlo a una relación de abuso puede redituvar algunos beneficios” (Oliart s/f).

De hecho, las actitudes y prácticas discriminatorias forman parte de un complejo cultural mayor, que para el caso de Ayacucho se relaciona con el tránsito de una sociedad de jerarquías étnicas y raciales (de “señores, mestizos e indios”) a una de mayor homogeneidad racial, en donde se hace necesarios mecanismos más sutiles, pero no por ello menos eficaces, de diferenciación. A ello se añade la influencia de la cultura escolar limeña, por efecto del incremento migracional, que han conllevado a una acentuación de los aspectos más nocivos de la “cultura escolar”:

“Callirgos dice que en la escuela secundaria urbana y estatal, gana el que sabe pasarla bien, es agresivo, macho, vivo, fuerte, impositivo. Son éstas las características que provocan cierto reconocimiento de los jóvenes que las despliegan entre sus pares. Poner apodos, bromear, conquistar a las chicas, son habilidades altamente apreciadas, aunque transgredir normas es también otra forma de consolidar cierto tipo de liderazgo y popularidad. En las universidades, las conductas transgresoras se realizan con el consumo de alcohol o drogas y la entrada en la lucha política” (Oliart s/f).

Por lo que se ha estado analizando (verticalismo, falta de autoestima y prejuicios raciales y de género en la construcción de la personalidad autoritaria), podemos deducir que perfiles como los propuestos por el NEP e incluso desde el enfoque del SUTEP resultan estar ajenos a la realidad interna de los estudiantes y docentes. Mientras para el NEP la docencia basada en competencias debe cultivar una dimensión personal de sana autoestima, compromiso, motivación y ética profesional, con el objeto de fomentar una cultura de valores democráticos desde el aula (MED 2003:69),

para el SUTEP lo que debe predominar es una voluntad de autocapacitación, de profundo espíritu humanista y elevación profesional, en suma, “de amor profundo a la patria y al pueblo, de respeto a su diversidad e identidad, de coraje” (SUTEP 2003, Mensaje al país y al magisterio nacional). Si bien existe la intención en muchos maestros de entender la realidad y construir relaciones comprensivas con sus alumnos, la “vocación de servicio” no es percibida como un compromiso político, sino como una opción personal (Rodríguez 2003). Los estudiantes de educación manifiestan generalmente actitudes muy personalizadas y pragmáticas, desde las motivaciones que los llevan a la elección de la carrera, hasta las decisiones que tienen que ver con el ejercicio cotidiano de la docencia.

Hay una fuerte carga moral presente en el rol del docente, que se expresa en las opiniones personales. Por ejemplo, la encuesta de UNESCO (2002), muestra que, entre los comportamientos moralmente inadmisibles, los docentes señalaban en primer lugar la ilegalidad, conjuntamente con la falta de integridad moral, siendo la homosexualidad percibida como negativa, junto con una valoración negativa de las tendencias políticas radicales. Los factores más destacados en su identificación con el país estaban referidos a los aspectos “culturales” (música, arte, literatura) y la identidad nacional, seguida del orgullo por la diversidad cultural, la tolerancia religiosa y la apertura a la inmigración. Las menores fuentes de orgullo para los docentes se hallaban en el plano del dominio público.

A diferencia de los años setenta, en que el discurso de la “idea crítica” revaloraba la época incaica y el “amor a lo nuestro” (lo auténtico), en la actualidad el punto más alto de insatisfacción se ubicaba en los fracasos deportivos (82,7%), lo que en cierta manera reproduce una imagen derrotista del país. Es decir, hay un descrédito de los asuntos públicos, relacionados con los bajos niveles de confianza que expresaban en los políticos y en la política en general. Pero esta insatisfacción no tiene necesariamente un contenido ideológico, sino subjetivo y personal, que en coyunturas de crisis pueden ser canalizadas hacia el radicalismo.

Esta no parece ser la tendencia dominante en el docente promedio, pero repercute en sus valoraciones de los nuevos modelos y alternativas de enseñanza. Esto significa que podría estar dándose una contradicción entre la fuerte vocación por el servicio que manifiestan los docentes, frente a la sensación de incertidumbre y temor frente al futuro, tanto en términos laborales como personales. Como señala una investigación realizada en 106 escuelas de Lima: “Las exigencias actuales en educación ubican al docente como al principal actor responsable de la calidad educativa. Esta situación tiene por lo menos dos consecuencias. De un lado y de manera positiva, pueden sentir el reconocimiento y “status” de su rol. De otro, la presión que sobre ellos ejerce esta responsabilidad hace que vean la situación futura de manera incierta, si acaso no cuentan con las condiciones de trabajo adecuadas” (Cuenca y Portocarrero 2001:39).

Como conclusión, podemos observar que se hace demasiado énfasis en la “moral” del maestro. En ese sentido, el desarrollo magisterial aparece asociado al desarrollo personal, la autoestima o la vocación. En la práctica, sin condiciones que permitan una apertura hacia las diferencias (como base de un proyecto democratizador que incluya la formación personal), los maestros terminan siendo difusores de una retórica humanista, sin contenidos pedagógicos y sin recursos, lo cual repercute en la imagen desvalorizada que tienen de sí mismos. Si a esto se unen las condiciones adversas en que se desenvuelve su labor, no extraña que se sientan inseguros frente a situaciones que ponen en riesgo su autoestima, lo que conlleva a que terminen reproduciendo actitudes tutelares (muy ligada a una connotación moralista y afectiva) y disciplinarias (de ejercicio de la violencia simbólica y física), pese a incorporar distintos modelos de enseñanza/aprendizaje en su práctica. Por lo demás, sus opiniones expresan un sentido común poco abierto al cambio, sobre todo en lo que respecta a temas como el ilegalismo y las conductas percibidas como “inmorales”. Nuevamente, se percibe que el sobredimensionamiento de sus roles puede conllevar a una presión psicológica, que puede terminar por arrastrarlos a asumir actitudes conservadoras. Creemos que una mejor aproximación a la subjetividad de los docentes y estudiantes requiere de más análisis

empíricos, que tengan en cuenta tanto los factores culturales (regionales e institucionales) como subjetivos (a nivel de expectativas y prácticas, como de motivaciones y afectos).

2.3. Definición de términos

- **Grafía.** Representación escrita de un fonema mediante una o más letras.
- **Rendimiento académico.** Es una medida de las capacidades del alumno, que expresa lo que éste ha aprendido a lo largo del proceso formativo. También supone la capacidad del alumno para responder a los estímulos educativos. En este sentido, el rendimiento académico está vinculada con la aptitud.
- **Caligrafía.** Es el arte que consiste en escribir a mano con letras bellas y elegantes. Es además el conjunto de rasgos de la personalidad de quien escribe, independientemente de si la letra sea linda o fea.
- **Ortografía.** Es el conjunto de reglas y convenciones que rigen el sistema de escritura normalmente establecido para una lengua estándar.
- **Capacidad.** Conjunto de recursos y aptitudes que tiene un individuo para desempeñar una determinada tarea. En este sentido, esta noción se vincula con la de educación, siendo esta última un proceso de incorporación de nuevas herramientas para desenvolverse en el mundo. El término capacidad también puede hacer referencia a posibilidades positivas de cualquier elemento.
- **Eficaz.** Es un adjetivo utilizado para señalar la capacidad o habilidad de obtener los resultados esperados en determinada situación. Aplicado para personas e individuos, también puede ser eficaz un dispositivo, un tipo de tecnología, un fenómeno natural y diversas cosas ya que no es necesariamente una posibilidad humana.
- **Eficiente.** Optimizar todos los procedimientos para obtener los mejores y más esperados resultados. Por lo general, la eficacia supone un proceso de organización, planificación y proyección que tendrá como objetivo que aquellos resultados establecidos puedan ser alcanzados.

- **Fonema.** Fonema Unidad mínima de sonido, sin significado (cada letra pero pronunciada no escrita ni mucho menos su sonido). Por ejemplo mesa tiene cuatro fonemas /m/,/e/,/s/,/a/.
- **Actitudinal.** Todo aquello que tiene por objetivo determinar las disposiciones de ánimo manifestadas de algún modo para realizar ciertas actividades, ya sean de tipo educativas, sociales, laborales, etcétera.
- **Procedimental.** Conjunto de acciones ordenadas y orientadas a la consecución de una meta. Requieren de reiteración de acciones que lleven a los alumnos a dominar la técnica, habilidad o estrategia que el objeto de aprendizaje.

2.4. Formulación de la hipótesis

2.4.1. Hipótesis general

Los factores influyen directamente en el rendimiento académico de los estudiantes de la especialidad de Educación Primaria y problemas de aprendizaje de la Facultad de Educación de la UNJFSC en el año 2014.

2.4.2. Hipótesis específicas

1. Los factores económicos si influyen en el rendimiento académico de los estudiantes de la especialidad de Educación Primaria y problemas de aprendizaje de la Facultad de Educación de la UNJFSC en el año 2014.
2. El Factor familiar se relaciona directamente con el rendimiento académico de los estudiantes de la especialidad de Educación Primaria y problemas de aprendizaje de la Facultad de Educación de la UNJFSC en el año 2014.
3. El factor Personal influye en el rendimiento académico de los estudiantes de la especialidad de Educación Primaria y problemas de aprendizaje de la Facultad de Educación de la UNJFSC en el año 2014.
4. Los factores institucionales determinan el rendimiento académico de los estudiantes de la especialidad de Educación Primaria y problemas de aprendizaje de la Facultad de Educación de la UNJFSC en el año 2014.

5. Los factores sociales determinan el rendimiento académico de los estudiantes de la especialidad de Educación Primaria y problemas de aprendizaje de la Facultad de Educación de la UNJFSC en el año 2014.

2.5. Identificación de las variables

2.5.1. Variables

- ✓ **Variable dependiente:** Factores influyentes.
- ✓ **Variable independiente.** Rendimiento académico.

2.5.2. Operacionalización de variables

Operacionalización de las variables

VARIABLES	INDICADORES	ÍNDICE	ITEMS
V. i = V1 Factores	1.1. Factores económicos 1.2. Factores familiares 1.3. Factores personales 1.4. Factores institucionales 1.5. Factor social	1.1.1. Pobreza 1.1.2. Salario mínimo 1.1.3. Migración 1.1.4. El costo de la vida 1.2.1. Familia 1.2.2. Nivel cultural 1.2.3. Nivel relación afectivo 1.3.1. Factores demográficos 1.3.2. Estilo de vida 1.3.3. Factores situacionales 1.4.1 la dimensión institucional 1.4.2. Actitud personales 1.5.1. Entorno prenatal 1.5.2. Entorno social 1.5.3. Entorno escolares 1.5.4. Las diferencias de clase social	
V. d = V2 Rendimiento Académico	2.1. Motivación escolar 2.2. El autocontrol 2.3. Las habilidades sociales	2.1.1. Orientación vocacional 2.1.2. Test de actitudes e intereses. 2.2.1. Inestabilidad laboral 2.2.2. Escases de seguridad. 2.3.1. Dificultad para realizar sus tareas 2.3.2 Escasa atención 2.3.3. Conflictos Externos	

Fuente: Elaboración propia

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo de investigación

La investigación por su naturaleza corresponde a la Investigación, de nivel descriptivo - **correlacional**, porque va permitir a través de la contrastación de las variables de las hipótesis evaluar el grado y RELACIÓN entre LOS FACTORES Y EL NIVEL DEL RENDIMIENTO ACADEMICO EN ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL JOSÉ FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN- HUACHO – 2014.

3.2. Población y muestra de la investigación

3.2.1. Población

a) De Estudiantes

La población está constituida por los ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL JOSÉ FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN- HUACHO – Huacho - 2014.

3.2.2. La muestra

La muestra es de 150 alumnos de la especialidad de Educación Primaria

Tabla 1: Muestra de investigación

Nº	CICLOS	S/N	SN/N	SN/N (nt)	Sn	Sn/nt
1	I	32	0.125	18.75	19	13
2	II	31	0.121	18.15	18	12
3	III	27	0.105	15.75	16	11
4	IV	26	0.101	15.15	15	10
5	V	26	0.101	15.15	15	10
6	VI	24	0.093	13.95	14	9
7	VII	24	0.093	13.95	14	9
8	VIII	24	0.093	13.95	14	9
9	IX	22	0.086	12.90	13	9
10	X	21	0.082	12.30	12	8
N= 257			1.000	150	150	100

Fuente: Registros académicos

3.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

a) Técnicas de recolección de datos

Se hará uso de las siguientes técnicas:

- Observación
- Cuestionario
- Registro de datos

b) Instrumentos de recolección de datos

- Cuestionario para Docentes
- Observación directa

IV. RESULTADOS

a) Estrategia para la Prueba de Hipótesis.

Cuando se trabaja con variables categóricas cualitativas, los datos suelen organizarse en tablas de doble entrada en las que cada entrada representa un criterio de clasificación (una variable categórica).

Como resultado de esta clasificación, las frecuencias (el número o porcentaje de casos) aparecen organizadas en casillas que contienen información sobre la **RELACIÓN ENTRE AMBOS CRITERIOS**. A estas frecuencias se les llama tablas de contingencia

Al realizar pruebas de hipótesis, se parte de un valor supuesto (hipotético) en parámetro poblacional. Después de recolectar una muestra aleatoria, se compara la estadística muestral, así como la media(\bar{x}), con el parámetro hipotético, se compara con una supuesta media poblacional. Después se acepta o se rechaza el valor hipotético, según proceda.

PASO 1: PLANTEAR LA HIPÓTESIS NULA (H_0) Y LA HIPÓTESIS ALTERNATIVA (H_1)

Se plantea primero la hipótesis nula (H_0) y se lee **H subcero**. La H significa “Hipótesis” y el subíndice cero indica “no hay diferencias”

Hipótesis Nula. Afirmación o enunciado acerca del valor de un parámetro poblacional.

Hipótesis Alternativa. Afirmación que se aceptara si los datos muestrales proporcionan amplia evidencia de que la Hipótesis Nula

PASO 2: SELECCIONAR EL NIVEL DE SIGNIFICANCIA

El nivel de significancia es la probabilidad de rechazar la Hipótesis nula cuando es verdadera.

Se denota mediante α , la letra griega alfa. Algunas veces se denomina nivel de riesgo. Este último es un término más adecuado, ya que es el riesgo que existe al rechazar la Hipótesis Nula cuando en realidad es verdadera.

Debe tomarse una decisión de usar el nivel **0.05** (nivel del 5%), el nivel de 0.01, el 0.10 o cualquier otro nivel entre 0 y 1. Generalmente se selecciona el nivel **0.05** para proyectos de investigación de consumo; el de **0.01** para aseguramiento de la calidad, para trabajos en medicina; 0.10 para encuestas políticas.

La prueba se hará a un nivel de confianza del 95% y a un nivel de significancia de 0.05.

PASO 3: CALCULAR EL VALOR ESTADÍSTICO DE LA PRUEBA

Existen muchos valores estadísticos de prueba y teniendo en cuenta que se está trabajando con variables cualitativas categóricas.

Será imprescindible señalar al estadístico **Chi-cuadrado**, ya que este es el estadístico que nos va a permitir contrastar la relación de dependencia o independencia entre las dos variables objeto de estudio.

$$\chi^2 = \sum \frac{(O - E)^2}{E}$$

Opcionalmente se pueden calcular otras medidas de asociación como: Correlaciones, Coeficiente de contingencia, Phi y V de Cramer para **variables cualitativas nominales** y los estadísticos: Gamma, d de Sommers, Tau b de Kendall para **variables cualitativas ordinales**.

Chi-cuadrado permite contrastar la hipótesis de independencia, pero en el caso de que se rechace dicha hipótesis no dice nada sobre la fuerza de asociación entre las variables estudiadas debido a que su valor está afectado por el número de casos incorporados en la muestra.

Las medidas de asociación distinguen entre que las variables a analizar sean nominales u ordinales. Así, las medidas de asociación nominales sólo informan del grado de asociación existente pero no de la dirección de esa asociación. Sus valores

son siempre positivos de manera que un resultado próximo a cero indica un bajo nivel de asociación, mientras que un resultado próximo a 1 indica un elevado nivel de asociación.

PASO 4: TOMAR UNA DECISIÓN

Se compara el valor observado de la estadística muestral con el valor críticos de la estadística de prueba. Después se acepta o se rechaza la hipótesis nula. Si se rechaza ésta, se acepta la alternativa.

La distribución apropiada de la prueba estadística se divide en dos regiones una región de **rechazo** y una de **no rechazo**. Si la prueba estadística cae en esta última región no se puede rechazar la hipótesis nula y se llega a la conclusión de que el proceso funciona correctamente.

b) Tabla de Contingencia

Para probar nuestras hipótesis de trabajo, vamos a trabajar con las **TABLAS DE CONTINGENCIA** o de doble entrada y conocer si las variables cualitativas categóricas involucradas tienen relación o son independientes entre sí. El procedimiento de las tablas de contingencia es muy útil para investigar este tipo de casos debido a que nos muestra información acerca de la intersección de dos variables.

La prueba **Chi cuadrado** sobre dos variables cualitativas categóricas presenta una clasificación cruzada, se podría estar interesado en probar la hipótesis nula de que no existe relación entre ambas variables, conduciendo entonces a una **prueba de independencia Chi cuadrado**.

4.1. Contraste de variables de Investigación

4.1.1. Hipótesis específica 1

Los factores económicos influyen directamente en el rendimiento académico de los estudiantes de la especialidad de educación primaria y problemas de aprendizaje de la Facultad de Educación de la UNJFSC en el año 2014.

H_t: Los factores económicos si influyen en el rendimiento académico de los estudiantes de la especialidad de Educación Primaria y problemas

de aprendizaje de la Facultad de Educación de la UNJFSC en el año 2014.

H₀: Los factores económicos no influyen en el rendimiento académico de los estudiantes de la especialidad de Educación Primaria y problemas de aprendizaje de la Facultad de Educación de la UNJFSC en el año 2014.

Si el p valor asociado al estadístico de contraste (*significancia asintótica*) es menor que α , se rechazará la hipótesis de Trabajo a nivel de significancia α .

Vamos a trabajar con un nivel de confianza del **95 %** y un nivel de significancia α .del **5 %**

La tabla de contingencia (cruzada), muestra un resumen descriptivo de los datos.

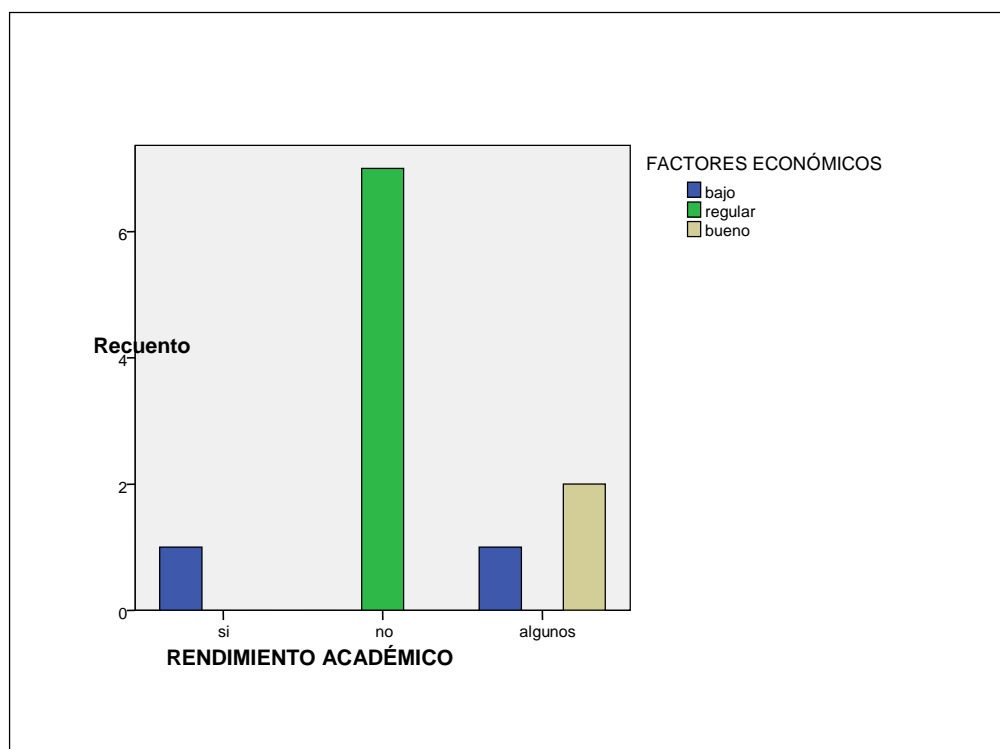
Conclusión:

En el resumen de casos procesados entre estas dos variables cruzadas, se aprecia que existen 86 casos que **considera** que LOS FACTORES ECONÓMICOS debe ser buena porque a raíz de ello los estudiantes VAN A DESARROLLAR SU CAPACIDAD DE RENDIMIENTO ACADÉMICO.

Tabla de contingencia:

Los factores económicos si influyen en el rendimiento académico de de los estudiantes de la especialidad de educación primaria y problemas de aprendizaje de la Facultad de Educación de la UNJFSC en el año 2014.

Figura 1: Factores económicos Vs. Rendimiento académico



Fuente: Elaboración propia

Tabla 2: Pruebas de chi-cuadrado para los factores económicos influyen directamente en el rendimiento académico de los estudiantes de la especialidad de educación primaria y problemas de aprendizaje

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,667(a)	4	,001
Razón de verosimilitudes	16,147	4	,003
Asociación lineal por lineal	2,750	1	,097
N de casos válidos	150		

a 45 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,18.

Fuente: Elaboración propia

Haciendo la comparación, con el valor 0.001 *de la significancia asintótica* se observa que es menor que 0.05 asumido α se acepta la hipótesis de trabajo.

Es decir que LOS FACTORES ECONÓMICOS SI INFLUYEN EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNJFSC EN EL AÑO 2014

Así, se puede concluir que las variables, SON DEPENDIENTES.

4.1.2. Hipótesis específica 2

H₁: El factor familiar se relaciona directamente con el rendimiento académico de los estudiantes de la especialidad de Educación Primaria y problemas de aprendizaje de la Facultad de Educación de la UNJFSC en el año 2014.

H₀: El factor familiar no se relaciona directamente con el rendimiento académico de los estudiantes de la especialidad de Educación Primaria y problemas de aprendizaje de la Facultad de Educación de la UNJFSC en el año 2014.

Si el p valor asociado al estadístico de contraste (*significancia asintótica*) es menor que α , se rechazará la hipótesis de Trabajo a nivel de significancia α .

La Hipótesis de Trabajo es la que se va a probar.

Vamos a trabajar con un nivel de confianza del **95 %** y un nivel de significancia α del **5 %**

La tabla de contingencia (cruzada), muestra un resumen descriptivo de los datos.

Observe los resultados:

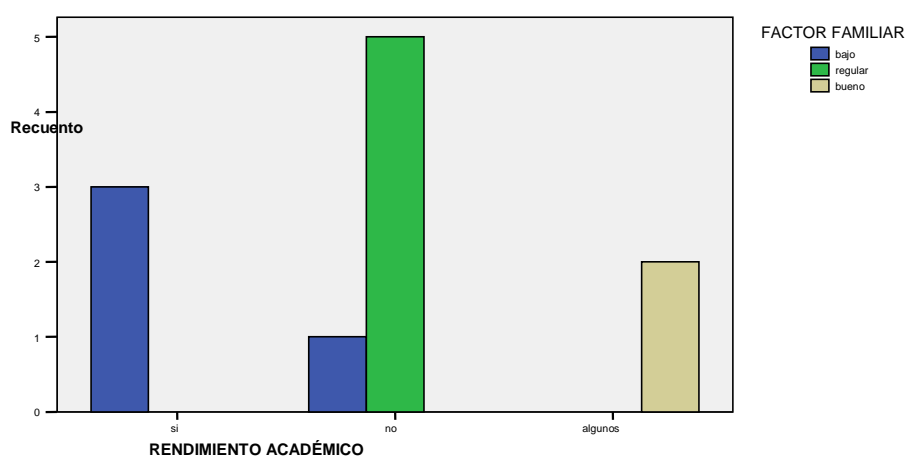
En el resumen de casos procesados entre estas dos variables cruzadas, se aprecia que de los casos analizados encontramos que, *si EL FACTOR FAMILIAR*

ES BUENO ENTONCES INCIDE apropiadamente para el proceso de aprendizaje de los estudiantes, por consiguiente, se puede apreciar que esta incide EN EL DESARROLLO DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Tabla de contingencia:

El factor familiar se relaciona directamente con el rendimiento académico de los estudiantes de la especialidad de Educación Primaria y problemas de aprendizaje de la Facultad de Educación de la UNJFSC en el año 2014.

Figura 2: Factor Familiar Vs. Rendimiento Académico



Fuente: Elaboración propia

Tabla 3: Pruebas de chi-cuadrado para Los factores económicos influyen directamente en el rendimiento académico de los estudiantes de la especialidad de educación primaria y problemas de aprendizaje

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,875(a)	4	,001
Razón de verosimilitudes	17,390	4	,002
Asociación lineal por lineal	8,390	1	,004
N de casos válidos	150		

a 45 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,36.

Fuente: Elaboración propia

Haciendo la comparación, con el valor 0.001 *de la significancia asintótica* se observa que es menor que 0.05 asumido α se acepta la hipótesis de trabajo.

Es decir, EL FACTOR FAMILIAR SE RELACIONA DIRECTAMENTE CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNJFSC EN EL AÑO 2014

Así, se puede concluir que las variables, son DEPENDIENTES.

4.1.3. Hipótesis específica 3

El factor Personal influye en el rendimiento académico de los estudiantes de la especialidad de Educación Primaria y problemas de aprendizaje de la Facultad de Educación de la UNJFSC en el año 2014.

H_a: El factor personal se relaciona directamente con el rendimiento académico de los estudiantes de la especialidad de Educación Primaria y problemas de aprendizaje de la Facultad de Educación de la UNJFSC en el año 2014.

H₀: El factor personal no se relaciona directamente con el rendimiento académico de los estudiantes de la especialidad de Educación Primaria y problemas de aprendizaje de la Facultad de Educación de la UNJFSC en el año 2014.

En el resumen de casos procesados entre estas dos variables cruzadas, se aprecia que de los casos analizados encontramos que, *si* el factor familiar es bueno entonces incide apropiadamente para el proceso de aprendizaje de los estudiantes, por consiguiente, se puede apreciar que esta incide en el desarrollo del rendimiento académico

Tabla 4: Pruebas de chi-cuadrado para Los factores personales influyen directamente en el rendimiento académico de los estudiantes de la especialidad de educación primaria y problemas de aprendizaje

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,875(a)	4	,001
Razón de verosimilitudes	17,390	4	,002
Asociación lineal por lineal	8,390	1	,004
N de casos válidos	150		

a 45 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,36.

Fuente: Elaboración propia

El factor personal se relaciona directamente con el rendimiento académico de los estudiantes de la especialidad de educación primaria de La Facultad de Educación de la UNJFSC en el año 2014. Se concluye que las variables, son DEPENDIENTES.

4.1.4. Hipótesis específica 4

Los factores familiares determinan el rendimiento académico de los estudiantes de la especialidad de Educación Primaria y problemas de aprendizaje de la Facultad de Educación de la UNJFSC en el año 2014.

H_a: Los factores familiares se relaciona directamente con el rendimiento académico de los estudiantes de la especialidad de Educación Primaria y problemas de aprendizaje de la Facultad de Educación de la UNJFSC en el año 2014.

H₀: Los factores familiares no se relaciona directamente con el rendimiento académico de los estudiantes de la especialidad de Educación Primaria y problemas de aprendizaje de la Facultad de Educación de la UNJFSC en el año 2014.

Tabla 5: Pruebas de chi-cuadrado para los factores familiares influyen directamente en el rendimiento académico de los estudiantes de la especialidad de educación primaria y problemas de aprendizaje

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,875(a)	4	,000
Razón de verosimilitudes	17,390	4	,002
Asociación lineal por lineal	8,390	1	,004
N de casos válidos	55		

a 45 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,36.

Fuente: Elaboración propia

El factor familiar se relaciona directamente con el rendimiento académico de los estudiantes de la especialidad de educación primaria de La Facultad de Educación de la UNJFSC en el año 2014. Se concluye que las variables, son DEPENDIENTES.

V. DISCUSIÓN

Al realizar el proceso de prueba de Hipótesis tanto los específicos con en lo general, se ha determinado que existe una relación directa entre cada uno de los indicadores de la variable independiente (vi) factores y los de la variable independiente (V2) Rendimiento académico de los estudiantes de la especialidad de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la UNJFSC en el año 2014, y sus interconexiones.

Esto significa, que los factores (Vi), con sus indicadores: Factores económicos, factores familiares, factores personales, factores institucionales y factores familiares, influyen directamente en el rendimiento académico (V2) y sus respectivos indicadores: motivación escolar, el nivel de autocontrol y las habilidades sociales.

En el proceso de prueba de Hipótesis, a través del CHI cuadrado, en la primera hipótesis específicas se observa que el cruce de las dos variables, existen 86 casos en que los factores económicos son buenos, y a raíz de ello los estudiantes van a desarrollar su capacidad de rendimiento académico.

En la tabla de contingencia respectiva, Prueba de CHI cuadrado, se aprecia: a 45 casillas (100%), Tienen una frecuencia esperada inferior a 5, la frecuencia mínima esperada es 18.

Haciendo comparación, con el valor 0.001 de la significancia asintótica se observa que es menor que 0.05, asumido a se acepte la hipótesis de trabajo.

Es decir: Los factores económicos si influyen en el rendimiento académico de los estudiantes de la especialidad de educación primaria de la facultad de educación de la UNJFSC.

La segunda hipótesis específica, se observa que de los casos observados entre estas dos variables cruzadas encontramos que si el factor familiar es bueno entonces coincide apropiadamente para el proceso de aprendizaje de los estudiantes, por consiguiente, se puede apreciar que esto incide en el desarrollo del rendimiento académico.

Según la tabla de la prueba del Chi cuadrado: a 45 casillas (100%) tienen una frecuencia mínima esperada de 36. Haciendo la comparación, con el valor de 0.001 de la significancia asintótica, se observa que es menor de 0.05, asumiendo que se acepta la hipótesis de trabajo.

Es decir: El factor familiar se relaciona directamente con el rendimiento académico de los estudiantes de la escuela de educación primaria de la facultad de educación de la UNJFSC de Huacho – 2014, Las dos variables son dependientes.

De las pruebas realizadas. Se confirma: Los factores influyen directamente en el rendimiento académico de la especialidad de educación primaria de la facultad de educación de la UNJFSC en el año 2014

VI. CONCLUSIONES

1. Se determina que los factores influyen directamente en el rendimiento académico de los estudiantes de la especialidad de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la UNJFSC en el año 2014.
2. Se concluye que los factores económicos si influyen en el rendimiento académico de los estudiantes de la especialidad de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la UNJFSC en el año 2014.
3. Se establece que el Factor familiar se relaciona directamente con el rendimiento académico de los estudiantes de la especialidad de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la UNJFSC en el año 2014.
4. Se determina que el factor Personal influye en el rendimiento académico de los alumnos universitarios.
5. Se determina que los factores institucionales determinan el rendimiento académico de los estudiantes de la especialidad de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la UNJFSC en el año 2014.
6. Se demuestra que los factores sociales determinan el rendimiento académico de los estudiantes de la especialidad de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la UNJFSC en el año 2014.
7. El 70% por ciento de los docentes elaboran su programación curricular de modo personal sin integración ni articulación con otras áreas a fin de favorecer su mejora en la formación profesional de los estudiantes.
8. El 72.7% de docentes utilizan la unidad de aprendizaje en mayor índice y un 18.2% no utiliza ninguna unidad siendo esto un caso crítico debido a que genera improvisación y déficit en el aprendizaje de los alumnos.
9. El 63.6% de docentes desarrollan una enseñanza tradicional generando alumnos con características de estudiantes pasivos, repetitivos y no estudiantes de acuerdo a las características de los tiempos actuales.
10. El 45.5% de docentes tienen un procedimiento didáctico en la cual utilizan el dictado para el desarrollo de sus actividades académicas siendo este caso, una situación crítica en la formación de profesionales.

VII. RECOMENDACIONES

- 1.- Se recomienda mayor integración de los docentes, para poder apoyar a los alumnos de la especialidad de educación primaria y problemas de aprendizaje de la facultad de educación de la universidad nacional José Faustino Sánchez Carrión 2014.
- 2.- La formación académica de los estudiantes debe desarrollarse teniendo en cuenta los contenidos tridimensionales (conceptuales, procedimentales y actitudinales) a fin de formarlos integralmente y vinculadas a las necesidades de desarrollo del país y del mundo, asumiendo que cada alumno es un universo distinto, con sus propias características individuales, como edad, sexo, raza, aspectos étnicos, ingreso, ciclo de vida familiar y ocupación.
- 3.- Sugerimos en cuanto al proceso de gastos en los trabajos o monografías, adicionar a la biblioteca, una sala virtual, con acceso a información acerca de los temas, para que los estudiantes puedan extraer los conocimientos y puedan cumplir con sus trabajos, además de tener en cuenta el nivel socioeconómico de los estudiantes, para así no sugerir trabajos costoso, sin embargo, las capacidades y las habilidades básicas de los estudiantes para organizar su tiempo, establecer un método de estudio, percibir y organizar la información, así como su grado de motivación y satisfacción ante los estudios, su capacidad de anticipación y planeación del futuro, su auto concepto personal y académico, y sus habilidades sociales, son variables discriminatorias en el sentido en que han arrojado influencias importantes sobre el rendimiento académico.
- 4.- De esta manera, ejercer una acción preventiva en la universidad implica tomar en consideración los riesgos del fracaso académico, teniendo en cuenta que existen ciertas variables de tipo estructural que son difíciles de modificar a través de la intervención educativa (como las variables socioculturales y demográficas). Es decir, que la intervención debe orientarse hacia aquellas variables que son modificables a través de la acción educativa como son las políticas educativas del centro y en general todas las variables actitudinales y pedagógicas.
- 5.- La formación docente debe permitir a los maestros contar con las cualidades intelectuales y didácticas, la preparación cultural, las condiciones personales de

gestión necesaria, el espíritu profesional y la calidad ética y moral que les permitan ejercer sus funciones con deseables y crecientes grados de autonomía y un nivel apropiado de experiencia previa.

- 6.- Frente a esta problemática, lo que puede ayudar es que los estudiantes aprendan “reflexionando” el contenido de enseñanza y que relacione lo aprendido con el conocimiento que ya posee
- 7.- La educación tiene que mejorar la formación en el área de investigación la cual le va a permitir al estudiante desarrollar ideas y principalmente la mejora continua para así acceder al mundo laboral y contribuir a partir de ahí con la mejora de la educación, el desarrollo de su región y país.

VIII. BIBLIOGRAFIA

Referencias bibliográficas

- Allard, R. (1985). *El Programa Educativo de la OEA y el Rol del Docente, la Familia y los diversos agentes educativos*. Valparaiso: Universidad Católica de Valparaíso.
- APOYO. (2000). Estudio sobre oferta y demanda de formación docente y costo-efectividad. *Informe Final*.
- Auris, O. (2002). *Carrera pública magisterial en el Perú del siglo XXI*.
- BID-MED. ((2003). *Propuesta: Nueva docencia en el Perú*. . Lima: Ministerio de Educación.
- Carrillo, C. (1999). *Comunidades de Aprendizaje para la Escuela Multigrado Rural. Chile*.
- Cuenca, R. (2003). *El Compromiso de la sociedad Civil con la Educación. Sistematización del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD)*. . Lima: Ministerio de Educación.
- Cuenca, R. y. (2003). *Actitudes y valoración de los docentes en servicio hacia su profesión*. . Lima: Ministerio de Educación.
- Delors, J. (1996). *Informe de la UNESCO. La Educación Encierra un gran Tesoro*. Madrid: UNESCO.
- Delval, J. (1992). *DICCIONARIO ECONÓMICO. EDUCACIÓN*: Paidós Ibérico. S.A. .
- Giovagnoli, P. (1992). *Determinantes de la Deserción y Graduación universitaria. Una aplicación utilizando Modelos de Duración*. Argentina: U.N. de la Plata.
- GTZ-MED. (s.f.). *Problemas, Perspectivas y Requerimientos de la Formación Magisterial en el Perú. Informe Final del Diagnóstico elaborado a solicitud del Ministerio de Educación y la GTZ*. Lima: Ministerio de Educación.
- Helfer, G. (2003). Opinión. Educación Universitaria: Recusa.
- Hermgberg, O. (1989). *Economía De La Familia. EDUCACIÓN*. Manual moderno S.A.
- INEI. (1995). *Atraso y Deserción Escolar en niños y adolescentes*. . Lima: INEI.

- Iturralde De Pérez, S. (s.f.). *Factores vinculados con la deserción de la carrera de Psicopedagogía*. Argentina: U.N. de Rioja.
- Jóvenes y cultura escolar desde la perspectiva del maestro. (1995). Lima.
- Ministerio de Educación. (1997). *Curriculo Básico de Formación Docente. Especialidad de Educación primaria*. Lima: Ministerio de Educación.
- Montero, C. (2001). *La escuela rural: Modalidades y prioridades de intervención*. Lima: MECED-MED.
- Motte, D. (1995). *Enseñar en el Perú: ¿Un pacto cultural o un trueque mercantil?: el ejemplo de los docentes del Cusco*. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.
- Oliart, P. (s.f.). *Masculinidad y Formación de maestros en Ayacucho después de la guerra. Versión preliminar*. Mimeografía.
- Rodríguez, A. (2003). *La VIII huelga del SUTEP: Un balance inicial*.
- Ruhling, M. y Scheuch, M. (2003). *Formación y perspectivas laborales de egresados de Institutos Superiores Pedagógicos del Estado. Análisis cualitativo y Cuantitativo*. Lima: Informe final. Ministerio de Educación-GTZ.
- RUIZ, M. (1997). *Economía Estudiantil Educación*. Educacional.
- Soberio, C. (1984). *Sociología de la familia*. Educación.
- Sposetti, A. y otros. . (s.f.). *El Factor Educacional como causa potencial de la Deserción en el Primer año de la Universidad Nacional de Rio Cuarto*. Córdoba, Argentina.
- SUTEP Mensaje al País y al Magisterio Nacional. (11 de 06 de 2003).
- Tarea. (1995). *Los maestros y la escuela desde la perspectiva de los jóvenes*. Lima.
- UNESCO, M. (2002). *Magisterio, Educación y Sociedad en el Perú. Una encuesta a docentes sobre opinión y actitudes*. Lima: UNESCO-IIP.
- Varios. (1996). *La Educación y el Cambio Social. Nueva Sociedad Nro. 146*. .
- Wilson, F. (1999). *Violencia y Espacio Social. Estudio sobre conflicto y recuperación. Escuela de Desarrollo Internacional Universidad de Roskilde, Centro de estudios de desarrollo Gammel Kongevej*. Lima: Universidad Nacional del Centro.

Hemeroteca

Diario de la Huelga Magisterial. (2003).

El Peruano. (27 de 11 de 2000). Normas Legales.

El Peruano. (19 de 04 de 2001). *Normas Legales*.

El Peruano. (29 de julio de 2003). *Normas Legales*.

II Congreso Extraordinario. (2003).

II Congreso Pedagógico. (2001).

MEMORIAS. Decano de la Facultad De Educación. (2002 - 2003 - 2004 -2005).

Reglamento General de los Institutos Superiores Pedagógicos y Escuelas Superiores de Formación Docente Públicos y Privados. ().

ANEXOS

ANEXO N° 01

MATRIZ DE CONSISTENCIA

FACTORES QUE INFLUYEN EN EL RENDIMIENTO ACADEMICO DE LOS ALUMNOS DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y PROBLEMAS DE APRENDIZAJE DE LA FACULTAD DE EDUCACION DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL JOSE FAUSTINO SANCHEZ CARRION 2014

PROBLEMA GENERAL Y ESPECÍFICOS	OBJETIVO GENERAL Y ESPECÍFICOS	HIPOTESIS GENERAL Y ESPECIFICAS	VARIABLES E INDIDADORES	DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	POBLACIÓN Y MUESTRA DE ESTUDIO
<p>1.1 PROBLEMA GENERAL</p> <p>¿Qué factores influyen en el rendimiento académico de los alumnos de la especialidad de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la UNJFSC en el año 2013?</p> <p style="text-align: center;">Problema Específico:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- ¿De qué manera influye el factor económico en el rendimiento académico de los alumnos universitarios? 2.- ¿En qué medida el factor familiar se relaciona con el rendimiento académico de los alumnos universitarios? 3.- ¿Cómo influye el factor personal en el rendimiento académico de los alumnos universitarios? 4. ¿Cómo influye los factores institucionales en el rendimiento académico de los alumnos universitarios? 5. ¿En qué medida los factores sociales determinan el rendimiento académico de los alumnos universitarios? 	<p style="text-align: center;">Objetivo General:</p> <p>Explicar la influencia de los factores en el rendimiento académico de los alumnos de la especialidad de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la UNJFSC en el año 2013</p> <p style="text-align: center;">Objetivo Específico:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- Explicar la influencia de los factores económicos en el Rendimiento académico de los Alumnos Universitarios. 2.- Identificar la relación del factor familiar con el rendimiento académico de los alumnos universitarios. 3.- Explicar la influencia del factor personal en el rendimiento académico de los alumnos universitarios. 4. Conocer la influencia de los factores institucionales en el rendimiento académico de los alumnos universitarios 5. ¿Explicar en qué medida los factores laborales determinan el rendimiento académico de los alumnos universitarios 	<p style="text-align: center;">Hipótesis General:</p> <p>Los factores influyen directamente en el rendimiento académico de los alumnos de la especialidad de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la UNJFSC en el año 2013.</p> <p style="text-align: center;">Hipótesis Específicas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los factores económicos si influyen en el rendimiento académico de los alumnos universitarios. 2. El Factor familiar se relaciona directamente con el rendimiento académico de los alumnos universitarios. 3. El factor Personal influye en el rendimiento académico de los alumnos universitarios. 4. Los factores institucionales determinan el rendimiento académico de los alumnos universitarios. 5. Los factores sociales determinan el rendimiento académico de los alumnos universitarios 	<p>Variable independiente</p> <p>Factores</p> <p>Variable dependiente</p> <p>Rendimiento académico.</p>	<p>Corresponde a la investigación Explicativa o Causal.</p>	<p style="text-align: center;">Población</p> <p>Todos los estudiantes de la Facultad de Educación.</p> <p style="text-align: center;">Muestra</p> <p>150 estudiantes de Educación Primaria</p> <p style="text-align: center;">Tipo de muestra:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Probabilística • Aleatoria • Estratificada

FUENTE: Elaboración propia

ANEXO N° 02

INSTRUMENTO DE RECOLECCION DE DATOS

- **PERFIL COGNITIVO DE LOS ALUMNOS INGRESANTES** { test aptitudes
promedio del colegio secundario
promedio del curso de ingreso
nivel educativo de los padres

- **HÁBITOS DE ESTUDIO** { respuestas
cuestionario

- **RENDIMIENTO ACADÉMICO** { indicadores de rendimiento

1.- Edad:.....

2.- ¿Te has percatado de algún problema psicológico de tus alumnos?

a) si

b) no

Cual.....

3.- ¿Usas alguna metodología o estrategia para el desarrollo de la clase?

a) si

b) no

4.- ¿Cómo consideras la caligrafía de tus alumnos?

a) excelente

b) buena

c) regular

d) mala

5.- ¿La mayoría de tus alumnos tienen?

a) Buen rendimiento académico

b) Bajo rendimiento académico

6.- ¿Llamas a los padres de familia a reuniones para tratar sobre el avance escolar de los alumnos?

- a) si
- b) no
- c) a veces

7.- ¿Los padres cumplen con la ayuda en el hogar para con los deberes de los niños?

- a) siempre
- b) a veces
- c) nunca

8.- ¿incluye el dictado en su clase diaria?

- a) siempre
- b) nunca
- c) a veces

9.- ¿Corrige los errores de los alumnos en la caligrafía?

- a) si
- b) no
- c) algunas veces

10.- ¿Deja tareas diariamente?

- a) si
- b) no
- c) a veces

ANEXO N° 03

AUTOEVALUACIÓN: LECTURA Y COMPRENSIÓN DE TEXTOS

	Sí	No
1. Antes de comenzar a leer, me pregunto qué sabía sobre el tema de la lectura		
2. ¿Me propongo objetivos de lectura?		
3. Antes de empezar a leer algo, ¿intento imaginar de qué puede tratar el texto mirando los títulos y los dibujos que tiene?		
4. ¿Utilizo un plan de acción para realizar la lectura?		
5. ¿Anoto en una hoja las ideas más importantes de un texto con mis propias palabras?		
6. ¿Uso signos de exclamación, asteriscos, etc., para marcar las ideas que me parecen importantes de un texto?		
7. ¿Uso lápices o marcadores de distintos colores para subrayar?		
8. ¿Releo oraciones que percibo incoherentes?		
9. ¿Le hago preguntas al texto?		
10. ¿Busco fuentes expertas cuando observo contradicciones o estoy cargado de interrogantes?		
11. Al finalizar ¿evalúo si he comprendido la lectura?		

Si respondiste negativamente...

- A tres o más de estas preguntas, debes estar confrontando problemas con la comprensión de los textos.
- Las preguntas 1-4 remiten a la necesidad de planificar la lectura.
- Las preguntas 5-10 se refieren al modo de facilitar la comprensión y la acumulación de información. Es la fase de la supervisión del trabajo.
- La pregunta 11 se refiere a la autoevaluación del desempeño y los resultados obtenidos.

Hoja de autoevaluación del trabajo en equipo

Mi nombre:

Hoy es:

Mi equipo es:

Y lo integramos:

Autoevaluación

	Si	No
1. ¿He cumplido con la función que se me ha asignado?		
2. ¿He escuchado atentamente a mis compañeros mientras participan?		
3. ¿He esperado mi turno para participar?		
4. ¿He animado a los otros a cumplir con sus funciones y con las normas?		
5. ¿He expuesto mis ideas y trabajo al equipo?		
6. ¿He preguntado a los demás por sus ideas?		
7. ¿He compartido con los demás materiales y equipos?		
8. ¿He ayudado a mis compañeros de equipo?		
9. ¿He pedido ayuda al equipo cuando la necesito?		
10. ¿He felicitado a algún compañero por sus ideas y trabajo en equipo?		

Comentarios:

Fuente: A partir de una idea de S. Schwartz y Mind Pollishuke, *Creating The child-center Classroom*, Inwin Publishing, Toronto, Canadá, 1990.

ANEXO N° 04

OPINIÓN DE JUICIO DE EXPERTOS

I. DATOS GENERALES

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EXPERTO	GRADO ACADÉMICO	INSTITUCIÓN	CARGO	AUTOR DEL INSTRUMENTO
AHUMADA ABANTO CÉSAR A.	DOCTOR	UNJFSC	DOCENTE	Elizabeth Paulina Cáceres León
<p>Título de la Investigación</p> <p style="text-align: center;">FACTORES QUE INFLUYEN EN EL RENDIMIENTO ACADEMICO DE LOS ALUMNOS DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y PROBLEMAS DE APRENDIZAJE DE LA FACULTAD DE EDUCACION DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL JOSE FAUSTINO SANCHEZ CARRION 2014</p>				

II. CRITERIOS DE VALIDACIÓN DE LA ENCUESTA

	Indicadores	Criterios	Calificación
1	Claridad	El lenguaje es apropiado y comprensible	/
2	Objetividad	Está expresado en conductas observables	/
3	Actualidad	La información debe ser actual	/
4	Organización	Es lógica la redacción de las expresiones	/
5	Suficiencia	Son exactos para medir los indicadores	/
6	Direccionalidad	Alcanza la meta propuesta	/
7	Consistencia	Basados en aspectos teóricos-científicos	/
8	Coherencia	Entre las variables e indicadores	/
9	Metodología	La estrategia responde a los objetivos	/
10	Pertinencia	Tiene sentido la información	/

Si está de acuerdo = 1

No está de acuerdo = 0

Lugar y Fecha	DNI N°	Firma del experto	Teléfono
Huacho, <u>17 / 07 / 2014</u>	10147233		Fijo: _____ Celular: <u>991777972</u>

OPINIÓN DE JUICIO DE EXPERTOS

I. DATOS GENERALES


APELLIDOS Y NOMBRES DEL EXPERTO	GRADO ACADÉMICO	INSTITUCIÓN	CARGO	AUTOR DEL INSTRUMENTO
Cipriano Bautista Johnny Gregorio	Doctor	UNJFSC	Docente	Elizabeth Paulina Cáceres León
<p>Título de la Investigación</p> <p style="text-align: center;">FACTORES QUE INFLUYEN EN EL RENDIMIENTO ACADEMICO DE LOS ALUMNOS DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y PROBLEMAS DE APRENDIZAJE DE LA FACULTAD DE EDUCACION DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL JOSE FAUSTINO SANCHEZ CARRION 2014</p>				

II. CRITERIOS DE VALIDACIÓN DE LA ENCUESTA

	Indicadores	Criterios	Calificación
1	Claridad	El lenguaje es apropiado y comprensible	1
2	Objetividad	Está expresado en conductas observables	1
3	Actualidad	La información debe ser actual	1
4	Organización	Es lógica la redacción de las expresiones	1
5	Suficiencia	Son exactos para medir los indicadores	1
6	Direccionalidad	Alcanza la meta propuesta	1
7	Consistencia	Basados en aspectos teóricos-científicos	1
8	Coherencia	Entre las variables e indicadores	1
9	Metodología	La estrategia responde a los objetivos	1
10	Pertinencia	Tiene sentido la información	1

Si está de acuerdo = 1

No está de acuerdo = 0

Lugar y Fecha	DNI N°	Firma del experto	Teléfono
Huacho, 17/07/2014	15732636		Fijo: _____ Celular: 996070720

OPINIÓN DE JUICIO DE EXPERTOS

I. DATOS GENERALES


APELLIDOS Y NOMBRES DEL EXPERTO	GRADO ACADÉMICO	INSTITUCIÓN	CARGO	AUTOR DEL INSTRUMENTO
Grados Carrion Jim Le Dorado	Maestra	UNSFSC	Docente	Elizabeth Paulina Cáceres León
Título de la Investigación FACTORES QUE INFLUYEN EN EL RENDIMIENTO ACADEMICO DE LOS ALUMNOS DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y PROBLEMAS DE APRENDIZAJE DE LA FACULTAD DE EDUCACION DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL JOSE FAUSTINO SANCHEZ CARRION 2014				

II. CRITERIOS DE VALIDACIÓN DE LA ENCUESTA

	Indicadores	Criterios	Calificación
1	Claridad	El lenguaje es apropiado y comprensible	1
2	Objetividad	Está expresado en conductas observables	1
3	Actualidad	La información debe ser actual	1
4	Organización	Es lógica la redacción de las expresiones	1
5	Suficiencia	Son exactos para medir los indicadores	1
6	Direccionalidad	Alcanza la meta propuesta	1
7	Consistencia	Basados en aspectos teóricos-científicos	1
8	Coherencia	Entre las variables e indicadores	1
9	Metodología	La estrategia responde a los objetivos	1
10	Pertinencia	Tiene sentido la información	1

Si está de acuerdo = 1

No está de acuerdo = 0

Lugar y Fecha	DNI N°	Firma del experto	Teléfono
Huacho, 16/07/2014	15615960		Fijo: 3976992 Celular: 993173650

OPINIÓN DE JUICIO DE EXPERTOS

I. DATOS GENERALES

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EXPERTO	GRADO ACADÉMICO	INSTITUCIÓN	CARGO	AUTOR DEL INSTRUMENTO
Avaman Tera, Angel	Maestro	UNJFSC	DOCENTE	Elizabeth Paulina Cáceres León
<p>Título de la Investigación</p> <p>FACTORES QUE INFLUYEN EN EL RENDIMIENTO ACADEMICO DE LOS ALUMNOS DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y PROBLEMAS DE APRENDIZAJE DE LA FACULTAD DE EDUCACION DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL JOSE FAUSTINO SANCHEZ CARRION 2014</p>				

II. CRITERIOS DE VALIDACIÓN DE LA ENCUESTA

	Indicadores	Criterios	Calificación
1	Claridad	El lenguaje es apropiado y comprensible	/
2	Objetividad	Está expresado en conductas observables	/
3	Actualidad	La información debe ser actual	/
4	Organización	Es lógica la redacción de las expresiones	/
5	Suficiencia	Son exactos para medir los indicadores	/
6	Direccionalidad	Alcanza la meta propuesta	/
7	Consistencia	Basados en aspectos teóricos-científicos	/
8	Coherencia	Entre las variables e indicadores	/
9	Metodología	La estrategia responde a los objetivos	/
10	Pertinencia	Tiene sentido la información	/

Si está de acuerdo = 1

No está de acuerdo = 0

Lugar y Fecha	DNI N°	Firma del experto	Teléfono
Huacho, 27/07/2014	15644274	Angel Huampal	Fijo: _____ Celular: <u>9870 85888</u>

OPINIÓN DE JUICIO DE EXPERTOS

I. DATOS GENERALES

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EXPERTO	GRADO ACADÉMICO	INSTITUCIÓN	CARGO	AUTOR DEL INSTRUMENTO
Sánchez Carrion, Elis	Maestro	UNJSC	Docente.	Elizabeth Paulina Cáceres León
<p>Título de la Investigación</p> <p style="text-align: center;">FACTORES QUE INFLUYEN EN EL RENDIMIENTO ACADEMICO DE LOS ALUMNOS DE LA ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y PROBLEMAS DE APRENDIZAJE DE LA FACULTAD DE EDUCACION DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL JOSE FAUSTINO SANCHEZ CARRION 2014</p>				

II. CRITERIOS DE VALIDACIÓN DE LA ENCUESTA

	Indicadores	Criterios	Calificación
1	Claridad	El lenguaje es apropiado y comprensible	0
2	Objetividad	Está expresado en conductas observables	1
3	Actualidad	La información debe ser actual	1
4	Organización	Es lógica la redacción de las expresiones	1
5	Suficiencia	Son exactos para medir los indicadores	1
6	Direccionalidad	Alcanza la meta propuesta	1
7	Consistencia	Basados en aspectos teóricos-científicos	1
8	Coherencia	Entre las variables e indicadores	1
9	Metodología	La estrategia responde a los objetivos	1
10	Pertinencia	Tiene sentido la información	1

Si está de acuerdo = 1

No está de acuerdo = 0

Lugar y Fecha	DNI N°	Firma del experto	Teléfono
Huacho, 16/05/2014	15726480		Fijo: _____ Celular: 991088836

JURADO EVALUADOR

Dr. MANUEL ANGEL MENDOZA CRUZ
PRESIDENTE

Dra. DELIA VILLAFUERTE CASTRO
SECRETARIO

Mg. ERNESTO ANDRES MAGUIÑA ARNAO
VOCAL

MG. JORGE LUIS ROJAS PAZ
ASESOR