



PERÚ

Ministerio  
de Educación



Oficina de Lima  
Representación en Perú

Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura

# UNA MIRADA A LA PROFESIÓN DOCENTE EN EL PERÚ: FUTUROS DOCENTES, DOCENTES EN SERVICIO Y FORMADORES DE DOCENTES



SERIE: APORTES PARA LA REFLEXIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE POLÍTICAS DOCENTES



PERÚ

Ministerio  
de Educación



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura

Oficina de Lima  
Representación en Perú

# UNA MIRADA A LA PROFESIÓN DOCENTE EN EL PERÚ: FUTUROS DOCENTES, DOCENTES EN SERVICIO Y FORMADORES DE DOCENTES

Las denominaciones utilizadas en esta publicación y la presentación del material que figura en ella no suponen la expresión de opinión alguna por parte de la UNESCO sobre la condición jurídica de países, territorios, ciudades o zonas, ni sobre sus autoridades, ni tampoco sobre la delimitación de sus fronteras o límites. Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO ni comprometen a la Organización.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)  
Oficina de la UNESCO Lima  
Avenida Javier Prado Este 2465, piso 7, San Borja, Lima, Perú  
Ministerio de Educación del Perú  
Calle Del Comercio 193, San Borja, Lima, Perú

Una Mirada a la profesión docente en el Perú:  
Futuros docentes, docentes en servicio y formadores de docentes.  
Serie: Aportes para la reflexión y construcción de políticas docentes

Equipo consultor: Ricardo Cuenca y Sandra Carrillo, Instituto de Estudios Peruanos (IEP)

© Ministerio de Educación del Perú  
Todos los derechos reservados  
© UNESCO 2017  
Todos los derechos reservados

Primera edición: Diciembre 2017  
Tiraje: 1.000 ejemplares

Esta es una obra colectiva

Diseño y diagramación: Instituto de Investigación y Asesoría Educativa Benjamín Carrión

Foto portada: Oficina UNESCO Lima

Impreso en: Punto & Grafía S.A.C. Av. Del Río 113 Pueblo Libre - Lima / RUC 20304411687

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú: N° 2017-16050  
ISBN 978-9972-841-26-2  
Impreso en Perú / Printed in Peru  
Se terminó de imprimir en Enero de 2018



# PRESENTACIÓN

La Educación es uno de los derechos fundamentales de los seres humanos; aporta al logro de su desarrollo integral, promueve su libertad y autonomía, y contribuye al ejercicio pleno de otros derechos humanos.

En los procesos educativos, el trabajo docente es uno de los factores esenciales para la calidad de los aprendizajes de las y los estudiantes que, desde el enfoque de derechos que promueve la UNESCO, es aquel que tiene en cuenta y respeta los contextos, considera e incluye los saberes propios de las comunidades y poblaciones, promueve la inclusión, contribuye a dar sentido a los proyectos de vida de las y los estudiantes, y aporta al fortalecimiento de su identidad y autoestima, así como a la construcción de ciudadanía.

En efecto, existe suficiente evidencia del valor estratégico que tiene el trabajo docente en el cumplimiento de los objetivos de los sistemas educativos. Por ello, el Perú ha definido la revaloración de la profesión docente como uno de los ejes de la reforma educativa y se encuentra avanzando en un conjunto de políticas, estrategias y programas hacia el fortalecimiento de políticas de desarrollo docente que promuevan la incorporación de docentes con calidad profesional y compromiso ético.

Las acciones orientadas en dirección a la revaloración de la carrera están alineadas con el Proyecto Educativo Nacional al 2021, que planteó como uno de los seis objetivos nacionales del país en educación “asegurar el desarrollo profesional docente, revalorando su papel en el marco de una carrera pública centrada en el desempeño responsable y efectivo, así como de una formación continua integral” (Objetivo Estratégico 3).

Del mismo modo, esta decisión de política educativa contribuirá a la configuración del marco de acción del Perú para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), un compromiso internacional asumido por todos los Estados que integran la Organización de Naciones Unidas (ONU). El ODS 4, que constituye el Objetivo de Educación al 2030, a través de su meta 10 espera “aumentar la oferta de maestros calificados, en particular mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo”.

Para lograr los objetivos nacionales de la educación y el desarrollo social, y cumplir con los compromisos internacionales del país, el Ministerio de Educación de Perú (MINEDU) ha tomado decisiones cruciales de política; las mismas van desde la creación de la Dirección General de Desarrollo Docente (DIGEDD) para ocuparse del tema docente en su integralidad, la inversión de importantes recursos del presupuesto general de Educación, hasta la implementación de estrategias y programas que configuran un gran avance en el fortalecimiento de las políticas docentes.

En este marco, se firmó el Convenio entre el MINEDU y la UNESCO en Perú dirigido a contribuir al desarrollo de los docentes. Este Convenio, entre muchas importantes actividades, incluyó la generación de conocimiento sobre las diversas dimensiones del trabajo docente, con el propósito de disponer de información actualizada para la toma de decisiones.

En este sentido, la Oficina UNESCO de Lima, cumpliendo su mandato de generar conocimiento para el fortalecimiento de las políticas públicas en educación, se complace en compartir con la comunidad educativa la Serie “Aportes para la reflexión y construcción de políticas docentes” constituida en esta primera entrega, por cuatro publicaciones que abordan los siguientes temas: 1) Programas de Formación Docente en Servicio en el Perú: experiencias y aprendizajes durante el período 2011 – 2015; 2) Una mirada a la profesión docente en el Perú: futuros docentes, docentes en servicio y formadores de docentes; 3) Necesidades formativas y condiciones institucionales en un grupo de docentes y directivos en el Perú; y 4) Docentes y sus aprendizajes en modalidad virtual.

El Perú tiene una gran fortaleza que combina una base normativa explícita, la voluntad política de priorizar las políticas docentes y el reconocimiento que la sociedad da al trabajo de los docentes y lo fundamental de invertir en su desarrollo profesional y en el mejoramiento de sus condiciones laborales. Estamos seguros que estas publicaciones serán un aporte para los debates y compromisos que se requieren en el campo de la construcción e implementación de las políticas públicas sobre la docencia en el país.

*Lima, setiembre de 2017*

**Magaly Robalino Campos**  
Representante de la UNESCO en Perú



# CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>7</b>
<b>1. ACTITUDES DOCENTES HACIA SU PROFESIÓN</b> .....	<b>11</b>
1.1. Notas conceptuales .....	14
1.2. Sistema Educativo, docentes y actitudes .....	17
<b>2. ACTITUDES DOCENTES EN LIMA METROPOLITANA</b> .....	<b>21</b>
2.1 Resultados generales .....	23
2.2 Resultados por áreas .....	26
2.2.1. Capacitación .....	26
2.2.2. Satisfacción .....	27
2.2.3. Vocación .....	28
2.2.4. Relación con los alumnos .....	29
2.2.5. Formación .....	30
2.2.6. Relaciones interpersonales .....	31
2.2.7. Remuneraciones .....	32
<b>3. REFLEXIONES FINALES</b> .....	<b>33</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	<b>39</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>43</b>



# INTRODUCCIÓN

Las lecciones aprendidas de las reformas educativas de las últimas décadas muestran que el factor docente, sin ser el único, es un elemento clave en el aprendizaje de los estudiantes, en el buen funcionamiento de las escuelas y, en general, en la implementación de las políticas educativas en las instituciones educativas y, particularmente, en las aulas (MINEDU 2014, UNESCO 2014, Murillo 2007, OCDE 2006).

Para que el factor docente despliegue todo su potencial, resulta fundamental trabajar en el desarrollo y fortalecimiento de la profesión. Esto supone atender, simultáneamente, el profesionalismo; es decir, la actualización permanente para mejorar las competencias profesionales, y la profesionalidad, que busca consolidar el reconocimiento que la profesión cumple en la construcción de la sociedad. La noción de profesionalismo mantuvo su esencia en los factores propios de la experticia técnica, del saber especializado, de las habilidades propias de la enseñanza, mientras que la noción de profesionalidad se encaminó a estudiar, comprender y fortalecer la relación con la sociedad; es decir, el valor que esta le asigna, pero también la responsabilidad social como profesionales de la educación.

En seis décadas de extenso análisis e investigación<sup>1</sup>, un importante producto sobre el desarrollo de la profesión y la construcción de su propia identidad fue el

reconocimiento de que no era posible entender el valor de la profesión docente únicamente desde la capacidad técnica de los docentes, sino que se requería del reconocimiento social de la profesión, a la vez de la responsabilidad de los docentes frente a los resultados educativos obtenidos como producto de su trabajo. Aquello que Montero (2001) llamó “función social de la profesión docente”.

De este modo, el reconocimiento social al trabajo docente aparece como un factor importante para un mejor desempeño de los docentes y las instituciones, incluso en contextos con dificultades sociales, económicas y culturales (Tenti 2007, Robalino y Körner 2005, Cuenca y Portocarrero 2003).

A inicios del siglo XXI, se instaló en la narrativa educativa el concepto de “desarrollo profesional” asociado estrechamente a la formación de los profesores. Estuvo caracterizado por las relaciones entre esa formación y los resultados de aprendizaje de los estudiantes, y por el carácter permanente que esa formación debiera tener, para permitir la evolución de la práctica laboral. En este continuo formativo, el mayor peso en la idea de “formación para toda la vida” lo tuvo la formación en servicio. Y aunque la capacitación fue el centro del concepto, el desarrollo profesional incluyó también a la formación inicial y a los procesos de incorporación de los nuevos docentes al mundo laboral.

<sup>1</sup> Pueden revisarse Etzioni (1969), Hoyle (1975, 1986), Ghilardi (1993), Goodson y Cole (1993), Hargreaves (1994), Ozga (1995), Fullan y Hargreaves (1996), Hargreaves y Fullan (1998), Hargreaves (1999), Fernández Enguita (2001) y Lawn (2001).

De este modo, el concepto de “desarrollo profesional docente” quedó definido como un proceso de formación permanente que cobra sentido en el desempeño docente. En palabras de Françoise Delannoy (2000), se definió como un proceso permanente de aprendizaje — Lifelong Professional Development— en el que se incluyó la formación inicial, la formación de docentes principiantes y la formación en servicio.

Este concepto, acuñado en la reflexión educativa anglosajona y desarrollado como propuesta de política pública por organismos como el Banco Mundial o la OCDE (Delannoy y Sedlacek 2001, Darling-Hammond 2000, Delannoy 2000, OCDE 1998), fue incorporado en la discusión latinoamericana con facilidad. Los resultados de las evaluaciones de las reformas educativas de los años noventa exigieron cambios en las políticas de formación docente y el concepto de desarrollo profesional se erigió como la guía para emprender esos cambios.

Esta discusión latinoamericana permitió incluir asuntos vinculados con la revaloración de la profesión, el acompañamiento de los cambios de la función docente, las condiciones de trabajo, la evaluación del desempeño y la carrera docente<sup>2</sup>. Sin embargo, el peso de “lo formativo” continuó copando el concepto de desarrollo profesional.

No obstante, desde un enfoque social, es posible entender el desarrollo profesional como la evolución de las profesiones; es decir, el proceso dinámico que se modifica continuamente, impulsado

por las exigencias sociales, así como por los cambios internos de las mismas profesiones.

Parte de estos cambios internos son producidos por los propios cambios de los profesionales. En este marco, resulta fundamental el estudio de las actitudes y percepciones que los docentes tienen de su profesión, su trabajo, así como el valor que le otorgan a su rol en los logros de aprendizaje de los estudiantes. No es posible definir el desarrollo profesional, ni diseñar políticas públicas sobre el tema, sin conocer la valoración que los propios docentes tienen sobre su ejercicio profesional.

Por ello, el objetivo general del presente estudio es identificar las actitudes de los docentes respecto al rol y actividades vinculadas a su profesión. Conocer las actitudes y percepciones de los docentes hacia su profesión supone explorar la dimensión de profesionalidad del ejercicio docente, pero no solo desde la función social que cumple la profesión. Supone, además, reconocer como aspecto fundamental en el desarrollo profesional del docente a los componentes cognitivos, afectivos y comportamentales de los propios actores relacionados a este tema.

Este estudio se diseñó sobre la base del estudio elaborado por Cuenca y Portocarrero (2003) en el que se indagaron las actitudes de los docentes en servicio en una muestra de instituciones educativas públicas y privadas de Lima Metropolitana. Para esta investigación, la muestra se amplió a formadores de docentes y alumnos docentes —tanto de universidades como de institutos superiores pedagógicos— de Lima

<sup>2</sup> Existe una amplia bibliografía sobre el tema. Para una mirada comparativa de la región puede revisarse Terigi (2009), UNESCO (2007), Cuenca (2007), Robalino y Körner (2005), Aguerrondo (2004), Vaillant (2004), Ávalos (2001), entre otros.

Metropolitana. Se aplicó la Escala de Actitudes Docentes (EAD) y la ficha de datos sociodemográficos utilizada en el estudio inicial. El trabajo de campo fue realizado por el Instituto Cuánto a finales del 2014, en coordinación con el Instituto de Estudios Peruanos<sup>3</sup>.

El presente documento está organizado en tres secciones. En la primera se presenta una visión sintética de los principales estudios sobre percepciones y actitudes docentes. En la segunda, se describen los principales hallazgos de la investigación. En la última sección se desarrollan conclusiones y recomendaciones. Finalmente, se incluyen los anexos, que permiten desarrollar en detalle la información.<sup>4</sup>

Se coincide con Linda Darling-Hammond (2001) cuando sostiene que es fundamental (re)conocer el carácter profesional del oficio de enseñar, pues —además de contribuir a elevar la debilitada autoestima de los profesores— permitiría comprender en qué consiste y cómo se desarrolla la práctica de maestros y profesores; cuáles son las potencialidades y los límites de su desarrollo profesional. En esta línea, Linda Evans afirma que la noción de profesionalidad pasó a ser el eje ordenador de las discusiones sobre el desarrollo profesional docente, “[...] *es desde el lugar de la profesionalidad que deben enfocarse las iniciativas de cambio y desde donde se debe enfocar el desarrollo profesional*” (Evans: 2008: 10).

En América Latina, y por ende en el Perú, se advierte con mayor claridad que, para que el magisterio se convierta en autor, actor y corresponsable de los cambios educativos, se requiere algo más que ajustes salariales y programas de capacitación. En los últimos años, se vino enfrentando el desafío de implementar políticas y estrategias que garanticen un sostenido desarrollo profesional del cuerpo docente, haciendo hincapié en la necesidad de integrar la mayor cantidad de elementos que conforman el quehacer docente (UNESCO, 2007). Comprender las actitudes de los docentes hacia su profesión debiera contribuir a ello.

<sup>3</sup> El equipo consultor agradece a Sayuri Leandro Kato, quien contribuyó con la revisión bibliográfica, y a Víctor Salazar Ochoa por su colaboración en el procesamiento estadístico de la información.

<sup>4</sup> Los aspectos metodológicos de la investigación se explican en el Anexo 1. La escala adaptada para alumnos docentes se presenta en el Anexo 2. Los análisis de validez y confiabilidad de la EAD se encuentran en el Anexo 3. Las estadísticas descriptivas de la muestra de docentes en servicio y formadores (datos sociodemográficos y situación laboral) se detallan en el Anexo 4.

# CAPÍTULO 1

## ACTITUDES DOCENTES HACIA SU PROFESIÓN





Muchas son las miradas y explicaciones que buscan dar cuenta de la actitud que los y las docentes tienen con respecto a su profesión. Esta primera sección está basada en una revisión de la literatura existente, con el fin de establecer una base conceptual, teórica y práctica sobre la temática en cuestión.

Murillo y Román (2012) señalan que solo es posible construir un sistema educativo de calidad con maestros que se muestren motivados, contentos, reconocidos y recompensados por su labor. Así, dado que la calidad educativa se explica y se comprende desde el docente: desde sus percepciones y actitudes —hacia la educación, hacia su profesión y hacia los estudiantes—, el estudio de ambos constructos es fundamental para desarrollar e implementar políticas educativas pertinentes.

Si bien los saberes y las prácticas pedagógicas de los maestros influyen en su quehacer educativo, también sus percepciones y actitudes —hacia la profesión y hacia las actividades relacionadas a su rol— tienen incidencia en su desempeño. En la misma línea, al hablar de futuros maestros, Seda (2012) indica que las actitudes juegan un rol muy importante en el éxito de la carrera docente, dado que estas los llevan a comportarse de una manera positiva o negativa.

No obstante, cabe señalar que estas variables no van a afectar únicamente al docente —su desempeño y su éxito profesional— sino que van a repercutir también en las actitudes y los logros de aprendizajes de los estudiantes (Yildirim 2012). Así, por ejemplo, tal como mencionan Andronache, Bocos y Macri (2012) las actitudes positivas que los docentes tengan hacia su profesión ayudan a desarrollar más fácilmente la motivación intrínseca de sus estudiantes hacia el aprendizaje.

Por lo tanto, estamos ante el estudio de un factor que no solo contribuye al bienestar profesional y laboral de los maestros, sino que impacta directamente en los logros educativos.

## 1.1. NOTAS CONCEPTUALES

Hogg y Vaughan (2008) señalan que existen diferentes modelos de actitudes en función del número y tipo de componentes. El modelo que considera un solo componente, sostiene que una actitud es un afecto hacia un objeto o una evaluación de este. Un segundo modelo, de dos componentes, reconoce que la actitud consiste en una preparación mental para actuar y que guía respuestas (juicios) de evaluación. El modelo de tres componentes representa a la actitud con componentes cognitivos, afectivos y conductuales. Esta división pone el acento en el pensamiento, el sentimiento y la acción como factores básicos de la experiencia humana.

La mayoría de autores presentan definiciones congruentes con el modelo de tres componentes, pues consideran que las actitudes tienen una dimensión cognitiva, afectiva y del comportamiento. Al respecto, Zanna y Rempel (1988) argumentan que estos tres componentes están presentes tanto en la formación como en la manifestación de las actitudes. Así, señalan que las actitudes pueden ser formadas a través de procesos cognitivos, afectivos y comportamentales y, de igual modo, pueden ser expresadas a través de respuestas cognitivas, afectivas y comportamentales.

No obstante, en este punto cabe señalar que se debe tomar con cautela esta tríada, pues presentaría un problema al prejuzgar un vínculo entre la actitud y la conducta (Mook

1996). Al respecto, se debe considerar que una actitud puede o no puede ser reflejada en un comportamiento.

Además de la consideración de esta tríada al momento de definir las actitudes, la mayoría de estudios –aunque partiendo de diferentes preferencias teóricas– son consistentes en la conceptualización de la actitud como una tendencia evaluativa. Así pues, esta definición amplia trasciende los diferentes enfoques teóricos adoptados por los autores.

Partiendo de esa comprensión global de las actitudes, Eagly y Chaiken (2005) las definen como una tendencia psicológica que se expresa por la evaluación de entidades particulares con cierto grado de acuerdo o desacuerdo. La tendencia psicológica se refiere a un estado que es interno en la persona y la evaluación se refiere a todas las clases de respuestas valorativas, sean abiertas o encubiertas, cognitivas, afectivas o comportamentales.

Además, estos mismos autores argumentan que las actitudes pueden conceptualizarse como un tipo de sesgo, pues funcionan como un filtro que predispone al individuo hacia respuestas que pueden ser positivas o negativas. Así, entendiendo las actitudes como un tipo de sesgo, se explica que los autores señalen que su principal función es utilitaria pues permite a las personas adaptarse al medio.

Las actitudes difieren en varios aspectos esenciales: fuerza, accesibilidad y ambivalencia. La fuerza de la actitud depende de que se mantenga a lo largo del tiempo, es decir, sea duradera y que ejerza un impacto potente sobre el comportamiento. La accesibilidad se refiere a la frecuencia y la rapidez con que ocurre una actitud; por ejemplo, las más altamente accesibles llegan de inmediato a la mente. Además, la accesibilidad depende de la fuerza: las actitudes altamente accesibles suelen ser sólidas, pero ambas cualidades son distintas sin que exista una correspondencia uno a uno (Weiten 2006). Finalmente, las actitudes ambivalentes son evaluaciones antagónicas que abarcan sentimientos positivos y negativos hacia el objeto del pensamiento. A semejanza de la fuerza, la ambivalencia ha sido medida en diversas formas, pero en términos generales, esta aumenta a medida que la razón de las evaluaciones positivas y negativas se van equiparando. Cuando la ambivalencia es pequeña, una actitud podrá describir más acertadamente el comportamiento y será menos vulnerable a la persuasión (Priester, Cacioppo y Petty 2001).

Volviendo a Eagly y Chaiken (2005), las actitudes no son directamente observables sino que se les puede inferir. Sin embargo, el análisis de ciertas opiniones y comportamientos específicos pueden ser útiles para reconocer actitudes.

El psicólogo Daniel Katz (1960) planteó que las actitudes tienen cuatro funciones fundamentales:

- Una función de conocimiento, la cual sirve para organizar y simplificar la experiencia de las personas. En este aspecto, los esquemas cognitivos son esenciales porque permiten dar sentido a la experiencia.
- Una función utilitaria, a través de la cual permiten a las personas maximizar las recompensas del ambiente y minimizar los castigos. Esta función, que toma como base la teoría del aprendizaje, se refiere a que las personas se forman actitudes favorables hacia los estímulos asociados con la satisfacción de las necesidades y actitudes desfavorables hacia los estímulos asociados al castigo.
- Una función defensiva, la cual permite a las personas protegerse a sí mismas de realidades no placenteras. Esta función se deriva de los mecanismos de defensa señalados por la teoría psicoanalítica.
- Una función valorativa, que permite que las personas expresen sus valores propios y el concepto que tienen de sí mismas.

Según Eagly y Chaiken (2005), las investigaciones se han centrado más en responder cómo se cambian las actitudes que en conocer cómo se forman. Andronache, Bocos y Macri (2012), indican que el proceso de formación y manifestación de las actitudes docentes, involucra tres aspectos: la adquisición de un sistema comprensivo de cogniciones, creencias y suposiciones relativas a la profesión docente; la adquisición de un sistema de experiencias afectivas relacionadas a la profesión docente;

y, la formación y manifestación de un comportamiento apropiado de acuerdo a las cogniciones y emociones afectivas.

La predicción del comportamiento ha sido siempre un tema nuclear en el estudio de las actitudes. La conjunción entre el componente cognoscitivo, afectivo y conductual ayuda a entender la complejidad de la relación entre las actitudes y el comportamiento. Así, sobre la pregunta de si las actitudes son capaces de predecir la conducta, los primeros estudios no lograron demostrar tal relación (Hogg y Vaughan 2008). Al respecto, Ajzen y Sichbein (1970) argumentaron que muchas de estas investigaciones habían cometido el error de intentar predecir conductas específicas a partir de actitudes generales o viceversa, de manera que eran esperables correlaciones bajas. Por el contrario, estos autores afirman que la clave para la predicción reside en formular preguntas que sean bastante específicas en vez de generales.

Asimismo, se indica que la mejor predicción depende de tener en cuenta la interacción de factores, es decir, actitudes, creencias, intenciones conductuales, opiniones y así, las conexiones de todas estas con las acciones ulteriores ayudarían a una predicción más precisa. Las actitudes son entonces componentes importantes pero que deben entenderse como parte de un todo.

Las reflexiones más recientes sobre el vínculo actitud-conducta señalan que, cuando las actitudes se están formando muestran, una correlación más intensa con una conducta futura en las siguientes situaciones: cuando las actitudes son accesibles (fáciles

de recordar), cuando las actitudes son estables a lo largo del tiempo, cuando la gente ha tenido una experiencia directa con el objeto de actitud, y cuando la gente refiere con frecuencia sus actitudes. En este sentido, la relación actitud-conducta va a depender, en gran medida, de las características de la actitud (Glassman y Albarracín 2006).

Las percepciones se refieren a la representación y discurso de los individuos acerca de un tema en particular, en donde pueden incluir sus opiniones y pensamientos, los cuales pueden estar sujetos a la influencia de distintos factores como los conocimientos, las experiencias y los sentimientos (Ossa 2008, Scruggs y Mastropieri 1995).

Según Davis y Newstrom (2001), las actitudes son sentimientos y supuestos que determinan en gran medida la percepción de las personas respecto a su entorno. Por su parte, Gairin (1990) indica que las actitudes son instancias que funcionan como filtros de las percepciones. Asimismo, este autor señala que las actitudes los docentes hacia sus estudiantes van a estar determinadas por sus percepciones y expectativas hacia ellos.

## 1.2. SISTEMA EDUCATIVO, DOCENTES Y ACTITUDES

Debido a que los sistemas educativos viven en permanente estado de reforma, los docentes se ven obligados a reaccionar y adaptarse a los cambios. Así, la angustia, la inseguridad, la apatía, pero también la ilusión y el compromiso son reacciones emocionales que están presentes en las respuestas de los profesores ante los cambios que se plantean en el sistema. Por consiguiente, en el marco de un contexto educativo cambiante, es necesario no perder de vista los sentimientos y los afectos que constituyen las actitudes y las percepciones docentes, como componentes necesarios a considerar y desarrollar.

En la misma línea, la preocupación básica de los programas de capacitación docente –tanto inicial como en servicio– es tener cambios deseados en las acciones de los profesores frente a sus estudiantes y frente a su profesión. Más aún, como menciona Seda (2012), estos programas tienen un rol principal en la formación de los pensamientos de los profesores hacia su profesión. Asimismo, es necesario que, dentro de sus líneas de acción, incluyan el desarrollo de actitudes positivas de los docentes hacia su propio proceso de aprendizaje.

La relación entre las actitudes y percepciones docentes sería entonces bidireccional, pues ambas se influyen mutuamente, compartiendo dimensiones cognitivas, afectivas y comportamentales.

La actitud positiva hacia el trabajo permite observar conductas constructivas que se reflejen en trabajadores satisfechos. En el caso de que la actitud sea negativa, se pueden observar conductas no deseables, ya que los involucrados se sienten insatisfechos con su trabajo, no se involucran en sus labores y no asumen verdadero compromiso con la organización para la cual trabajan (García 2006).

Según Bauder (2006), la actitud hacia el trabajo está relacionada con el perfil sociodemográfico del individuo. Así, la edad y el nivel de estudios pueden explicar las actitudes que adopta el individuo y que condicionan su manera de afrontar la relación con el trabajo (García y Bernal, 2008). Marchesi y Díaz (2012) encontraron, en cuanto a la edad como variable relacionada con las actitudes, que los profesores jóvenes son los más positivos y optimistas en su vida personal y en su trabajo. Así, conforme aumenta la edad se muestran más cansados y desesperanzados en su trabajo educativo. Por otra parte, el estudio realizado por Yildirim (2012) no encontró diferencias significativas en las actitudes de los docentes según edad. No obstante, según los hallazgos de esta investigación el género sí llevaría a diferencias significativas, siendo las actitudes más positivas en el caso de las mujeres.

Adicionalmente, la estabilidad de la satisfacción laboral, las condiciones físicas de trabajo, las recompensas y la remuneración, forman parte esencial de la actitud del individuo hacia su trabajo. Así, la actitud que se genera de estos factores ha recibido mucha atención de parte de los investigadores, pues se cree que ayuda a mejorar los resultados del desempeño laboral (Ansa y Acosta 2008). Cabe señalar que, tal como mencionan García y Bernal (2008), otras actitudes relacionadas con la forma en la cual una persona se identifica con su trabajo, participa en él y considera su desempeño, resultan igualmente pertinentes para las investigaciones de las actitudes hacia el trabajo.

La satisfacción docente es el resultado de una evaluación personal del trabajo y de las experiencias laborales (Veldman, Van Tartwijk, Brekelmas y Wubbles 2013). Van der Ploeg y Scholte (2003) distinguieron cinco aspectos básicos que van a influir directamente en la satisfacción laboral del profesor: manejo del apoyo, autonomía, relaciones con colegas, naturaleza del trabajo, condiciones laborales.

En una investigación realizada por Marchesi y Díaz (2012) con profesores españoles, se encontró que el sentimiento que más satisface a los profesores en su trabajo es el ser reconocido como un buen profesor y como una persona íntegra. En contraposición, lo menos satisfactorio para ellos es la falta de reconocimiento profesional y la falta de respeto de los estudiantes.

Asimismo, otra investigación que ha explorado la satisfacción docente destaca que, desde la perspectiva de los propios maestros, ha habido una disminución del respeto hacia la profesión docente, influyendo negativamente en su satisfacción (Seda, 2012).

En cuanto a la relación docente-alumnos (Veldman, Van Tartwijk, Brekelmas y Wubbles 2013) señalan que se debe considerar el control, es decir, el grado de control que el docente tiene sobre lo que sucede en clase, y la afiliación, es decir el grado en que los docentes y estudiantes interactúan de forma armónica o no armónica. Según Gairin (1990) existen cuatro modelos de actitudes que presenta el profesor frente al alumno: actitud de apego, actitud de preocupación, actitud de indiferencia y actitud de rechazo.

Otras investigaciones de actitudes docentes, se destacan que aunque las relaciones entre el profesor y los estudiantes suele ser un aspecto olvidado, estas son muy importantes para la satisfacción laboral docente. Al respecto, Chang (2009) y Spilt, Koomen y Thijs (2011) indicaron que la primera explicación para el alto estrés de los docentes en la profesión es el involucramiento emocional de estos con sus alumnos. En la misma línea, de acuerdo con Byrne (1999) y Chang (2009) los docentes pueden experimentar cansancio emocional y desarrollo de actitudes negativas hacia sus estudiantes y hacia su profesión cuando el clima de la clase se deteriora.

La vocación es una de las principales razones por las cuales los postulantes a docentes deciden entrar dentro de la carrera magisterial. Así, por ejemplo, en la investigación realizada por Marchesi y Díaz (2012), se encontró que casi la totalidad de docentes afirmaba que es necesario tener vocación para dedicarse a la enseñanza. Además, la mayoría de los profesores valoran la docencia como una profesión y la asocian principalmente a términos como esperanza y afecto. Sin embargo, la investigación de Seda (2012) encuentra que si bien los futuros maestros no consideran la profesión docente como aburrida y creen que es conveniente para ellos, no recomiendan esta profesión a otras personas y un número considerable de estos no está seguro o se arrepiente de haber elegido la docencia como carrera.

Finalmente, queremos anotar que son diversos los estudios que confirman que la satisfacción con el trabajo es un aspecto favorable entre los docentes y que si las condiciones de trabajo no son adecuadas –unido al desgaste diario– esta profesión puede considerarse estresante (Murillo y Román 2012, Cuenca y Portocarrero 2003, Díaz y Saavedra 2000, San Fabián y García 1996, Padrón Hernández 1992).

Murillo y Román (2012) destacan la sobrecarga de trabajo en el aula como una posible explicación a gran parte de la insatisfacción, lo que es congruente con investigaciones norteamericanas y europeas que encuentran que la distribución del tiempo está directamente relacionado con la insatisfacción y el malestar docente. Para el caso peruano, los estudios de Cuenca y O'Hara (2006) y Fernández (2002) muestran que la intensificación del trabajo produce agotamiento, el cual interfiere en el normal desempeño de las funciones.

# CAPÍTULO 2

## ACTITUDES DOCENTES EN LIMA METROPOLITANA





La complejidad del desempeño docente implica incorporar todos y cada uno de los aspectos que lo conforman. El estudio de Murillo y Román (2012), sobre las características, formación y condiciones laborales de los docentes en Latinoamérica, identifica que si bien los profesores peruanos están en una situación promedio en la región, son los más insatisfechos con su trabajo. En ese sentido, la incorporación de las actitudes, como fuentes de información y desarrollo de competencias, cobra creciente importancia en el debate sobre educación, dado que estas incidirían no solo en cuestiones personales, sino que influirían positivamente en su desempeño laboral.

Las actitudes pueden medirse de varias maneras: en una entrevista abierta, con una escala de distancia social o con escalas de actitudes, que es la técnica más usada. En esta sección, se presentan los resultados del estudio de actitudes docentes hacia su profesión, las cuales han sido medidas mediante la Escala de Actitudes Docentes — EAD<sup>5</sup> (Cuenca y Portocarrero 2003). Los resultados se presentan en gráficos, de manera general primero y luego por área, comparando los grupos participantes (docentes de instituciones educativas, formadores de universidades e institutos superiores pedagógicos y alumnos docentes). En los anexos se encuentra la información estadística detallada de estos resultados.

## 2.1. RESULTADOS GENERALES

Más del 95% de los docentes y futuros docentes que participaron del estudio presentan actitudes positivas hacia su profesión y desarrollo profesional. Sin embargo, se destaca que uno de cada cinco docentes

(19%) tiene una actitud negativa hacia sus remuneraciones y un tercio de los docentes (31%) tiene una actitud negativa hacia las relaciones interpersonales con sus colegas.

<sup>5</sup> Este tipo de escalas se compone de afirmaciones que expresan varias opiniones posibles sobre un tema. Por lo general, las personas responden a cada reactivo en una escala de cinco puntos que va de “totalmente de acuerdo” a “totalmente en desacuerdo”. Al combinar las puntuaciones de todos los reactivos, se puede calificar la aceptación o rechazo general de una persona hacia un asunto en particular (Coon 1999).

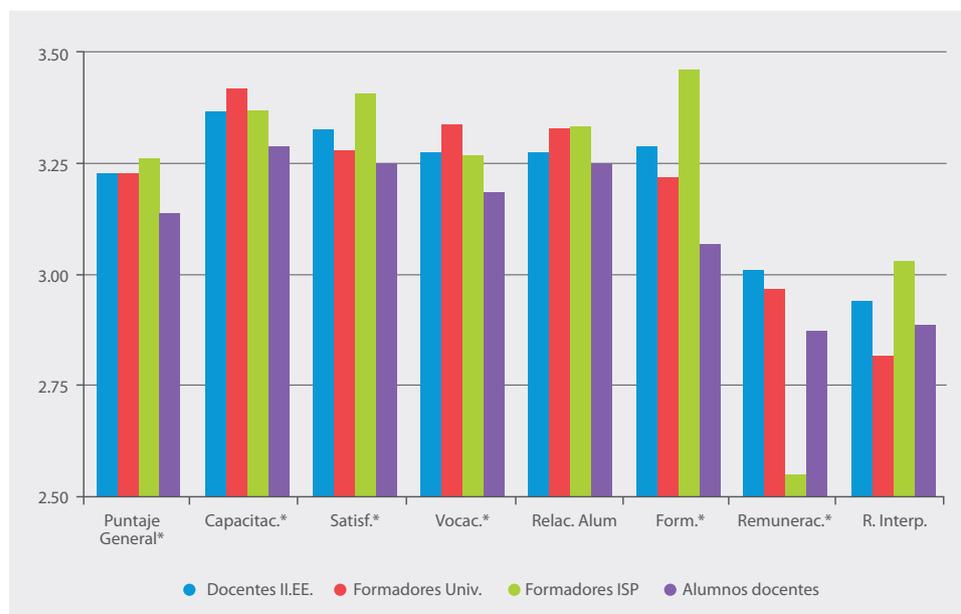
**TABLA 1. PORCENTAJE DE ACTITUDES POSITIVAS Y NEGATIVAS SEGÚN ÁREAS**

Áreas	Actitudes positivas		Actitudes negativas	
	n	%	n	%
Satisfacción	927	99.3%	7	0.7%
Capacitación	927	99.3%	7	0.7%
Relación con los alumnos	910	97.5%	23	2.5%
Vocación	908	97.2%	26	2.8%
Formación	855	91.6%	78	8.4%
Remuneraciones	758	81.3%	174	18.7%
Relaciones Interpersonales	648	69.4%	286	30.6%
General	928	99.4%	6	0.6%

La respuesta más común (moda) en toda la prueba fue de 3 (en una escala de 1 a 4, donde 1 es estar “muy en desacuerdo” y 4, “muy de acuerdo”). Esta tendencia se mantiene en la mayoría de las áreas, aunque se identifica que las áreas con mayor porcentaje de acuerdo

son las de capacitación, satisfacción con su carrera, relación con sus alumnos y vocación. Las áreas con menor porcentaje de acuerdo son las de remuneraciones y relaciones interpersonales, como muestra el siguiente gráfico.

**GRÁFICO 1. ACTITUDES HACIA LA PROFESIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL SEGÚN ÁREA**



<sup>6</sup> Se encontraron diferencias significativas en las áreas señaladas con asterisco (\*). Para mayor detalle estadístico, ver Anexo 5.

Si bien los alumnos docentes tienen actitudes positivas, su puntaje es significativamente menor al de los docentes en servicio (docentes que trabajan en las instituciones educativas) y al de los formadores (de universidades e institutos superiores pedagógicos), tanto en el puntaje general (3.14) como en las áreas de capacitación (3.29), vocación (3.19) y formación (3.07).

Los formadores de institutos superiores pedagógicos (ISP) tienen un puntaje significativamente mayor (3.41) que sus pares universitarios (3.28) y los alumnos docentes (3.25) en el área de satisfacción hacia su labor docente; mientras que el puntaje en esta área en los futuros docentes es significativamente menor con respecto a la de docentes en servicio (3.33).

Asimismo, en cuanto a la formación, los docentes de ISP tienen un puntaje significativamente mayor (3.47) que el resto de los grupos, caso contrario para el área de remuneraciones en el que los docentes de ISP tienen un puntaje significativamente menor (2.55) que el resto de docentes. Sobre esta última área (remuneraciones), el puntaje de los docentes de las instituciones educativas (II.EE.) es significativamente mayor (3.01) que la de los alumnos (2.88) y formadores de ISP (2.55).

Según las características socio-demográficas de los docentes en servicio y los formadores, se encontraron diferencias significativas vinculadas a la edad y a la situación laboral<sup>7</sup>. Por un lado, se identificó que los docentes más jóvenes (entre 22 y 30 años) tienen puntajes significativamente más altos en el área de formación (3.46) que los docentes de mayor edad (entre 3.21

y 3.31). Por otro, se observó que los formadores contratados tienen puntajes significativamente mayores (3.33) que los nombrados (3.26) en el área de relación con los alumnos.

Con respecto al análisis de las diferencias significativas entre los formadores de universidades, se encontraron diferencias según el sexo, tipo de institución y situación laboral<sup>8</sup>. Las docentes mujeres tuvieron puntajes significativamente más altos en el puntaje general (3.28) y en las áreas de satisfacción (3.35) y vocación (3.42) en comparación a sus colegas hombres (3.17, 3.22 y 3.27 respectivamente). Asimismo, los formadores de universidades privadas tienen puntajes significativamente mayores en las áreas de vocación (3.39) y relaciones interpersonales (2.95) que los de las universidades públicas (3.25 y 2.64 respectivamente). Finalmente, los docentes nombrados muestran mayores en vocación (3.43) y formación (3.35) que los contratados (3.29 y 3.13 respectivamente).

Con relación a los formadores de institutos superiores pedagógicos, se encontraron diferencias significativas según el sexo: Los formadores hombres tienen mayores puntajes en las áreas de satisfacción (3.48), capacitación (3.47) y relaciones interpersonales (3.18), que sus colegas mujeres (3.36, 3.28 y 2.84 respectivamente)<sup>9</sup>.

Finalmente, los docentes en servicio que trabajan en instituciones educativas muestran diferencias significativas asociadas a su situación laboral: los docentes contratados tienen mayores puntajes en el área de relaciones personales (3.02) que los nombrados (2.87)<sup>10</sup>.

<sup>7</sup> Para mayor detalle estadístico de estos resultados, ver la tabla 6.1 del Anexo 6.

<sup>8</sup> Para mayor detalle estadístico de estos resultados, ver la tabla 6.2 del Anexo 6.

<sup>9</sup> Para mayor detalle estadístico de estos resultados, ver la tabla 6.3 del Anexo 6.

<sup>10</sup> Para mayor detalle estadístico de estos resultados, ver la tabla 6.4 del Anexo 6.

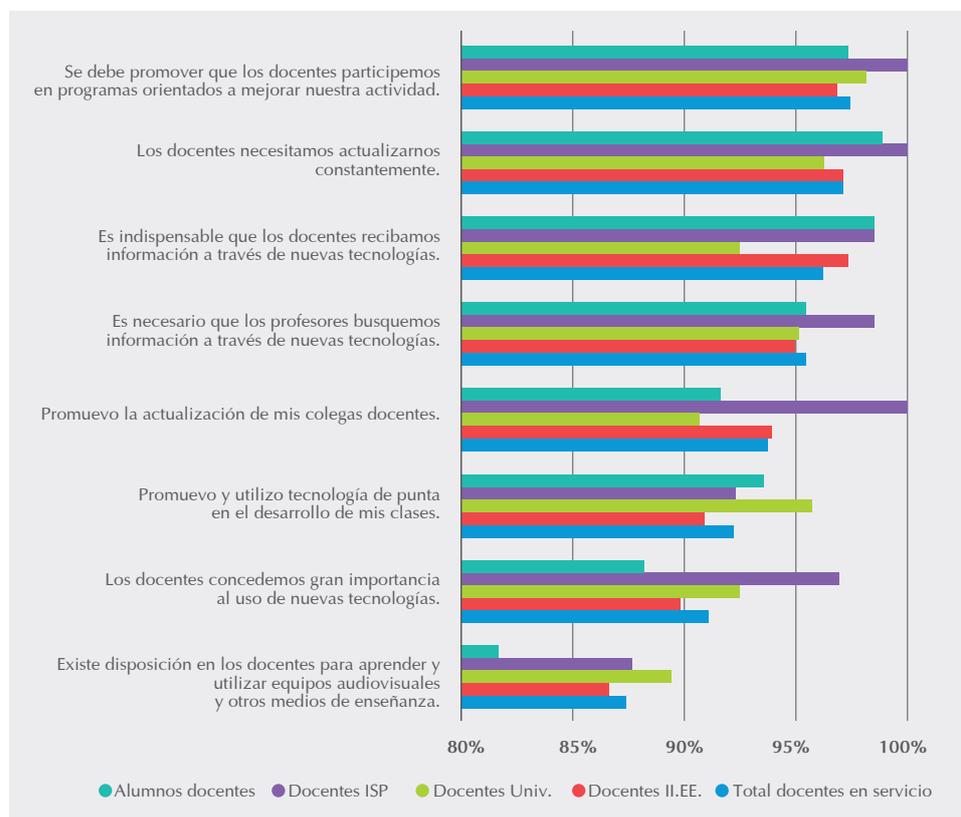
## 2.2. RESULTADOS POR ÁREAS

A continuación se presentan los porcentajes de acuerdo de los participantes del estudio en la EAD<sup>11</sup>, organizado en las siete áreas, con sus respectivos gráficos<sup>12</sup>.

### 2.2.1. Capacitación

Los docentes presentan un 90% de acuerdo en la mayoría de los ítems asociados a la disposición hacia el perfeccionamiento, actualización y/o especialización orientados a mejorar su desempeño laboral, como presenta el siguiente gráfico.

GRÁFICO 2. PORCENTAJE DE ACUERDO EN EL ÁREA DE CAPACITACIÓN



<sup>11</sup> La EAD para alumnos docentes se adaptó en cuanto tiempos verbales (tiempo presente en las áreas de Formación y Capacitación) y se utilizó la palabra “práctica docente” en lugar de “trabajo docente” dado que se aplicó a alumnos del último año de formación. La escala adaptada para alumnos docentes se presenta en el Anexo 2.

<sup>12</sup> Las tablas con los ítems y porcentajes de respuesta de acuerdo y desacuerdo de los docentes en servicio y formadores se encuentran en el Anexo 7 y la de los alumnos docentes en el Anexo 8.

En general, se observa que casi el 100% de los docentes reconoce que se debe promover su participación en programas orientados a mejorar su actividad y que necesitan actualizarse constantemente. El 100% de los formadores de los ISP están de acuerdo con ambas afirmaciones, además de promover

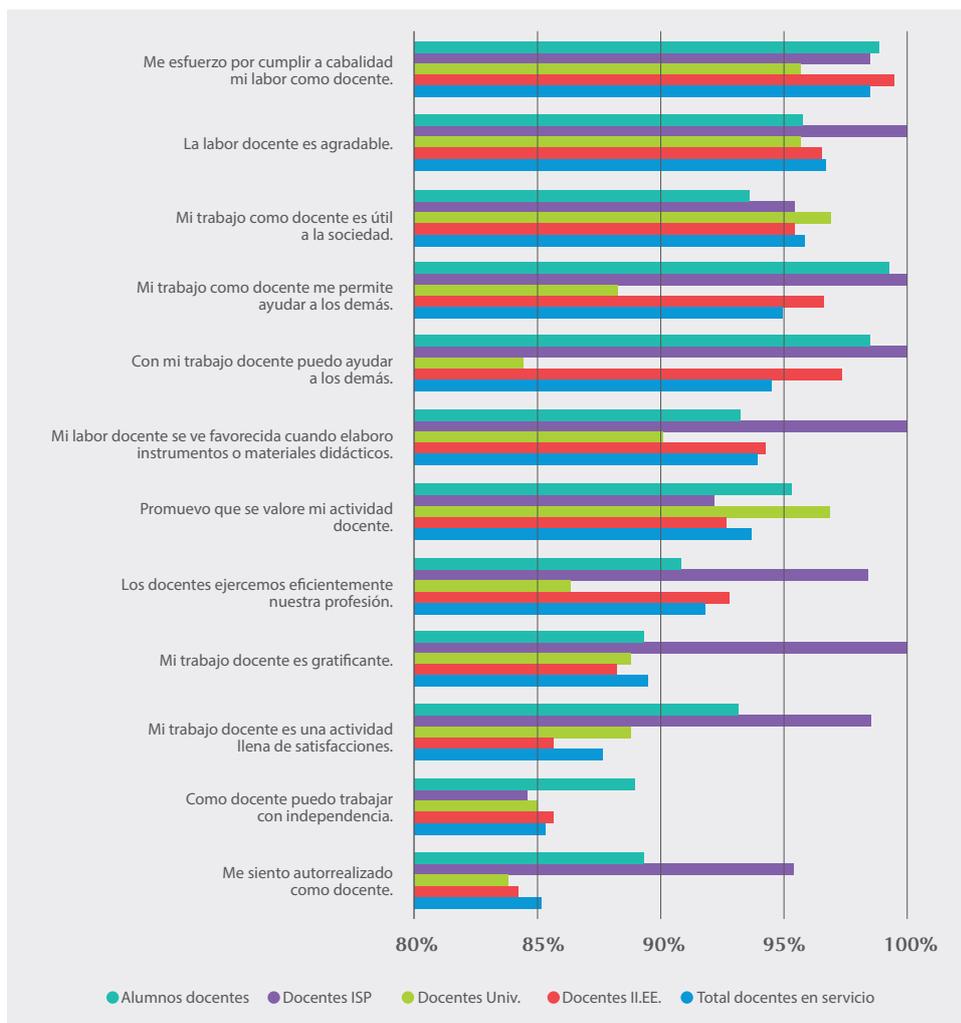
la actualización de sus colegas. Por otro lado, uno de cada diez docentes en servicio y uno de cada cinco alumnos docentes no están de acuerdo en que exista disposición en los docentes para aprender y utilizar equipos audiovisuales y otros medios de enseñanza.

### 2.2.2. Satisfacción

Con relación al sentido de bienestar frente a la labor realizada como

docente, se identifica un porcentaje de acuerdo sobre el 85% en todos los ítems, como se observa en el siguiente gráfico.

**GRÁFICO 3. PORCENTAJE DE ACUERDO EN EL ÁREA SATISFACCIÓN**



Si bien más del 95% de docentes de las tres instituciones y los alumnos docentes están de acuerdo en que se esfuerzan por cumplir a cabalidad su labor como docentes (99%), que ésta es agradable (97%) y útil a la sociedad (96%), y que con su trabajo docente pueden ayudar a los demás (95%), el porcentaje de acuerdo en este último ítem es ligeramente menor en docentes universitarios (85%) y mayor en alumnos docentes (98%).

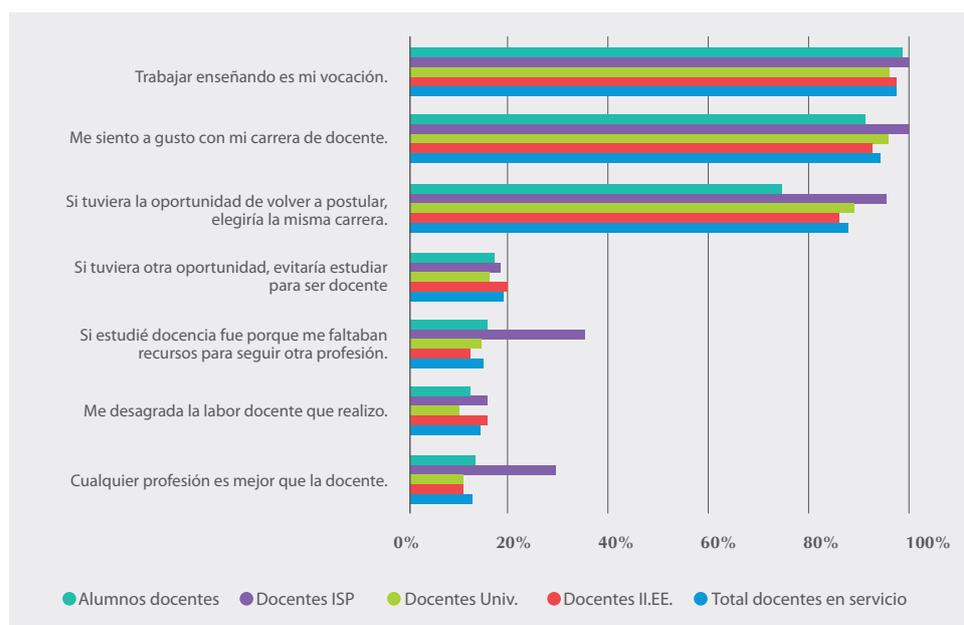
Asimismo, el porcentaje de acuerdo es mayor en formadores de ISP en cuanto su trabajo docente es gratificante (100%), su actividad está llena de satisfacciones (99%) y sentirse autorrealizados como docentes (95%), a diferencia de sus colegas de universidades e instituciones educativas así como alumnos docentes (con porcentajes entre el 82 y el 89%).

### 2.2.3. Vocación

La disposición del docente frente a su profesión y al trabajo ejercido presenta resultados más

homogéneos, como se observa en el siguiente gráfico.

GRÁFICO 4. PORCENTAJE DE ACUERDO EN EL ÁREA VOCACIÓN



Más del 90% de docentes está de acuerdo en que trabajar enseñando es su vocación (97%) y que se sienten a gusto con su carrera docente (94%). Asimismo, cerca del 90% de los docentes en servicio y tres cuartos de los alumnos docentes (75%) está de acuerdo en que estudiaría la misma carrera.

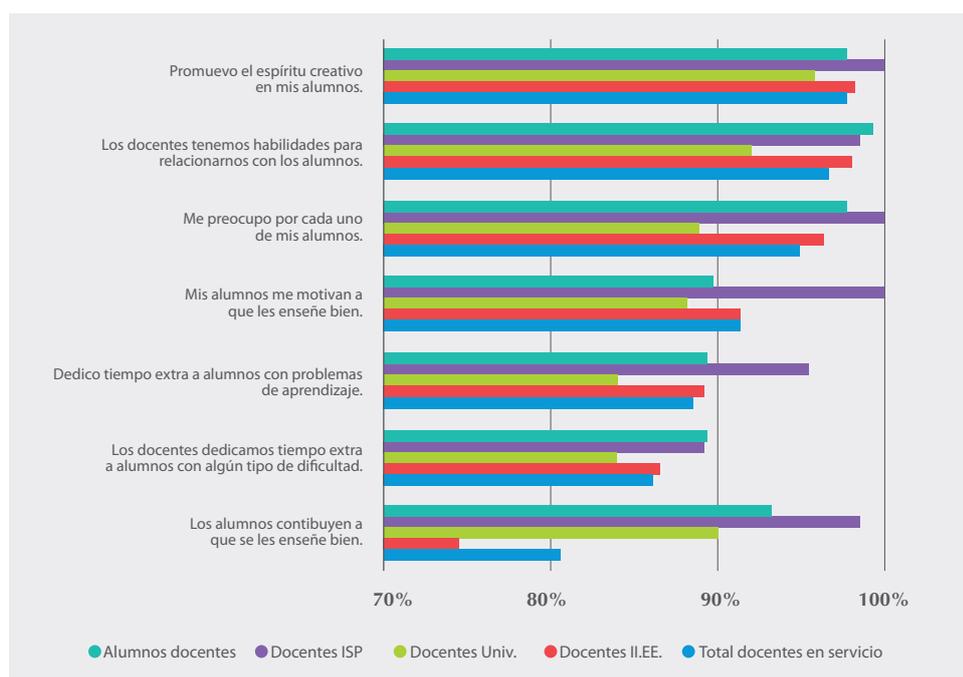
Sin embargo, una tercera parte de los formadores de ISP están de acuerdo en que estudiaron docencia porque les faltó recursos para seguir otra profesión (35%) y que cualquier otra profesión es mejor que la docente (30%), de la misma manera uno de cada cinco evitaría estudiar para ser docente si tuviera otra oportunidad (18%).

## 2.2.4. Relación con los alumnos

Sobre la percepción que el docente tiene con respecto al proceso de interacción con los alumnos, el porcentaje de acuerdo es sobre el

85% en la mayoría de los ítems, como muestra el siguiente gráfico.

**GRÁFICO 5. PORCENTAJE DE ACUERDO EN EL ÁREA RELACIÓN ALUMNO**



En el gráfico anterior se identifica que todos los profesores de ISP tienen una actitud positiva en cuanto la relación con sus alumnos; sin embargo, uno de cada diez no está de acuerdo en que se dedique tiempo extra a los alumnos con algún tipo de dificultad. Asimismo, se observa una diferencia de casi el 10% entre los formadores de ISP que están de acuerdo con dedicar tiempo extra a alumnos con problemas de aprendizaje (95%) frente a los profesores de universidades (84%).

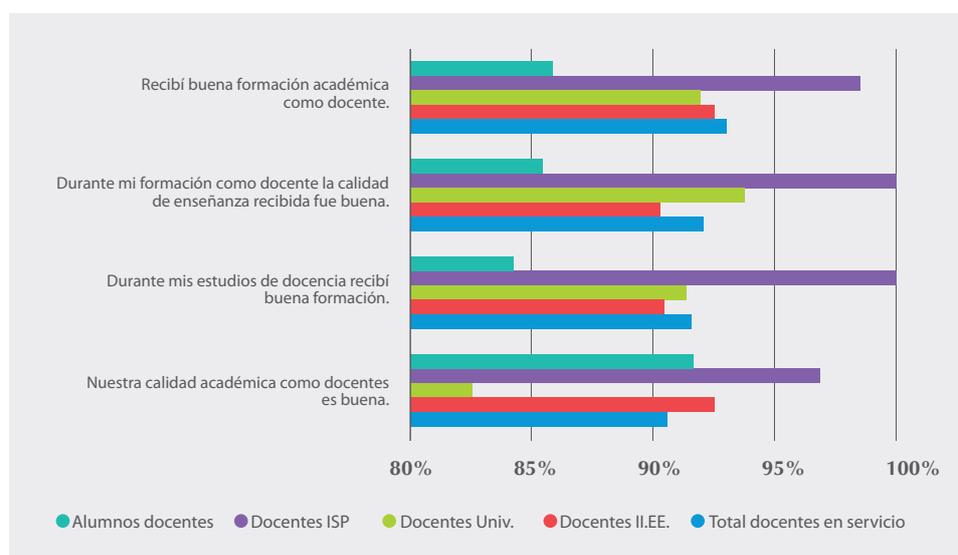
Se contrasta el porcentaje de acuerdo de los formadores (90% universidades y 99% ISP) y alumnos docentes (93%) frente a los profesores de II.EE. (75%) con respecto a la percepción de que sus alumnos contribuyen a que se les enseñe bien.

### 2.2.5. Formación

Con respecto a la percepción de los docentes acerca de la calidad de enseñanza recibida durante su formación, los porcentajes de acuerdo son mayores al 90% en los docentes en servicio y formadores (presentándose un mayor porcentaje

en los formadores de los ISP). En el caso de los alumnos docentes, el porcentaje de acuerdo es mayor al 80%, como muestra en el siguiente gráfico.

GRÁFICO 6. PORCENTAJE DE ACUERDO EN EL ÁREA DE FORMACIÓN



Si bien el 91% de docentes y formadores está de acuerdo en que su calidad académica es buena, solo cuatro de cada cinco profesores universitarios está de acuerdo con esta afirmación (83%). Por otro lado, cuatro de cada cinco alumnos docentes en promedio están de

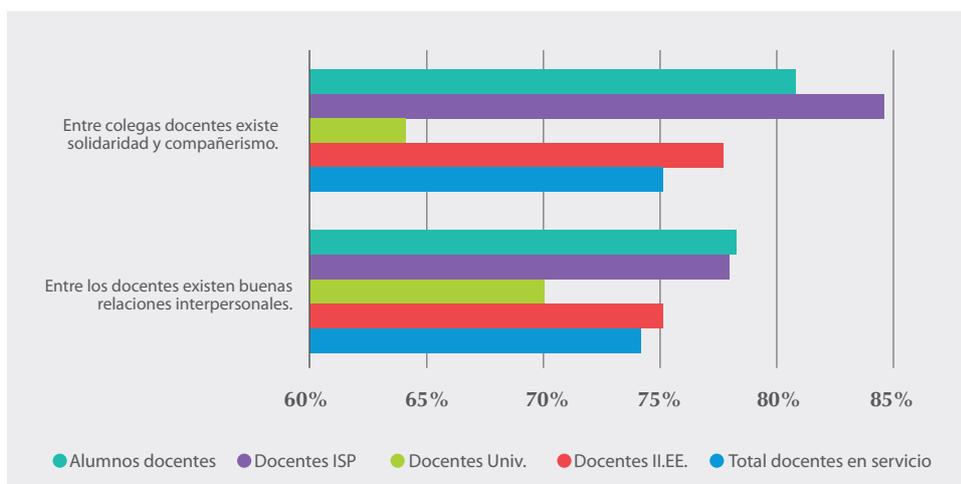
acuerdo en que la calidad académica recibida en su formación es buena (porcentajes de acuerdo entre 84% y 86%), en contraste con los docentes en servicio que son nueve de cada diez.

### 2.2.6. Relaciones interpersonales

La percepción que los docentes tienen con relación al proceso de interacción con otros miembros del magisterio es más heterogénea entre

los grupos, como se observa en el siguiente gráfico.

**GRÁFICO 7. PORCENTAJE DE ACUERDO EN EL ÁREA RELACIONES INTERPERSONALES**



Tres cuartas partes de los docentes señalan estar de acuerdo en que existen buenas relaciones interpersonales entre colegas (74% de los docentes y 78% de los alumnos docentes). Contrasta las percepciones

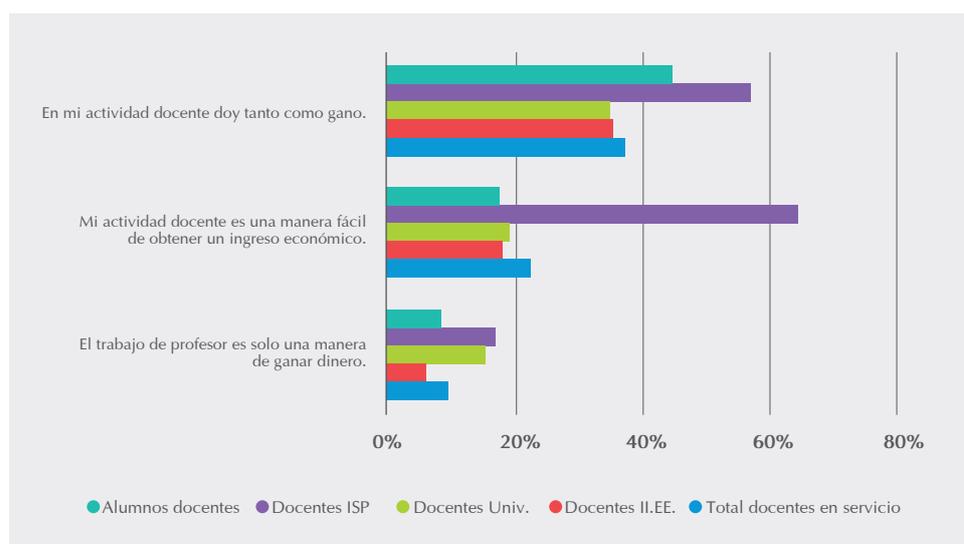
de los formadores con respecto a la solidaridad y compañerismo entre colegas, dado que este porcentaje es mayor en los profesores de ISP (85%) que en los de universidades (64%).

### 2.2.7. Remuneraciones

En general, las actitudes sobre el beneficio que brinda la retribución económica que percibe el maestro respecto a su trabajo es menos

positiva comparada con las otras áreas, como muestra el siguiente gráfico.

GRÁFICO 8. PORCENTAJE DE ACUERDO EN EL ÁREA REMUNERACIONES



Se observa que el 40% de los docentes están de acuerdo que en su actividad docente dan tanto como ganan (37% de los docentes y 45% de alumnos docentes). Si bien la tercera parte de los docentes de II.EE. y universidades (35%) están de acuerdo con esta afirmación, en el caso de los ISP son tres de cada cinco formadores (57%).

Con respecto a la afirmación sobre la actividad docente como una manera fácil de obtener un ingreso económico, dos tercios de los formadores de ISP señalan estar de acuerdo (64%) en comparación con los docentes universitarios (19%), profesores de II.EE. (18%) y alumnos docentes (18%).

Solo el 6% de docentes II.EE. y 9% de los alumnos docentes (casi uno de cada diez) están de acuerdo con la afirmación de que el trabajo de profesor es una forma fácil de ganar dinero, mientras que uno de cada cinco formadores (15% profesores universitarios y 17% formadores de ISP) están de acuerdo con esta afirmación.

# CAPÍTULO 3

## REFLEXIONES FINALES





Este estudio tuvo como objetivo identificar las actitudes de los docentes respecto al rol y actividades vinculadas a su profesión. Para ello se administró una escala de actitudes a una muestra de docentes en servicio, formadores de docentes y alumnos docentes de Lima Metropolitana

En términos generales, los hallazgos del estudio corroboran lo encontrado por Murillo y Román (2012), Cuenca y Portocarrero (2003), Díaz y Saavedra (2000), San Fabián y García (1996), Padrón Hernández (1992) con respecto a las actitudes positivas que desarrollan frente a la profesión docente.

En el estudio de Cuenca y Portocarrero (2003), se encontró una clara disposición de los docentes hacia su profesión, demostrando vocación en el servicio y responsabilizándose directamente por sus actos. También, aunque señalan estar satisfechos con su trabajo, demandan mejores condiciones laborales. Refieren que estas incidirían no solo en cuestiones personales, sino que influirían positivamente en su desempeño laboral.

Con respecto a las actitudes, los actores presentan actitudes positivas con relación a la vocación y satisfacción con su carrera, capacitación y formación, y relación con los estudiantes. En contraposición, las actitudes hacia las remuneraciones y las relaciones interpersonales con otros colegas resultan menos positivas.

Al observar las actitudes entre los

grupos estudiados, se identificó que los alumnos docentes tienen en general puntajes más bajos que el resto de los grupos. Esto puede deberse a un asunto metodológico relacionado a la adaptación del instrumento. No obstante, resulta interesante observar que en el proceso formativo estas actitudes no son del todo estimuladas por los formadores, a pesar que ellos tienen actitudes más positivas que el resto. Esto debiera abrir una línea de estudios que permitan conocer el desarrollo de actitudes en el proceso de formación docente.

En cuanto a las remuneraciones, se encuentra que los formadores de docentes de los institutos superiores pedagógicos muestran las actitudes más negativas en comparación al resto de los grupos. Esto es congruente con el poco desarrollo de políticas para los formadores de institutos que muchas veces perciben salarios menores que sus pares universitarios e, incluso, que docentes en servicio. En tal sentido, resulta necesario realizar estudios que ofrezcan información para diseñar políticas específicas para el desarrollo profesional de los formadores.

También los formadores de los institutos son el grupo que muestra actitudes más positivas frente a la formación. Este tema es significativo, en un contexto en el que los formadores han venido recibiendo capacitación por parte del Estado (en el caso de los institutos pedagógicos públicos) a pesar que no tienen una especialización en educación

superior. Este hallazgo es importante además, si se toma en cuenta que no ha habido reformas para este grupo de docentes. Esto entra en contraposición con las actitudes de los formadores universitarios, quienes presentan actitudes menos positivas hacia la formación.

Al analizar los que sucede al interior de los grupos, se identifica que en el caso de los docentes en servicio es significativa la diferencia entre los docentes contratados y nombrados en cuanto a las relaciones interpersonales. Las hipótesis detrás de este hallazgo conducirían a pensar que la inseguridad de la plaza impulsa el desarrollo de actitudes más favorables hacia la interacción con los compañeros.

Los docentes formadores de los institutos pedagógicos muestran diferencias significativas por sexo. Los hombres tienen actitudes más positivas frente a la satisfacción laboral, la capacitación y actualización, y las relaciones interpersonales con sus colegas. En contraposición, los formadores universitarios presentan un resultado inverso. Las mujeres formadoras son quienes presentan actitudes más positivas hacia la satisfacción y la vocación. Este hallazgo abre una línea de investigación poco explorada relacionada con los enfoques de género.

Luego de más de una década y aun cuando hubo reformas y políticas, así como una mayor conciencia de la importancia del papel del docente en el éxito educativo (UNESCO 2007), pareciera ser que las actitudes de los docentes hacia su profesión no han variado de manera significativa, sobre todo en tres áreas.

El primer punto es el relacionado a la percepción de los docentes de que su formación y capacitación ha sido de calidad comparada la formación docente actual, a pesar de que los planes de estudio y las estrategias desarrolladas no han variado mucho en el periodo entre estos dos estudios. Esta predisposición a formarse y capacitarse es independiente a la estrategia y calidad con la que se formen. El reconocido valor de la formación es un valor en sí mismo, independientemente de los resultados que esa formación tiene en las aulas (De Belaúnde, González y Eguren 2013).

El segundo punto es relacional. Al respecto, este estudio evidencia las actitudes positivas de la gran mayoría de los participantes frente a las interacciones entre los docentes y sus alumnos: colaboración y ayuda entre los que hacen docencia, solidaridad y compañerismo, acompañar a sus alumnos, entre otros. Esto corrobora lo encontrado por Cuenca (2011) en un estudio sobre cómo los docentes peruanos definen un buen desempeño; estando este vinculado principalmente a las buenas relaciones con la comunidad educativa (colegas, director, alumnos, padres). Estos hallazgos son sumamente importantes, pues tal como mencionan Chang (2009), Spilt et al. (2011) y Veldman, et al. (2013) las relaciones entre los maestros y los alumnos tienen influencia en la satisfacción laboral del docente. Si bien la dimensión afectiva implicada en la relación con los alumnos es una posible fuente de estrés, también es un elemento altamente valorado por los propios docentes (Marchesi y Díaz 2012).

Como tercer área, destaca la importancia que tiene la vocación en las actitudes positivas hacia la profesión. Esta resulta ser el motor que impulsa su quehacer a pesar de las dificultades que implica ser maestro en el Perú. El hecho de que la gran mayoría afirme que volvería a elegir la carrera como docente ilustra el compromiso de los docentes con su profesión. Ello corrobora lo encontrado por Marchesi y Díaz, (2012) en el que casi la totalidad de docentes reconoce la vocación como un elemento indispensable para dedicarse a la enseñanza. Cabe mencionar que la motivación para haber elegido y mantenerse en la carrera docente, en este caso la valoración intrínseca que se le da, va a influir positivamente en su nivel de satisfacción con su profesión (Watt y Richardson 2008). Sin embargo, a pesar de ser reconocida como un elemento fundamental del ejercicio de una profesión, es solo un elemento más, una de las formas de entender la profesionalización de las labores humanas mas no el centro de ellas.

Finalmente, a pesar de tener valoraciones positivas en general, es necesario notar que existen algunos aspectos en los que se debería intervenir para desarrollar actitudes más positivas que aporten al desarrollo de la profesión. Por ejemplo, se requieren implementar programas que desarrollen competencias en los formadores de institutos superiores pedagógicos, pues resulta fundamental que en la formación inicial de los maestros se creen las bases para el desempeño de los docentes en el aula.

Estos resultados nos hacen reflexionar en la línea de lo planteado por Andy Hargreaves y Michael Fullan en el libro "Professional Capital:

Transforming Teaching in Every School" (2012): mirar el futuro de la profesión docente en un contexto en el que las medidas impulsadas para fortalecerla no han dado los resultados esperados. Para salir de esta situación los autores plantean desarrollar el capital profesional, sobre la base de dos premisas: el compromiso de los docentes de formarse rigurosa y permanentemente para alcanzar la excelencia y el apego al trabajo colectivo a partir del fomento de una cultura colaborativa entre los profesores.

Para Hargreaves y Fullan, el capital profesional consiste, entonces, en la integración de tres tipos de capital: el capital humano (de la enseñanza) vinculado al conocimiento experto de la profesión, el capital social que se refiere a cómo la cantidad y calidad de interacciones influyen y hacen sostenible el capital humano, y el capital decisional entendido como la capacidad para elaborar juicios que logren vincular teoría y práctica, en los distintos contextos en el que actúa.

Este estudio confirma entonces la importancia de trabajar las actitudes para el fortalecimiento y desarrollo de la profesión, desde una mirada de capital profesional, que implica los componentes humano, social y decisional.

# BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, I. (2004). Estrategias para mejorar la calidad y la equidad de la educación en la Argentina. En Tedesco. J.C. (Comp.), *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires: IIPE-Unesco y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Andronache, D.; Bocos, M.; Bocos, V. y Macri, C. (2012). Attitude towards Teaching Profession. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 147, 628-632.
- Ansa, P. y Acosta, A. (2008). La actitud hacia el trabajo del personal administrativo en su núcleo humanístico de la Universidad del Zulia. *Revista de Ciencias Sociales*, 14(1), 1-10.
- Ávalos, B. (2001). *El desarrollo profesional de los docentes: proyectando desde el presente al futuro*. Santiago de Chile: PREAL.
- Ajzen, I. y Fishbein, M. (1970). The Prediction of Behavior from Attitudinal and Normative Variables. *Journal of Experimental Social Psychology*, 6, 466-487.
- Bauder, H. (2006). Origin, Employment Status and Attitudes towards Work: Immigrants in Vancouver, Canada. *Work, Employment and Society*, 20(4), 709-729.
- Byrne, B. M. (1999). The Nomological Network of Teacher Burnout: a Literature Review and Empirically Validated Model. En Vandenberghe, R. y Huberman A. M. (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chang, M. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193-218.
- Coon, D. (1999). *Psicología. Exploración y aplicaciones*. México D.F.: Thomson.
- Cuenca, R. (2011). Discursos y nociones sobre el desempeño docente. Diálogos con maestros. En Consejo Nacional de Educación (Ed.), *Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente. Estudios que aportan a la reflexión, al diálogo y a la construcción concertada de una política educativa*. Lima: CNE y Fundación Santa María.
- Cuenca, R. (2007). ¿Hacia dónde va la formación docente en América Latina? En Cuenca, R.; Nucinkis, N. y Zavala, V. (Comp.), *Nuevos maestros para América Latina*. Madrid: Morata.
- Cuenca, R. y O'Hara, J. (2006). *El estrés en los maestros: percepción y realidad. Estudio de casos en Lima Metropolitana*. Lima: PROEDUCA – GTZ.
- Cuenca, R. y Portocarrero, C. (2003). *Actitudes y valoración de los docentes en servicio hacia su profesión*. Lima: PLANCAD-GTZ-KfW-Ministerio de Educación.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement. A Review of State Policy Evidence. *Education policy analysis archives*, 8(1), 1-44.
- Davis, K. y Newstrom, J. (2001). *Comportamiento humano en el trabajo*. México D.F.: Mc Graw-Hill.

- De Belaúnde, C., González, N. y Eguren, M. (2013). *¿Lección para el maestro? La experiencia del Plan Nacional de Capacitación Docente-PLANCAD*. Documento de trabajo. Lima: IEP.
- Delannoy, F. y Sedlacek, g. (2001). *Brazil Teachers' Development and Initiatives. A Strategic Framework*. Washington D.C.: World Bank.
- Delannoy, F. (2000). Teacher Training or Lifelong Professional Development? Worldwide Trends and Challenges. *TechKnowLogia*, November/December.
- Díaz, H. y Saavedra, J. (2000). *La carrera del maestro: factores institucionales, incentivos económicos y desempeño*. Washington D.C.: BID.
- Eagly, A. y Chaicken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich College.
- Eagly, A. y Chaicken, S. (2005). *Attitude Research in the 21st Century: The Current State of Knowledge*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Etzioni, A. (1969). *The Semi-professions and their Organization*. New York: Free Press.
- Evans, L. (2008). Professionalism, Professionalism and the Development of Education Professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56 (1), 20-38.
- Fernández Enguita, M. (2001). A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático? *Revista Iberoamericana de Educación*, 25: 43-64.
- Fernández, M. (2002). *Realidad psicosocial del maestro de primaria*. Lima: Universidad de Lima.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1996). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Gairin, J. (1990). *Las actitudes en educación. Un estudio sobre educación matemática*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- García, J. y Bernal, A. (2008). Institución y decepción: la salubridad institucional y la práctica docente. *Revista Española de Pedagogía*, 405-424.
- García, M. (2006). Las competencias de los alumnos universitarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 253-269.
- Glassman, L. y Albarracín, D. (2006). Forming Attitudes that Predict Future Behavior: a Meta-Analysis of the Attitude-Behavior Relation. *Psychol Bull*, 132(5), 778-822.
- Ghilardi, F. (1993). *Crisis y perspectivas de la profesión docente*. Barcelona: Gedisa.
- Goodson, I. y Cole, A. (1993). Exploring the Teacher's Professional Knowledge. En McLaughlin, D. y Tierney, B. (Eds.), *Naming Silenced Lives*. London: Routledge.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (1998). *What's Worth Fighting for in Education?* Buckingham: Open University Press y Ontario Public Schools Association.

- Hargreaves, D. (1994). The New Professionalism: The Synthesis of Professional and Institutional Development. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 423-438.
- Hogg, M.A y Vaughan, G. (2008). *Psicología social*. Madrid: Médica Panamericana.
- Hoyle, E. (1975). Professionalism, Professionalism and Control in Teaching. En Houghton, V. et al. (Eds.), *Management in Education: The Management of Organizations and Individuals*. London: Ward Lock Educational y Open University Press.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2011). *II Censo Nacional Universitario 2010*. Lima: INEI.
- Katz, D. (1960): The Functional Approach to the Study of Attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 1(26), 163-204.
- Lawn, M. (2001). Os professores e a fabricação de identidades. *Currículo sem fronteiras*, 1(2), 117-130.
- Marchesi, A. y Díaz, T. (2012). *Las emociones y los valores del profesorado*. Madrid: Fundación Santa María.
- MINEDU (2014). *Anexo 2 Programa Presupuestal "Logros de Aprendizaje de los estudiantes de Educación Básica Regular PELA 2014 -2016*. Documento interno no publicado.
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens.
- Mook, D. (1996). *Motivation of the Organization of Action*. New York: W.W. Norton.
- Murillo, J. (Coord.) (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, J. y Román, M. (2012). Formación, motivación y condiciones laborales de los docentes de primaria en Perú. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 4, 7-42.
- Muzzaffar, M. y Yasmin, S. (2012). *Attitude of Teachers toward Professional Development Trainings*. Islamabad: Language in India.
- OCDE (1998). *Staying ahead: In Service Training and Teacher Professional Development*. Paris: OCDE.
- OCDE (2006). *Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. Paris: OCDE.
- Ossa, C. (2008). Influencia de la cultura escolar en la percepción de docentes de escuelas municipalizadas acerca de la integración escolar. *Horizontes Educativos*, 13(2), 25-39. Recuperado en EBSCOhost.
- Ozga, J. (1995). Deskilling a Profession: Professionalism, Deprofessionalisation and the New Managerialism. En Busher, H. y Saran S. (Eds.), *Managing Teachers as Professionals in Schools*. London: Kogan Page.
- Padrón Hernández, M. (1992). *Satisfacción personal y profesional del profesorado*. Madrid: Universidad de La Laguna, Facultad de Psicología.

- Priester, J.; Cacioppo, J. y Petty, R. (2001). The Influence of Motor Processes on Attitudes toward Novel versus Familiar Semantic Stimuli. *Personality and Social Psychology, Bulletin*, 22, 442-447.
- Robalino, M. y Körner, A. (Coord.) (2005) *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Santiago de Chile: ORELAC-UNESCO.
- San Fabián, J.L. y García, M.T. (1996). *La profesión de docente: estudio de las condiciones para el desarrollo profesional de los profesores*. Asturias: Universidad de Oviedo.
- Scruggs, T.E. y Mastropieri, M.A. (1995). Teacher Perceptions of Mainstreaming/Inclusion, 1955-1995: A Research Synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59-74. Recuperado en EBSCOhost.
- Seda, E. (2012). Attitudes of Primary School Teacher Candidates towards the Teaching Profession. *Procedia- Social and Behavioural Sciences*, 46, 2922-2926.
- Spilt, J.M.; Koomen, M.Y. y Thijs, J T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23, 457-477.
- Tenti, E. (2007). *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Terigi, F. (2009). Carrera docente y políticas de desarrollo profesional. En Velaz de Medrano, C. Vaillant, D. (Coord.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI y Fundación Santillana.
- UNESCO (2014). *EFA Global Monitoring Report 2013/14. Teaching and Learning: Achieving Quality for All*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.
- Vaillant, D. (2004). *Construcción para la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Santiago de Chile: PREAL.
- Van der Ploeg, J.D. y Scholte, E.M. (2003). *Handleiding voor leerkrachten in het basis- en voorgezet onderwijs*. Houten/Antwerpen: BohnStafleu Van Loghum.
- Veldman, I.; Van Tartwijk, J.; Brekelmas, M. y Wubbles, T. (2013). Job Satisfaction and Teacher-Student Relationships across the Teaching Career: Four Case Studies. *Teaching and Teacher Education*, 32, 55-65.
- Watt, H. y Richardson, P. (2008). Motivations, Perceptions and Aspirations Concerning Teaching as a Career for Different Types of Beginning Teachers. *Learning and Instruction*, 18, 408-428.
- Weiten, W. (2006). *Psicología. Temas y variaciones*. México D.F.: Cengage Learning.
- Yildirim (2012). The Investigation of the Teacher Candidates' Attitudes towards Teaching Profession According to the Demographic Variables (The Simple of Maltepe University). *Procedia- Social and Behavioural Sciences*. 46, 2352-2355.
- Zanna, M. P. y Rempel, J. K. (1988). Attitudes: A New Look at an Old Concept. En Bar-Tal, D. y Kruglanski, A.W. (Eds.), *The Social Psychology of Knowledge*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

# ANEXOS

- ANEXO 1: Aspectos metodológicos del estudio
- ANEXO 2: Escala de Actitud Docente (EAD) adaptada para alumnos docentes
- ANEXO 3: Análisis de validez y confiabilidad de la EAD
- ANEXO 4: Estadísticas descriptivas de datos sociodemográficos y situación laboral de los docentes en servicio y formadores de docentes
- ANEXO 5: Análisis estadístico de áreas y diferencias significativas entre grupos: docentes en servicio, formadores de docentes y alumnos docentes
- ANEXO 6: Diferencias significativas entre los docentes en servicio y formadores de docentes
- ANEXO 7: Tablas de resultados EAD en docentes en servicio y formadores de docentes
- ANEXO 8: Tablas de resultados EAD en alumnos docentes
- ANEXO 9: Informe de campo (Instituto Cuánto)

# ANEXO 1. ASPECTOS METODOLÓGICOS DEL ESTUDIO

El presente estudio se diseñó sobre la base del estudio de Cuenca y Portocarrero (2003), ampliando la muestra a formadores de docentes y alumnos docentes, tanto de universidades como de institutos superiores pedagógicos de Lima Metropolitana. A continuación se detalla el diseño de la muestra, los instrumentos utilizados, el trabajo de campo y el análisis al que se sometió la información recogida.

## 1.1. Diseño de la muestra

La población objetivo está constituida por docentes de educación básica, pertenecientes a colegios públicos polidocentes, docentes formadores y estudiantes docentes del último año de institutos de formación docente y facultades de educación de universidades de Lima Metropolitana. El marco muestral se obtuvo a partir de la base de datos correspondiente a escuelas públicas e institutos superiores pedagógicos del Ministerio de Educación, así como información del Censo Universitario (INEI 2011) para el caso de las universidades con facultades de educación.

El tamaño de la muestra arroja errores de estimación aceptables para los resultados totales, luego de asumir un muestreo aleatorio simple de las unidades de análisis (docentes) y de considerar la variabilidad máxima para cada una de las proporciones de los ítems que iban a medirse. Así, con un nivel de confianza del 95% y un margen de error de 0.05%, se consideró trabajar con una muestra de 443 docentes en servicio (profesores de instituciones educativas), 227 docentes formadores (162 de

universidades y 65 de institutos superiores pedagógicos) y 264 estudiantes docentes de facultades de educación e institutos superiores pedagógicos, lo que hizo un total de 932 participantes.

El marco muestral consistió en un listado de instituciones (conglomerados de docentes) ordenadas por distrito. Se hizo un muestreo aleatorio bietápico (unidades primarias de selección: instituciones, y unidades secundarias de selección: docentes). Se seleccionaron 90 instituciones educativas, 10 universidades y 3 ISP.

## 1.2. Instrumentos<sup>13</sup>

Se utilizaron los dos instrumentos del estudio de Cuenca y Portocarrero (2003), los cuales se explican a continuación:

- a. *Ficha de datos personales*, cuyo propósito es caracterizar a los participantes del estudio. Recoge datos generales (edad, sexo, lugar de residencia, estado civil, número de hijos, personas dependientes) y datos profesionales y/o laborales (contar con título profesional, tipo de institución en donde realizó sus estudios, condición laboral actual).
- b. *Escala de actitud docente (EAD)*: Escala tipo Likert integrada por siete áreas:
  - Satisfacción, es decir el sentido de bienestar frente a la labor realizada como docente.
  - Relaciones interpersonales, que se refiere a la percepción con relación al proceso

<sup>13</sup> Los instrumentos originales se encuentran en los anexos de la publicación del estudio de Cuenca y Portocarrero (2003).

de interacción con otros miembros del magisterio.

- Relación con los alumnos en el proceso de enseñanza, vinculada a la percepción con respecto al proceso de interacción con los alumnos.
- Remuneración, referida a la percepción de beneficio que brinda la retribución económica que percibe el maestro respecto a su trabajo.
- Vocación, es decir la disposición frente a su profesión y al trabajo ejercido.
- Formación, es la percepción acerca de la calidad de enseñanza recibida durante (o en) su formación.
- Capacitación, es la disposición del docente hacia el perfeccionamiento, actualización y/o especialización orientados a mejorar su desempeño laboral.

Si bien la escala estaba diseñada originalmente para docentes en servicio, esta fue adaptada para alumnos docentes del último año<sup>14</sup>. Los ítems de la EAD tienen cuatro categorías de respuesta: «Muy de acuerdo», «De acuerdo», «En desacuerdo » y «Muy en desacuerdo», cada una de las cuales recibe puntuaciones de 4 a 1. La escala está estructurada de forma tal que la puntuación alta corresponde a actitudes favorables (positivas) hacia la actividad docente, específicamente a aquellas que reflejan sentimientos, opiniones y evaluaciones positivas del docente frente a las tareas que realiza para cumplir con el objetivo de enseñar y generar aprendizaje en sus alumnos y su rol en la sociedad. Las puntuaciones bajas se vinculan a actitudes negativas.

### 1.3. Recolección y análisis de información

El diseño muestral, así como el trabajo de campo y la sistematización de la información recolectada, fueron realizados por el Instituto Cuánto<sup>15</sup>. Para realizar el análisis de la información, se comprobó en primer lugar que el porcentaje de valores perdidos en cada ítem no superara el 20% de la muestra total, esto debido a que una pérdida mayor a esa cantidad estaría indicando que hay una razón sistemática por la que no se contestó dicho enunciado. Además de esto, se eliminaron los casos en los que los participantes no llegaron a completar más de la mitad del cuestionario.

Una vez que la base de datos estuvo completamente digitada y depurada (sin errores), se procedió a realizar las pruebas de validez y confiabilidad del instrumento aplicado. Para comprobar la validez de constructo de la prueba se aplicó un análisis factorial exploratorio con rotación Varimax y para confirmar la confiabilidad de la misma se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach<sup>16</sup>.

Después de ello se obtuvieron los estadísticos descriptivos de la muestra utilizando la media aritmética y las tablas de distribución de frecuencias. Además, se realizaron pruebas de diferencia de medias ANOVA y T-student para comprobar si es que había diferencias significativas en los puntajes de la prueba según el grupo en determinadas variables como sexo, edad, situación laboral, entre otras.

<sup>14</sup> La escala adaptada para alumnos docentes se presenta en el Anexo 2.

<sup>15</sup> El informe de campo se presenta en el Anexo 9.

<sup>16</sup> El análisis de validez y confiabilidad de la EAD se presenta en el Anexo 3.

## ANEXO 2. ESCALA DE ACTITUD DOCENTE (EAD) ADAPTADA PARA ALUMNOS DOCENTES

LA PRESENTE ENCUESTA ES ANÓNIMA

INSTRUCCIONES: Lea cada enunciado atentamente, luego indique en qué medida usted está de acuerdo o en desacuerdo, marcando con un aspa (X) las letras correspondientes a la respuesta de su elección. Las letras y su significado se indican a continuación:

Use la siguiente clave para marcar sus respuestas:

- MA = Muy de acuerdo
- A = De acuerdo
- D = En desacuerdo
- MD = Muy en desacuerdo

1.	Como docente podré trabajar con independencia	MA	A	D	MD
2.	Me desagrada mi práctica como docente	MA	A	D	MD
3.	Es necesario que los profesores busquemos información a través de nuevas tecnologías	MA	A	D	MD
4.	El alumno solo debe aprender lo que explica el maestro	MA	A	D	MD
5.	Debería mejorarse la formación de quienes estudiamos para ser docentes	MA	A	D	MD
6.	Cualquier profesión es mejor que la docente	MA	A	D	MD
7.	Entre colegas docentes existe solidaridad y compañerismo	MA	A	D	MD
8.	Las horas de trabajo de los profesores van acorde a la remuneración percibida	MA	A	D	MD
9.	Mis oportunidades de desarrollo académico son muchas	MA	A	D	MD
10.	Mi trabajo/ práctica como docente es útil a la sociedad	MA	A	D	MD
11.	La labor docente es agradable	MA	A	D	MD
12.	Es indispensable que los docentes recibamos información a través de nuevas tecnologías	MA	A	D	MD
13.	Me preocupo por cada uno de mis alumnos	MA	A	D	MD
14.	Las nuevas tecnologías contribuyen con nuestra formación docente	MA	A	D	MD
15.	Me desagrada la labor docente que realizo	MA	A	D	MD
16.	Entre los docentes existen buenas relaciones interpersonales	MA	A	D	MD
17.	Dedicaría más horas de mi tiempo a la actividad educativa así no reciba incentivos	MA	A	D	MD

18.	La carrera docente que estudio no cubre mis expectativas	MA	A	D	MD
19.	Mi trabajo/ práctica como docente es seguro	MA	A	D	MD
20.	Mi labor/ práctica docente se ve favorecida cuando elaboro instrumentos o materiales didácticos	MA	A	D	MD
21.	Los docentes necesitamos actualizarnos constantemente	MA	A	D	MD
22.	Dedico tiempo extra a alumnos con problemas de aprendizaje	MA	A	D	MD
23.	Durante mi formación como docente la calidad de enseñanza recibida es buena	MA	A	D	MD
24.	Trabajar enseñando es mi vocación	MA	A	D	MD
25.	La colaboración y ayuda son características de quienes hacemos docencia	MA	A	D	MD
26.	El sueldo influye en la educación que se les da a los alumnos	MA	A	D	MD
27.	Los docentes somos creativos y capaces de inventar medios de trabajo	MA	A	D	MD
28.	Somos los maestros quienes desvalorizamos nuestro trabajo	MA	A	D	MD
29.	Existe tensión en mi actividad/ práctica docente	MA	A	D	MD
30.	Para qué capacitarnos si la educación en el país no mejorará	MA	A	D	MD
31.	Incentivo la actitud crítica en mis alumnos	MA	A	D	MD
32.	Durante mis estudios de docencia recibo buena formación	MA	A	D	MD
33.	Si tuviera otra oportunidad evitaría estudiar para ser docente	MA	A	D	MD
34.	Las relaciones amicales entre miembros del magisterio se dan sin dificultad	MA	A	D	MD
35.	La actividad docente es una manera fácil de obtener un ingreso económico	MA	A	D	MD
36.	Soy poco innovador y creativo	MA	A	D	MD
37.	La profesión docente me permitirá realizar trabajos fuera de mi centro educativo	MA	A	D	MD
38.	Los docentes ejercemos eficientemente nuestra profesión	MA	A	D	MD
39.	Promuevo la actualización de mis colegas docentes	MA	A	D	MD
40.	Los docentes tenemos habilidad para relacionarnos con los alumnos	MA	A	D	MD
41.	Recibo buena formación académica como docente	MA	A	D	MD
42.	Si tuviera la oportunidad de volver a postular elegiría la misma carrera	MA	A	D	MD
43.	El trabajo de profesor es solo una manera de ganar dinero	MA	A	D	MD
44.	La labor docente es una actividad agotadora	MA	A	D	MD
45.	Me siento autorrealizado como alumno docente	MA	A	D	MD

46.	Se debe promover que los docentes participen en programas orientados a mejorar su actividad	MA	A	D	MD
47.	Los alumnos contribuyen a que se les enseñe bien	MA	A	D	MD
48.	Mi formación como docente permite un desempeño laboral acorde a los requerimientos educativos actuales	MA	A	D	MD
49.	Me siento a gusto con mi carrera de docente	MA	A	D	MD
50.	Los años de experiencia docente son impedimento en la relación con colegas de más experiencia	MA	A	D	MD
51.	En la actividad docente se da tanto como se gana	MA	A	D	MD
52.	Mi trabajo/ práctica docente es una actividad llena de satisfacciones	MA	A	D	MD
53.	Los docentes conceden gran importancia al uso de nuevas tecnologías	MA	A	D	MD
54.	Los alumnos de los centros estatales deben ser preparados para ocupaciones de mando medio	MA	A	D	MD
55.	Los docentes debemos ser evaluados permanentemente	MA	A	D	MD
56.	Si estudio docencia es porque me faltan recursos para seguir otra profesión	MA	A	D	MD
57.	Mi trabajo/ práctica como docente me permite ayudar a los demás	MA	A	D	MD
58.	Los nuevos enfoques educativos desplazan a los docentes desactualizados	MA	A	D	MD
59.	Promuevo el espíritu creativo en mis alumnos	MA	A	D	MD
60.	Nuestra calidad académica como docentes es buena	MA	A	D	MD
61.	Con mi trabajo/ práctica docente puedo ayudar a los demás	MA	A	D	MD
62.	Existe disposición en los docentes para aprender y utilizar equipos audiovisuales y otros medios de enseñanza	MA	A	D	MD
63.	Mis alumnos deben recibir la mínima información	MA	A	D	MD
64.	Promuevo que se valore mi actividad docente	MA	A	D	MD
65.	Se tiene la misma posibilidad de eficiencia usando o no herramientas como Internet, computación, etc.	MA	A	D	MD
66.	Los docentes dedicamos tiempo extra a alumnos con algún tipo de dificultad	MA	A	D	MD
67.	Mi trabajo/ práctica docente es gratificante	MA	A	D	MD
68.	Los docentes tienen resistencia a incorporar en su labor nuevas tecnologías	MA	A	D	MD
69.	Mis alumnos me motivan a que les enseñe bien	MA	A	D	MD
70.	Me esfuerzo por cumplir a cabalidad mi labor/ práctica como docente	MA	A	D	MD
71.	Promuevo y utilizo tecnología de punta en el desarrollo de mis clases	MA	A	D	MD

## ANEXO 3. ANÁLISIS DE VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DE LA EAD

Originalmente, en el estudio de Cuenca y Portocarrero (2003) se calculó la validez y confiabilidad de la EAD. Para determinar la validez de los ítems se empleó el «criterio de jueces» y el coeficiente de correlación producto-momento de Pearson con el objetivo de establecer el grado de correlación de cada ítem con el área respectiva. Para hallar la confiabilidad de los ítems, se trabajó con un valor crítico de 0.14 a través del coeficiente de Pearson. En ese sentido, cualquier correlación obtenida de un ítem, con su respectiva área mayor o igual a dicha puntuación, fue considerada como indicador confiable para integrar la versión final de la escala. Las intercorrelaciones entre las diversas áreas de la EAD también fueron halladas a través del coeficiente de correlación producto-momento de Pearson.

Para fines de estudio, se confirmó la confiabilidad de la prueba a través del coeficiente alfa de Cronbach, el cual tuvo un valor de 0.88 lo que significa un alto nivel de confiabilidad. Todas las áreas puntuaron sobre 0.50 a excepción del área original de Expectativas, por lo que no se consideró para este estudio, así como algunos ítems (principalmente los inversos) que fueron eliminados para mejorar estos índices. Así mismo, se comprobó la validez de constructo de la prueba a través de un análisis factorial exploratorio con rotación Varimax.

### 3.1. ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD DE LA EAD (COEFICIENTE ALFA DE CRONBACH)

	Total	Instituciones Educativas	Institutos Superiores Pedagógicos	Universidades	Docentes Universitarios
<b>TOTAL de la prueba</b>	<b>0.86</b>	<b>0.85</b>	<b>0.84</b>	<b>0.93</b>	<b>0.77</b>
Formación	0.71	0.69	0.71	0.78	0.62
Relación con los alumnos	0.67	0.61	0.63	0.86	0.50
Satisfacción	0.70	0.70	0.61	0.82	0.54
Capacitación	0.62	0.59	0.82	0.72	0.33
Vocación	0.60	0.57	0.65	0.71	0.52
Relaciones interpersonales	0.63	0.58	0.67	0.69	0.66
Expectativas	0.16	0.01	0.36	0.41	0.09
Remuneración	0.52	0.42	0.58	0.59	0.55

### 3.2. ANÁLISIS FACTORIAL PARA LA VALIDEZ DE CONSTRUCTO DE LA EAD

KMO y prueba de Bartlett		
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		0.866
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	7799.663
	gl	903
	Sig.	0.000

## ANEXO 4. ESTADÍSTICAS DESCRIPTIVAS DE DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS Y SITUACIÓN LABORAL DE LOS DOCENTES EN SERVICIO Y FORMADORES DE DOCENTES

Si bien la distribución por sexo de los docentes que participaron en el estudio es bastante similar (mitad hombres y mitad mujeres), en las instituciones educativas (II.EE.) el porcentaje es ligeramente mayor para docentes mujeres, y en el caso de los formadores (universidades e institutos superiores pedagógicos) la tendencia es inversa.

El promedio de edad de los docentes encuestados fue de 44 años, siendo los más jóvenes los profesores de ISP (41 años) y los mayores los docentes de universidad (48 años). El 54% de ellos estaban casados

(64% de los cuales tiene un cónyuge que trabaja) con un promedio de dos hijos por docente. El 63% de docentes contaba con casa propia y tienen un promedio de tres personas dependientes económicamente.

En cuanto a datos relacionados con la situación laboral, el 90% contaba con título profesional y el 46 % había realizado sus estudios en una universidad estatal. El 50 % de ellos estaba en condición laboral de nombrado y el promedio de años de servicio en el Estado era de 16.

### PORCENTAJE DE DOCENTES SEGÚN SEXO

	Total Docentes (N=670)	Docentes en servicio		
		II.EE.	Univ.	ISP
Masculino	44	41	51	48
Femenino	54	57	49	45
<i>Perdidos</i>	2	2	0	8

### PORCENTAJE DE DOCENTES SEGÚN RANGO DE EDADES

	Total Docentes	Docentes en servicio		
		II.EE.	Univ.	ISP
Promedio	43.45	42.26	47.72	40.71
De 23 a 30 años	12	14	5	15
De 31a 40 años	28	28	23	39
De 41 a 50 años	37	38	35	31
De 51 a más años	22	18	37	15
<i>Perdidos</i>	1	2	0	0

### PORCENTAJE DE DOCENTES SEGÚN TIPO DE VIVIENDA

	Total Docentes	Docentes en servicio	Formadores de docentes	
		II.EE.	Univ.	ISP
Propia	63	62	72	49
Alquilada	25	26	21	26
Prestada	7	8	7	2
<i>Perdidos</i>	5	4	0	2

### PORCENTAJE DE DOCENTES SEGÚN ESTADO CIVIL

	Total Docentes	Docentes en servicio	Formadores de docentes	
		II.EE.	Univ.	ISP
Soltero(a)	24	25	19	32
Casado(a)	54	54	59	40
Conviviente	16	16	14	22
Viudo(a)	2	2	3	2
Divorciado(a)	4	3	5	5
<i>Perdidos</i>	0	1	1	0

### PORCENTAJE DE DOCENTES SEGÚN NÚMERO DE HIJOS

	Total Docentes	Docentes en servicio	Formadores de docentes	
		II.EE.	Univ.	ISP
Promedio	2.07	2.05	2.09	2.16
0	0	0	0	3
1	26	27	28	20
2	30	30	31	32
3	18	17	18	22
4	5	5	4	5
5	2	1	3	3
6	0	0	1	0
<i>Perdidos</i>	19	21	15	15

### PORCENTAJE DE DOCENTES SEGÚN NÚMERO DE DEPENDIENTES

	Total Docentes	Docentes en servicio	Formadores de docentes	
		II.EE.	Univ.	ISP
Promedio	2.51	2.39	2.55	3.16
0	0	0	0	2
1	18	19	19	6
2	34	36	35	20
3	21	21	16	31
4	11	8	12	22
5	4	3	3	12
6	2	1	4	3
7	0	0	1	0
8	0	0	0	0
<i>Perdidos</i>	<i>10</i>	<i>11</i>	<i>10</i>	<i>5</i>

### PORCENTAJE DE DOCENTES SEGÚN CONDICIÓN DEL CÓNYUGE/ PAREJA

	Total Docentes	Docentes en servicio	Formadores de docentes	
		II.EE.	Univ.	ISP
Sí trabaja	64	66	64	52
No trabaja	26	25	29	23
<i>Perdidos</i>	<i>10</i>	<i>10</i>	<i>7</i>	<i>25</i>

### PORCENTAJE DE DOCENTES SEGÚN TÍTULO PROFESIONAL

	Total Docentes	Docentes en servicio	Formadores de docentes	
		II.EE.	Univ.	ISP
Sí tiene título	90	90	95	75
No tiene título	10	10	5	25
<i>Perdidos</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>

### PORCENTAJE DE DOCENTES SEGÚN TIPO DE INSTITUCIÓN EN DONDE REALIZÓ LOS ESTUDIOS

	Total Docentes	Docentes en servicio	Formadores de docentes	
		II.EE.	Univ.	ISP
Universidad privada	34	26	58	25
Universidad pública	46	49	36	49
ISP estatal	12	15	0	17
ISP no estatal	5	7	0	8
IST (tecnológico)	1	2	0	2
Otro	1	1	0	0
<i>Perdidos</i>	2	1	1	0

### PORCENTAJE DE DOCENTES SEGÚN SITUACIÓN LABORAL

	Total Docentes	Docentes en servicio	Formadores de docentes	
		II.EE.	Univ.	ISP
Nombrado	47	50	40	45
Contratado	50	46	59	55
<i>Perdidos</i>	3	4	1	0

### PORCENTAJE DE DOCENTES SEGÚN TIEMPO DE SERVICIOS

	Total Docentes	Docentes en servicio	Formadores de docentes	
		II.EE.	Univ.	ISP
Promedio	15.79	16.87	15.21	11.38
0 a 5 años	15	12	17	26
6 a 10 años	14	10	19	28
11 a 15 años	12	13	7	20
16 a 20 años	11	13	8	11
21 a más	25	26	25	15
<i>Perdidos</i>	23	26	25	0

### PORCENTAJE DE DOCENTES CON OTRAS OCUPACIONES ADEMÁS DE LA DOCENCIA EN EL ESTADO

	Total Docentes	Docentes en servicio	Formadores de docentes	
		II.EE.	Univ.	ISP
Sí	37	34	45	35
No	60	62	54	62
<i>Perdidos</i>	3	4	1	3

## ANEXO 5. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE ÁREAS Y DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE GRUPOS: DOCENTES EN SERVICIO, FORMADORES DE DOCENTES Y ALUMNOS DOCENTES

	Docentes en servicio II.EE.			Formadores de docentes Universidades			Formadores de docentes ISP			Alumnos docentes		
	N	M	DE	N	M	DE	N	M	DE	N	M	DE
<b>Satisfacción</b>	443	3.33 <sub>a</sub>	0.32	162	3.28 <sub>b</sub>	0.38	65	3.41 <sub>bc</sub>	0.25	264	3.25 <sub>ac</sub>	0.23
<b>Capacitación</b>	443	3.37 <sub>a</sub>	0.33	162	3.42 <sub>b</sub>	0.41	65	3.37 <sub>c</sub>	0.31	264	3.29 <sub>abc</sub>	0.25
<b>Relac. Alumnos</b>	442	3.28	0.36	162	3.33	0.51	65	3.34	0.28	264	3.25	0.29
<b>Formación</b>	442	3.29 <sub>ac</sub>	0.49	162	3.22 <sub>bd</sub>	0.48	65	3.47 <sub>cde</sub>	0.38	264	3.07 <sub>abe</sub>	0.43
<b>Vocación</b>	443	3.28 <sub>a</sub>	0.41	162	3.34 <sub>b</sub>	0.43	65	3.27 <sub>c</sub>	0.42	264	3.19 <sub>abv</sub>	0.38
<b>Relac. Interpersonales</b>	443	2.94	0.61	162	2.82	0.67	65	3.03	0.55	264	2.89	0.54
<b>Remuneraciones</b>	442	3.01 <sub>ab</sub>	0.53	162	2.97 <sub>c</sub>	0.62	65	2.55 <sub>bcd</sub>	0.63	263	2.88 <sub>ad</sub>	0.54
<b>General</b>	443	3.23 <sub>a</sub>	0.26	162	3.23 <sub>b</sub>	0.33	65	3.26 <sub>c</sub>	0.21	264	3.14 <sub>abc</sub>	0.18

Nota: Las medias (M) que comparten los mismos subíndices son estadísticamente significativos

## ANOVA DE UN FACTOR

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Vocación	Inter-grupos	2.539	3	.846	5.155	.002
	Intra-grupos	152.679	930	.164		
	Total	155.218	933			

## PRUEBAS ROBUSTAS DE IGUALDAD DE LAS MEDIAS

		Estadístico <sup>a</sup>	gl1	gl2	Sig.
<b>Satisfacción</b>	Welch	9.231	3	250.280	.000
<b>Capacitación</b>	Welch	7.032	3	241.219	.000
<b>Relación con Alumnos</b>	Welch	1.981	3	250.083	.117
<b>Formación</b>	Welch	23.348	3	256.009	.000
<b>Relaciones Interpersonales</b>	Welch	2.509	3	247.629	.059
<b>Remuneraciones</b>	Welch	12.371	3	237.403	.000
<b>General</b>	Welch	12.232	3	245.124	.000

<sup>a</sup> Distribuidos en F asintóticamente.

## COMPARACIONES MÚLTIPLES

Variable dependiente			Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Satisfacción	Institutos Superiores	Universidades	,13281*	.04254	.011	.0225	.2431
		Alumnos universitarios	,15804*	.03380	.000	.0696	.2465
	Alumnos docentes	Institución Educativa	-,07499*	.02093	.002	-.1289	-.0211
Capacitación	Alumnos docentes	Institución Educativa	-,08245*	.02195	.001	-.1390	-.0259
		Universidades	-,12825*	.03580	.002	-.2209	-.0356
		Institutos Superiores	-.08027	.04186	.229	-.1900	.0294
Formación	Institutos Superiores	Institución Educativa	,17436*	.05312	.008	.0355	.3132
		Universidades	,25318*	.06071	.000	.0954	.4109
		Alumnos universitarios	,40042*	.05442	.000	.2584	.5424
	Alumnos docentes	Institución Educativa	-,22606*	.03529	.000	-.3170	-.1351
		Universidades	-,14724*	.04592	.008	-.2658	-.0286
Vocación	Alumnos docentes	Institución Educativa	-,09231*	.03150	.036	-.1805	-.0041
		Universidades	-,15040*	.04044	.003	-.2637	-.0371
		Institutos Superiores	-.07645	.05610	.603	-.2336	.0807
Remuneraciones	Institutos Superiores	Institución Educativa	-,46629*	.08175	.000	-.6809	-.2517
		Universidades	-,41990*	.09166	.000	-.6588	-.1810
		Alumnos universitarios	-,33598*	.08456	.001	-.5574	-.1146
	Alumnos docentes	Institución Educativa	-,13031*	.04147	.010	-.2372	-.0235
General	Alumnos docentes	Institución Educativa	-,08521*	.01650	.000	-.1277	-.0427
		Universidades	-,08195*	.02819	.021	-.1549	-.0090
		Institutos Superiores	-,11651*	.02847	.001	-.1911	-.0419

## ANEXO 6. DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE LOS DOCENTES EN SERVICIO Y FORMADORES DE DOCENTES

### 6.1. DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE TODOS LOS DOCENTES EN SERVICIO

	EDAD											
	22 a 30 años			31 a 40			41 a 50			51 a más		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
Satisfacción	3.40	82	.33435	3.34	185	.33355	3.32	245	.32785	3.28	149	.32959
Capacitación	3.41	82	.35165	3.38	185	.36341	3.38	245	.33751	3.37	149	.35113
Relación con los alumnos	3.36	82	.33816	3.27	184	.35758	3.32	245	.41224	3.25	149	.44336
Formación*	3.46	82	.44372	3.26	184	.48855	3.31	245	.50512	3.21	149	.45245
Vocación	3.40	82	.40154	3.27	185	.42774	3.30	245	.42008	3.28	149	.38464
Relaciones Interpersonales	2.99	82	.64298	2.96	185	.59182	2.94	245	.64204	2.79	149	.62358
Remuneraciones	3.01	82	.54678	2.88	184	.57038	2.95	245	.58203	3.03	149	.59108
General	3.30	82	.26562	3.22	185	.27335	3.24	245	.27692	3.20	149	.27704

### ANOVA DE UN FACTOR

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Formación	Inter-grupos	3.464	3	1.155	4.977	0.002
	Intra-grupos	152.180	656	0.232		
	Total	155.644	659			

### COMPARACIONES MÚLTIPLES

Variable dependiente			Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%		
						Límite inferior	Límite superior	
Formación	Scheffé	22 a 30 años	31 a 40	.20154*	.06395	.020	.0223	.3808
			41 a 50	.15323	.06145	.103	-.0190	.3255
			51 a más	.24525*	.06623	.004	.0596	.4309

	¿Cuál es su situación laboral actual?					
	Nombrado			Contratado		
	Media	N	Desv. tít.	Media	N	Desv. tít.
Satisfacción	3.33	314	.33	3.32	336	.33
Capacitación	3.38	314	.34	3.38	336	.36
Relación con los alumnos*	3.26	314	.41	3.33	335	.37
Formación	3.30	314	.47	3.29	335	.48
Vocación	3.28	314	.40	3.32	336	.42
Relaciones Interpersonales	2.90	314	.63	2.94	336	.60
Remuneraciones	2.96	314	.56	2.95	335	.59
General	3.22	314	.27	3.24	336	.27

## PRUEBA DE MUESTRAS INDEPENDIENTES

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tít. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Relac Alumnos	Se han asumido varianzas iguales	1.647	.200	-2.050	647	.041	-.06338	.03092	-.12410	-.00267
	No se han asumido varianzas iguales			-2.043	629.220	.041	-.06338	.03102	-.12431	-.00246

## 6.2. DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE LOS FORMADORES DE UNIVERSIDADES

	Universidades					
	¿En qué tipo de institución realizó sus estudios?					
	Universidad privada			Universidad del Estado		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
Satisfacción	3.30	94	0.39	3.23	59	0.37
Capacitación	3.43	94	0.41	3.36	59	0.43
Relación con los alumnos	3.35	94	0.50	3.26	59	0.51
Formación	3.26	94	0.50	3.15	59	0.47
Vocación*	3.39	94	0.44	3.25	59	0.42
Relaciones Interpersonales*	2.95	94	0.66	2.64	59	0.64
Remuneraciones	3.02	94	0.61	2.87	59	0.59
General	3.26	94	0.35	3.16	59	0.32

### TABLA DE ANOVA

Variable				Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Universidades	Vocación * I_REA_EST_RE	Inter-grupos	(Combinadas)	.758	1	.758	3.989	.048
		Intra-grupos		28.689	151	.190		
		Total		29.447	152			
	RelaInterpersonales * I_REA_EST_RE	Inter-grupos	(Combinadas)	3.440	1	3.440	8.172	.005
		Intra-grupos		63.560	151	.421		
		Total		67.000	152			

	Universidades					
	Sexo					
	Masculino			Femenino		
	Media	N	Desv. tít.	Media	N	Desv. tít.
Satisfacción*	3.22	83	.34	3.35	79	.40
Capacitación	3.38	83	.39	3.46	79	.43
Relación con los alumnos	3.26	83	.50	3.40	79	.50
Formación	3.18	83	.40	3.26	79	.55
Vocación*	3.27	83	.41	3.42	79	.44
Relaciones Interpersonales	2.78	83	.64	2.85	79	.70
Remuneraciones	2.95	83	.63	2.98	79	.61
General*	3.17	83	.30	3.28	79	.35

**TABLA DE ANOVA**

Variable				Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Universidades	Satisfacción* Sexo	Inter-grupos	(Combinadas)	.675	1	.675	4.900	.028
		Intra-grupos		22.038	160	.138		
		Total		22.713	161			
	Vocación* Sexo	Inter-grupos	(Combinadas)	.903	1	.903	4.900	.028
		Intra-grupos		29.485	160	.184		
		Total		30.388	161			
	General* Sexo	Inter-grupos	(Combinadas)	.462	1	.462	4.305	.040
		Intra-grupos		17.170	160	.107		
		Total		17.632	161			

Universidades						
¿Cuál es su situación laboral actual?						
	Nombrado			Contratado		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
Satisfacción	3.33	64	.41	3.25	96	.35
Capacitación	3.43	64	.42	3.41	96	.41
Relación con los alumnos	3.24	64	.61	3.39	96	.42
Formación*	3.35	64	.49	3.13	96	.46
Vocación*	3.43	64	.38	3.29	96	.46
Relaciones Interpersonales	2.89	64	.74	2.78	96	.61
Remuneraciones	2.94	64	.47	2.98	96	.70
General	3.25	64	.37	3.21	96	.30

### TABLA DE ANOVA

Variable				Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Universidades	Formación* ¿Cuál es su situación laboral actual?	Inter-grupos	(Combinadas)	1.882	1	1.882	8.503	.004
		Intra-grupos		34.962	158	.221		
		Total		36.844	159			
	Vocación* ¿Cuál es su situación laboral actual?	Inter-grupos	(Combinadas)	.782	1	.782	4.249	.041
		Intra-grupos		29.090	158	.184		
		Total		29.873	159			

### 6.3. DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE LOS FORMADORES DE ISP

	Institutos Superiores					
	Sexo					
	Masculino			Femenino		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
Satisfacción*	3.48	31	.23	3.36	29	.24
Capacitación*	3.47	31	.30	3.28	29	.29
Relación con los alumnos	3.38	31	.26	3.28	29	.31
Formación	3.39	31	.37	3.54	29	.38
Vocación	3.31	31	.42	3.22	29	.43
Relaciones Interpersonales*	3.18	31	.46	2.84	29	.61
Remuneraciones	2.49	31	.63	2.58	29	.68
General	3.30	31	.21	3.22	29	.21

TABLA DE ANOVA

Variable				Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Institutos Superiores	Satisfacción* Sexo	Inter-grupos	(Combinadas)	.222	1	.222	4.097	.048
		Intra-grupos		3.149	58	.054		
		Total		3.371	59			
	Capacitación* Sexo	Inter-grupos	(Combinadas)	.533	1	.533	6.050	.017
		Intra-grupos		5.105	58	.088		
		Total		5.637	59			
	Relaciones Interpersonales* Sexo	Inter-grupos	(Combinadas)	1.657	1	1.657	5.713	.020
		Intra-grupos		16.826	58	.290		
		Total		18.483	59			

## 6.4. DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE LOS DOCENTES EN SERVICIO DE II.EE.

	Institución Educativa					
	¿Cuál es su situación laboral actual?					
	Nombrado			Contratado		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
Satisfacción	3.31	221	.31	3.35	204	.33
Capacitación	3.37	221	.32	3.37	204	.34
Relación con los alumnos	3.26	221	.36	3.30	203	.36
Formación	3.25	221	.47	3.35	203	.49
Vocación	3.25	221	.40	3.32	204	.40
Relaciones Interpersonales*	2.87	221	.60	3.02	204	.60
Remuneraciones	3.05	221	.55	2.98	203	.50
General	3.21	221	.25	3.25	204	.27

### TABLA DE ANOVA

Variable				Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Institución educativa	Relaciones Interpersonales* ¿Cuál es su situación laboral actual?	Inter-grupos	(Combinadas)	2.347	1	2.347	6.485	.011
		Intra-grupos		153.103	423	.362		
		Total		155.451	424			

## ANEXO 7. TABLAS DE RESULTADOS EAD EN DOCENTES EN SERVICIO Y FORMADORES DOCENTES

### 7.1. ACTITUDES HACIA LA PROFESIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL SEGÚN ÁREAS (PROMEDIOS)

	Total		Institución Educativa		Universidades		Institutos Superiores	
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE
General	3.04	0.22	3.05	0.20	3.04	0.25	3.04	0.25
Formación	3.29	0.38	3.28	0.39	3.26	0.40	3.40	0.30
Relación con los alumnos	3.19	0.33	3.20	0.31	3.20	0.40	3.07	0.24
Satisfacción	3.13	0.28	3.14	0.27	3.10	0.32	3.12	0.24
Capacitación	3.11	0.29	3.12	0.27	3.13	0.34	3.01	0.25
Expectativas	3.01	0.42	3.02	0.39	3.09	0.45	2.74	0.46
Relaciones interpersonales	2.96	0.41	2.95	0.41	2.94	0.45	3.02	0.35
Remuneraciones	2.79	0.37	2.81	0.36	2.83	0.39	2.59	0.35
Vocación	2.47	0.32	2.45	0.32	2.44	0.29	2.66	0.34

## 7.2. CAPACITACIÓN

Actitudes	Total		Instituciones Educativas		Institutos Superiores Pedagógicos		Universidades	
	De acuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	En desacuerdo
Es necesario que los profesores busquemos información a través de nuevas tecnologías.	95.4%	4.6%	95.0%	5.0%	98.5%	1.5%	95.1%	4.9%
Es indispensable que los docentes recibamos información a través de nuevas tecnologías.	96.2%	3.8%	97.3%	2.7%	98.5%	1.5%	92.5%	7.5%
Los docentes necesitamos actualizarnos constantemente.	97.1%	2.9%	97.1%	2.9%	100.0%	0.0%	96.3%	3.7%
Promuevo la actualización de mis colegas docentes.	93.7%	6.3%	93.9%	6.1%	100.0%	0.0%	90.7%	9.3%
Se debe promover que los docentes participemos en programas orientados a mejorar nuestra actividad.	97.4%	2.6%	96.8%	3.2%	100.0%	0.0%	98.1%	1.9%
Los docentes concedemos gran importancia al uso de nuevas tecnologías.	91.1%	8.9%	89.8%	10.2%	96.9%	3.1%	92.5%	7.5%
Existe disposición en los docentes para aprender y utilizar equipos audiovisuales y otros medios de enseñanza.	87.4%	12.6%	86.6%	13.4%	87.7%	12.3%	89.4%	10.6%
Promuevo y utilizo tecnología de punta en el desarrollo de mis clases.	92.2%	7.8%	90.9%	9.1%	92.3%	7.7%	95.7%	4.3%

### 7.3. SATISFACCIÓN

Actitudes	Total		Instituciones Educativas		Institutos Superiores Pedagógicos		Universidades	
	De acuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	En desacuerdo
Como docente puedo trabajar con independencia.	85.4%	14.6%	85.6%	14.4%	84.6%	15.4%	85.1%	14.9%
Mi trabajo como docente es útil a la sociedad.	95.8%	4.2%	95.4%	4.6%	95.4%	4.6%	96.9%	3.1%
La labor docente es agradable.	96.7%	3.3%	96.6%	3.4%	100.0%	0.0%	95.7%	4.3%
Mi labor docente se ve favorecida cuando elaboro instrumentos o materiales didácticos.	93.9%	6.1%	94.3%	5.7%	100.0%	0.0%	90.1%	9.9%
Los docentes ejercemos eficientemente nuestra profesión.	91.8%	8.2%	92.8%	7.2%	98.4%	1.6%	86.4%	13.6%
Me siento autorrealizado como docente.	85.2%	14.8%	84.2%	15.8%	95.4%	4.6%	83.9%	16.1%
Mi trabajo docente es una actividad llena de satisfacciones.	87.7%	12.3%	85.7%	14.3%	98.5%	1.5%	88.8%	11.3%
Mi trabajo como docente me permite ayudar a los demás.	94.9%	5.1%	96.6%	3.4%	100.0%	0.0%	88.2%	11.8%
Con mi trabajo docente puedo ayudar a los demás.	94.5%	5.5%	97.3%	2.7%	100.0%	0.0%	84.5%	15.5%
Promuevo que se valore mi actividad docente.	93.7%	6.3%	92.7%	7.3%	92.2%	7.8%	96.9%	3.1%
Mi trabajo docente es gratificante.	89.5%	10.5%	88.2%	11.8%	100.0%	0.0%	88.8%	11.3%
Me esfuerzo por cumplir a cabalidad mi labor como docente.	98.5%	1.5%	99.5%	.5%	98.5%	1.5%	95.7%	4.3%

## 7.4. VOCACIÓN

Actitudes	Total		Instituciones Educativas		Institutos Superiores Pedagógicos		Universidades	
	De acuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	En desacuerdo
Cualquier profesión es mejor que la docente.	12.9%	87.1%	11.1%	88.9%	29.2%	70.8%	11.2%	88.8%
Me desagrada la labor docente que realizo.	14.4%	85.6%	15.9%	84.1%	15.6%	84.4%	9.9%	90.1%
Trabajar enseñando es mi vocación.	97.3%	2.7%	97.3%	2.7%	100.0%	0.0%	96.3%	3.7%
Si tuviera otra oportunidad, evitaría estudiar para ser docente.	18.9%	81.1%	20.0%	80.0%	18.5%	81.5%	16.0%	84.0%
Si tuviera la oportunidad de volver a postular, elegiría la misma carrera.	87.6%	12.4%	86.0%	14.0%	95.4%	4.6%	88.8%	11.2%
Me siento a gusto con mi carrera de docente.	94.0%	6.0%	92.5%	7.5%	100.0%	0.0%	95.7%	4.3%
Si estudié docencia fue porque me faltaban recursos para seguir otra profesión.	15.0%	85.0%	12.2%	87.8%	35.4%	64.6%	14.3%	85.7%

## 7.5. RELACIÓN CON EL ALUMNO

Actitudes	Total		Instituciones Educativas		Institutos Superiores Pedagógicos		Universidades	
	De acuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	En desacuerdo
Me preocupo por cada uno de mis alumnos.	94.9%	5.1%	96.3%	3.7%	100.0%	0.0%	88.8%	11.2%
Dedico tiempo extra a alumnos con problemas de aprendizaje.	88.5%	11.5%	89.1%	10.9%	95.4%	4.6%	84.0%	16.0%
Los docentes tenemos habilidades para relacionarnos con los alumnos.	96.6%	3.4%	98.0%	2.0%	98.5%	1.5%	92.0%	8.0%
Los alumnos contribuyen a que se les enseñe bien.	80.6%	19.4%	74.5%	25.5%	98.5%	1.5%	90.0%	10.0%
Promuevo el espíritu creativo en mis alumnos.	97.7%	2.3%	98.2%	1.8%	100.0%	0.0%	95.7%	4.3%
Los docentes dedicamos tiempo extra a alumnos con algún tipo de dificultad.	86.1%	13.9%	86.5%	13.5%	89.2%	10.8%	83.9%	16.1%
Mis alumnos me motivan a que les enseñe bien.	91.4%	8.6%	91.3%	8.7%	100.0%	0.0%	88.2%	11.8%

## 7.6. FORMACIÓN

Actitudes	Total		Instituciones Educativas		Institutos Superiores Pedagógicos		Universidades	
	De acuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	En desacuerdo
Durante mi formación como docente la calidad de enseñanza recibida fue buena.	92.1%	7.9%	90.2%	9.8%	100.0%	0.0%	93.8%	6.2%
Durante mis estudios de docencia recibí buena formación.	91.6%	8.4%	90.5%	9.5%	100.0%	0.0%	91.4%	8.6%
Recibí buena formación académica como docente.	93.0%	7.0%	92.5%	7.5%	98.5%	1.5%	92.0%	8.0%
Nuestra calidad académica como docentes es buena.	90.6%	9.4%	92.5%	7.5%	96.9%	3.1%	82.6%	17.4%

## 7.7. REMUNERACIONES

Actitudes	Total		Instituciones Educativas		Institutos Superiores Pedagógicos		Universidades	
	De acuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	En desacuerdo
Mi actividad docente es una manera fácil de obtener un ingreso económico.	22.9%	77.1%	18.2%	81.8%	64.1%	35.9%	19.3%	80.7%
El trabajo de profesor es solo una manera de ganar dinero.	9.6%	90.4%	6.4%	93.6%	17.2%	82.8%	15.5%	84.5%
En mi actividad docente doy tanto como gano.	37.4%	62.6%	35.3%	64.7%	56.9%	43.1%	35.2%	64.8%

## 7.8. RELACIONES INTERPERSONALES

Actitudes	Total		Instituciones Educativas		Institutos Superiores Pedagógicos		Universidades	
	De acuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	En desacuerdo
Entre colegas docentes existe solidaridad y compañerismo.	75.2%	24.8%	77.8%	22.2%	84.6%	15.4%	64.2%	35.8%
Entre los docentes existen buenas relaciones interpersonales.	74.3%	25.7%	75.2%	24.8%	78.1%	21.9%	70.2%	29.8%

## ANEXO 8. TABLAS DE RESULTADOS EAD EN ALUMNOS DOCENTES

### 8.1. ACTITUDES HACIA LA PROFESIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL SEGÚN ÁREAS (PROMEDIOS)

	Alumnos docentes		
	N	M	DE
General	264	3.14	0.18
Capacitación	264	3.29	0.25
Satisfacción	264	3.25	0.23
Relación con los alumnos	264	3.25	0.29
Vocación	264	3.19	0.38
Formación	264	3.07	0.43
Relaciones interpersonales	264	2.89	0.54
Remuneraciones	263	2.88	0.54

## 8.2. CAPACITACIÓN

	De acuerdo		En desacuerdo	
	n	%	n	%
Es necesario que los profesores busquemos información a través de nuevas tecnologías.	252	95.5%	12	4.5%
Es indispensable que los docentes recibamos información a través de nuevas tecnologías.	259	98.5%	4	1.5%
Los docentes necesitamos actualizarnos constantemente.	261	98.9%	3	1.1%
Promuevo la actualización de mis colegas docentes.	241	91.6%	22	8.4%
Se debe promover que los docentes participen en programas orientados a mejorar su actividad.	255	97.3%	7	2.7%
Los docentes conceden gran importancia al uso de nuevas tecnologías.	232	88.2%	31	11.8%
Existe disposición en los docentes para aprender y utilizar equipos audiovisuales y otros medios de enseñanza.	214	81.7%	48	18.3%
Promuevo y utilizo tecnología de punta en el desarrollo de mis clases.	246	93.5%	17	6.5%

### 8.3. SATISFACCIÓN

	De acuerdo		En desacuerdo	
	n	%	n	%
Como docente podré trabajar con independencia	233	88.9%	29	11.1%
Mi trabajo/practica como docente es útil a la sociedad.	246	93.5%	17	6.5%
La labor docente es agradable.	252	95.8%	11	4.2%
Mi labor/práctica docente se ve favorecida cuando elaboro instrumentos o materiales didácticos.	246	93.2%	18	6.8%
Los docentes ejercemos eficientemente nuestra profesión.	238	90.8%	24	9.2%
Me siento autorrealizado como alumno docente.	233	89.3%	28	10.7%
Mi trabajo/práctica docente es una actividad de satisfacción.	244	93.1%	18	6.9%
Mi trabajo/práctica como docente me permite ayudar a los demás.	260	99.2%	2	.8%
Con mi trabajo/práctica docente puedo ayudar a los demás.	259	98.5%	4	1.5%
Promuevo que se valore mi actividad docente.	249	95.4%	12	4.6%
Mi trabajo/práctica docente es gratificante.	235	89.4%	28	10.6%
Me esfuerzo por cumplir a cabalidad mi labor/práctica como docente.	260	98.9%	3	1.1%

## 8.4. RELACIÓN CON LOS ALUMNOS

	De acuerdo		En desacuerdo	
	n	%	n	%
Me preocupo por cada uno de mis alumnos.	256	97.7%	6	2.3%
Dedico tiempo extra a alumnos con problemas de aprendizaje.	233	89.3%	28	10.7%
Los docentes tenemos habilidad para relacionarnos con los alumnos.	261	99.2%	2	.8%
Los alumnos contribuyen a que se les enseñe bien.	245	93.2%	18	6.8%
Promuevo el espíritu creativo en mis alumnos.	257	97.7%	6	2.3%
Los docentes dedicamos tiempo extra a alumnos con algún tipo de dificultad.	234	89.3%	28	10.7%
Mis alumnos me motivan a que les enseñe bien.	235	89.7%	27	10.3%

## 8.5. VOCACIÓN

	De acuerdo		En desacuerdo	
	n	%	n	%
Cualquier profesión es mejor que la docente.	35	13.3%	229	86.7%
Me desagrada la labor docente que realizo.	33	12.6%	228	87.4%
Trabajar enseñando es mi vocación.	259	98.5%	4	1.5%
Si tuviera otra oportunidad evitaría estudiar para ser docente.	44	17.1%	214	82.9%
Si tuviera la oportunidad de volver a postular elegiría la misma carrera.	193	74.5%	66	25.5%
Me siento a gusto con mi carrera de docente.	237	91.2%	23	8.8%
Si estudio docencia es porque me faltan recursos para seguir otra profesión.	41	15.6%	222	84.4%

## 8.6. FORMACIÓN

	De acuerdo		En desacuerdo	
	n	%	n	%
Durante mi formación como docente la calidad de enseñanza recibida es buena.	224	85.5%	38	14.5%
Durante mis estudios de docencia recibo buena información.	219	84.2%	41	15.8%
Recibo buena formación académica como docente.	226	85.9%	37	14.1%
Nuestra calidad académica como docentes es buena.	241	91.6%	22	8.4%

## 8.7. RELACIONES INTERPERSONALES

	De acuerdo		En desacuerdo	
	n	%	n	%
Entre colegas docentes existe solidaridad y compañerismo.	212	80.9%	50	19.1%
Entre los docentes existen buenas relaciones interpersonales.	203	78.4%	56	21.6%

## 8.8. REMUNERACIONES

	De acuerdo		En desacuerdo	
	n	%	n	%
La actividad docente es una manera fácil de obtener un ingreso económico.	47	17.9%	216	82.1%
El trabajo de profesor es solo una manera de ganar dinero.	23	8.8%	239	91.2%
En la actividad docente se da tanto como se gana.	118	44.9%	145	55.1%

# ANEXO 9. INFORME DE CAMPO (INSTITUTO CUÁNTO)

## 1. OBJETIVO Y ASPECTOS GENERALES DEL ESTUDIO

### 1.1. Objetivo

Realizar un operativo de campo para levantar información sobre actitudes de los docentes y estudiantes de la carrera de educación en Lima Metropolitana.

### 1.2. Fecha

Diciembre 2014 – Febrero 2015

### 1.3. Cobertura del estudio

#### 1.3.1 Cobertura geográfica

Distritos de Lima Metropolitana

#### 1.3.2 Cobertura de la muestra

### MUESTRA TOTAL DEL ESTUDIO

N	MUESTRA	CANTIDAD
	<b>Total</b>	<b>103</b>
1	Instituciones Educativas	90
2	Institutos Superiores Pedagógicos	3
3	Universidades	10

### DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA, POR TIPO DE INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Nº	DISTRITO	PRIMARIA			SECUNDARIA			TOTAL
		Privada	Pública	Total	Privada	Pública	Total	
		23	22	45	22	23	45	
1	Ate	1	2	3	1	1	2	5
2	Barranco	1	0	1	0	0	0	1
3	Breña	0	1	1	0	0	0	1
4	Carabayllo	1	1	2	0	1	1	3
5	Chaclacayo	0	0	0	1	0	1	1
6	Chorrillos	0	1	1	1	1	2	3
7	Cieneguilla	0	0	0	0	1	1	1
8	Comas	1	2	3	1	2	3	6
9	El Agustino	1	1	2	0	1	1	3
10	Independencia	0	1	1	0	1	1	2
11	Jesús María	0	0	0	1	0	1	1

Nº	DISTRITO	PRIMARIA			SECUNDARIA			TOTAL
		Privada	Pública	Total	Privada	Pública	Total	
		23	22	45	22	23	45	
12	La Victoria	0	1	1	1	1	2	3
13	Lima	1	1	2	2	1	3	5
14	Lince	1	0	1	0	0	0	1
15	Los Olivos	1	1	2	1	0	1	3
16	Lurigancho (Chosica)	1	1	2	1	0	1	3
17	Lurín	0	1	1	0	0	0	1
18	Magdalena del Mar	0	0	0	0	1	1	1
19	Miraflores	0	0	0	1	0	1	1
20	Pachacamac	1	0	1	0	1	1	2
21	Pueblo Libre	0	1	1	0	0	0	1
22	Puente Piedra	1	1	2	1	1	2	4
23	Rímac	1	0	1	1	1	2	3
24	San Borja	1	0	1	0	0	0	1
25	San Isidro	0	0	0	1	0	1	1
26	San Juan de Lurigancho	2	2	4	2	2	4	8
27	San Juan de Miraflores	1	1	2	2	1	3	5
28	San Luis	0	0	0	1	0	1	1
29	San Martín de Porres	2	1	3	1	2	3	6
30	San Miguel	1	0	1	0	0	0	1
31	Santa Anita	1	0	1	0	1	1	2
32	Surco	0	0	0	0	1	1	1
33	Surquillo	1	0	1	0	0	0	1
34	Villa El Salvador	1	1	2	1	1	2	4
35	Villa María del Triunfo	1	1	2	1	1	2	4

## 1.4. Población objetivo

### 1.4.1 Instituciones Educativas (I.I.EE.)

La población objetivo de esta muestra la conformaron docentes de 90 I.I.EE. debidamente seleccionadas para el estudio.

### 1.4.2 Institutos Superiores Pedagógicos

La población objetivo de esta muestra está constituida por:

- a. Docentes de los últimos ciclos de tres (03) ISP
- b. Estudiantes de los últimos ciclos.

### 1.4.3 Universidades

La población objetivo de esta muestra está constituida por:

- a. Docentes de los últimos ciclos de la Facultad de Educación de diez (10) Universidades.
- b. Estudiantes de los últimos ciclos de la Facultad de Educación.

## 1.5. Duración de la aplicación de las encuestas

POBLACIÓN OBJETIVO	Nº de días
Docentes de I.I.EE.	15
Docentes de ISP	15
Docentes de universidades	15
Estudiantes de ISP	5
Estudiantes de Universidades	4

## 2. CAPACITACIÓN DEL PERSONAL DE CAMPO

La capacitación para el personal de campo estuvo orientada a transmitir la metodología que se utilizaría en la aplicación de las encuestas.

El material metodológico que se utilizó en la capacitación fue una guía para la aplicación de la encuesta.

### 2.1. Objetivos generales

- a. Capacitar al personal en la organización, conducción y supervisión de las actividades que comprende la aplicación de la encuesta.
- b. Homogenizar los procedimientos y criterios para la aplicación de la encuesta.
- c. Asegurar y garantizar que la aplicación de la encuesta se desarrolle con seguridad, transparencia, calidad y de acuerdo a los plazos establecidos.

## 2.2. Objetivos específicos

- a. Que el coordinador tenga la capacidad para organizar, ejecutar, supervisar y realizar el control de calidad de todas las actividades comprendidas en la aplicación de la encuesta.
- b. Que los supervisores estén capacitados para el control de calidad correspondiente.
- c. Garantizar que los encuestadores recojan la información de calidad de los docentes y los estudiantes seleccionados para cada muestra.

## 2.3. Descripción de la capacitación

- Dirigido al coordinador, supervisores, y encuestadores
- Se dictó en Lima y trató sobre cada una de las actividades y procedimientos técnicos a realizar previos, durante y después de la aplicación de la encuesta.
- Los instructores fueron profesionales con amplia experiencia en el recojo de información, del Instituto CUÁNTO.
- d. Los documentos técnico-pedagógicos utilizados fueron elaborados y proporcionados por el IEP para su reproducción.

## 2.4. Ejecución del curso de capacitación

### a. Objetivos:

- Transmitir la normatividad de las diferentes actividades, de manera que el Coordinador cuente con elementos suficientes para la adecuada toma de decisiones en la organización, conducción y supervisión de su trabajo.
- Instruir a los participantes en la metodología a emplearse en la aplicación de la encuesta.
- Capacitar a los participantes en estrategias de liderazgo y motivación para la organización, conducción y supervisión de la encuesta.

b. **Dirección del curso–taller:** La organización y ejecución del curso estuvo a cargo del Instituto CUÁNTO.

c. **Lugar de capacitación:** El curso de capacitación se llevó a cabo en las instalaciones del Instituto CUÁNTO.

d. **Duración y horario del curso:** El curso de capacitación tuvo una duración de 01 día (de 09:00 a 18:00 horas).

e. **Número de participantes en la capacitación:**

Participantes	Cantidad
Total	34
Coordinador general	1
Supervisores	3
Encuestadores (incluyendo reserva)	30

f. **Instructores:** Profesionales del Instituto CUÁNTO

g. **Evaluación de postulantes:** Los postulantes a encuestadores fueron evaluados durante toda la capacitación, de manera que se acreditó su nivel de preparación. Se evaluó el desempeño del participante frente a ejercicios de llenado de los cuestionarios y situaciones simuladas de aplicación de la encuesta durante la capacitación.

### 3. ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO

#### 3.1. Organización del trabajo de campo

El equipo estuvo conformado por un coordinador, tres supervisores y treinta encuestadores.

##### Coordinador

Encargado de la organización de las actividades la que incluyen la convocatoria y capacitación de aplicadores, la supervisión de la aplicación, entre otras. Se encargó además de las labores administrativas y logísticas.

##### Supervisores

Responsables de llevar a cabo la convocatoria y capacitación de aplicadores, así como del contacto con las II.EE., Institutos Superiores Pedagógicos y Universidades participantes, así como el control de calidad de todos los instrumentos.

##### Encuestadores

La aplicación en las encuestas estuvo a cargo de equipos de encuestadores, según el tipo de muestra.

#### 3.2. Aplicación de la encuesta

Se realizó la encuesta, de acuerdo a las instrucciones impartidas en la capacitación. Se desarrolló de acuerdo a lo siguiente:

- Coordinaciones con las II.EE., Institutos Pedagógicos y Universidades, a fin de comunicar el objetivo de la visita para facilitar la toma de la encuesta. Se les dejó una carta descriptiva con el objetivo del estudio.
- Despliegue de encuestadores a las II.EE., Institutos Pedagógicos y Universidades.

- Aplicación de la Escala y la ficha de acuerdo a lo indicado en la capacitación.
- Diariamente concluidas las aplicaciones asignadas, los encuestadores entregaron el material a sus correspondientes supervisores.

### *3.2.1 Contacto con las instituciones encuestadas*

Se visitó, una a una, todas las instituciones de la muestra. El objetivo fue coordinar previamente con la persona encargada (director/a), a la que se le entregó una carta con los objetivos del estudio y fue quien autorizó la aplicación de la encuesta en su institución.

En seis de las II.EE. seleccionadas inicialmente no se pudo aplicar la encuesta (algunas se encontraban en periodo de vacaciones y en otras no permitieron la aplicación) por lo que tuvieron que ser reemplazadas.

### *3.2.2. Despliegue de los encuestadores*

Se movilizaron los encuestadores a la 7:00 am a las instituciones designadas a cada uno, con la carta de presentación, DNI y fotocheck para su debida identificación ante el Director para realizar la encuesta.

### *3.2.3. Aplicación de la encuesta*

Se aplicó la encuesta en la II.EE., Institutos Pedagógicos y Universidades.

Se regresó a las instituciones más de 3 veces por diferentes motivos (por ejemplo, no se encontraban a los docentes y alumnos).

### *3.2.4. Recepción*

El material trabajado fue recibido diariamente por el Supervisor, quien revisó las encuestas minuciosamente para proseguir con el proceso de ingreso de datos o digitación.

## **4. INVENTARIO Y CLASIFICACIÓN**

Este procedimiento estuvo bajo la responsabilidad de los supervisores. Se procedió a cubrir e inventariar el material para su respectiva digitación.

## 5. DIGITACIÓN Y ENTREGA DE BASE DE DATOS

### 5.1. Convocatoria, preselección y selección de postulantes a digitadores

La convocatoria de postulantes a digitadores se realizó de acuerdo al perfil solicitado.

- Experiencia en digitación
- Disponibilidad completa en los horarios estipulados
- Capacidad de trabajo en equipo
- Manejo de Excel a nivel usuario
- Disposición a tiempo completo
- Edad entre 25 y 45 años

### 5.2. Procedimiento de preselección

El procedimiento para seleccionar a los digitadores fue el siguiente:

- Presentación de CV
- Prueba de producción

### 5.3. Capacitación de digitadores

Una vez que aprobaron la prueba de producción se les invitó a una capacitación en el sistema que utilizarían.

Se realizaron dos resguardos de seguridad diarios y finalmente la formulación de una base de datos general.

### 5.4. Administrador de red y digitadores seleccionados

El personal seleccionado fue un administrador de red y cinco digitadores.

### 5.5. Entrega de base de datos

La entrega de las bases de datos se hizo en formato Excel y luego se subió al programa estadístico SPSS para su debido estudio del usuario, y a la vez se elaboró el diccionario de variables.

ISBN: 978-9972-841-26-2



9 789972 841262