



**UNIVERSIDAD  
DEL PACÍFICO**  
FACULTAD DE ECONOMÍA  
Y FINANZAS

**ECONOMÍA**

**EL EFECTO DE LA CAPACITACIÓN DOCENTE SOBRE LAS  
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y LOS APRENDIZAJES**

Trabajo de Suficiencia Profesional presentado para optar al Título profesional de  
Licenciada en Economía

**Gina Alisson Figueroa Cisneros**

**Lima, enero 2020**

## TABLA DE CONTENIDO

<b>RESUMEN.....</b>	<b>3</b>
<b>INDICE DE GRÁFICOS.....</b>	<b>4</b>
<b>1. Introducción .....</b>	<b>5</b>
<b>2. Marco teórico .....</b>	<b>6</b>
<b>3. Evidencia empírica.....</b>	<b>9</b>
Un caso de Chile .....	9
Un caso de Perú.....	10
Un caso de Israel .....	12
Un caso de Francia .....	12
Un caso de Chicago – EEUU .....	13
Un caso de diversos países .....	13
Un caso de Indonesia.....	14
<b>4. Conclusiones.....</b>	<b>16</b>
<b>5. Bibliografía.....</b>	<b>16</b>

## **RESUMEN**

Dada la importancia de la educación como herramienta para mejorar la calidad de vida de las personas, se han implementado varios programas para aumentar el acceso a este servicio y mejorar la calidad de la educación. Para mejorar esta última, una de las intervenciones más implementadas ha sido la capacitación docente. En este estudio, se realiza una revisión de los impactos de los diferentes programas de capacitación docente, a fin de determinar la diferencia de los diversos efectos encontrados en la literatura sobre las prácticas de enseñanza y en el rendimiento de los estudiantes. Este estudio concluye que estas diferencias podrían deberse a la calidad de los programas, que al no generar cambios en las prácticas docentes debido a que las herramientas dadas en la capacitación no fueron útiles para su contexto o realidad, no generaron cambios en el comportamiento del estudiante, y en consecuencia sobre su aprendizaje. Mientras la capacitación tenga un impacto positivo en el comportamiento o las prácticas del docente, este conllevará a una mejora de los resultados de los estudiantes.

## **ABSTRACT**

Given the importance of education as a tool to improve people's lives, several programs have been implemented to increase the access to this service and to improve the quality of education. To improve quality education, one of the most implemented intervention has been teacher training. In this study, a review of the impacts of different teacher training programs is made, in order to determine the difference of the various effects found in the literature on teaching practices and students achievement. This study concludes that these differences could be due to the quality of the programs, which by not generating changes in teacher practices due to the tools given in the training weren't useful to their context or reality, did not generate changes in student's behaviour, and consequently on their learning. As long as the training has positive impacts on teacher behaviour or practices, it will lead to improve students outcomes.

## INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1.	Resumen del marco teórico .....	9
------------	---------------------------------	---

## **El efecto de la capacitación docente sobre las prácticas pedagógicas y los aprendizajes**

### **1. Introducción**

Como bien señala la literatura, la educación es un factor importante para la mejora de la calidad de vida, así como para el desarrollo sostenible. Es en ese contexto, que se busca reducir las brechas en educación, para lo cual se han llevado a cabo acciones para incrementar el acceso a este servicio, reducir la deserción escolar, así como mejorar también la calidad en los tres niveles de educación (educación básica, media superior y superior), buscando asegurar el aprendizaje de los estudiantes de acuerdo a su nivel educativo.

Al respecto, de acuerdo a la información de la *UNESCO Institute for Statistics (UIS)*, se observa que de todos los países de los que se dispone información, el porcentaje de alumnos de educación primaria que han repetido el año, en promedio ascendió a un 3.8% en el 2017, siendo Burundi la que presenta una mayor porcentaje (23.9%). A nivel de América Latina, este porcentaje asciende en promedio a un 7.86% en el 2000, a 5.2% en el 2010 y a 2.9% en el 2017, siendo Guatemala el país con una mayor porcentaje de alumnos de educación primaria que han repetido el año en el 2017 (9.5%).

Tomando en cuenta ello, es que se debe garantizar que el acceso a la educación esté acompañado de una mejora en la calidad de este servicio, pues es una educación de calidad la que permite que los jóvenes tengan mejores oportunidades laborales, logrando así una mejor calidad de vida. Es por ello que en diversos países se implementan programas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, tales como el Programa de Soporte Pedagógico en el Perú, el Programa Nacional Asistire en Argentina, el Programa Nacional de Educación Rural en Brasil, el Programa un Buen Comienzo en Chile, el Programa de Mentoría en Ecuador, entre otros.

Es importante señalar que uno de los aspectos relacionados al centro educativo, claves para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, es la calidad del profesor (Coleman, 1966), lo que ha incentivado a políticas para fortalecer las capacidades de los docentes, tanto en su papel como transmisor de información con dominio en la materia que imparte (relacionado más a su experticia disciplinar) como en su rol de facilitador del aprendizaje (relacionado más a las prácticas pedagógicas) (Troncoso, Pérez, Vaccarezza, Aguilar, & Muñoz, 2017).

Bajo esta premisa, es que en diversos países existe el esfuerzo de capacitar a los docentes en los tres niveles de educación. Sin embargo, en la actualidad no se tiene claro si finalmente estas capacitaciones tienen algún impacto en el logro de los aprendizajes de los estudiantes o en las prácticas pedagógicas de los docentes.

En cuanto el efecto que tendrían las capacitaciones en las prácticas pedagógicas, este no ha sido un foco de discusión por investigadores, lo cual puede deberse a la definición o aspectos que este comprendería, encontrándose pocos estudios que buscan determinar dicho impacto.

Respecto a la relación existente entre la capacitación docente y los logros del aprendizaje o desempeño de los estudiantes, la literatura presenta resultados distintos. Diversos autores no han hallado impactos positivos o significativos de programas de capacitación docente sobre el aprendizaje de los estudiantes; sin embargo, otros autores han cuestionado dichos hallazgos (Chinen & Bonilla, 2017).

El objetivo del presente trabajo es brindar luces respecto al impacto de las capacitaciones docentes sobre las prácticas pedagógicas e identificar a qué se deben las diferencias entre los resultados obtenidos por diversos autores respecto al efecto de las capacitaciones sobre el aprendizaje de los estudiantes. En esa línea, se esperaría que los profesores con una “buena” capacitación sí hayan modificado o “mejorado” sus prácticas pedagógicas, que conllevaría a que sus alumnos presenten una mejora en la materia que imparten.

En ese sentido, primero se expondrá sobre el marco teórico, donde se definirán los conceptos claves que serán empleados en el presente trabajo así como los fundamentos que explicarían los posibles resultados encontrados en la literatura. Luego, se efectuará una revisión de la evidencia empírica encontrada en diversos países sobre los resultados de las capacitaciones a docentes a través de diversos programas.

## **2. Marco teórico**

En general, la educación se considera como el eje esencial para el desarrollo de las personas y como un elemento importante para reducir la desigualdad, ya que se espera que el acceso a una educación de calidad para todos brinde oportunidades a los jóvenes, mejores trabajos y un mayor ingreso, lo que se reduce a una mejor calidad de vida; sin embargo, para lograr ello es necesario tener una educación de calidad.

En ese sentido, la calidad de la educación implica muchos aspectos, por lo que su definición es compleja, de acuerdo a algunos autores, la calidad de la educación comprende 5 dimensiones (Astorga, y otros, 2007):

- Respeto de los derechos.
- Relevancia (orientada hacia las finalidades que son fundamentales para la sociedad).
- Pertinencia (acorde a las necesidades de cada estudiante).
- Equidad (supone desarrollar escuelas más inclusivas).
- Eficiencia y eficacia (adecuado uso de los recursos para lograr el resultado esperado).

Considerando ello, es que diversos países han efectuado esfuerzos para tales como incrementar la educación obligatoria, desarrollar una mejor infraestructura, diseñar nuevos currículos y mejorar la formación docente (Astorga, y otros, 2007). Sobre este último aspecto, desde hace unas décadas es que el papel que desempeña el docente ha cobrado importancia, diversos autores la consideran una pieza fundamental para la transformación educativa, pudiéndose considerar como un “arma de doble filo”, ya que una adecuada formación del docente podría llegar generar impactos positivos, pero una mala formación podría ser perjudicial, tal como lo señaló Fullán (1993) en su muy citada frase, *“La formación del docente (...) tiene el honor de ser la mejor solución y el peor problema en la educación”*.

Hattie (2003), señala que lo que explica el nivel de éxito de los estudiantes se resume principalmente en seis factores (el estudiante, el hogar, el colegio, el director, compañeros y profesores), de los cuales el factor que explicaría más la diferencia en el logro del aprendizaje es el mismo estudiante por las habilidades que este pueda poseer; seguidamente por los profesores, por lo que ellos puedan saber (conocimientos), hacer (acción) o por lo que les pueda importar (motivación) (Hattie, 2003).

En ese sentido, con la finalidad de que el docente sea un agente que promueva y mejore la educación de sus estudiantes, su rol no solo debe centrarse en transmitir sus conocimientos, Marchesi (2006) señala que además requieren de otras habilidades para lograr el aprendizaje de sus estudiantes, tales como *“el diálogo con los alumnos, la capacidad de estimular el interés por aprender, la incorporación de las tecnologías de la información, la orientación personal, el cuidado del desarrollo afectivo y moral, la atención a la diversidad del alumnado, la gestión del aula y el trabajo en equipo”* (Marchesi, 2006).

Similarmente, De Miguel (2006), señala que la tarea del docente no solo se reduce a transmitir los conocimientos, sino en *“gestionar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, lo que implica ofrecerles pautas, herramientas y medios para que sean los propios alumnos quienes de forma autónoma desarrollen su propio proceso de aprendizaje, y acompañarles en esta tarea para orientarles y ayudarles a superar las dificultades que encuentren”* (De Miguel Diaz, 2006).

En esa línea, Hattie (2003), identificó 5 grandes dimensiones para distinguir a los docentes más competentes, quienes serían los que son capaces de efectuar lo siguiente:

- Identificar los aspectos esenciales de su materia.
- Crear un ambiente óptimo para las clases.
- Monitorear a sus estudiantes y brindarles retroalimentación.

- Promover resultados efectivos mediante su comportamiento con los estudiantes y su pasión sobre la enseñanza y aprendizaje.
- Involucrar a sus estudiantes dándoles tareas y objetivos desafiantes, y mejorando el aprendizaje profundo o comprensión.

De este modo, existen muchos atributos que definen a un docente eficiente, de los cuales, la mayoría, sino son todos, se evidencian recién en la práctica, una vez que ya están en servicio. Tomando en cuenta ello, lo que se busca es garantizar que los docentes cuenten con las habilidades y aptitudes necesarias no solo respecto a la experticia en la materia que imparte sino también respecto a las competencias pedagógicas requeridas para enseñarlo en un contexto cambiante, y así los estudiantes adquieran los conocimientos que correspondan de acuerdo al nivel que cursen.

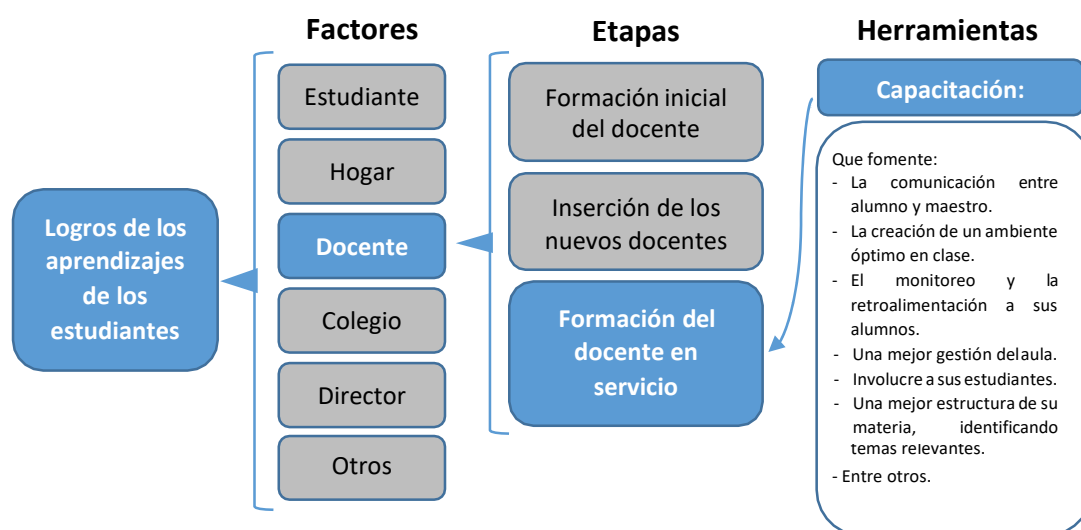
Como resultado, se han implementado políticas o acciones para mejorar en este aspecto, los cuales van desde la formación inicial del docente, la inserción de los nuevos docentes y el desarrollo profesional, componentes básicos de la formación docente (OECD, 2005). Es en el desarrollo profesional o en la formación en servicio que se han efectuado capacitaciones como uno de los medios a través del cual se puede proveer al docente de elementos esenciales para la enseñanza, así como de conocimientos sobre las prácticas pedagógicas, de modo que desarrollen sus funciones de manera más eficaz. Asimismo, se pretende que, además de mejorar la calidad del docente, estas capacitaciones motiven más a los docentes respecto al papel que desempeñan y evitar su deserción.

Sin embargo, según diversos autores, la capacitación docente puede no generar los efectos esperados, dependiendo de la estrategia que se implemente. Un factor muy señalado en la literatura es que en muchas capacitaciones las herramientas que se brindan a los docentes no son aplicables a su contexto y/o realidad, producto principalmente de las capacitaciones masivas a docentes que en sus aulas presentan situaciones muy distintas (UNESCO, 2019). Asimismo, otro factor son las dificultades que se presentarían para que el docente capacitado pueda poner en práctica lo adquirido en estas capacitaciones, al no contar con el apoyo requerido para su aplicación (Little, 1993).

En el siguiente cuadro se puede observar el mecanismo por el cual se generaría un impacto en el rendimiento de los estudiantes, de acuerdo a lo señalado en los párrafos previos:



**Gráfico 1:** Resumen del marco teórico



Fuente: Elaboración propia, 2020

En resumen, lo que señala la literatura es que para que una capacitación al docente pueda tener un impacto positivo en el rendimiento de los estudiantes, es necesario que las herramientas que se incentiven en estas capacitaciones sean efectivas, impulsando a que el docente capacitado haya adquirido o fortalecido las habilidades necesarias (descritas en los párrafos previos) que contribuyan a ejercer e implementar buenas prácticas pedagógicas, resultando en que los estudiantes estén más motivados en el aprendizaje y presenten un mejor desempeño académico.

### 3. Evidencia empírica

De acuerdo a la revisión efectuada en la sección anterior, los efectos de un programa de capacitación en las prácticas docentes y aprendizaje de los estudiantes, dependerían de la estrategia y/o contenido del programa, en ese sentido, se esperaría que los programas de capacitaciones más completos, continuos y flexibles de acuerdo al entorno del docente lleven a que ellos puedan aplicar, en su centro educativo y aula, las habilidades o conocimientos adquiridos o desarrollados durante las capacitaciones, que conlleven a cambios en el estudiante, mejorando su aprendizaje y en consecuencia su desempeño.

Tomando en cuenta ello, se ha efectuado una revisión de los programas de capacitación docente llevados a cabo en distintos países, encontrándose resultados diversos, los cuales se detallarán a continuación:

#### **Un caso de Chile**

Troncoso y otros (2017), realizaron un estudio con docentes de pregrado en carreras de la salud de universidades chilenas, tanto tradicionales como privadas, seleccionándose a 296 docentes que se ofrecieron como voluntarios y quienes respondieron a dos encuestas.

Una encuesta denominada “Cuestionario de Prácticas Pedagógicas” (CPP) para medir la frecuencia con la cual el docente realiza actividades pedagógicas, que comprendían básicamente 6 factores: enseñanza centrada en el estudiante, planificación de la enseñanza, evaluación del proceso, relación dialogante, enseñanza centrada en el profesor y uso de recursos tecnológicos. La otra encuesta denominada “Cuestionario de Participación en Actividades de Capacitación” (CPAC), para medir la frecuencia con la cual el docente ha realizado actividades de perfeccionamiento disciplinar y pedagógico (Troncoso, Pérez, Vaccarezza, Aguilar, & Muñoz, 2017).

Cuando se revisó la correlación entre las prácticas pedagógicas y la participación en actividades de capacitación pedagógica y disciplinar, se halló que las capacitaciones disciplinarias correlacionaron directa y significativamente con las prácticas pedagógicas. Por otro lado, se presentó que las capacitaciones en el ámbito pedagógico estaban correlacionadas con solo 5 factores de las prácticas pedagógicas de las 6 antes detalladas, en particular, no hubo una correlación significativa con la enseñanza centrada en el docente.

Finalmente, buscaron establecer una relación predictiva de las capacitaciones disciplinarias y pedagógicas sobre los puntajes obtenidos en los 6 factores antes mencionados de las prácticas pedagógicas, encontrándose que una mayor participación en capacitaciones pedagógicas predecía una enseñanza más frecuente centrada en el estudiante, una mayor implicancia en planificación de la enseñanza, una evaluación de proceso más frecuente, una mayor relación dialogante, una enseñanza menos frecuente centrada en el profesor; no se halló un efecto significativo respecto al uso de recursos tecnológicos. A diferencia de las capacitaciones pedagógicas, se encontró que la mayor participación en actividades de capacitación disciplinar predecían una enseñanza más frecuente centrada en el profesor y un mayor uso de recursos tecnológicos.

### **Un caso de Perú**

Majerowicz (2015), efectúan una evaluación del impacto de los programas de Acompañamiento Pedagógico (AP), Soporte pedagógico Intercultural (ASPI) y Soporte Pedagógico (SP), implementados en el Perú.

Acompañamiento Pedagógicos: esta es una estrategia enfocada en la formación docente continua centrada en el aula, la misma que busca mejorar la práctica pedagógica de los docentes de los centros educativos unidocentes y multigrado, del nivel inicial, primaria y a promotoras comunitarias del PRONOEI-Programas no Escolarizados de educación inicial (urbano y rural), y de este modo, la calidad del aprendizaje de los estudiantes (Majerowicz Nieto, 2015).

La evaluación de este programa son del periodo 2013-2015, cuando se modificaron los criterios de focalización, priorizando escuelas multigrado en contextos bilingües. Cabe señalar que esta comprende: visitas en clase, microtalleres y talleres de actualización.

Al respecto, encuentra impactos robustos y positivos de participar de este programa sobre la Evaluación Censal Estudiantil (ECE). El impacto difiere entre resultado de matemáticas y lectura, estimándose un impacto entre 25 y 30 puntos en matemáticas que se traduce un impacto de una magnitud de 0.29 desviaciones estándar, y en el caso de lectura se estima un impacto de 15 y 20 puntos, con un impacto aproximado de 0.25 desviaciones estándar (Majerowicz Nieto, 2015).

Soporte pedagógico Intercultural: Similar al acompañamiento pedagógico, esta busca fortalecer un conjunto de competencias de docentes de centros educativos organizados a una red educativa rural (RER), donde se brinda atención a los docentes de educación inicial, primaria y secundaria, y promotores del PRONOEI, de manera transversal. Se implementa a través de visitas, talleres, microtalleres, reuniones de asesoría pedagógica, entre otros.

El resultado que se presenta es que este programa sí tendría impacto positivo y significativo sobre el rendimiento del estudiante (medido mediante la ECE). En ese sentido, se encuentra que participar de este programa tiene un efecto promedio de aproximadamente 26 puntos en matemáticas y 22 en lectura, lo que significaría 0.26 y 0.30 desviaciones estándar, respectivamente (Majerowicz Nieto, 2015).

Soporte pedagógico: Este programa está dirigido a instituciones públicas polidocentes completas del área urbana de educación primaria en el país. Sus líneas de intervención son: fortalecimiento de desempeños en docentes y directivos de la institución educativa, Refuerzo Escolar, materiales y recursos educativos, y articulación con la familia y la comunidad.

Para la fecha del estudio (2015), este programa fue implementado muy recientemente, su implementación fue en agosto del 2014, con lo cual solo se tendría tres meses de implementación para la fecha en la que se toma la ECE (noviembre). Majerowicz (2015), no encontró impactos significativos y robustos de la implementación del Programa en el 2014 sobre el desempeño de los estudiantes e indica que ello probablemente se deba al corto periodo de tiempo que tuvieron las instituciones educativas focalizadas para implementar el programa.

Sin embargo, según un estudio reciente realizado por Chinen y Bonilla (2017), empleando adicionalmente los resultados de la ECE en el 2015, hallan que los estudiantes que recibieron la intervención presentan resultados superiores en las pruebas de la ECE de aproximadamente 0.07 desviaciones estándar en matemática y de 0.1 en lectura (Chinen & Bonilla, 2017).

Cabe señalar que para este caso, el programa es una intervención más integral, e incluye aspectos que no están relacionados con la formación del docente (ejemplo: Refuerzo Escolar), por lo que el impacto identificado incluye estos otros aspectos.

### **Un caso de Israel**

Angrist and Lavy (2001), evalúan el impacto de un programa de capacitación docente en servicio en escuelas primarias de Jerusalén sobre el aprendizaje del alumno, y diferencia el efecto de escuelas religiosas y no religiosas, en 1995.

Cabe señalar que la intervención provino principalmente de incrementos en el presupuesto, en el caso de Jerusalén estos recursos fueron destinados en su mayoría a capacitaciones docentes, aunque un poco fue destinado a programas para niños de necesidades especiales. El programa de capacitación estaba diseñado para mejorar la enseñanza de matemáticas, lectura e inglés, involucrado métodos pedagógicos desarrollados en escuelas de Estados Unidos (Angrist & Lavy, 2001).

El estudio concluyó que el programa de capacitación en colegios no religiosos tenía efectos positivos en el resultado de las pruebas de los estudiantes, con una magnitud de 0.25 desviaciones estándar en los puntajes de matemática y de 0.4 en el caso de lectura, no se pudo evaluar para el caso de inglés ya que no se contaba con información de los resultados de las pruebas de esta materia. Para el caso de los colegios religiosos, los resultados encontrados no eran claros, señalando que se podría deber a que empezaron después y que fue implementado en menor escala.

Asimismo, efectuaron un análisis respecto a la rentabilidad del programa, encontrando que las capacitaciones al docentes puede ser tan costo-efectivo como incrementar las horas de clase y considerablemente más económico que reducir el tamaño de la clase (Angrist & Lavy, 2001).

### **Un caso de Francia**

Por otro lado, en Francia, Bressoux, Kramarz y Prost (2009) realizaron un estudio que tenía como uno de sus objetivos determinar el impacto de la capacitación docente sobre el rendimiento de los estudiante, para lo cual emplea una data de una encuesta de estudiantes de tercer grado y de docentes en 1991, la misma que incluye tres tipos de profesores: maestros novatos no capacitados, maestros novatos capacitados y maestros con experiencia.

En Francia, los docentes eran reclutados basándose en exámenes, que solían tener una baja tasa de aprobación o aceptación, los que pasaban este examen recibían capacitaciones por 2 años, y los que no pasaban eran puesto en lista de espera. Este número de vacantes eran determinados en base a pronósticos sobre puestos de profesores; sin embargo, en el año

1991, una serie de errores en el pronóstico de nuevos docentes requeridos para dicho año, requiriéndose más docentes de los esperados, llevó a considerar a los profesores novatos que estaban en lista de espera en dicho año para que enseñen en las aulas, por lo que el número de docentes no capacitados era mayor en dicho año, en comparación a periodos previos. Además, para ese año, la lista de vacantes para el examen era muy pequeña, lo que llevó a que muchos de los docentes que estaban en lista de espera y que no habían recibido capacitación se encontraban en un muy buen ranking, y probablemente hubiesen aprobado el examen de años previos, y en especial del año 1989 (dos años antes) (Bressoux, Kramarz, & Prost, 2009).

En ese sentido, los autores aprovecharon esta situación para realizar su estudio, teniendo como grupo de control a los docentes novatos no capacitados. El resultado fue que el impacto de la capacitación docente no es significativa para el desempeño en lectura, pero sí para matemáticas, hallándose que los alumnos ganan 0.25 desviaciones estándar en el puntaje de dicha materia cuando sus profesores han sido capacitados. Sin embargo, dada la información con la que contaron, no se puede conocer qué es lo que está detrás de este efecto, si es el desarrollo de las habilidades puramente académicas o la mejora en metodologías de enseñanza (Bressoux, Kramarz, & Prost, 2009).

### **Un caso de Chicago – EEUU**

Por otro lado, en 1996, el Sistema Público Escolar de Chicago puso en periodo de prueba a 71 escuelas primarias donde menos del 15% de estudiantes cuyos puntajes en lectura estaban por debajo de las normas nacionales. Estos colegios en prueba recibieron recursos para el desarrollo del personal, así como para asistencias técnicas y mejoras en el seguimiento; sin embargo, los recursos destinados a estos dos últimos fueron muy pocos y estaban diseñados esencialmente para mejorar el desempeño de los docentes en clases. En ese sentido, los efectos hallados incluyen estos aspectos (Jacob & Lefgren, 2004).

En cuanto a los resultados del estudio realizado por Jacob y Lefgren (2004), determinaron que la capacitación al docente no tuvo un impacto significativo sobre el logro de sus estudiantes. Asimismo, señalan que uno de los motivos por el cual los resultados difieren a otros estudios realizados (especialmente al efectuado por Angrist y Lavy en el 2001) sería porque la capacitación provista estaba poco estructurada y menos alineada con el currículo.

### **Un caso de diversos países**

El estudio realizado por Gibbs y Coffey (2004), se centra en la efectividad de las capacitaciones a docentes de universidades, considerando 22 universidades en 8 países. Para ello se realizaron dos encuestas a los estudiantes y una a los docentes.

Una de las encuestas a los estudiantes era el *Student Evaluation of Educational Quality (SEEQ)*, con el objetivo de conocer la percepción de los estudiantes sobre sus docentes, considerándose 5 aspectos (entusiasmo, organización, interacción con el grupo, la buena relación con los estudiantes y la amplitud o envergadura de las clases), cabe señalar que a este se le añadió una pregunta adicional relacionada al aprendizaje de los estudiantes. La segunda encuesta era el *Module Experience Questionnaire (MEQ)*, considerándose tres aspectos (enfoque superficial, enfoque profundo y buena enseñanza) (Gibbs & Coffey, 2004). Para el caso de los docentes, la encuesta aplicada fue el *Approaches to Teaching Inventory (ATI)*, el cual se utilizó para medir la magnitud sobre la cual el docente emplea dos enfoques de enseñanza (enseñanza centrada en el estudiante y enseñanza centrada en el docente) (Gibbs & Coffey, 2004).

Las encuestas mencionadas fueron realizadas poco antes de empezar la enseñanza y un año después de ello, tanto a los docentes como a los estudiantes. Los resultados que presentan los autores, indican que el grupo que recibió capacitación se enfocó menos en la enseñanza centrada en el maestro y más en la centrada en el estudiante, siendo lo opuesto para el caso de los docentes no capacitados (Gibbs & Coffey, 2004).

Por otro lado, se presenta que los docentes capacitados mejoraron significativamente respecto a los 5 aspectos de la encuesta SEEQ; sin embargo el grupo de control no presentó cambios significativos, a excepción del puntaje relacionado a interacción con el grupo, el cual se redujo (Gibbs & Coffey, 2004).

Asimismo, determinaron que para el caso del grupo capacitado la escala de aprendizaje del estudiante (aspecto adicional de la encuesta SEEQ) se incrementó significativamente; sin embargo, para el grupo de control se mantuvo sin cambios (Gibbs & Coffey, 2004).

Finalmente, buscan conocer si se han presentado cambios en el enfoque de los estudiantes, al respecto, encuentran que los estudiantes con docentes capacitados presentaban menos un enfoque superficial; sin embargo, no se presentan cambios significativos respecto al enfoque profundo, lo cual señalan se podría deber a que ya presentaban puntajes altos en este aspecto o porque es más complicado cambiar el enfoque de un estudiante para docentes nuevos (era el primer año de enseñanza para los docentes encuestados) o porque dichos cambios pueden requerir un mayor tiempo para implementarlos (Gibbs & Coffey, 2004).

### **Un caso de Indonesia**

Djalil y Anderson (1989), llevaron a cabo un estudio, donde se seleccionaron a 30 docentes de alumnos de quinto grado, principalmente de bajo nivel socioeconómico en Bandung, para asignarlos aleatoriamente a tres grupos. El primer grupo (grupo 1) que correspondía al grupo de control, quienes no recibían capacitación pero eran visitado y observados durante sus

clases. Luego, el segundo grupo (grupo 2) de docentes sí recibía capacitación pero no eran visitados y observados mientras impartían sus clases. Y el tercer grupo (grupo 3), el cual era capacitado de igual manera que el segundo grupo, pero que además recibía visitas en el aula del mismo modo que el primer grupo, y sobre el cual recibían retroalimentación.

El contenido del programa comprendía 20 principios de enseñanza provenientes de estudios de investigación en el aula realizados por Estados Unidos, organizados en tres categorías: gestión del aula, estructura de temas o lecciones, y la interacción verbal con el estudiante (Djalil & Anderson, 1989). Cada categoría tenía un objetivo, por ejemplo, se esperaba que mediante la gestión de clases los estudiantes se involucren más, evitando problemas disciplinarios. Respecto a la estructura de temas, se esperaba que ayude a los docentes a organizarse y a impartir clases importantes y relevantes. Y sobre la interacción verbal con los estudiantes, para ayudar a los docentes en el seguimiento de los flujos de las lecciones, asegurarse de que los estudiantes comprendan los temas durante las clases, y finalmente brindar retroalimentación a sus estudiantes.

Como resultado, Djalil y Anderson (1989) hallaron es que los docentes que habían sido capacitados (grupo 3) presentaban puntajes más altos en las tres categorías antes mencionadas (gestión del aula, estructura de las clases, y la interacción verbal con el estudiante en clases) en relación a los docentes que no fueron capacitados (grupo 1), lo que significaría que la capacitación al docente tuvo efectos positivos en las prácticas pedagógicas. Asimismo, identificaron que los estudiantes con profesores capacitados (grupo 3) presentaban un comportamiento diferente en clases respecto a los alumnos cuyos docentes no recibieron capacitación, los cambios en el comportamiento eran consistentes con las categorías de gestión de aula e interacción verbal alumno-profesor, lo que los lleva a señalar que la aplicación de lo transmitido durante las capacitaciones tiene implicancias positivas en el comportamiento del estudiante.

En términos del rendimiento de los estudiantes, la revisión de la información sugeriría que los estudiantes con profesores capacitados (grupo 3) presentan mejores rendimientos en la materia que los estudiantes del grupo de control. Asimismo, los estudiantes que tenían profesores capacitado de manera más intensiva (grupo 3), mostraban mayores logros que los estudiantes de los otros dos grupos.

Adicional al rendimiento, también se efectúa una revisión del impacto de otras variables, los resultados sugerirían que los alumnos de los profesores capacitados (grupo 3) también presentarían un mayor interés en la materia y percepciones positivas respecto al ambiente en clase en comparación a los estudiantes con docentes que no recibieron la capacitación (grupo 1).

Finalmente, los autores concluyen que este estudio apoya la idea del valor de un programa de capacitación intensiva basada en la investigación contribuye en cambiar el comportamiento del docente e incrementar la efectividad de su labor. Asimismo, señala que los principios empleados para la capacitación en este experimento son aplicables a diversas materias.

#### **4. Conclusiones**

Los estudios encontrados sobre el impacto de las capacitaciones en las prácticas que realizan los maestros en el aula, son escasos. Como se ha visto, conocer ello es importante, debido a que el impacto de las capacitaciones sobre el desempeño del estudiante no es directo, tal como lo señala Djalil y Anderson (1989), esta depende de si las capacitaciones logran cambiar el comportamiento del docente en clases, es decir que mejore sus prácticas pedagógicas a través de una mejor interacción con los estudiantes en el aula, una mejor comunicación con ellos, estructurando mejor su materia, entre otros aspectos, puesto que de mejorar las prácticas de los docentes depende el cambiar el comportamiento de los estudiantes y hacer que estén más dispuestos a adquirir los conocimientos y mejorar el logro de los aprendizajes y su rendimiento.

En conclusión, una capacitación no adecuadamente estructurada y no acorde al contexto del docente, impediría que este pueda aplicar en su escuela o clase lo adquirido en estas capacitaciones, resultando finalmente en una capacitación poco efectiva. Asimismo, de acuerdo a la información revisada en las secciones previas, algunas de las capacitaciones que sí tuvieron efecto positivo en el rendimiento del estudiante, fueron aquellas que incluían visitas a los docentes capacitados durante sus clases, que buscaban asegurar que las capacitaciones realmente hayan cambiado el comportamiento del docente en clase y brindar una retroalimentación relacionada a lo visto en las capacitaciones, a fin de que pueda aplicarse alguna herramienta aprendida que pueda mejorar el desempeño del docente en clase y que finalmente este se traduzca en un mejor desempeño de los estudiantes en la materia que imparten.

#### **5. Bibliografía**

Angrist, J. D., & Lavy, V. (2001). Does Teacher Training Affect Pupil Learning? Evidence from Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools. *Journal of Labor Economics*, 19(2), 343-369.

Astorga, A., Blanco, R., Guadalupe, C., Hevia, R., Nieto, M., Robalino, M., & Rojas, A. (2007). *Educación de Calidad para Todos: Un asunto de derechos humanos*. Buenos Aires: UNESCO.



- Bressoux, P., Kramarz, F., & Prost, C. (2009). Teachers' training, class size and students' outcomes: Learning from administrative forecasting mistakes. *The Economic Journal*, 119(536), 540-561.
- Chinen, M., & Bonilla, J. (2017). *Evaluación de impacto del programa de soporte pedagógico del Ministerio de Educación del Perú*. GRADE (Grupo de Análisis para el Desarrollo).
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: U.S. Department of Health, Education and Welfare.
- De Miguel Diaz, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 71-91.
- Djalil, A., & Anderson, L. W. (1989). The impact of research-based teacher training program on Indonesian teachers, classrooms, and students. *Teaching and Teacher Education*, 5(3), 165-178.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: The Falmer Press.
- Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). The Impact of Training of University Teachers on Their Teaching Skills, Their Approach to Teaching and the Approach to Learning of Their Students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87-100.
- Hattie, J. (2003). Teachers Make a Difference: What is the research evidence? *Building Teacher Quality: What does the research tell us* (págs. 1-17). Camberwell: Australian Council for Educational Research (ACER).
- Jacob, B. A., & Lefgren, L. (2004). The impact of Teacher Training on Student Achievement: Quasi-Experimental Evidence for School Reform Efforts in Chicago. *The Journal of Human Resources*, 39(1), 50-79.
- Little, J. W. (1993). Teachers' Professional Development in a Climate of Educational Reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 129-151.
- Majerowicz Nieto, S. (2015). *Evaluaciones Rápidas de Impacto: Acompañamiento Pedagógico, Soporte Pedagógico Intercultural (ASPI) y Soporte Pedagógico*. Grupo de Análisis para el Desarrollo – GRADE, Lima.
- Marchesi, A. (2006). El valor de educar a todos en un mundo diverso y desigual. En U. O. Caribbean, *Los Sentidos de la Educación* (págs. 54-69). Revista Prelac.
- OECD. (2005). Developing Teachers' Knowledge and Skills. En OECD, *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* (págs. 95-140). OECD Publishing.
- Troncoso, D., Pérez, C., Vaccarezza, G., Aguilar, C., & Muñoz, N. (2017). ¿Se relaciona la capacitación docente con las prácticas pedagógicas en académicos de carreras de las salud de Chile? *Revista Médica de Chile*, 145(5), 610-618.
- UNESCO. (2019). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio: Reflexiones para el contexto peruano*. Lima: Representación de UNESCO en Perú.