

Nuevos escenarios de la **EDUCACIÓN**



Alejandro Cruzata-Martínez
(Compilador)



FONDO
EDITORIAL

Nuevos escenarios de la **EDUCACIÓN**

Alejandro Cruzata-Martínez
(Compilador)



FONDO
EDITORIAL

Nuevos escenarios de la educación / Alejandro Cruzata-Martínez (compilador) -- 1a ed. --
Lima : Universidad San Ignacio de Loyola. Fondo Editorial, 2022.
204 p. : cm.

ISBN: 978-612-4370-94-6

1. Formación docente. 2. Enfoque interdisciplinario en educación. 3. Educación continua. I.
Cruzata-Martínez, Alejandro

371.1
N

NUEVOS ESCENARIOS DE LA EDUCACIÓN

Alejandro Cruzata-Martínez
(Compilador)

© De esta edición
Universidad San Ignacio de Loyola
Fondo Editorial
Calle Toulon 330, La Molina, Lima-Perú
Teléfono: 3171000, anexo 3705

Director: José Valdizán Ayala
Editora: Rosario Dávila Mestanza
Diseño y diagramación: Enrique Bachmann

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2022-02821

Revisores externos:
Jonathan Alejandro González García
Universidad de Guadalajara

Alicia Zúñiga Llamas
Universidad de Guadalajara

Abril, 2022

Tiraje 150 ejemplares

Impresión
Publicaciones USIL
Av. Paul Poblet Lind s/n, Sub Lote B, Parcela 1,
Fundo Carolina, Pachacámac.

Se prohíbe la reproducción total o parcial de este libro, por cualquier medio, sin permiso expreso del Fondo Editorial.

ÍNDICE

Presentación	7
1. La transdisciplinariedad: necesaria herramienta pedagógica en la formación del maestro como investigador de la práctica educativa <i>Alejandro Cruzata-Martínez y José Ramón del Valle González</i>	12
2. La formación del doctor en educación desde una experiencia de acompañamiento asíncrono para la construcción científico-textual <i>Patricia Medina Zuta</i>	28
3. Formación docente: competencias esenciales desde la innovación educativa <i>Ángel Deroncele-Acosta</i>	52
4. Análisis de la realidad de la formación inicial docente en la educación básica y su relación con las condiciones básicas de calidad <i>Carlos Alberto Atúncar-Prieto, Luz Elizabeth Vergaray-Charra, Migdalia Iralinda Campos-Ramos, Henry Arturo Quijano-Benavides y David Franco-Rolfes</i>	72
5. Formación continua del docente de educación básica: un análisis desde los ámbitos público y privado <i>David Travezaño-Blas, Luis Denis Fuentes-Llave, Orlando R. Reyes-Carrasco, Julia Ysabel Trujillo-De La Cruz y Luis Miguel-Olortegui Alcalde</i>	102
6. El docente de educación superior en el Perú: disparidades en su formación y retos de la educación remota <i>Madeleine Lourdes Palacios-Núñez, Marcos Isasi-Kámiche, Alexander Toribio-López, Edward Mitchell Cárdenas-Olaya y María Natalia Rebaza-Wu</i>	126

7. Desarrollo profesional del docente de educación básica:
análisis histórico-lógico, estado actual y revaloración
social del docente 150
*Jaime Raúl Urday-Cáceres, Sonia Gladys Cabello-Chávez,
Rodolfo Sánchez-Coello, Rosa María Sayán-Rivera
y Teodora Tenorio-Guevara*
8. Una mirada al desarrollo profesional del docente
universitario en el contexto educativo peruano 184
*Marybel Esther Mollo-Flores, Ana Cecilia Alemán-Saravia,
Melita Vargas-Pinedo, Julia Agueda Valencia-Grijalva,
Alejandro Leopoldo Ortiz-Valencia*

PRESENTACIÓN

El nuevo contexto social y económico, generado por la irrupción de la pandemia mundial de la COVID-19, obligó a la educación de todos los niveles a ajustarse a los escenarios de enseñanza-aprendizaje, los cuales han significado un gran reto para todos los actores involucrados: padres de familia, alumnos, docentes, universidades, y gobiernos. En este tenor, la formación docente también enfrenta nuevos desafíos. Los cambios en el escenario actual han llevado a agotar el rol de los profesores en la educación tradicional y sus prácticas más comunes: el enfoque enciclopédico, la memorización de contenidos, el encasillamiento como figura unidireccional para proveer información a los alumnos, la actitud pasiva ante la innovación y la preferencia por el trabajo individual antes que el cooperativo.

La formación docente requiere sintonizarse con la profundidad y la velocidad de los cambios y necesidades socioeducativos. En esta misma línea se encuentra la falta de coordinación entre el trabajo docente y otros ámbitos, como los contenidos del currículo, la evaluación y, por supuesto, la incorporación y el manejo adecuado de las tecnologías de la información y de la comunicación. Ello sobre todo en el actual contexto pandémico, cuya incorporación en la práctica docente fue necesaria, obligatoria y, en muchos casos, sufrida por parte de los maestros. Es decir, se forman nuevos docentes, pero se mantienen los viejos modelos. Existe la necesidad de replantear los enfoques curriculares a la luz de las nuevas capacidades que requieren los maestros en el mundo actual.

La experiencia que nos han dejado las reformas, actualizaciones o cambios al sistema educativo es que estos van por un lado y la formación docente por otro. Cuando los profesores se forman en instituciones especializadas, estas ofrecen una realidad distinta a la que van a enfrentarse al ejercer su profesión. En este sentido, históricamente el rol del docente se limita a sus tareas dentro del aula, esto lo ubica en una situación pasiva respecto a la toma de decisiones, por ejemplo, en políticas educativas. Pero hoy el maestro ya no debe mantenerse al margen de lo que ocurre fuera del aula, ni debe ser el único responsable por los resultados en el aprendizaje de sus alumnos.

Este es el contexto en el que se publica la presente obra, la cual presenta la realidad de diversas experiencias de formación docente en el Perú, un país que si bien ha enfrentado sus crisis con éxito, aún tiene varios escenarios por atender y resolver. Los artículos de investigación que constituyen este libro desmenuzan con sentido crítico los aspectos relevantes, y desde varias aristas de análisis, las necesidades y capacidades de formación de los maestros. Estas investigaciones proponen avanzar hacia nuevas y continuas estrategias de formación docente, como el aprendizaje a lo largo de la vida, el cual se va consolidando a través de procesos de socialización y de experiencia cultural, siempre a partir de los escenarios de cambio y de reconfiguraciones conceptuales y epistémicas.

La investigación que inaugura la obra, *La transdisciplinariedad: necesaria herramienta pedagógica en la formación del maestro como investigador de la práctica educativa*, expone criterios de práctica y teoría acerca de la formación de docentes como investigadores de la realidad educativa donde se desempeñan; en específico, en el contexto de la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima. La propuesta de los autores es que se trabajen con los maestros los aspectos cognitivos junto a los valores humanos desde una concepción transdisciplinaria. Y es que hoy, difícilmente, pueden conseguirse resultados sin la integración compleja de distintas disciplinas. Hay que romper las disquisiciones entre lo que se conoce como ciencias duras y blandas, porque la realidad no fluye en una sola dirección y para entenderla se requiere de la articulación de distintos campos de conocimiento.

En el segundo trabajo investigativo, *La formación del doctor en educación desde una experiencia de acompañamiento asíncrono para la construcción científico-textual*, se presenta la experiencia formativa, a lo largo de dos ciclos académicos, de 20 futuros doctores en educación. El propósito fue conocer sus impresiones sobre el acompañamiento asíncrono recibido. Los resultados de esta investigación constituyen una oportunidad de retroalimentación para la toma de consciencia respecto al proceso de construcción y deconstrucción del texto. Al mismo tiempo, los resultados generaron en los estudiantes de doctorado una reflexión metacognitiva respecto a sus logros, pero también de sus áreas de mejora. Todo ello impacta en el estímulo del pensamiento complejo para el fortalecimiento, por ejemplo, de sus competencias epistémicas, tan necesarias e imprescindibles para un doctor en educación.

En sintonía con el fortalecimiento de las competencias formativas, el trabajo titulado *Formación docente: competencias esenciales desde la innovación educativa*, analiza la formación docente como elemento clave para la sostenibilidad de la educación; es decir, nos presenta las competencias esenciales (emocionales, didáctico-pedagógicas, disciplinares, digitales e investigativas) en un sentido innovador y holístico para la práctica docente. La propuesta es que todas ellas se integren para empoderar a los docentes a través del pensamiento crítico. Este empoderamiento derivaría, además, en otros beneficios, como la autoeficacia creativa, la autoconfianza y, en especial, la motivación por el autoaprendizaje por parte de los docentes.

En la investigación *Análisis de la realidad de la formación inicial docente en la educación básica y su relación con las condiciones básicas de calidad*, encontramos otro estudio acerca de la formación docente, pero esta vez en el contexto de la educación básica. En el trabajo se exponen las políticas de Estado para transformar la formación inicial docente. Los resultados de este análisis develaron la necesidad de modelos de formación congruentes con los estándares de lo que demanda una educación de calidad, como el adecuado aprovechamiento de los recursos. Al mismo tiempo, el estudio ayuda a evidenciar la falta de revalorización y la relevancia de la carrera docente en el escenario contemporáneo, tanto nacional como internacional.

La educación básica es fundamental en la vida de las personas, la mayor parte de los conocimientos que se adquieren en esta etapa son esenciales para actuar en sociedad. Así, en el capítulo *Formación continua del docente de educación básica: un análisis desde los ámbitos público y privado*, se ahonda y presenta un análisis documental con información sobre la formación docente en educación primaria de los ámbitos público y privado. El trabajo ilustra sobre cómo se están desarrollando e implementando los programas de formación docente y si, efectivamente, estos se reflejan en la mejora de los conocimientos de los alumnos. El planteamiento gira en torno a dos preguntas orientadoras; la primera: ¿cómo se desarrollan los programas de formación docente en servicio de la educación básica, en los ámbitos público y privado? Y la segunda: luego de conocer cómo operan los programas, ¿qué aspectos deben mejorarse para que la formación docente responda a las necesidades de los maestros de la educación básica?

La preocupación por conocer las causas para mejorar la formación de maestros también se evidencia en la investigación *El docente de educación superior en el Perú: disparidades en su formación y retos de la educación remota*. Esta es un análisis documental acerca de la realidad educativa de varios países latinoamericanos, en este caso del Perú, los cuales cuentan docentes de educación superior, algunos con formación pedagógica y otros que adolecen de ella. Se señalan las brechas existentes entre ambos perfiles y se cuestiona cómo pueden cerrarse las distancias, al mismo tiempo que se incluye el factor de la educación a distancia, que fue obligatoria a partir de la pandemia de la COVID- 19. El análisis se desarrolla desde tres polos de tensión: el currículo, las políticas educativas y las competencias investigativas.

De otro lado, el trabajo titulado *Desarrollo profesional del docente de educación básica: análisis histórico lógico, estado actual y revaloración social del docente*, brinda un panorama acerca de la evolución del rol del maestro en el Perú. Se describe el problema de la capacitación docente, que se ha centrado en su formación inicial; es decir, en lo que aprendió a lo largo de su trayectoria escolar, pero sin haber fortalecido su desarrollo profesional. Así, por un lado, se identifica uno de los problemas neurálgicos de la preparación docente: la enseñanza tradicional enciclopedista. Por otro lado, se propone dar mayor importancia al desarrollo de otras competencias, como la capacidad comunicacional, la organización y el trabajo en equipo. Se señalan algunos factores y desafíos, tanto académicos como sociales, que dificultan la formación docente, como la resistencia de los profesores a ser evaluados y las dificultades salariales, tan comunes en el contexto latinoamericano.

La presente compilación de trabajos culmina con la investigación *Una mirada al desarrollo profesional del docente universitario en el contexto educativo peruano*, en la cual se analizan las conquistas y las pérdidas en torno al desarrollo profesional del docente universitario y, por lo tanto, el impacto en su identidad en lo que va del siglo XXI. Esta reflexión se detona a partir de un hecho histórico que cambió los procesos de formación tanto de docentes como de estudiantes: la pandemia de la COVID-19. Por eso la discusión de esta última investigación también toma en cuenta la importancia de la dimensión personal (donde el docente es protagonista de su propio aprendizaje) y la dimensión social (promover entre compañeros

intercambio de prácticas y conocimientos formativos). Finalmente, el análisis propone indagar y reflexionar si existe el perfil docente universitario adecuado para el contexto y la época actual en el Perú.

Sin duda, las valiosas aportaciones de las distintas visiones analíticas (pedagógicas, gubernamentales, epistémicas, sociales) de este libro constituyen una sólida base de antecedentes para concretar rediseños de formación docente en el Perú y en Latinoamérica. Al mismo tiempo, son una gran oportunidad para proyectar a la formación docente como un concepto estratégico que integre las distintas aristas, desde la formación inicial hasta la interacción con otros ámbitos del servicio docente. Todo ello con el fin de alcanzar la calidad educativa, pues sin ella y sin el recurso humano de un buen docente, difícilmente se podrán construir sociedades con justicia social e igualdad, tan necesarias en los nuevos escenarios socioeducativos del Perú y el resto del mundo.

Mtra. Alicia Zúñiga Llamas

Mtro. Jonathan Alejandro González García

Sistema de Universidad Virtual
Universidad de Guadalajara, México
Marzo de 2022

1

La transdisciplinariedad: necesaria herramienta pedagógica en la formación del maestro como investigador de la práctica educativa



Alejandro Cruzata-Martínez

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0104-0496>

José Ramón del Valle González

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8127-9469>

1. Introducción

Actualmente, importantes organizaciones y organismos internacionales relacionados con la educación, así como eminentes investigadores de esta esfera, se pronuncian sobre la necesidad de que todas las personas, y en especial los profesionales de la enseñanza, conviertan el saber en un saber hacer y adquieran, a partir del dominio del método científico del conocimiento, una cultura que les permita enfrentar los problemas que afectan el cumplimiento de las funciones profesionales asignadas a ellos por la sociedad y que repercuten en la calidad de la educación.

El transformar la educación implica, también, realizar modificaciones en la formación del profesional de la educación. Ya que se hace imprescindible que dicho profesional esté en condiciones de autoperfeccionarse, de instrumentar los cambios necesarios y deseados en su contexto de actuación profesional; pero más aún, que esté motivado a buscar y proyectar continuamente alternativas que estén fundamentadas científicamente y que contribuyan a perfeccionar la realidad educativa, cualquiera sea el nivel en que se desempeñe profesionalmente. De ahí que el docente está llamado a desempeñar un papel clave como investigador de su propia práctica, con la finalidad de mejorar su formación y desempeño en el aula, escuela y comunidad, en la búsqueda de la calidad de los procesos educativos que dirige.

Hay acuerdos entre autores, cuando señalan que la investigación debe incorporarse a la formación docente, como parte del trabajo que realizan en su marco curricular, para que sea utilizada en su práctica de experiencia educativa. En este sentido, algunos estudios dan cuenta de que el factor docente es clave para la transformación de la educación (Latorre et al., 1996; Imbernon, 2002; López et al., 2004; Gimeno Sacristán, 2008; Messina, 2013; Uttech, 2006; entre otros).

Los autores referidos coinciden en que la formación del profesorado no debe concebirse como una actividad aislada ni puede considerarse como una célula autónoma e independiente de la investigación. Su concepción y su proceso derivan de unos marcos teóricos y de unos supuestos que, en determinado momento, son predominantes en el conocimiento social y

educativo. Estos supuestos condicionan los conceptos de escuela, enseñanza, innovación, investigación, currículo, etc. Para Achilli (2008) la formación docente es un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje, orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes. La práctica docente se concibe en un doble sentido: ya sea como práctica de enseñanza, propia de cualquier proceso formativo, o como apropiación del oficio de docente, esto es, iniciarse, perfeccionarse o actualizarse en la práctica de enseñar.

En el caso peruano, los componentes curriculares de los planes de estudios, para la formación de docentes en la Educación Inicial, Primaria y Secundaria, comprenden que la investigación está orientada al desarrollo de capacidades y habilidades para el manejo instrumental de herramientas básicas que ayuden al estudiante a observar, analizar y manipular realidades, con el propósito de mejorarlas o adecuarlas a las necesidades y exigencias de crecimiento y desarrollo personal-social. Estos integran las asignaturas de Estadística, Metodología de la Investigación Educativa y Talleres de Investigación (Minedu, 2010). El propio Diseño Curricular Nacional reconoce que la investigación “se ha limitado a efectuar trabajos de tesis con fines de titulación y aspectos educativos en su mayor parte con poca utilidad social” (Minedu, 2010, p. 10). Es una muestra de que no se logra superar la “tensión entre lo disciplinar y lo pedagógico” que prevalece en la formación de docentes (Pogré, 2004).

A nuestro juicio, la formación inicial del profesorado requiere de una reconceptualización que se aleje del concepto de profesor tradicional, académico o enciclopedista y el de experto técnico, para formar un profesional reflexivo, crítico e investigador de su práctica, lo que constituye un punto de consenso entre los especialistas, tanto en el discurso como en las propuestas curriculares. Para ello, se propone un enfoque transdisciplinario de la investigación científica en la formación del docente que a continuación se argumentará.

2. Desarrollo

2.1. El maestro o profesor como investigador de la realidad educativa

La preocupación por el perfeccionamiento de aspectos esenciales que orientan el trabajo científico en educación se apoya, básicamente, en la perspectiva de la necesidad de elevar la calidad de la labor de los maestros y profesores desde su propio contexto de actuación y en la solución de los problemas que puedan afectar el proceso educativo.

En la tradición pedagógica, los maestros han sido “receptores de investigaciones educativas y sujetos investigados” (Uttech, 2006, p. 141); sin embargo, desde hace algunas décadas, se defiende la necesidad del maestro investigador como un recurso de mejora de la práctica educativa y de desarrollo del rol profesional del maestro. La expresión “maestro investigador” se le atribuye a Lawrence Stenhouse, director del Humanities Curriculum Project en Gran Bretaña, en la década de 1970 (López et al., 2004).

García (1999) concibe al maestro investigador como “aquel que posee la base del conocimiento del método científico, lo aplica en su labor pedagógica cotidiana y logra que el alumno se apropie de ella al instrumentar el proceso de enseñanza aprendizaje sobre bases más científicas” (p. 5).

En esa misma línea, López, Pérez y Cáceres (2004) consideran al maestro investigador como aquel al que sus conocimientos de la práctica educativa le permiten resolver los problemas de su escuela por la vía de la investigación. Por su parte, Chirino (2012) refiere que “es aquel que sin abandonar el aula de clase, cuya vivencia es irreplicable, es capaz de buscar alternativas de solución a los problemas de su quehacer profesional por la vía de la ciencia” (p. 45). Las últimas definiciones, a diferencia de la primera, ponen énfasis en la experiencia del maestro. Sin embargo, las tres coinciden en que la solución de los problemas llega por la vía de la investigación.

En opinión del autor, convertir al docente en un profesional de la educación exige promover la construcción de competencias en el ámbito de las Ciencias de la educación, entre las que tienen un significativo peso

las investigativas, que atraviesan todos los contenidos curriculares y los impregnan de una actitud y un método científico. Estos representan una condición *sine qua non* para que el trabajo pedagógico sea verdaderamente una actividad profesional especializada y el profesor, un científico de la educación.

Del anterior análisis se infiere que el maestro investigador es aquel que no abandona el aula para hacer ciencia, sino que la hace en su propia actividad profesional, posee la base del conocimiento científico y lo aplica para solucionar los problemas que se manifiestan en los procesos educativos que dirige. El maestro investigador ni perjudica la práctica docente ni disminuye el tiempo dedicado a la docencia, porque el laboratorio de investigación está en él y en sus estudiantes, esos son los recursos fundamentales. Uttech (2006) lo plantea de esta forma: “Si el docente pasa todos los días y todas las horas en el aula, puede estar en la mejor posición para comprender lo que está pasando con los estudiantes, o por lo menos ofrecer un punto de vista único y fundamental” (p. 142).

Según la Unesco (2006), existen dos posiciones opuestas sobre esta cuestión: los que justifican que todo docente es investigador y los que defienden “la imposibilidad de combinar la docencia y la investigación de forma exitosa, con lo que se reserva en exclusividad a los especialistas el desarrollo de la investigación en educación” (p. 38). Son posiciones que encuentran reflejo en el currículo de la formación de docentes; esto es, o se ubican cursos, talleres, seminarios para el aprendizaje de metodologías de investigación educativas o se ignoran estas materias.

La profesión docente, como cualquier otra, requiere de un proceso de formación que tiene lugar, en primera instancia, en los estudios de pregrado, cuando se adquiere una titulación y se alcanzan conocimientos, habilidades y cualidades propias del perfil, dentro de los cuales ganan espacio los que preparan al futuro docente para la investigación de su propia práctica educativa (Pogré, 2004).

2.2. Necesidad de transformar la enseñanza de la investigación educativa en el currículo universitario

El rol del docente, en la actualidad, trasciende el papel de trasmisor de conocimiento. En estos tiempos, se requiere de un profesional que perciba su rol como facilitador y mediador de aprendizajes, y que esté en capacidad no solo de interpretar y aplicar un currículo, sino de recrearlo y construirlo él mismo, identificando la variedad de opciones pedagógicas y de contenido que se le presentan, a fin de optar por la más adecuada a cada circunstancia, a las particularidades de su grupo de alumnos y del tema tratado.

El docente, entonces, debe ser capaz de elaborar cooperativamente un proyecto educativo y un proyecto pedagógico para su escuela; de buscar y seleccionar información; de identificar las necesidades básicas de aprendizaje de sus alumnos y convertirlas en currículo para la enseñanza; de organizar el trabajo en grupo entre sus alumnos y participar y cooperar él mismo en el trabajo grupal con sus colegas; y de reflexionar crítica y colectivamente sobre su rol y sobre su práctica.

Las exigencias anteriores marcan la necesidad de transformar el currículo de la formación docente, como se reconoce en la literatura contemporánea ^{3/4}especialmente latinoamericana^{3/4}, sobre la preparación de profesores en investigación educativa. La instrucción basada en el modelo de investigación académica no se ajusta a los requerimientos de una investigación orientada a la mejora de la propia práctica del docente, por el predominio de una visión clásica y distante de la práctica de la escuela (Ludke y André, 2013). Investigadores como Calderón (2010) enfatizan la necesidad de desarrollar una “adecuada metodología, innovar la orientación curricular y experimentar estrategias eficaces” (p. 8).

Para revertir esta situación, se plantean tendencias curriculares que proponen la formación profesional desde diseños más flexibles, circulares y holísticos que atiendan la complejidad de los fenómenos, orientados hacia el establecimiento de perfiles por competencias generales y específicas.

Nuestra propuesta se basa en un diseño de la investigación educativa en la formación del docente, con un enfoque transdisciplinario en donde la docencia se organiza a través de núcleos de interés o ejes en los que convergen las diferentes disciplinas de una manera natural. Un diseño centrado más en el desarrollo de competencias que en conocimientos, y que busca “un acercamiento más comprensivo de construcción colectiva y formando a profesionales capaces de adaptarse a nuevas situaciones” (Unesco, 2006, p. 50).

Con el enfoque disciplinar para la investigación educativa que se estableció en el Diseño Curricular Nacional (Minedu, 2010), cada asignatura o materia del currículo está proyectada para que los docentes en formación se apropien de determinados conocimientos, métodos de investigación, entre otros aspectos.

El acento está puesto en el desarrollo de capacidades instrumentales para que el estudiante pueda identificar pasos y diseños de investigación, y queden a un lado las capacidades para interrogar, criticar y evaluar el conocimiento dado como válido en los procesos de enseñanza, base de la formación de una cultura investigativa. El cómo investigan, con qué recursos o cuáles son las motivaciones y actitudes no siempre es relevante. En cambio, un enfoque transdisciplinario demanda que el sujeto se implique e involucre en su propia teoría. Es decir, que el sujeto esté consciente de su propio punto de vista.

La transdisciplinariedad es el gran recurso para responder a la complejidad de los cambios sociales desde el conocimiento, la creatividad y el compromiso” (Mayor, 2010). Según Max-Neef (2004), “la transdisciplina más que una nueva disciplina o super-disciplina es, en realidad, un modo distinto de ver el mundo, más sistémico, más holístico” (p. 20).

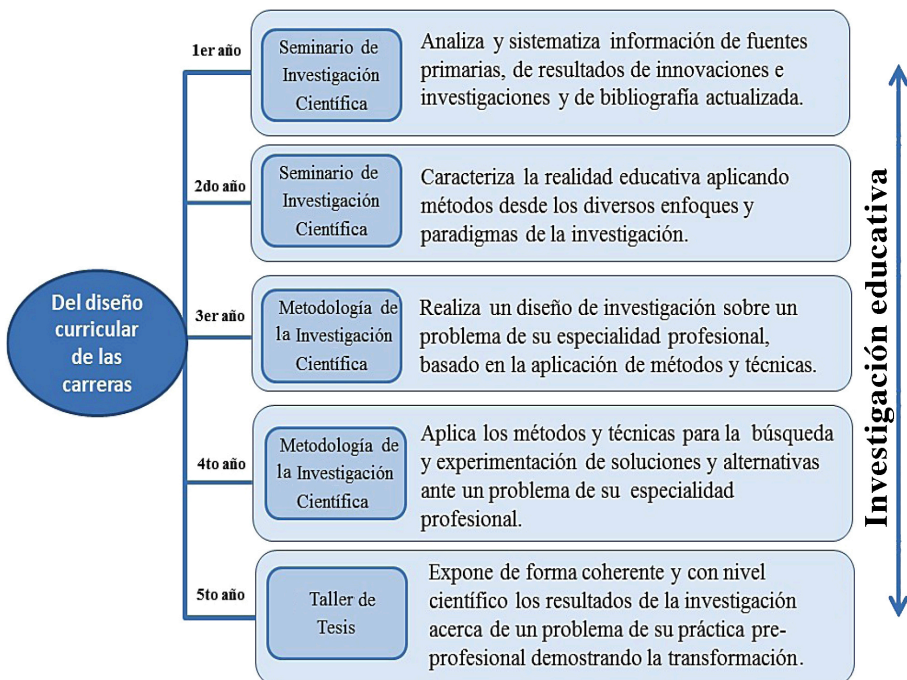
En el ámbito educativo existen tendencias marcadas para conceptualizar la transdisciplinariedad, como son la que relaciona lo transdisciplinar con una visión del mundo, el comportamiento social de los individuos (en el sentido de la personalidad y su interacción con los demás y con el medio) y la que se identifica con el enseñar y aprender las diferentes disciplinas en las universidades. Esta segunda tendencia se expresa en un nivel teórico,

que pretende unificar las ciencias y globalizar las disciplinas; y un nivel instrumental, que supone el desarrollo de habilidades, modos de actuación y valores en los sujetos donde se inscribe la presente propuesta.

La transdisciplinariedad no elimina ni busca suplir a la disciplinariedad, solo es posible si se ejerce desde una disciplina. No es aceptable atribuirse un enfoque transdisciplinar sin una previa y profunda formación disciplinar. Por ello, en la propuesta que les presentamos se mantienen las asignaturas o materias de estudio, que en el caso de las carreras que se estudian en la Facultad de Educación de la Universidad San Ignacio Loyola (USIL) se definieron como muestra la figura 1.

Figura 1

Propuesta de materias curriculares por años y competencia a lograr



Fuente: Elaboración propia, a partir de la malla curricular de las carreras de Educación Inicial, Educación Inicial Intercultural Bilingüe y Educación Primaria Intercultural Bilingüe de la USIL.

En la figura 1 se muestra un resumen diagramático de las fases del proceso investigativo en la formación del estudiante, donde el componente científico se concibe integrado al proceso docente educativo de forma ascendente en los siguientes ciclos académicos:

- Durante el primer año, el estudiante se familiariza con el método investigativo, y aprende a buscar información valiosa y suficiente a través de diversas fuentes bibliográficas, deslindando los aspectos esenciales a través de la síntesis como proceso mental.
- En el segundo año, durante los seminarios, el estudiante deberá ser capaz de identificar y exponer el objeto de estudio de todo proceso investigativo.
- En el tercer año recibe la asignatura Metodología de la Investigación Científica, con la que podrá identificar cada uno de los elementos investigativos surgidos del problema de investigación, y su relación con los demás elementos de un diseño a partir de las principales fuentes teóricas.
- En el cuarto año aplica los conceptos anteriores a su especialidad y vincula las demás asignaturas a un proyecto específico, en el cual integrará totalmente estos saberes.
- Finalmente, en el quinto año recibe, de forma práctica y coherente, los talleres de tesis, que son cursos de aplicación de Metodología de la Investigación, con los cuales será capaz de realizar un diseño correcto sobre la base de estos conocimientos.

El enfoque transdisciplinario que se propone parte de reconocer el aporte que cada una de estas materias puede hacer, y las competencias que deben desarrollar a la construcción del conocimiento y a la formación del estudiante como un ser integral. Se propone una visión sistémica, un enfoque holístico integrador que supera la visión individual y fragmentada del conocimiento que puedan ofrecer estas materias. Para ello, se declaró la investigación educativa como un eje transversal del currículo.

Es decir que las competencias investigativas se forman no solo desde estas materias, aunque sean sus profesores los que organizan el trabajo en torno a los núcleos de problematización, entendidos como “instancias específicas para la articulación y la comprensión de múltiples relaciones y dimensiones del hecho educativo” (Unesco, 2006, p. 41). La docencia de estas materias se organiza a través de esos núcleos en los que convergen las diferentes disciplinas de una manera natural.

El primer cuestionamiento a resolver por parte del colectivo de profesores y directivos universitarios que trabajan específicamente en las carreras objeto de la propuesta fue determinar con claridad para qué tipo de investigación se prepara a los estudiantes: ¿cuál es la investigación que sería relevante y pertinente?

Puesto que el concepto de investigación es de uso común en el lenguaje de los cursos de pregrado, se lo suele confundir con consultas, notas, revisiones, etc., de modo que a cualquier tarea que el docente encarga a sus estudiantes se le denomina de esta manera, lo que provoca una idea generalizada y sin mucha reflexión o sentido académico (Rojas y Méndez, 2013, p. 105).

La investigación puede ser considerada un proceso para reunir y analizar los datos que sustenta el conocimiento científico. Desde este punto de vista implica la búsqueda de conocimientos y verdades que permitan describir, explicar, generalizar y predecir los fenómenos de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento. No es posible referirse a la calidad de la educación sin considerar a la investigación, puesto que para describir, explicar, predecir fenómenos, actitudes y sistemas de relaciones, es necesario indagar profundamente en las realidades en que participan los sujetos del proceso educativo.

La investigación constituye un proceso contextualizado e inserto en problemáticas globales; y en el campo de la educación, se concibe en una relación directa con los problemas de la calidad educacional. Se investiga en el campo educacional para transformar la realidad educativa y mejorar la calidad de vida. El transformar la educación implica, también, formar a un profesional capaz de instrumentar los cambios deseados, pero más aún,

motivarlo a buscar y proyectar continuamente cambios fundamentados científicamente, que contribuyan a perfeccionar la realidad educativa en la que se desarrolla profesionalmente.

Se asume que la investigación educativa constituye “un proceso dialéctico de construcción del conocimiento científico multidisciplinar acerca de la realidad educativa, conscientemente orientado y regulado por el método científico, con la finalidad de producir determinados resultados científico-técnicos que posibilitan describir, explicar, predecir y transformar el objeto” (Castellanos, 1999, p. 2).

En la concepción de la investigación educativa asumida, el proceso investigativo se aborda de manera flexible para ampliar y enriquecer el conocimiento a partir de su propia naturaleza, y dejar la posibilidad de una discusión abierta que pueda contribuir a perfeccionar tanto el proceso de enseñanza aprendizaje como la propia investigación. No se trata solo de explicar y describir únicamente los fenómenos, sino de buscar su transformación a partir de una correcta planificación de las acciones que conduzcan a un resultado más efectivo. De lo que se trata es de dirigir la intención de la investigación hacia la comprensión de la propia práctica pedagógica como recurso para su transformación en función de la calidad de los procesos educativos. Al decir de Herrera-González (2010), “lo que debe fortalecerse y lo que debe formarse —cuando de formar docentes investigadores se trata— es la actitud crítica (científica) que toma la práctica pedagógica como objeto de estudio” (p. 62).

Una vez fijado el tipo de investigación educativa necesaria y pertinente para los estudiantes de las carreras objeto de la reflexión, se pasó al análisis para lograr la comprensión sobre la organización de los conocimientos “con una visión cargada de relaciones, rupturas de fronteras e integración a partir de lo que todavía son disciplinas separadas” (Varona, 2015, p. 1). Posteriormente, se partió a buscar respuestas ante la interrogante sobre cómo articular, desde el diseño curricular, las relaciones entre teoría y práctica pedagógica, en todos los espacios donde se pudieran desarrollar las competencias investigativas.

En la elaboración de las actividades, se estuvo de acuerdo con Sánchez (2014), cuando plantea que:

la mejor manera de enseñar a investigar no es la que trasmite conceptos ni la que se basa en la descripción de la estructura del trabajo científico ni tampoco la que entrena en los diferentes pasos del método científico, sino la que enseña las prácticas y los procesos efectivos de la producción científica (p. 74).

El trabajo científico a desarrollar por parte de los estudiantes estuvo dirigido a los siguientes aspectos:

- Buscar respuestas a situaciones problémicas planteadas, donde el estudiante consulta diferentes fuentes de información para obtener elementos suficientes que les permitan complementar, enriquecer o criticar comentarios y puntos de vista presentados por el profesor.
- La presentación individual o por equipos sobre los resultados parciales que obtienen en la búsqueda de información teórica o empírica de la investigación que desarrollan.
- La preparación de temas relacionados con contenidos de los diferentes cursos.

El enfoque transdisciplinario de la investigación educativa en la Facultad de Educación de la USIL está en su etapa inicial. Todos los actores participantes en la propuesta reconocieron que en la universidad existen condiciones para la transdisciplinariedad: el primer paso, es decir, el diálogo académico, ya está dado. No obstante, es necesaria una labor consciente encaminada a su implementación y el seguimiento del proyecto que ya está ofreciendo los primeros resultados:

- Impulso al trabajo en equipos de investigación, formados por estudiantes y profesores.
- Diversificación de las actividades de evaluación del desarrollo de las competencias investigativas de los estudiantes.

- Fomento de la participación de los estudiantes en eventos, talleres y otras actividades de la universidad, donde comunican los resultados científicos obtenidos.

Es preciso aclarar que esta es una aproximación metodológica, sujeta a la modificación y a los aportes que se generen en el proceso de construcción colectiva que se está llevando a cabo en la USIL. Esta propuesta transdisciplinaria para la formación de docentes, en y para la investigación, está vinculada directamente a las formas de enseñar a hacer investigación desde el propio pregrado.

3. Conclusiones

Hasta aquí se ha hecho un breve análisis de la transdisciplinarietà en las carreras pedagógicas, sustentada no solo en su importante enfoque como herramienta, sino también en lo que requiere un profesional durante su formación integral de estos tiempos, en que la sociedad cambia de manera acelerada. Esto hace que en dicha formación se integren varios factores y el propio proceso que conlleva poder contar con un egresado al que se aspira llegar. Lo anterior está indisolublemente ligado al desarrollo de competencias profesionales, que son capaces de transformar la propia práctica y en las que los componentes investigativos, académicos y laborales constituyan un solo bloque sinérgico que no actúa sobre un programa o plan de estudios, sino sobre un individuo que, a través de sus cualidades y conocimientos, sea capaz de transformar a la sociedad.

De ahí la importancia de este enfoque, su concepción y su aplicación, para que, a través de una óptica diferente a los conceptos tradicionalistas, el trabajo investigativo parta de la universidad y, a través de una correcta articulación, retorne a ella y la retribuya. De modo que en el núcleo de esta integración, el egresado se convierta en protagonista principal, y los restantes componentes formativos de toda su carrera, sus aliados únicos e indispensables, lo conceptualicen como un investigador de la educación.

Bibliografía

- Achilli, E. L. (2008). *Investigación y formación docente* (6ta Ed.). (Colección Universitas, Serie Formación Docente). Laborde Editor.
- Castellanos, B. (1999). *Taller de problemas actuales de la investigación educativa. Materiales de apoyo y apuntes para la construcción de un ECRO acerca de la investigación educativa*. Centro de Estudios Educativos del Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- Calderón, J. (2010). *Enseñar a investigar a los profesores: reflexiones y sugerencias didácticas*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Chirino, M. V. (2012). Didáctica de la formación inicial investigativa en las universidades de Ciencias Pedagógicas. *Revista Varona*, (55), 18-24.
- Fonseca, J. G. (2003). *El desarrollo axiológico del profesorado y la mejora institucional* (Tesis doctoral).
<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8899/IndiceGeneral.pdf?sequence=7>
- García, M. (1999). *Maestro investigador*. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2008). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Ediciones Morata.
- Herrera-González, J. D. (2010). La formación de docentes investigadores: el estatuto científico de la investigación pedagógica. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 53-62.
- Imbernon, F. (2002). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Editorial Graó.
- Latorre, A., Arnal, J., del Rincón, D. (1996.) *Investigación educativa. Fundamentos y Metodologías*. Labor.
- López, L., Pérez, C. y Cáceres, M. (2004). Maestro investigador. Un reto en la formación del profesorado. *Revista Pedagogía Universitaria*, 9(3), 105-114.

- Ludke, M. y André, M. (2013). *Pesquisa em educacao: abordagens qualitativas* [Investigación en educación: enfoques cualitativos] (2.^a ed.). E.P.U.
- Mayor, F. (2010). Educación es aprender a ser uno mismo / Entrevistado por Rosa de Bustos. *Une Libros*, (20), 12-15.
<https://issuu.com/unelibros/docs/primavera2010>
- Max-Neef, M. (2004). *Fundamentos de la transdisciplinaridad*. Universidad Austral de Chile. <http://ecosad.org/phocadownloadpap/otropublicaciones/max-neef-fundamentos-transdisciplinaridad.pdf>
- Messina, G. (2013). ¿Qué es esto del maestro investigador? En J. Calderón López Velardo (Coord.). *Investigación, formación y docencia. De los imaginarios a las posibilidades de praxis* (pp. 35-52). Taberna Libraria.
- Ministerio de Educación Perú. (2010). *Diseño Curricular Básico Nacional de Educación Superior*. <http://siges-pedagogicos.pe/institutos/disenocurricular-basico-nacional-2010/>
- Pogré, P. (2004). Los temas en cuestión. En I. Flores Arévalo (Ed.). *¿Cómo estamos formando los maestros en América Latina?* Unesco, Orealc, ProEduca, GTZ.
- Rojas, M. y Méndez, R. (2013). ¿Cómo enseñar a investigar? Un reto para la pedagogía universitaria. *Educ. Educ.* 16(1), 95-108. <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1917/3076>
- Sánchez, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México. <http://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/ensenar-a-investigar-una-didactica-nueva-de-la-investigacion-en-ciencias-sociales-y-humanas>
- Unesco. (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. Andros Impresores.

Uttech, M. (2006). ¿Qué es la investigación-acción y qué es un maestro investigador? En *XXI, Revista de Educación*, (8), 139-150.

Varona, F. (2015). Transdisciplinariedad y educación universitaria. Visión filosófica sobre retos y potencialidades. *Humanidades Médicas*, 5(2) http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202005000200002&lng=en&tlng=es

2

La formación del doctor en educación desde una experiencia de acompañamiento asíncrono para la construcción científico-textual

Patricia Medina Zuta

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6315-9356>

1. Introducción

Todo país que anhela el desarrollo y el progreso advierte que ello solo será posible si se generan y aseguran ciertas condiciones que promuevan la estabilidad en las distintas áreas de sostenibilidad, desarrollo humano y productividad. De allí que los objetivos de desarrollo sostenible (en adelante, ODS) planteen metas que enmarquen una ruta orientada a procurar mejores condiciones de vida para el ser humano y, principalmente, su disposición a la ética del bien común.

Establecer políticas educativas desde la especificación del ODS supone que los sistemas educativos enfrenten nuevos desafíos en la formación de los ciudadanos, y que además sepan orientarlos al logro de principios como el acceso, la equidad y la oportunidad para todos.

La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), establecida por el Instituto de Estadística de la Unesco, surge como una ruta de orientación para los planes formativos, que van desde la educación básica regular hasta la educación superior. Al respecto, se determinan niveles de alcance de una ruta académica, cuyo máximo logro sería alcanzar el grado de doctor.

Pero ¿qué aporta esta clasificación a la necesidad que tienen los países de promover el desarrollo y las mejores condiciones de vida para sus habitantes? ¿Acaso se está logrando que todos los ciudadanos lleguen a completar esta ruta formativa, y con ello consigan el fortalecimiento del capital intelectual en cada realidad contexto?

Cuestionamientos como estos nos aproximan a encontrar respuestas nada alentadoras. Sobre todo en países de la región, que tienen un menor protagonismo en las escalas de desarrollo y de generación del conocimiento.

En principio, los países necesitan fortalecer su capital humano, generando intangibles de patrimonio intelectual fortalecidos por una masa crítica y resolutive que sepa afrontar los problemas y desafíos existentes.

En este sentido, la investigación constituye un pilar de sostenimiento de los programas formativos, que necesita ser encausado en este propósito

de lograr respuestas a las necesidades y nuevos desafíos de la era global (Estacio-Chang y Medina-Zuta, 2020). Es entonces cuando la formación doctoral cobra relevancia, suponiendo una oportunidad de extrapolar la práctica investigativa de estos actores y la consecuente generación de conocimiento para transformar la sociedad. Lo que supondría integrar la investigación a la práctica formativa (Maletta, 2020).

Sin embargo, los resultados del proceso formativo señalan que existe una brecha en los logros de competencia y, principalmente, en aquellas que requieren un despliegue epistémico necesario en un agente de cambio, como lo podría ser un doctor en Educación. Se requiere que las instituciones formadoras asuman el reto de formación, a partir de estrategias que permitan desarrollar competencias epistémicas del investigador (Deroncele, 2020; Deroncele et al., 2021) que, a su vez, garanticen un desempeño eficiente frente a la práctica investigativa.

Las capacidades cognitivas necesitan ser desplegadas en las inmensas posibilidades del pensamiento superior, que se abre paso como una oportunidad de cambio desde la acción transformadora del doctor en Educación. Pero ¿cómo disponer ello?, sabiendo que se trata del ápice estratégico de la formación académica, en la que se aspira que sus candidatos presenten una performance acorde con la exigencia y expectativa de esta etapa.

Precisamente, se trata de configurar posibilidades en medio de un escenario formativo que ya viene siendo asumido por algunas de las instancias superiores de formación, pero que necesitan integrar la investigación con la enseñanza dentro de sus planes académico-profesionales.

El doctor en Educación necesita ser un investigador por excelencia y un productor permanente de conocimiento científico. Es por ello que el estudio plantea un proceso de acompañamiento a un grupo de candidatos a doctor en Educación, en el desarrollo de dos asignaturas que conforman la explanada del plan de estudios y que no son, precisamente en el estricto, disciplinas de corte metodológico científico.

Empero, la construcción científico-textual puede ser atribuida como una forma de canalizar dimensiones científicas que pongan en marcha

capacidades heurísticas y hermenéuticas asociadas a prácticas de indagación estratégica y procesos epistémicos, como la problematización, la teorización, la instrumentación y la argumentación, entre los más característicos.

Al respecto, son significativos los aportes teóricos de Padrón, Quesada, Pérez, González y Martínez (2014), así como los de Carlino (2004) y los de Arnoux, Borsinger, Carlino, Di Stefano, Pereira y Silvestre (2003), que comprueban una alta demanda de pendientes cognitivos vinculados a la redacción de textos científicos.

Se hace necesaria una entramada de saberes epistemológicos y enfoques de redacción científica que acoplen perspectivas de distinta índole a los procesos de construcción textual. Uno de ellos ha sido identificado por Cassany y Morales (2008) como vernacular; y otro, atribuido por Carlino (2005) como un enfoque situado. A ello, es representativo integrar lo planteado por Reimers y Chung (2016), cuando se inquiere la capacidad de reflexión con uno mismo, la cual requiere ser vinculada a la formación pedagógica (Medina-Zuta y Deroncele-Acosta, 2019a; 2019b).

La estrategia metodológica definida en la propuesta implica una sistematización de experiencia (Jara Holliday, 2011; 2018). Una experiencia docente que dispone el relato como un medio para dar a conocer los marcos configurativos del rol formativo.

Se superpone la experiencia como un articulador entre lo individual y lo social, y se le atribuye una significación a partir de la confluencia de identidades involucradas en el proceso educativo, como son docente y discente; los cuales necesitan mirarse a sí mismos y comprender su esencia. “La sistematización es un recurso valioso para ‘mirarse a sí mismo’, para ser críticos, para reconocer los avances y seguir aprendiendo. Integra la reflexión sobre la propia experiencia y es una oportunidad para crecer profesionalmente” (Unesco, 2016, p. 18).

Como proceso reflexivo, la metodología de sistematización de experiencias permite organizar los sucesos y los marcos de resultado del evento investigativo. Es así que se construyen significados que orientan una

mejor comprensión de lo realizado, para posteriormente darlo a conocer a la comunidad profesional. En consecuencia, se brindan situaciones para transferir, adaptar y construir conocimientos que transformen las prácticas pedagógicas en resultados de formación efectiva (Repkin, 2019).

El abordaje metodológico se expresa en una secuencia, que va desde el reconocimiento del contexto, a través del relato de experiencia que posteriormente integra los hitos o nodos centrales del proceso de formación del doctor en Educación, y las evidencias del trabajo empírico, a partir de la aplicación de una encuesta semiestructurada administrada a los veinte estudiantes que conforman la muestra de estudio.

Las respuestas cerradas y abiertas del cuestionario han dado cuenta de las valoraciones sobre el acompañamiento asincrónico y sus repercusiones en el proceso de construcción científico textual. Así se logra dar respuesta al objetivo de este estudio, que busca sistematizar la experiencia formativa de este acompañamiento y mostrar las evidencias del trabajo realizado y de los resultados de aprendizaje valorados por el propio estudiante.

2. Desarrollo

2.1. Iniciando la narrativa experiencial desde el reconocimiento del contexto

Es sabido que la formación de un doctor en Educación se antecede de bases previas que no siempre han sido cubiertas en etapas anteriores de su educación. Es aquí donde las instancias formadoras reciben un pasivo que necesitan afrontar y delimitar, en términos de oportunidad formativa. Más aún si ello compromete capacidades de comprensión del texto y otras habilidades que forman parte de las potencialidades cognitivas, estructurales y complejas del pensamiento (Medina-Zuta y Deroncele-Acosta, 2019).

Ello imprime la consideración de las distintas perspectivas teórico-científicas para asumir la construcción textual como una herramienta útil en esta intención de introyectar, en el futuro doctor en Educación, un proceso formativo a la altura del nivel que representa este ápice de la formación académica (Medina-Zuta, 2019).

Pese al suceso de pandemia generado por la COVID-19, y la consecuente interrupción de las sesiones presenciales, la universidad del estudio en cuestión registró una postulación de treintaitrés candidatos a doctor en Ciencias de la Educación que iniciaron el periodo académico con clases remotas efectuadas desde el año 2020.

Con el paso del tiempo, este número de estudiantes se fue reduciendo, debido a situaciones particulares que fueron consecuencia de esta nueva normalidad, incierta y agobiante. Se inició la primera etapa con el desarrollo del curso Problemática Educativa Nacional, y posteriormente se dio pase al curso Problemática Educativa Mundial. Este último culminó en el año 2021, quedando en registro veinte participantes, que son ahora considerados en esta muestra de estudio.

Al finalizar el proceso formativo, se administró un cuestionario semiestructurado en el Formulario de Google, con veintinueve preguntas de opción múltiple y una de respuesta abierta. Entre los criterios de calidad, el consentimiento informado fue incluido previo al desarrollo de las respuestas, de tal forma que cada estudiante tuvo la posibilidad de optar por participar o no de esta solicitud de recogida de información. Sin embargo, la totalidad de los participantes accedieron a contestar la encuesta remitida.

El grupo en cuestión se caracteriza porque, en su mayoría, son docentes de educación superior sin formación pedagógica. Es decir, profesionales especializados en un determinado campo disciplinar que imparten asignaturas relacionadas con su campo de conocimiento y especialización; estudiantes desconocidos entre sí y sin posibilidad de contacto personal.

2.2. La experiencia de acompañamiento asíncrono para la construcción científico-textual

El proceso de construcción científico-textual pudo ser desarrollado en dos ciclos consecutivos, que implicó el desarrollo de cuarenta semanas de trabajo efectivo; es decir, veinte semanas para cada asignatura impartida como oportunidad de construcción científico-textual.

Para tal efecto, se brindó un acompañamiento asíncrono semanal utilizando los foros de la plataforma Canvas. Cada semana, los estudiantes

presentaban avances de productos solicitados por la docente del curso. De esta manera, se dispuso un proceso de revisión sistemática continua y constante, y se propició una retroalimentación progresiva de naturaleza formativa. Con ello, surge esta particularidad de un acompañamiento que imprima oportunidades de hasta cuatro posibles productos de artículos científicos, que pudieron ser realizados en forma individual o colectiva.

Tabla 1

Asignaturas que fueron impartidas durante el proceso de acompañamiento asincrónico

Ciclo	Asignatura	N° de semanas	Productividad científica
I ciclo	Problemática educativa mundial	10	Artículo de argumentación problematizadora (individual)
		10	Estado del arte de problemas educativos (grupal)
II ciclo	Problemática educativa nacional	10	Artículo empírico con aplicación de entrevistas a expertos educacionales (parejas)
		10	Artículo científico de educación comparada (grupal)

Nota: Se aprecia un total de 40 semanas efectivas de acompañamiento asincrónico.

La tabla 1 resume las cuatro oportunidades para generar una construcción científico-textual, considerando que cada producto respondía a un tipo específico de artículo científico. Se varió el desarrollo individual y colectivo, en esta necesidad de crear espacios de autorregulación e intercambio entre pares.

A continuación, la tabla 2 precisa el contenido de criterios de evaluación centrales y aplicables a los diferentes tipos de artículos generados. A partir de ellos, se realizaron adaptaciones, para que los estudiantes pudieran examinar sus avances y autoevaluarse de manera parcial, hasta la culminación del producto generado para cada asignatura y espacio pedagógico asignado.

Tabla 2***Rúbrica de evaluación general que define la secuencia de desarrollo de los textos científicos***

Esquema	Criterios
El título	Enuncia una síntesis del problema educativo que implica categorías centrales pertinentes a la propuesta del curso a nivel de tema, sujeto y/o contexto. Se propicia una expectativa científica.
El resumen	Se pudo prever no más de 250 palabras y lograr una síntesis de secuencia en formato IMRD que refiere: (1) una breve “introducción” temática de lo centralizado en la propuesta, (2) el objetivo del estudio enunciado, (3) la mención del método y (4) las principales conclusiones a las que se arriba. Todo construido en prosa continua.
Palabras clave	De dos a cuatro acepciones de una sola palabra o de enunciativa a modo de fraseo, que van en congruencia con el título y el contenido general del artículo.
La introducción	Implica una entrada, a modo de marco general, y sustentos de contexto a nivel de revisión de literatura de política educativa nacional e internacional (de paráfrasis). Se integran comentarios de análisis, a modo de ejercicio problematizador, y se formulan preguntas reflexivas y cuestionamientos que se articulan claramente con el desarrollo posterior a este segmento y a la propuesta de síntesis, que va desde el título. Es aquí donde se presenta el objetivo del estudio. El nivel de extensión y complejidad de todo este segmento definen su pertinencia en contenido y en cantidad de sustentos, y reflexiones propicias para esta parte más introductoria.

<p>El desarrollo</p>	<p>Sustentos: Se implican sustentos de bases teóricas y epistemológicas que son parafraseados en su aporte y analizados en una secuencia de títulos y desarrollos teórico-argumentativos.</p> <p>Resultados/discusión: De acuerdo con el tipo de análisis (de contenido documental o de contenido discursivo), se presentan las categorizaciones que emergen del proceso hermenéutico y en cada contenido se implica un ejercicio argumentativo que define los hallazgos desde los códigos identificados y procesados de forma manual o a través del Programa Atlas Ti. Cada secuencia de desarrollo por título implica un marco de entrada, un desarrollo argumentativo y una síntesis argumentativo-postural.</p>
<p>El método</p>	<p>Se explica y sustenta en qué consiste el método y cómo fue realizado (enunciar detalles del proceso que implica las técnicas e instrumentos y la unidad de análisis).</p>
<p>Las conclusiones</p>	<p>Se formulan conclusiones que son congruentes con las preguntas formuladas en la introducción, los títulos desarrollados y el título general del artículo. Las conclusiones definen una síntesis explicativa de finalización, con base en una postura argumentativa del articulista.</p>
<p>Referencias</p>	<p>Aplicación de las normas APA. Referencias de relevancia temática y actualidad. Distintos tipos de fuente que aportan al contenido del informe (documentos rectores, normativos, de base legal, estados del arte, reportes estadísticos, de estándar, tesis, artículos de base empírica, entre otros). Algunas de estas fuentes pueden ser de años pasados, pero importantes en su nivel de aporte. No menos de treinta referencias (considerar no menos del 20 % en inglés y de Scopus).</p>

Nota: Los criterios generales de rúbrica detallan aspectos que fueron considerados en la evaluación del artículo.

Fuente: Archivo del profesor en el foro Canvas.

Los criterios de evaluación fueron examinados y socializados al final de cada presentación en el foro de publicación semanal, lo cual significaba una oportunidad de autorrevisión progresiva y sostenida.

Es así que el acompañamiento asincrónico se efectúa alineando una amplia gama de estrategias de construcción científico-textual, las cuales se irán detallando más adelante. Dichas estrategias parten de principios generadores de un pensamiento complejo y transdisciplinar. De modo que los estudiantes debían ser capaces de articular una propuesta de abordaje de su propio interés junto con las temáticas abordadas en la propuesta de cada asignatura.

En este orden, la tabla 3 demuestra un proceso de desarrollo del estudiante, que servirá como una guía con la cual podrá identificar su propósito, su síntesis enunciativa textual y cómo va relacionando las fuentes y haciendo su respectivo análisis, en el ejercicio comunicativo y argumentativo progresivo y constante.

Tabla 3
Retroalimentación brindada a una estudiante del doctorado
(1ª semana de trabajo asincrónico)

Título del artículo: ¿Qué significa verdaderamente competencia global? La problemática del indio: origen del analfabetismo en el Perú y su impacto en la calidad educativa peruana dentro del marco de la política educativa mundial.

Nodo problematizador: Competencia global. Fuentes citadas incluidas en el trabajo: 23 referencias.

Comentarios y recomendaciones: Si delimitamos el problema de investigación a partir de un diagnóstico fáctico, podría casi definirlo como “la competencia global”. Sin embargo, llegar a esta precisión considerando un documento eje como el de *Global Competence de PISA*, podría enmarcar que para ser un “ciudadano del mundo” es importante la aceptación de una propia identidad cultural antes de pretender la interculturalidad que hoy es demanda eje de la competencia global.

Si examina la gráfica que propone *Global Competence* sobre los cuatro pilares de competencia, se dará cuenta de que todos implican a la interculturalidad.

Revise si el problema de su tesis podría asociarse a un específico de la competencia global en docentes o en estudiantes, y si ello aún puede acotarse a la identidad cultural o la identidad cultural docente. Si no va por allí, no se preocupe, son solo ejercicios. Va muy bien.

Lo que necesita siempre es que al citar fuentes (paráfrasis), implique más el ejercicio de problematización de estos aportes, comentarios de análisis, preguntas, y no se expanda mucho. Ese es su riesgo y su virtud a la vez. Acote, reserve algunas fuentes para otro trabajo similar. Va en buena “viada”. Cada subtítulo ya podría ser un artículo. Pero, claro, esa no es la idea. Tiene una destacada capacidad de análisis ampliado, ahora necesita orientar secuencias de inclusión. Ya lo vamos revisando. No se detenga.

Nota: La nota de acompañamiento incluye una retroalimentación de aspectos estructurales del desarrollo del artículo.

Fuente: Archivo del profesor en el foro Canvas

Los procesos de construcción científico-textual dispusieron la reflexión antes, durante y después de cada realización de avance semanal del producto. Asimismo, se propiciaron los diálogos reflexivos como articuladores de autorreflexión e interreflexión (Medina-Zuta y Deroncele-Acosta, 2019a; 2019b), además de ejercicios de representación de las configuraciones y sus relaciones inter, intra y transconectivas. La teoría holístico-configuracional de Homero Fuentes (2004), que es pilar de la competencia epistémica del investigador (Deroncele-Acosta et al., 2021), se estaba abriendo paso en esta lógica de desarrollo del pensamiento complejo y transdisciplinar, propio de una pedagogía gadamerina (Medina, 2019).

La experiencia permitió el reconocimiento de niveles de progresión en el pensamiento transdisciplinar y complejo. A continuación, la tabla 4 expresa estos niveles detallados en criterios de competencia.

Tabla 4

Niveles de pensamiento transdisciplinar y complejo

Niveles de pensamiento transdisciplinar y complejo	Criterios de competencia
4º nivel: transconectivo de alta complejidad	Capacidad de síntesis integrativa entre todos los elementos. Configuración argumentativa que integra contenidos de análisis de sustentos.
3º nivel: intraconectivo complejo	Capacidad para establecer relaciones lógicas entre los elementos. Configuraciones de distintos niveles (jerárquico, incluyente, contrastante, etc.).
2º nivel: interconectivo	Capacidad para establecer relaciones de correspondencia directa entre los elementos. Configuraciones que integran distintos niveles de lógica secuencial.
1º nivel: de proyección conectiva	Capacidad para identificar conceptos fundamentales con configuraciones relacionadas a un núcleo central de base.

Nota: Estos niveles constituyeron un referente para el estudiante y la toma de conciencia de su avance durante el acompañamiento asincrónico.

Fuente: Elaboración propia

El proceso de construcción del texto superpone la esencia antes que la forma; por ende, este principio de transdisciplinariedad y complejidad está basado en principios heurísticos y hermenéuticos (Medina-Zuta, 2019); los mismos que integran focalizaciones psicocognitivas, identificables en métodos y estrategias para el desarrollo del ejercicio reflexivo de la construcción textual. Son métodos vinculados al análisis y la síntesis que propiciaron cuestionamientos, significaciones y resignificaciones, hasta el logro de una base argumentativa que conlleve a la consolidación de una postura epistémica formulada en el texto.

En esta secuencia del acompañamiento, el mapeo representacional surge como una estrategia que tiene su base en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel. El pensamiento complejo, desde el reconocimiento del eslabón en la teoría holístico-configuracional, se hace evidente cuando el estudiante logra anclar los nuevos conocimientos que los cursos le han ofrecido, para luego ofrecer un texto que conecte elementos que forman parte de los sustentos teóricos, contextuales y su propia interpretación de la realidad analizada.

El anclaje asegura un nuevo saber constituido, que es representado en un mapa de relaciones de categorías, sustentos, ideas y principios a modo de interpretación y síntesis representacional. Lo que para Novak serían los mapas conceptuales y para Tony Buzán, los mapas mentales.

Las distintas atribuciones y significaciones representan el nivel de configuración de la teoría holístico-configuracional (Fuentes, 2004), dando pase al nivel de dimensiones que está más relacionado con las relaciones jerárquicas, interconectivas o secuenciales que se hayan podido cristalizar en el proceso epistémico. Las representaciones originales y únicas dan cuenta del nivel de organización e integración de los elementos abordados para el desarrollo del pensamiento y su evolución.

Cada semana los estudiantes debían subir al foro virtual su mapa representacional y el avance del texto. Ello implicaba la condición de congruencia entre ambos elementos. Lo representado en el mapa debía tener correspondencia con lo realizado en el texto. Observar el mapa significaba ver la síntesis configurada de manera holística. Ya el texto explayaba esta interpretación, dispuesta en una secuencia de desarrollo textual.

Los estudiantes podían utilizar diferentes recursos de representación. Desde mapas conceptuales hasta esquemas o mapas mentales, haciendo uso de recursos disponibles en la web o de medios artesanales (mapas hechos a mano que luego eran fotografiados). Lo importante era que cada estudiante pudiera elegir la mejor forma, es decir, aquella que no le significase una dificultad cuando tenía que presentar su mapa y su avance de producción del texto.

Figura 1

Mapa representacional elaborado por estudiante del doctorado: ¿Qué significa verdaderamente competencia global? Propuesta de síntesis representacional que tendría el artículo en la quinta semana de avance



Fuente: Archivo del profesor en el foro Canvas.

El mapa representacional de la figura 1 es una clara muestra del avance y evolución de los estudiantes, respecto a la clarificación y organización de sus ideas. A partir de los espacios reflexivos y el análisis de las fuentes propiciadas desde el curso, se revisaron temáticas que le permitieron definir un objeto de análisis que fue focalizado para iniciar un ejercicio de problematización y argumentación.

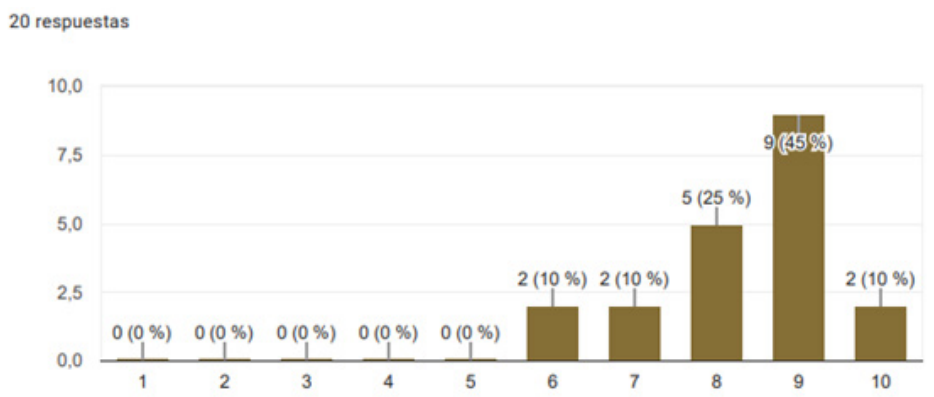
Los mapas denotan las configuraciones del problema educativo con base contextual y conceptual. En él se disponen las representaciones de este conocimiento, que es plasmado en el texto y en cada una de las partes articuladas en la estructura textual.

2.3. Resultados y discusión

A la luz de los resultados que implican las respuestas de los estudiantes tras la aplicación del cuestionario semiestructurado, la figura 2 muestra que al finalizar el segundo ciclo, en abril de 2021, se revelarían los primeros indicios de las valoraciones de los estudiantes sobre el proceso de acompañamiento y retroalimentación asincrónica para la construcción del texto científico.

Figura 2

Valoración del nivel de conocimiento y manejo respecto a temas relacionados con la elaboración de un artículo científico tras la experiencia formativa



Base de datos: Encuesta administrada a 20 estudiantes del II ciclo de doctorado en Educación a través del Google Form (abril, 2021).

Podemos visualizar que catorce de estos estudiantes, que son el 70 % de los encuestados, valoran de manera muy próxima que tienen un alto nivel de conocimiento y manejo en relación con cuando iniciaron su proceso formativo. Esto es también compartido de manera absoluta por dos de los veinte estudiantes. En general, el resultado denota una predisposición a valorar positivamente lo afirmado.

En esa misma línea de reconocimiento, los testimonios de la pregunta abierta en el cuestionario explicita su mayor valoración sobre la experiencia formativa de construcción científica del texto.

Considero que este proceso formativo me ha ayudado a identificar claramente la estructura de un artículo científico que, sin la retroalimentación de los docentes, hubiera sido muy complicado poder entenderlo, aplicarlo y obtener resultados [Encuestado N°1].

La estructura de un artículo científico se cimentó en la fortaleza del acompañante y formador que guio el proceso de construcción del texto científico, ofreciendo pautas y retroalimentaciones, así como orientaciones que disponían, en precisión, qué hacer para mejorar el contenido textual y articular todos sus elementos. Ello supuso una práctica sostenida y exigente, de construcción y deconstrucción permanente.

Sin embargo, se pueden apreciar valoraciones que sobreponen aspectos relacionados al conocimiento y al manejo de la estructura textual como un elemento preponderante.

La figura 3 demuestra que de los veinte estudiantes, solo uno habría alcanzado dos publicaciones indizadas, y que cinco habrían publicado, por lo menos, un artículo indizado. Si consideramos que el periodo formativo transcurrió a lo largo de cuarenta semanas consecutivas, podemos dar cuenta de que hubo un aprovechamiento sistemático de algunos de estos estudiantes.

Figura 3

Resultados de los logros de publicación en revistas indizadas



Base de datos: Encuesta administrada a 20 estudiantes del II ciclo de doctorado en Educación a través del Google Form (abril, 2021).

Empero, la productividad científica se denota relevante si examinamos los resultados de la figura 4, en la que diecinueve estudiantes declaran tener un artículo en curso, que aún no publicaron, pero que sería producto del acompañamiento asincrónico.

Figura 4

Resultados de la cantidad de artículos producidos en revistas indizadas



Base de datos: Encuesta administrada a 20 estudiantes del II ciclo de doctorado en Educación a través del Google Form (abril, 2021).

Este resultado se hace relevante cuando ocho de estos estudiantes, es decir el 40 %, sustentan tener dos publicaciones; luego, seis mencionan haber realizado tres artículos; en seguida, tres más declaran haber realizado cuatro artículos, y solo dos afirman tener más de cuatro publicaciones. Esta última valoración llama la atención, ya que supera el orden de posibilidades que fue prevista durante el periodo académico.

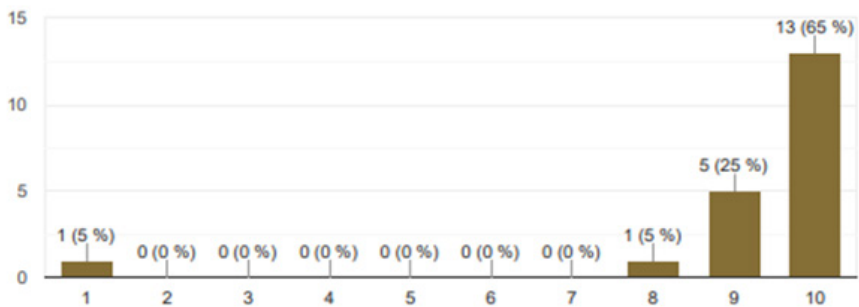
Se ponen en relieve la toma de conciencia de los estudiantes, en relación con su avance y la evidencia de la productividad científica generada desde el acompañamiento y la retroalimentación asincrónica. Así, la figura 5 refleja esta valoración de manera más general.

Figura 5

Resultados de valoración en relación con el acompañamiento como un factor determinante en la construcción científico-textual

20. El acompañamiento es un factor determinante en la construcción del texto científico porque orienta qué tener en cuenta para esta elaboración.

20 respuestas



Base de datos: Encuesta administrada a 20 estudiantes del II ciclo de doctorado en Educación a través del Google Form (abril, 2021).

Se aprecia que trece de los veinte estudiantes, que representan el 65 % del total de los encuestados, están totalmente de acuerdo con que el acompañamiento es un factor que determina la construcción científico-textual, y seis de ellos, es decir un 30 %, se aproximan a esta consideración.

Algunas respuestas de la pregunta abierta enuncian apreciaciones que configuran el proceso formativo, priorizando la figura del docente como formador y guía. Se valora la oportunidad de retroalimentación constante y sistemática.

Lo que más valoro es reconocer gratamente la vocación de los docentes, que se demuestra en el acompañamiento constante que nos hacen. Además de ello, el haber aprendido a utilizar técnicas y herramientas a lo largo de todo el proceso de construcción científica. Siento que como profesional y docente tengo mayores capacidades para ejercer en cada campo una ayuda extra, tanto a otros profesionales como a mis alumnos [Encuestado N° 11].

El acompañamiento y retroalimentación sostenida para la búsqueda de información, estructura y procesos reflexivos y hermenéutico que se deben manifestar en un artículo científico para garantizar su pertinencia y científicidad [Encuestado N° 18].

Lo que más valoro en este proceso de experiencia formativo es el acompañamiento sostenido y la retroalimentación constante [Encuestado N° 4].

La discursiva da cuenta de valoraciones sobre la función del acompañamiento, que superponen el rol de docente desde esa dimensión, como guía y acompañante. Con ello, es explícito el reconocimiento del proceso reflexivo, la flexibilidad y el ejercicio hermenéutico que va promoviendo el docente.

Complementariamente, puede verificarse que algunas de las valoraciones manifiestan elementos vinculados al desarrollo del pensamiento epistémico. Por ejemplo, se reconoce a la estrategia de los mapas representacionales como un medio dinamizador de la capacidad de análisis y síntesis, entre otros componentes que confluyen en la competencia epistémica del investigador que aspira a ser doctor en Educación.

Mi proceso formativo para la elaboración científico-textual inició con los mapas representacionales, los cuales considero vitales en el proceso [Encuestado N° 7].

La incorporación de nuevos métodos de procesamiento y análisis de información definitivamente son la base para tener la posibilidad de postular a journals más ranqueados. Me llevo esa experiencia con la expectativa de lograr una publicación en Scopus hasta llegar a Q1, después de la curva de aprendizaje adquirida [Encuestado N° 3].

Lo que más valoro de esta experiencia formativa de construcción de un texto científico es el dominio y capacidad que tiene para enseñarnos, utilizando múltiples estrategias para nosotros desarrollar la competencia de la producción científico-textual, lo cual implica una amplia indagación y lectura [Encuestado N° 15].

La metodología enseñada (...) en forma diferente y con ambos se llega a la construcción del texto científico. La hermenéutica en los mapas contextuales me impactó. El proceso de reflexión, flexibilidad y retroalimentación para culminar el texto científico [Encuestado N°5].

Las valoraciones confirman que el acompañamiento asincrónico les ha significado una experiencia formativa significativa. A partir de ello, el empoderamiento en su capacidad para producir textos científicos devela esa disposición a acoger las orientaciones y recomendaciones, manifestando flexibilidad y disposición en esa intención de generar un texto científico de calidad. El estudiante va tomando conciencia de su evolución en el aprendizaje de construcción del texto científico. Se incorpora el nuevo saber como un elemento potencial y significativo.

3. Conclusiones y lecciones aprendidas a partir de la experiencia

Esta experiencia formativa representa una clara oportunidad para revisar la práctica que hace del acompañamiento asincrónico un medio eficaz en el desarrollo de procesos de construcción científico-textual. La sistematicidad, periodicidad y sostenibilidad de lo llevado a cabo contribuyó a consolidar la productividad científica sustentada en el desarrollo de capacidades de alta demanda cognitiva.

La formación del doctor que demanda capacidad integrativa y pensamiento complejo y transdisciplinar se configuró en cada espacio de desarrollo de la propuesta formativa. Sobre esta base, la retroalimentación asíncrona fue un activador de la reflexión para construir y deconstruir el texto científico, lo que implicaba realizar un ejercicio hermenéutico constante.

El estudiante ha podido regular su propio aprendizaje e identificar estrategias de síntesis representacional expresadas en la elaboración de mapas representacionales que establecieran las relaciones atribuidas a los constructos y categorías abordadas en su propuesta de construcción científica.

Las valoraciones del acompañamiento recibido superponen la figura del docente formador y guía que permanentemente retroalimenta y ofrece un estado del avance del texto, en el cual se identifican logros y aspectos que requieren ser mejorados y reconstituidos. Los diálogos reflexivos son un eje de continuidad y un dinamizador en el avance de la competencia epistémica vinculada a la productividad científica.

Puntualizando algunas de las lecciones aprendidas que han sido fruto de esta experiencia formativa, podemos reconocer la importancia de permitir que los estudiantes revisen los criterios de rúbrica que se disponen, y que estos sean mejor precisados antes, durante y al finalizar el proceso de acompañamiento y de una evaluación con enfoque formativo, que los disponga a la identificación de sus logros, limitaciones y de estrategias de autorregulación para el desarrollo de sus capacidades de construcción científico-textual.

Por otro lado, es importante detectar los casos que puedan ser catalogados como pendientes del avance en esta activación y evolución del pensamiento complejo y transconectivo, disponiendo en ellos una toma de consciencia y un mayor compromiso en mantener una práctica progresiva y sostenida de construcción del texto científico.

Finalmente, es fundamental prever un proceso formativo que incorpore una dimensión ética del doctor en Educación, toda vez que este necesita ser consciente de su rol y responsabilidad frente a la producción del conocimiento, como aporte y posible respuesta a los problemas de una realidad educativa que necesita de propuestas de transformación cimentadas en sólidos principios científicos.

Bibliografía

- Arnoux, E., Borsinger, A., Carlino, P., Di Stefano, M., Pereira, C. & Silvestre, A. (2004). La intervención pedagógica en el proceso de escritura de tesis de posgrado. *Revista de la Maestría en Salud Pública*, 2(3), 1-16.
- Carlino, P. (2005). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *Anales del Instituto de lingüística*, 24, 41-62.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 8(26), 321-327.
- Cassany, D. & Morales, O. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia*, 5(2), 69-82.
- Deroncele, A. (2020). Competencia epistémica del investigador. En A. M. de Vicente Domínguez y N. Abuín Vences (Coords.), *La comunicación especializada del siglo XXI* (pp. 53-77). McGraw-Hill.
- Deroncele-Acosta, A., Gross Tur, R. & Medina-Zuta, P. (2021). El mapeo epistémico: herramienta esencial en la práctica investigativa. *Universidad y Sociedad*, 13(3), 172-188. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2088>
- Estacio-Chang, M. A. & Medina-Zuta, P. (2020). Rol del docente para la formación en investigación: reto pendiente de la educación peruana. *Maestro y Sociedad*, 17(2), 354-369. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5172>
- Fuentes, H. C. (2004). La teoría holístico-configuracional en los procesos sociales. *Revista Pedagogía Universitaria*, 9(1).
- Jara Holliday, O. (2011). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. Biblioteca Electrónica sobre Sistematización de Experiencias. <https://www.kaidara.org/recursos/orientaciones-teorico-practicas-para-la-sistematizacion-de-experiencias/>

- (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.
- Maletta, H. (8 de setiembre, 2020). *La investigación y su integración en la enseñanza universitaria*. [Conferencia en Concytec Perú] <http://blog.pucp.edu.pe/blog/maestriameducacion/2020/09/22/la-investigacion-y-su-integracion-en-la-ensenanza-universitaria/>
- Medina-Zuta, P. (2019). Estado actual de la evaluación formativa en la educación primaria. Fundamentos científicos y epistemológicos de corrientes científicas que marcan tendencia. https://www.researchgate.net/publication/344466384_ESTADO_DEL_ARTE_EVALUACION_FORMATIVA
- Medina-Zuta, P. & Deroncela-Acosta, A. (2019a). La construcción científico-textual en el posgrado: el desafío de la transdisciplinariedad y la reflexividad. *Maestro y Sociedad*, 16(4), 829-838. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5015/4524>
- (2019b). La evaluación formativa desde el rol del docente reflexivo. *Maestro y Sociedad*, 16(3), 597-610. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/4979/4321>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). *Texto 1: Sistematización de experiencias educativas innovadoras* (Serie Herramientas de apoyo para el trabajo docente). Cartolan.
- Padrón, C. I., Quesada, N., Pérez, A., González, P. L. & Martínez, L. E. (2014). Aspectos importantes de la redacción científica. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 18(2), 362-380. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-31942014000200020&lng=es&tlng=es

Reimers, F. & Chung, C. K. (2016). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI: Metas, políticas educativas y currículo en seis países*. Fondo de Cultura Económica.

Repkin, V. (2019). Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo [Actividad de estudio y aprendizaje del desarrollo]. En R. Valdés Puentes et al. (Orgs). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V.V. Davidov e V.V Repkin* [Estudio de la teoría de la actividad: contribuciones de D.B. Elkonin, V.V. Davidov y V.V Repkin]. Livro I. Serie Ensino desenvolvimental vol. 10, 365-406.

3

Formación docente: competencias esenciales desde la innovación educativa

Ángel Deroncele-Acosta

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0413-014X>

1. Introducción

La formación docente se constituye en un factor de éxito de los procesos formativos y la calidad educativa que garantiza la sostenibilidad de la educación; sin embargo, este proceso requiere, en la actualidad, de una perspectiva integradora que tenga en cuenta la interrelación estratégica de núcleos competenciales que favorezcan su desarrollo y efectividad, y trasciendan la perspectiva de capacitaciones fragmentadas o aisladas, así como programas de formación descontextualizados que suelen llevarse a cabo solo por cumplir con ciertas políticas educativas y exigencias institucionales que, en algunos casos, sirven para cumplir con el mandato de decisiones arbitrarias de directivos o líderes en las instituciones educativas.

En este sentido, se convoca a repensar la formación docente como un sistema dinámico de estrategias formativas planificadas que permitan al docente configurar competencias de tipo emocionales, didáctico-pedagógicas, disciplinares, digitales e investigativas, desde una perspectiva de innovación de su práctica educativa. Lo anterior requiere que se tomen en consideración las complejidades y desafíos de un proceso que se produce desde un entramado de significaciones, sentidos y valores que deberán ser, cada vez más, co-construidos, de modo que el docente ocupe un papel activo en su formación y deje atrás el rol de receptor pasivo de capacitaciones.

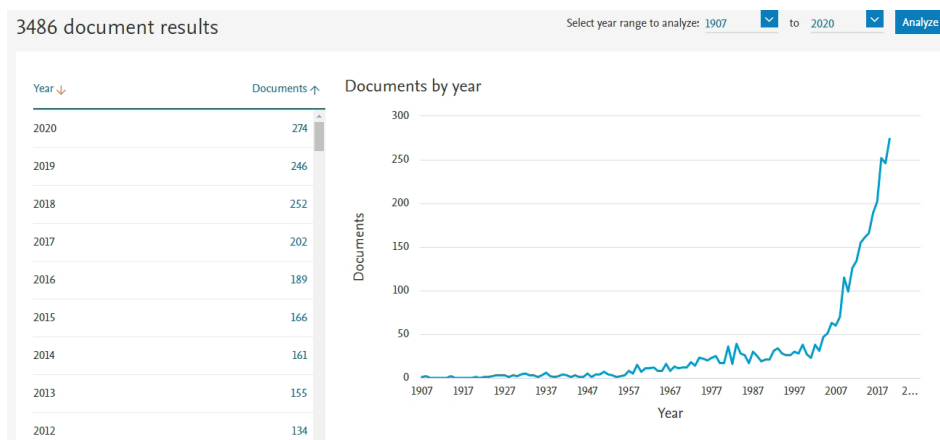
2. Desarrollo

La categoría formación docente (*teacher training*) muestra un ascenso exponencial que connota la importancia y significatividad que ha alcanzado en y para la comunidad científica y educativa.

Una búsqueda en Scopus con el descriptor “teacher training” en el título de las publicaciones revela un resultado de 3486 documentos desde el año 1907, donde aparece el primer texto titulado *Teacher training in theological seminaries* (Henry, 1907), hasta el año 2020, con un total de 274 publicaciones sobre formación docente como temática central, lo cual representa la mayor cifra de publicaciones en un año, tal como se muestra en la figura 1.

Figura 1

Documentos por años



Fuente: Scopus

En esta plataforma se pudo apreciar que los países líderes a nivel mundial en este campo del conocimiento son Estados Unidos, España, Reino Unido y Brasil; y en América Latina, Brasil, Chile, Colombia y México, que se posicionan, además, en el primer cuartil (Q1) de producción científica sobre formación docente a nivel internacional, lo cual es un logro para la región latinoamericana.

Atendiendo a los objetivos del presente estudio, en este contexto es esencial reconocer dos importantes contribuciones de formación docente en Perú publicadas en Scopus. El primero es “Contribución de la teoría poscolonial a la educación bilingüe intercultural en Perú: un programa de formación docente indígena”, de Jacobsen-Pérez (2009, p. 201), y el segundo, “Efectos de un taller de formación docente sobre la creatividad, la cognición y el rendimiento escolar en estudiantes de segundo grado superdotados y no superdotados en Lima, Perú”, de Blumen-Pardo (2002, p. 407). Ambos estudios demuestran la importancia de los programas de formación docente y su impacto en los procesos de educación, aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, lo cual constata la trascendencia de la formación docente como factor de éxito en el logro de la calidad de los procesos formativos y la educación en sentido general.

Precisamente, ello es una intencionalidad que marca la ruta de la formación docente en este estudio y se constituye como premisa fundamental; así, la formación docente no es una meta en sí misma, sino un mediador para lograr el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) de la Agenda 2030, que es garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (Unesco, 2016).

De esta manera, se reconoce el impacto que tiene la formación docente en el bienestar socioemocional de los niños (Hamdani et al. 2021), en la promoción de la autoestima de los escolares (Rubeli et al., 2020), la creatividad, cognición y rendimiento escolar en estudiantes (Blumen-Pardo, 2002), el manejo de las situaciones de acoso escolar (Tessaro y Trevisol, 2020), el desarrollo de un sistema escolar inclusivo y una educación inclusiva (Paudel y Subasi Singh, 2020; Tristani y Bassett-Gunter, 2020), la efectividad en el aula invertida (Boubih et al., 2020), la educación artística (Errázuriz-Larraín y Fernando-Schmutzer, 2020), la instrucción diferenciada en la práctica escolar moderna (Nychkalo et al., 2020), la enseñanza de la lectura (Robinette, 2020), como clave del compromiso y la justicia social en las escuelas (Martínez-Valdivia et al., 2020), para promover la igualdad de género en las escuelas (Kollmayer, et al. 2020), para capacitar a los estudiantes en el pensamiento crítico (Kustijono y Hakim, 2020), así como para gestionar herramientas formativas que permitan afrontar el impacto de la COVID-19 en las escuelas primarias (Pozo-Rico et al., 2020).

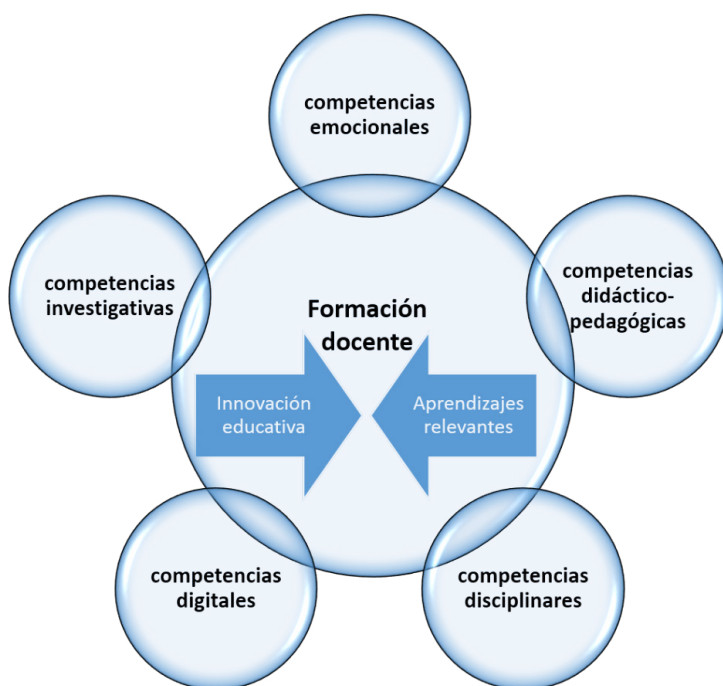
Para el logro efectivo de lo anteriormente planteado, las exigencias actuales requieren que en los programas de formación docente se prioricen las emociones de los profesores y se produzca, cada vez más, un cambio de la formación del profesorado a un entorno digital (Owens y Hudson, 2021), así como cambios en las actitudes y disposición para utilizar la coenseñanza desde la formación docente (Duran et al., 2020).

El presente estudio convoca a repensar en una perspectiva integradora de la formación docente, como se aprecia en la figura 2, que requiere integrar cinco núcleos competenciales: competencias emocionales, competencias didáctico-pedagógicas, competencias disciplinares, competencias digitales

y competencias investigativas, las cuales revelan como eje dinamizador la innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes que cristalicen en las competencias mencionadas (Palacios et al., 2021).

Figura 2

Formación docente basada en competencias



Fuente: Elaboración propia

2.1. Competencias emocionales

Este estudio comparte la motivación de Chica et al., 2020, quienes se inspiran en la convicción de que la educación que requiere la nueva sociedad va más allá del paradigma cognitivo, y se requiere avanzar hacia una educación más integral en la que la educación emocional sea un imperativo. Estos autores, a partir de un interés integral de la formación docente y bajo la lógica metodológica del círculo hermenéutico, abren un interesante espacio de reflexión sobre el rol del educador en las escuelas

de formación, lo que permite comprender el desarrollo de competencias emocionales como un aspecto crítico (esencial) de la formación docente.

Por su parte, Pozo-Rico y Sandoval (2020) afirman que se puede mejorar el rendimiento académico de los estudiantes mediante la formación de profesores, promoviendo la inteligencia emocional como competencia académica clave. Estos autores desarrollaron un programa de formación docente multimetodológico basado en la inteligencia emocional (en adelante, IE), como competencia clave para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes a partir de dos métodos: instrucción presencial e instrucción *e-learning* basada en juegos. Del mencionado programa, encontraron que la implementación de la IE en la enseñanza en el aula mejoró de manera efectiva el rendimiento académico en los estudiantes de primaria utilizando ambos métodos. Sin embargo, hubo un mayor aumento en el rendimiento académico y una mayor satisfacción de los profesores en el grupo de *e-learning* basado en juegos. Estas cuestiones refuerzan la intencionalidad de promover la competencia emocional en los docentes.

2.2. Competencias didáctico-pedagógicas

Ningtiyas y Jailani (2018) apuntan que la competencia pedagógica del docente es uno de los factores que incide en la calidad de la educación. Los autores encontraron que las capacitaciones tienen un efecto positivo en las habilidades pedagógicas de los profesores; y además, que los maestros necesitan de forma esencial capacitaciones en cuestiones didácticas, como herramientas de aprendizaje, método/técnica/estrategia de aprendizaje, uso de tecnología de la información y medios de instrucción, lo cual connota la necesidad de articular la competencia didáctico-pedagógica como un núcleo de la formación docente.

2.3. Competencias disciplinares

En la contemporaneidad se destaca la necesidad de promover las competencias disciplinares, educativas y socioafectivas en el perfil del docente universitario (Guzmán-Cedillo et al., 2015), elemento que es aplicable a la formación docente en todos los niveles.

Apunta Villa-Londoño (2014) que:

Las competencias disciplinares están relacionadas con los saberes específicos que domina el docente en su área de formación y que son aplicados en situaciones concretas dentro de su práctica pedagógica. No sólo se evalúa el estado de su conocimiento puro sino también su capacidad de concretarlo y dinamizarlo en el contexto y con el público a formar correspondiente. Las competencias disciplinares están divididas en dos: dominio conceptual y capacidades didácticas y evaluativas (p. 52).

Al respecto, señala la Secretaría de Educación Pública (2018) que:

Las competencias disciplinares y específicas ponen de relieve, el tipo de conocimientos que en el ámbito de los campos de formación académica requiere adquirir el docente para tratar los contenidos del currículum, sus avances en campo de la ciencia, la pedagogía y su didáctica. Definen de manera determinada los saberes teóricos, heurísticos y axiológicos de una disciplina (p. 10).

Estas competencias se connotan cada vez más por su impacto en la calidad educativa. De acuerdo con Siffrinn y Lew (2018), las prácticas disciplinarias en la formación docente se constituyen en herramientas que ayudan al profesor a deconstruir y diseñar lecciones que atiendan explícitamente al lenguaje de las disciplinas. Otros autores destacan lo relacionado al mapeo de concepto y su importancia en el dominio de la disciplina (Garner et al., 2020), siendo la apropiación de contenidos disciplinares uno de los principales aspectos estructuradores a desarrollar en los programas de formación docente para el desarrollo de la competencia disciplinar.

2.4. Competencias digitales

García-Figuerola et al. (2017) indican que los cambios que está experimentando la sociedad afectan al sistema educativo, incluyendo a una amplia gama de agentes educativos. Por ello, los profesores deben adaptarse a estos cambios y participar en un proceso de aprendizaje continuo para ofrecer una educación de alta calidad, siendo la competencia digital un elemento central.

Un estudio de metaanálisis, desarrollado en la Web of Science sobre competencia digital, educación superior y formación del profesorado, concluyó que ello se constituye en una potente línea de investigación que ha cobrado hoy una relevancia exponencial, destacando la existencia de una mayor producción científica sobre competencia digital en España (Rodríguez-García et al., 2019).

Otro importante estudio sustenta que la formación del profesorado en competencias digitales implica la consecución de cualificaciones especiales en el conocimiento, uso, transferencia y evaluación de los recursos digitales para dotar a los alumnos de unos conocimientos específicos y técnicas de adaptación para dar respuesta a las necesidades formativas de la diversidad de aprendizajes (Ruiz-Cabezas et al., 2020). Estos autores destacan la trascendencia más innovadora de esta didáctica de las TIC en los niveles de desempeño docente alcanzados.

Se alude a la necesidad de continuar incorporando las competencias digitales como elemento clave de la formación docente, y se reconoce en una investigación que estas competencias están presentes en la mayoría de los planes de formación docente evaluados (78%). Sin embargo, a través de una asignatura relacionada con el aprendizaje y uso de las TIC en la educación, solo el 26,1% de las guías didácticas incorporaron la dimensión ética de esta asignatura (Novella-García y Cloquell-Lozano, 2021). Esto apunta a considerar la competencia digital no solo como el dominio de las TIC, sino como la utilización ética que se hacen de las tecnologías, lo cual conlleva a tener en cuenta elementos axiológicos y emocionales de las competencias digitales en la formación docente.

2.5. Competencias investigativas

Son múltiples los estudios que reconocen la importancia de desarrollar la competencia investigativa en los profesores (Baneviciūtė y Kudinovienė, 2017; Toquero, 2020; Dabyltayeva et al., 2016; Saqipi y Vogrinc, 2016; Syzdykbayeva et al., 2015). Así, un estudio reciente plantea la necesidad de la competencia epistémica como configuración que permite al docente aplicar a su práctica investigativa aspectos epistémico-referenciales, semiológicos, hermenéuticos, procedimentales y de liderazgo científico-investigativo (Deroncele, 2020a, 2020b; Deroncele, Anaya et al., 2021).

De manera específica, Amirova et al. (2020) sostienen la importancia de la competencia creativa e investigativa como factor de formación profesional de los futuros profesores. Los autores apuntan que uno de los principales objetivos actuales de los países es lograr un alto nivel de calidad en la educación superior que satisfaga las necesidades del mercado laboral, los problemas de desarrollo industrial-innovador del país, la identidad y las mejores prácticas internacionales relevantes en el campo de la educación. Son aspectos en los cuales tiene un papel primordial la competencia investigativa del docente, y es un elemento que deben considerar los programas de formación docente.

Se pudieron constatar interesantes aportes, entre ellos la formulación de conceptos científicos como componente de la competencia investigativa de futuros profesores (Orekhova et al., 2019). Asimismo, estos autores subrayan la importancia de que los programas de formación docente ayuden a los profesores a formular conceptos científicos, incluidos los conceptos clave que constituyen la base teórica de cualquier investigación pedagógica, y consideran esta habilidad como uno de los componentes de la competencia investigativa del docente moderno.

Por su parte, Ivanenko et al. (2015) aportan elementos básicos para el desarrollo de la competencia investigativa de los profesores como condición para mejorar su competitividad. Los autores revelaron los componentes de valor motivacional, metodológico-reflexivo, operacional-activo y emocional-volitivo, y encontraron que estos tienen como objetivo asegurar la integridad y continuidad de un proceso de formación docente competitivo, integrando la investigación y las actividades profesionales.

2.6. Hacia la innovación educativa como eje dinamizador en el logro de aprendizajes relevantes en la formación docente

El análisis anterior requiere desarrollar la innovación como elemento central en la formación docente (Pérez y Oliver, 2017); así, se deberán desplegar estrategias formativas basadas en buenas prácticas que han demostrado el éxito de este proceso. Algunos ejemplos se constatan en “La formación del profesorado en el aprendizaje permanente: la importancia de la competencia digital en el fomento de la innovación docente” (Artacho et

al., 2020), “El aprendizaje cooperativo: una innovación metodológica en la formación del profesorado” (Palomares-Montero y Chisvert-Tarazona, 2016), “Innovaciones pedagógicas en B-learning. Una experiencia significativa con formación de docentes en el uso y apropiación de TIC” (Padilla, 2014), “Incorporación de las TIC en la formación del profesorado como mecanismo de innovación pedagógica” (Vargas-Mercado et al., 2018), “Aprendizaje basado en un proyecto docente: aprendizaje, creatividad, innovación y nuevos roles en la formación de profesorado en la era digital” (de la Iglesia-Villasol, 2018), “Uso de juegos de rol y videos educativos en la formación de futuros docentes” (Moreno-Guerrero et al., 2020), “Uso de edublog en la formación inicial del profesorado: una experiencia de un proyecto de innovación docente” (Pardo-Baldoví et al., 2020).

3. Conclusiones

Contemplar la innovación educativa en el proceso formativo propicia que los docentes creen una disposición positiva hacia ello, pues para que innoven en sus prácticas deben ser formados y entrenados en cómo innovar, y esto se logra desde procesos formativos que sean, en su esencia, también innovadores. Ello posibilita el desarrollo del pensamiento crítico (Deroncele et al., 2020), así como el empoderamiento docente *teacher empowerment* y la autonomía pedagógica (Deroncele, Gross y Medina, 2021).

Con estas ejemplificaciones, se pretende convocar a la reflexión y sistematización de buenas prácticas en estrategias que tengan como eje la innovación educativa, y que promuevan conjuntamente no solo el reconocimiento de las necesidades de capacitación y formación del profesorado, sino esencialmente las potencialidades formativas y oportunidades de mejora de los docentes (Deroncele et al., 2020), lo cual amplifica el núcleo positivo para la formación y desempeño de estos profesionales. Ello requiere poner en práctica procedimientos formativos que lo permitan, como son los procedimientos crítico-reflexivo, transferencial-proactivo y resignificador (Deroncele, 2015; Deroncele et al., 2016).

Para que la formación docente pueda tener éxito, deben potenciarse aspectos psicológicos motivacionales que permitan a los docentes acceder

a resortes comportamentales alineados a los objetivos de la formación. Estos aspectos motivacionales se sintetizan en autoeficacia creativa, motivación para el autoaprendizaje, autoconfianza y empoderamiento psicológico (Deroncele, Anaya et al., 2021).

A partir del reconocimiento del importante rol mediador de la formación docente en los procesos formativos y la calidad educativa, así como las competencias esenciales para su desarrollo y la necesidad de potenciar estrategias formativas que prioricen la innovación educativa como eje dinamizador, queda abierto el debate para repensar nuevas formas, acercamientos y respuestas desde las configuraciones y nuevos escenarios de la formación docente en Latinoamérica, y especialmente en el Perú.

Bibliografía

- Amirova, A., Iskakovna, J. M., Zakaryanovna, T. G., Nurmakhanovna, Z. T. & Elmira, U. (2020). Creative and research competence as a factor of professional training of future teachers: Perspective of learning technology [La competencia creativa e investigadora como factor de formación profesional de los futuros profesores: perspectiva de la tecnología del aprendizaje]. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 12(4), 278-289.
- Artacho, E. G., Martínez, T. S., Ortega Martín, J. L., Marín-Marín, J. A. & García, G. G. (2020). Teacher training in lifelong learning- the importance of digital competence in the encouragement of teaching innovation [La formación del profesorado en el aprendizaje permanente: la importancia de la competencia digital en el fomento de la innovación docente]. *Sustainability*, 12(7), 2852.
- Baneviciūtė, B., Kudinovienė, J. (2017). Desarrollo de la competencia investigadora del profesor de artes en estudios de maestría. *Pedagogika*, 125(1), 57-67.
- Blumen-Pardo, S. (2002). Effects of a Teacher Training Workshop on Creativity, Cognition, and School Achievement in Gifted and Non-gifted Second-grade Students in Lima, Peru [Efectos de un taller de formación docente sobre la creatividad, la cognición y el rendimiento escolar en estudiantes de segundo grado superdotados y no superdotados en Lima, Perú]. *High Ability Studies*, 13(1), 47-58.
- Boubih, S., Aidoun, A., El Alaoui, M. & Idrissi, R. J. (2020). The effectiveness of the flipped classroom in a teacher training context [La efectividad del aula invertida en un contexto de formación docente]. *Universal Journal of Educational Research*, 8(11B), 6061-6071.
- Chica, O. C., Sánchez, J. O. & Pacheco, A. A. (2020). A Look at Teacher Training in Colombia: The Utopia of Emotional Training [Una mirada a la formación docente en Colombia: La utopía de la formación emocional]. *Utopia y Praxis Latinoamericana*, 25, 283-296.

- García-Figuerola, A., Martínez-Abad, F., Rodríguez-Conde, M. J. (2017). Evaluation of digital competence in teacher training [Evaluación de la competencia digital en la formación del profesorado]. *ACM International Conference Proceeding Series*, (20), 1-5. <https://doi.org/10.1145/3144826.3145367>
- Dabyltayeva, R., Kuratova, O., Assylova, R., Syrlybayeva, G. & Chaltikenova, L. (2016). The basis of the methodology of the scientific research competence formation in future teachers of the foreign language [La base de la metodología de la formación de competencias investigadoras científicas en los futuros profesores de lengua extranjera]. *Journal of Language and Literature*, 7(3), 332-339.
- De la Iglesia-Villasol, M. C. (2018). Aprendizaje basado en un proyecto docente: aprendizaje, creatividad, innovación y nuevos roles en la formación de profesorado en la era digital. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1253-1278.
- Deroncele Acosta, A., Anaya Lambert, Y., López Mustelier, R., & Santana González, Y. (2021). Motivación en empresas de servicios: Contribuciones desde la intervención psicosocial. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(94), 568-584. <https://doi.org/10.52080/rvgluzv26n94.7>
- Deroncele Acosta, A., Gross Tur, R., & Medina Zuta, P. (2021). La autonomía pedagógica como potencialidad formativa en los actores educativos del aula. *Revista Conrado*, 17(79), 225-233. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1717>
- Deroncele Acosta, A. (2020a). Competencia epistémica del investigador. En A. M. de Vicente Domínguez y N. Abuín Vences (Coords.). *La comunicación especializada del siglo XXI* (pp. 53-77). McGraw-Hill.
- (2020b). Paradigmas de investigación científica. Abordaje desde la competencia epistémica del investigador. *Revista Arrancada*, 20(37), 211-225.
- (2015). *Estrategia educativa para la formación profesional integral del psicólogo en el contexto organizacional*. (Tesis de doctorado).

- Deroncele Acosta, A., Medina Zuta, P. & Gross Tur, R. (2020). Gestión de potencialidades formativas en la persona: reflexión epistémica y pautas metodológicas. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 97-104. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1417/1444>
- Deroncele, A., Del Toro, M. & López, R. (2016). Método formativo de la práctica profesional del psicólogo. *Revista Opuntia Brava*, 8(3), 1-12. <http://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/265/260>
- Duran, D., Corcelles, M., Flores, M. & Miquel, E. (2020). Changes in attitudes and willingness to use co-teaching through pre-service teacher training experiences [Cambios en las actitudes y disposición para utilizar la co-enseñanza a través de experiencias de formación docente previa al servicio]. *Professional Development in Education*, 46(5), 770-779.
- Errázuriz-Larraín, L. H. & Fernandois-Schmutzer, J. (2020). Formación docente para la educación artística en Chile. El desafío cultural pendiente en las escuelas primarias. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(1), 49-69.
- Garner, J. K., Kaplan, A., Hathcock, S. & Bergey, B. (2020). Concept Mapping as a Mechanism for Assessing Science Teachers' Cross-Disciplinary Field-Based Learning [El mapeo de conceptos como mecanismo para evaluar el aprendizaje multidisciplinario basado en el campo de los profesores de ciencias]. *Journal of Science Teacher Education*, 31(1), 8-33.
- Guzmán-Cedillo, Y. I., Moreno Alcántara, S. I. & Lima-Villeda, N. (2015). Las competencias disciplinares, educativas y socioafectivas en perfil docente universitario. *ReiDoCrea*, 4, 228-244. <http://hdl.handle.net/10481/37268>
- Hamdani, S. U., Zill-e-Huma, Warraitch, A., Suleman, N., Muzzafar, N., Minhas, F. A., Nizami, A. T., Sikander, S., Pringle, B., Hamoda, H. M., Wang, D., Rahman, A. & Wissow, L. S. (2021). Technology-assisted teachers' training to promote socioemotional well-being of children in public schools in rural Pakistan [Capacitación de maestros asistida por

- tecnología para promover el bienestar socioemocional de los niños en las escuelas públicas en las zonas rurales de Pakistán]. *Psychiatric Services*, 72(1), 69-76. <https://doi.org/10.1176/appi.ps.202000005>
- Henry, C. F. (1907). Teacher training in theological seminaries. *Religious Education*, 2(2), 41-55.
- Ivanenko, N. A., Mustafina, G. M., Sagitova, V. R., Akhmetzyanov, I. G., Khazratova, F. V., Salakhova, I. T. & Mokeyeva, E. V. (2015). Basic components of developing teachers' research competence as a condition to improve their competitiveness [Componentes básicos del desarrollo de la competencia investigadora de los docentes como condición para mejorar su competitividad]. *Review of European Studies*, 7(4), 221-227.
- Jacobsen-Pérez, S. (2009). The contribution of post-colonial theory to intercultural bilingual education in Peru: An indigenous teacher training programme [El aporte de la teoría poscolonial a la educación bilingüe intercultural en Perú: un programa de formación docente indígena] (pp. 201-219). En T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty & M. Panda (Eds.). *Social Justice Through Multilingual Education* [Justicia social a través de la educación multilingüe]. Multilingual Matters.
- Kollmayer, M., Schultes, M. T., Lüftenegger, M., Finsterwald, M., Spiel, C. & Schober, B. (2020). Reflect - A Teacher Training Program to Promote Gender Equality in Schools [Reflexionar: un programa de formación de profesores para promover la igualdad de género en las escuelas]. *Frontiers in Education*, 5, 136. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00136>
- Kustijono, R. & Hakim, S. R. (2020). Online-based Learning to Train Students Critical Thinking in Physics Teacher Training Programs [Aprendizaje en línea para capacitar a los estudiantes en el pensamiento crítico en los programas de formación de profesores de física]. *Journal of Physics: Conference Series*, 1569(4), 042065.
- Martínez-Valdivia, E., Pegalajar-Palomino, M. C. & Burgos-García, A. (2020). Social responsibility and university teacher training: Keys to

commitment and social justice into schools [Responsabilidad social y formación del profesorado universitario: claves para el compromiso y la justicia social en las escuelas]. *Sustainability*, 12(15), 6179.

Moreno-Guerrero, A. J., Rodríguez-Jiménez, C., Gómez-García, G. & Navas-Parejo, M. R. (2020). Educational innovation in higher education: Use of role playing and educational video in future teachers' training [Innovación educativa en la educación superior: uso de juegos de rol y videos educativos en la formación de futuros docentes]. *Sustainability*, 12(6), 2558.

Ningtiyas, F. A. & Jailani (2018). Does Teacher's Training Affect the Pedagogical Competence of Mathematics Teachers? [¿Afecta la formación del profesorado a la competencia pedagógica de los profesores de matemáticas?] *Journal of Physics: Conference Series*, 1097(1), 012106.

Novella-García, C. & Cloquell-Lozano, A. (2021). The ethical dimension of digital competence in teacher training [La dimensión ética de la competencia digital en la formación del profesorado]. *Education and Information Technologies*, 26, 3529-3541. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10436-z>

Nychkalo, N., Lukianova, L., Bidyuk, N., Tretko, V. & Skyba, K. (2020). Didactic aspects of teachers' training for differentiated instruction in modern school practice in Ukraine. [Aspectos didácticos de la formación de profesores para la instrucción diferenciada en la práctica escolar moderna en Ucrania]. *Teaching and Educational Research*, 19(9), 143-159.

Orekhova, T. F., Neretina, T. G. & Kondrashova, E. N. (2019). Formulation of scientific concepts as a component of the research competence of future teachers [Formulación de conceptos científicos como componente de la competencia investigadora de los futuros profesores]. *Vysshee Obrazovanie v Rossii*, 28(6), 149-157.

Owens, J. K. & Hudson, A. K. (2021). Prioritizing teacher emotions: shifting teacher training to a digital environment [Priorizar las emociones de los profesores: cambiar la formación del profesorado a un entorno

- digital]. *Educational Technology Research and Development*. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09921-y>
- Padilla, A. S. (2014). Innovaciones pedagógicas, en B-learning. Una experiencia significativa con formación de docentes en el uso y apropiación de TIC. *Decima Tercera Conferencia Iberoamericana en Sistemas, Cibernética e Informática, Undecimo Simposium Iberoamericano en Educacion, Cibernética e Informática, SIECI 2014-Memorias*, pp. 272-277.
- Palacios Núñez, M. L., Toribio López, A. & Deroncele Acosta, A. (2021). Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: una revisión sistemática de literatura. *Universidad y Sociedad*, 13(5), 134-145. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2219>
- Palomares-Montero, D. & Chisvert-Tarazona, M. J. (2016). El aprendizaje cooperativo: una innovación metodológica en la formación del profesorado. *Cultura y Educación*, 28(2), 378-395.
- Pardo-Baldoví, M. I., Suelves, D. M. & Vidal Esteve, I. (2020). The use of edublog in initial teachers training: An experience of a teaching innovation project [Uso de edublog en la formación inicial del profesorado: una experiencia de un proyecto de innovación docente] (pp. 75-83). En 6th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'20). Editorial Universitat Politècnica de València. <https://doi.org/10.4995/HEAd20.2020.10983>
- Paudel, F. & Subasi Singh, S. (2020). Teacher Training in Austria in the Last Decade—The Development of and Challenges for an Inclusive School System [La formación de docentes en Austria en la última década: el desarrollo y los desafíos de un sistema escolar inclusivo]. *Frontiers in Education*, 5, 596244. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.596244>
- Pérez, M. J. & Oliver, S. (2017). Developing teaching innovation as a core element in initial university teacher training [Desarrollar la innovación docente como elemento central en la formación inicial del profesorado universitario] (pp. 101-120). En O. M. Alegre de la Rosa (Ed.) *Research on University Teaching and Faculty Development: International Perspectives*. Nova.

- Pozo-Rico, T., Gilar-Corbí, R., Izquierdo, A. & Castejón, J. L. (2020). Teacher training can make a difference: tools to overcome the impact of COVID-19 on primary schools. An experimental study [La formación del profesorado puede marcar la diferencia: herramientas para superar el impacto del COVID-19 en las escuelas primarias. Un estudio experimental]. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22), 8633. <https://doi.org/10.3390/ijerph17228633>
- Pozo-Rico, T. & Sandoval, I. (2020). Can Academic Achievement in Primary School Students Be Improved Through Teacher Training on Emotional Intelligence as a Key Academic Competency? [¿Se puede mejorar el rendimiento académico de los alumnos de primaria mediante la formación del profesorado sobre la inteligencia emocional como competencia académica clave?]. *Frontiers in Psychology*, 10, 2976.
- Robinette, R. L. (2020). Teachers' training needs for reading instruction: Perspectives from teachers at English education centers in China [Necesidades de formación de los profesores para la enseñanza de la lectura: perspectivas de los profesores de los centros de educación de inglés en China]. *Journal of Asia TEFL*, 17(3), 1141-1149.
- Rodríguez-García, A. M., Sánchez, F. R. & Ruiz-Palmero, J. (2019). Competencia digital, educación superior y formación del profesorado: Un estudio de meta-análisis en la Web of Science. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, (54), 65-81.
- Rubeli, B., Oswald, E., Conzelmann, A., Schmid, J., Valkanover, S. & Schmidt, M. (2020). Promoting schoolchildren's self-esteem in physical education: testing the effectiveness of a five-month teacher training [Promoción de la autoestima de los escolares en educación física: prueba de la eficacia de una formación docente de cinco meses]. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(4), 346-360.
- Ruiz-Cabezas, A., del Castañar Medina Domínguez, Ma., Navío, E. P. & Rivilla, A. M. (2020). Formación del profesorado Universitario en la Competencia Digital. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 58, 181-215.
- Saqipi, B. & Vogrinc, J. (2016). Desarrollar la competencia investigadora en la formación inicial del profesorado. *Didactica Slovenica - Pedagogoska Obzorja*, 31(2), 101-117.

- Secretaría de Educación Pública (2018). *Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Biología en Educación Secundaria. Plan de Estudios 2018*. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. <https://www.cevie-dgespe.com/documentos/0137.pdf>
- Siffrinn, N. E. & Lew, S. (2018). Building Disciplinary Language and Literacy in Elementary Teacher Training [Fomento del lenguaje disciplinario y la alfabetización en la formación de profesores de primaria]. *Reading Teacher*, 72(3), 325-341.
- Syzdykbayeva, A. D., Bainazarova, T. B. & Aitzhanova, E. N. (2015). Formation of research competence of the future elementary school teachers-in the process of professional training [Formación de la competencia investigadora de los futuros profesores de la escuela primaria - en proceso de formación profesional]. *International Education Studies*, 8(4), 200-209.
- Tessaro, M. & Trevisol, M. T. C. (2020). Formação de professores e o manejo de situações de bullying na escola: O que as pesquisas têm indicado? [La formación del profesorado y el manejo de situaciones de acoso escolar en la escuela: ¿qué indican las investigaciones?]. *Praksis*, 17(3), 44-57.
- Toquero, C. M. D. (2020). “Real-world:” preservice teachers’ research competence and research difficulties in action research. *Journal of Applied Research in Higher Education* [Mundo real: ”competencia investigadora de los futuros profesores y dificultades de investigación en la investigación-acción. Revista de investigación aplicada en educación superior]. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 13(1). <https://doi.org/10.1108/JARHE-03-2019-0060>
- Tristani, L. & Bassett-Gunter, R. (2020). Making the grade: teacher training for inclusive education: A systematic review [Making the grade: formación docente para la educación inclusiva: una revisión sistemática]. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(3), 246-264.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

- Vargas Mercado, C., Charris Dominguez, A., Hernandez Palma, H., Hernandez Palma, O. & Orellano Llinas, N. (2018). Incorporación de las TIC en la formación del profesorado como mecanismo de innovación pedagógica. *Espacios*, 39(46).
- Villa-Londoño, O. F. (2014). *Competencias docentes en los procesos de evaluación por capacidades humanas y competencias en el área de educación religiosa escolar* (Tesis de licenciatura). Universidad Pontificia Bolivariana. <https://bit.ly/2NzRqun>

4

Análisis de la realidad de la formación inicial docente en la educación básica y su relación con las condiciones básicas de calidad

Carlos Alberto Atúncar-Prieto

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3688-0543>

Luz Elizabeth Vergaray-Charra

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5073-653X>

Migdalia Iralinda Campos-Ramos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6064-0602>

Henry Arturo Quijano-Benavides

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9897-5145>

David Franco-Rolfes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8523-070X>

1. Introducción

Las transformaciones sociales, culturales y los rápidos avances científicos y tecnológicos vividos en las últimas décadas influyen de manera directa en la educación del siglo XXI a nivel nacional e internacional. De allí que se demanden, permanentemente, nuevas capacidades y competencias en los planes y programas curriculares de formación de un futuro docente. Por lo tanto, también se hace necesaria la implementación de nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje que sean acordes con esta vertiginosa, acelerada e incierta realidad.

Es prioritario contar con docentes calificados que sepan afrontar los desafíos educativos del siglo XXI, respecto a la formación de los futuros profesionales en el país. Según Díaz (2015), el docente de nuestra era deberá formar para aprender a aprender y acoplarse al mundo cambiante. Se requiere un docente que sepa atender la pluralidad, formar competencias que conlleven al aprendizaje autónomo y que sea capaz de utilizar recursos tecnológicos, así como formar a sus alumnos en emprendimiento.

En este sentido, las propuestas institucionales de formación inicial docente (en adelante, FID) de los institutos pedagógicos y de las universidades han atravesado diversas transformaciones, como consecuencia de las políticas de Estado que han intentado definir la educación como herramienta de desarrollo social. Lamentablemente, estas propuestas habrían sido sesgadas en sus muchas iniciativas, debido a intereses políticos y al escaso conocimiento del planeamiento de una ruta educativa que realmente permita la idoneidad del desempeño docente.

El resultado de estas transformaciones en la FID permitió al Ministerio de Educación (en adelante, Minedu) elaborar las CBC, para que los institutos pedagógicos puedan licenciarse y convertirse en Escuelas de Educación Superior. De esta forma, el perfil del egresado se orientó a una renovación y al establecimiento de nuevas dimensiones de formación, sobre la base de competencias acordes al nuevo contexto. Solo así, los egresados de la profesión docente podrían acceder a un grado de bachiller y de licenciatura que valide su preparación para asumir el ejercicio pedagógico y que, por ende, los habilite para iniciar su inserción en la carrera docente a nivel del país.

En forma complementaria, las universidades habrían desarrollado iniciativas de mejora en la FID, impulsadas por la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (en adelante, Sunedu). Institución recientemente creada, en cuya razón de ser primaría el aseguramiento de una educación de calidad en favor de una profesionalización y una formación óptima para cada especialidad en el campo educativo. En este sentido, sería preponderante el licenciamiento y los procesos evaluativos basados en la transparencia, el respeto y la autonomía universitaria (Camborda y Dávila, 2019).

Se sumaron a estos propósitos otras aspiraciones, como la promoción de la investigación (Sánchez, 2005 y del Valle, 2009), el mejoramiento de los modelos formativos y su orientación a una visión de mayor innovación (de Lella, 1999), así como la contextualización sociocultural de los planes de estudios de la FID (Cáceres et al., 2003). Sin embargo, estas intenciones de trascendencia a nuevos modelos de calidad educativa no han sido tan sencillas. En el camino se han encontrado algunas resistencias, las cuales pudieron ser motivadas por objetivos ciertamente económicos y empresariales que generalmente preponderan la cadena productiva de orden laboral, siendo necesario establecer mesas de diálogo para unificar criterios (Palma, 1993).

En este contexto, el análisis documental pretende lograr un acercamiento a la comprensión de la FID, mediante la revisión de las reformas que atravesó el sistema educativo, los procesos formativos y, en específico, los primeros albores del licenciamiento. Las reflexiones de los aspectos mencionados nos conllevan a plantear la necesidad en el establecimiento de alianzas estratégicas, más allá de su tipo de servicio o modalidad (universidades o escuelas pedagógicas). Se trata de ofrecer una posibilidad de revisión de la profesionalización docente con el propósito de mejorar la FID y responder a los estándares de las CBC.

De esta manera, el presente análisis documental considera algunos cuestionamientos como los siguientes: ¿Cuáles son las políticas educativas en materia de reformas de la FID que implican una mirada retrospectiva y prospectiva? ¿Cómo se relacionan los modelos universitarios y pedagógicos

de la FID con las CBC para el licenciamiento institucional? ¿Cuáles son los nuevos desafíos que debe enfrentar la FID en el contexto actual?

En concordancia con estas preguntas orientadoras, se plantean los siguientes objetivos:

- Analizar retrospectiva y prospectivamente las políticas educativas planteadas por el Estado con relación a la FID.
- Describir la relación de los modelos universitarios y pedagógicos de la FID con las CBC para el licenciamiento institucional.
- Identificar los nuevos desafíos de la FID en el contexto actual.

En este sentido, se plantean, en un primer orden, los resultados de la revisión de literatura relacionada con las políticas educativas planteadas por el Estado sobre la FID, que abarcan un espectro de desarrollo retrospectivo y prospectivo. En el segundo punto, se describen los modelos de la FID y el cumplimiento de las CBC normadas por las organizaciones del Minedu. Y en tercer lugar, se describen los nuevos desafíos de la FID en la época actual. Con base en el desarrollo del presente análisis documental, se establece el análisis causal, el cual permite interpretar las causas y consecuencias de la alienación de las vertientes de las normativas del Estado, así como los modelos de FID y las CBC para los procesos del licenciamiento institucional. De este modo, se enfatizan las nuevas causas que se originan a partir de estos reconocimientos. Finalmente, se formulan las conclusiones con una mirada objetiva que buscan plasmar la situación real de la FID y los desafíos que necesita enfrentar.

2. Desarrollo

2.1. Análisis retrospectivo y prospectivo de las políticas educativas planteadas por el Estado con relación a la formación inicial docente (FID)

El recorrido sociohistórico realizado se basa en las transformaciones de la FID, a partir de las políticas educativas implementadas por el Estado, las cuales profundizan en los efectos de dichas transformaciones para el desarrollo de nuestro país. Según el Instituto de Estudios Peruanos, a lo largo

de los años las reformas educativas nacionales nos entregan como balance un sistema educativo con brechas de desigualdad, estructurado y tradicional. Este diagnóstico inicial refleja los grandes problemas educativos, que son agobiados por el abandono y la poca atención del Estado, hasta convertirse en “una gran fila de espera” por soluciones urgentes (García y Bernal, 2008).

Desde una mirada prospectiva, la propuesta de la FID necesita tener en cuenta los avances y propuestas de innovación de los últimos tiempos, tanto en la región como en nuestro país. Se deben considerar aportes ya existentes como los del Proyecto Educativo Nacional (en adelante, PEN) al 2021, las aportaciones y sugerencias de importantes instituciones dedicadas a la educación y a la formación docente, como la Sociedad de Investigación Educativa Peruana (SIEP), el Grupo de análisis para el desarrollo (Grade), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en adelante, Unesco), el Consejo Nacional de Educación, Proeduca, el Foro Educativo, el grupo Tarea, el Instituto de Pedagogía Popular (IPP), entre los más destacados.

De igual forma, es pertinente considerar las reflexiones teórico-prácticas de los encuentros de la Red Latinoamericana de Formación Docente de América Latina y el Caribe, que enfatizan en la necesidad de formar docentes de calidad y tienen en cuenta su profesionalización, su desarrollo humano y su formación continua, sostenida en una actualización que responda a los actuales contextos. Así también, es acertado incluir fuentes de corte internacional, que consideran las transformaciones sociales mencionadas y el avance tecnológico de las últimas décadas.

2.1.1. Políticas educativas en materia de reformas de la formación inicial docente (FID) desde una mirada retrospectiva

La realidad cambiante del mundo actual, en el cual está inmerso el Perú, el avance en la ciencia y la tecnología, y los nuevos conocimientos acerca de las bases teóricas y prácticas sobre la educación han inducido al Estado, a lo largo de la historia, a desarrollar políticas educativas que sean acordes a demandas y desafíos en este nuevo orden de normalidad. Sin embargo, la implementación de dichas políticas por parte del sector educación ha hecho que algunos aspectos hayan quedado rezagados históricamente, como se

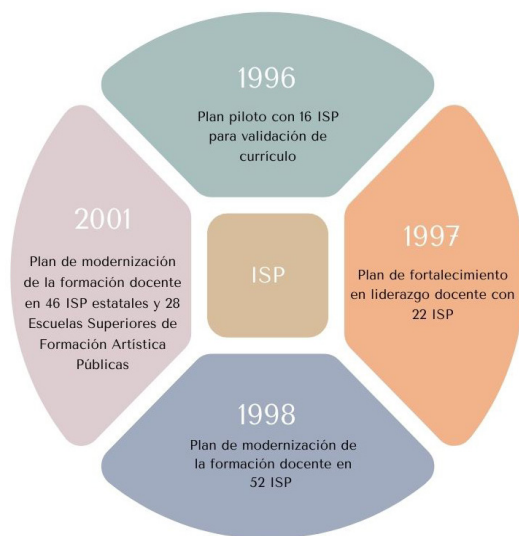
evidencia en el rendimiento académico, a través de las pruebas aplicadas a estudiantes y docentes, una insuficiente implementación de medios y materiales, y la persistencia en estructuras curriculares que poco responden a las necesidades del país y del mundo globalizado (Ravela et al., 2008).

Los institutos pedagógicos emergieron como una propuesta de FID que buscaba descentralizar la preparación pedagógica de docentes, con el propósito de cubrir las demandas necesarias que emergen del crecimiento de la población. El proceso de la FID se inició en 1996 con la actualización de la estructura curricular, evidenciando logros como el trabajo en equipo, la renovación de la estructura curricular y el fortalecimiento de la práctica e investigación (Organización de Estados Iberoamericanos [OEI], 2003; López, 2004).

Asimismo, en las mesas de trabajo, como política del Minedu, se avanzó en la autonomía pedagógica e institucional y la formación de redes regionales mediante congresos pedagógicos para el intercambio de experiencias; y, finalmente, la calidad de los procesos de evaluación y autoevaluación. La temporalización de dicho proceso se muestra en la figura 1.

Figura 1

Proceso de modernización de la FID en los institutos pedagógicos



Fuente: OEI (2003)

En este proceso de modernización de los institutos pedagógicos, lamentablemente, no se pudieron concretizar algunos aspectos, como la articulación entre práctica e investigación. En cambio, se siguió abordando un currículo centrado en los contenidos y en las dificultades en los docentes para el manejo de la interdisciplinariedad, y el trabajo por áreas se convirtió en mini disciplinas sin mayor integración.

En los inicios del presente siglo surgió como política de Estado una especial preocupación por la FID, con el objetivo de gestionar un sistema educativo de calidad. Los documentos normativos enfatizan la importancia de brindar los mecanismos e implementación de nuevos modelos pedagógicos en la FID, señalados en el Acuerdo Nacional (Arriaga et al., 2014).

Según Vecchione (2020), en su artículo “Políticas públicas de formación inicial docente en el Perú”, las diferentes modalidades educativas están atendidas por las facultades de educación de instituciones públicas y privadas, regidas por la Ley Universitaria 30220; mientras que los institutos pedagógicos públicos y privados se rigen por la Ley 30512. En la tabla 1 se presenta la descripción temporal de las políticas educativas nacionales y marcos orientadores con relación a la FID.

Tabla 1

Marcos normativos y orientadores de FID

Año	Marco normativo/ orientador	Alcances
1993	Diagnóstico General de la Educación peruana (Minedu)	Dentro de los puntos más importantes del diagnóstico, se señalan la falta de gestión para el intercambio de experiencias pedagógicas y la contextualización del currículo en la FID.
1994	D.L. 882 - Ley de Promoción de la Inversión Educativa	El decreto promovió la masificación de creación de universidades e institutos, con la finalidad de ampliar la oferta formativa y acceso a la FID, pero sin incidir en condiciones de calidad.
1996	Informe de Delors a la Unesco	Sugiere que la reflexión sobre el siglo XXI debe atenerse a la concepción de desarrollo, el cual concibe la educación como un elemento constitutivo y plantea un conjunto de saberes en la FID.

2001	D.S. 023- 2001-ED, R.G. de los ISP	El decreto buscó revalorar al docente y atender sus necesidades para mejorar sus desempeños. La FID, sobre la base de lineamientos específicos, tuvo que replantear su gestión institucional.
2002	Acuerdo Nacional	Afirma que el gobierno incentivará la consolidación y desarrollo de la carrera magisterial, a través de compromisos sociales que aseguren la FID.
2003	Ley general de educación 28044	En lo referente al sistema de FID, la misma ley se enmarca dentro de la educación superior que fortalece un desarrollo profesional integral de las personas, creando nuevo conocimiento y promoviendo la investigación científica.
2006	La Ley del (Sineace) Ley N.º 28740	Se establecen los procedimientos para la acreditación, con el objetivo de garantizar un modelo de mejora continua en las dimensiones de la autoevaluación, evaluación externa y acreditación institucional.
2007	Proyecto Educativo Nacional al 2021	En el objetivo 3 se establece la necesidad de una FID que responda a las necesidades educativas mediante un perfil docente idóneo basado en la preparación profesional, desarrollo ético e investigación.
	D.S. 006-2007-ED, que modifica el artículo 18º del R.G de I.S.	Se establecen las normas técnicas para la selección de estudiantes y postulación a las diversas carreras profesional, dentro de ella los institutos de FID.
	Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2021	Acentúa la importancia de contar con docentes competentes que ejercen plenamente su carrera magisterial.
	D.S 023-003-ED Ingreso a los institutos de FID	Se establece la nota mínima 14 (catorce) para acceder a una vacante para las carreras de FID. El proceso de admisión es desarrollado por el Minedu, quitándole la autonomía a los pedagógicos.

2009	Ley de Institutos y Escuelas (29394)	Norma la creación de instituciones de FID, con criterios de gestión institucional, infraestructura y docente con la finalidad de regular el servicio educativo de los institutos pedagógicos.
2012	Desempeño Docente (R.M. 0547-2012-ED)	Busca ser una guía necesaria para el formato e implementación de las políticas y acciones de formación.
2014	Ley Universitaria (Ley 30220)	Las universidades del país cuentan con autonomía universitaria y la creación y funcionamiento de sus programas. Las facultades de educación se rigen por el licenciamiento de la Sunedu.
2015	Resolución del consejo directivo N.º 007-2015 SUNEDU/CD	Aprueban el “Reglamento del procedimiento de licenciamiento para universidades públicas o privadas con autorización provisional o definitiva”.
2016	Resolución Ministerial 287-2016-Minedu	Destaca la importancia de la calidad docente y acentúa la formación docente como uno de sus principales elementos.
	Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes (Ley 30512).	Esta ley busca ofrecer una formación con estándares educativos para el desarrollo integral de las personas, que logre abarcar los temas pendientes para el Perú, los empleadores y el sistema educativo.
2019	Resolución Viceministerial N.º 227-2019-Minedu	Se aprueba la norma técnica de las condiciones básicas de calidad para el procedimiento de licenciamiento que, entre otros, detalla el cronograma de convocatoria para la presentación de solicitudes para la adecuación de institutos de educación superior pedagógica a escuelas de educación superior pedagógica.
2020	Resolución Viceministerial N.º 087-2020-Minedu	Se especifican las guías para el desarrollo del servicio educativo en los centros de educación técnico-productiva e institutos y escuelas de educación superior, en el marco de la emergencia sanitaria por COVID-19.

2020	Informe Bienal sobre la Realidad Universitaria en el Perú	El informe analiza los cambios realizados a nivel del servicio universitario y la necesidad de transformar los sistemas educativos con una visión de innovación e investigación.
------	---	--

Fuente: Adaptado de Vecchione (2020).

Con relación a la tabla 1, se evidencia el esfuerzo realizado por las políticas de Estado en realizar cambios necesarios en el sistema educativo con énfasis en la FID; sin embargo, solo se priorizaron algunos pilotos, pero no una implementación que permita transformar el sistema de formación docente. El diagnóstico situacional aclaró el panorama de la FID, pero muchas reformas fueron condicionadas a políticas de gobierno e intereses gremiales.

No obstante, marcos orientadores como el informe Delors marcaron hitos de nuevas visiones para la FID, siendo referenciadas en los diseños curriculares y adaptadas a los planes de estudio, con la finalidad de contextualizarlos a sus realidades para mejorar los procesos de aprendizaje. Este proceso fue esencial en la segunda década del presente siglo, para que se tomen como referencia en las nuevas reformas educativas. Es así como se establecen los lineamientos a partir del Acuerdo Nacional de Educación, para definir los sistemas de acreditación y licenciamiento. En el primer aspecto, se crearon con un mayor énfasis las organizaciones para acreditar en las universidades, pero no se culminaron dichos procesos, motivo por el cual se inician los procesos de licenciamiento.

En la misma línea, Eguren et al. (2008) señalan que las políticas educativas en el Perú se han centrado muy fuerte en la formación docente, con el objetivo de reforzar la calidad educativa en los diversos niveles de estudio. Es una realidad que los resultados no reflejan los esfuerzos demandados por las políticas de Estado, debido a factores de implementación, apertura a nuevas metodologías y proceso de autoevaluación. Estos aspectos son los desafíos por resolver en las nuevas políticas de Estado, como proyección a mejora de la FID y en los resultados en materia educativa que contribuyan a la reconstrucción social y a las demandas que exige esta nueva normalidad producto de la pandemia.

2.1.2. La formación de futuros docentes de calidad desde una mirada prospectiva

La mirada prospectiva de las políticas de la FID es el fortalecimiento de los docentes formadores, quienes tienen la responsabilidad de orientar a los estudiantes con miras a desarrollar el perfil del egresado, acorde con las necesidades del nuevo contexto, y puedan contribuir a la transformación educativa y en la formación de nuevos ciudadanos (Vecchione, 2020).

Las políticas planteadas en la última década tienen como premisa los niveles de formación que deben brindarse al docente del presente siglo, con la finalidad que se pueda adaptar a los grandes cambios sociales y logre atender los retos educativos, en relación con la diversidad cultural; de manera que se mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje, con una visión de fortalecer la autonomía y colaboración en la construcción del conocimiento. De esta forma, se podrá dar respuestas a las necesidades de las políticas de la FID en sus diversas áreas de gestión (Díaz, 2015; Romero, 2018).

A su vez, se evidencian avances en diversos puntos de ejes relacionados a políticas educativas, como los estándares del desempeño docente y la estructura para el desarrollo profesional docente, en el marco de la meritocracia e idoneidad de las evaluaciones para dicho desempeño. Sin embargo, aún se requiere seguir fortaleciendo los ejes de implementación de medios de facilitación para el ejercicio docente y mecanismos para la revaloración del profesional docente (Cuenca y Vargas, 2018).

De igual forma, las políticas educativas han sido muchas veces fragmentadas por el Estado, debido a la vinculación de sus niveles educativos. A este respecto, se observa una EBR distanciada de la educación superior, en el sentido que la mayoría de los docentes reciben una formación básica que los limita a responder al requerimiento del tránsito de los estudiantes hacia una educación superior. Sumado a ello, existe una carencia de actualización metodológica y de gestión de redes de conocimiento para el intercambio de experiencias pedagógicas (Saravia y Flores, 2005; Luque, 2011).

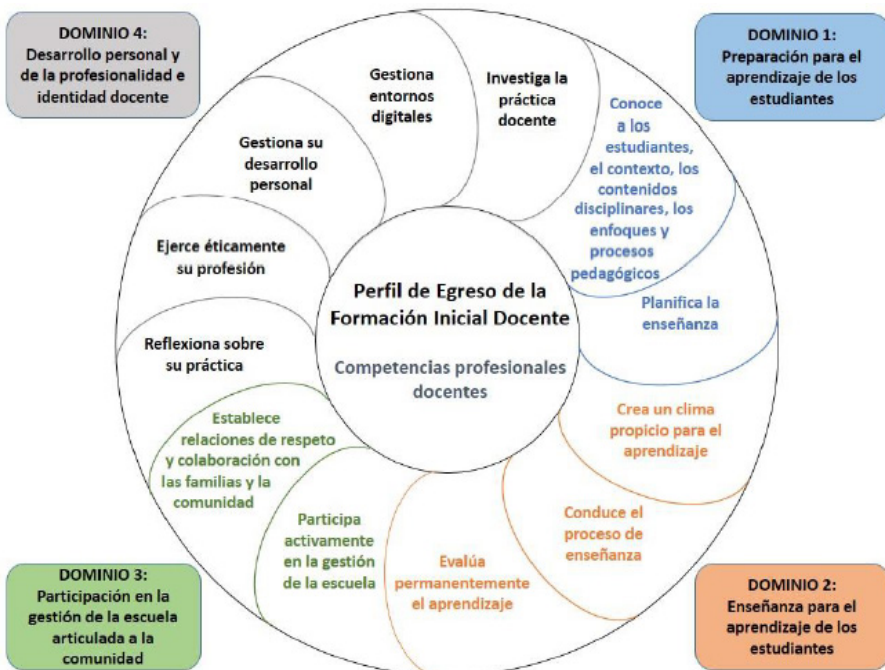
En este sentido, el docente formador manifiesta que el profesional de educación superior es quien asume la elaboración, ejecución, guía y

análisis de los aprendizajes del plan de estudios, bajo las modalidades, cursos y módulos que corresponden. De la misma manera, es quien elabora el formato y el desarrollo curricular de la investigación aplicada, asesoría, consejería, tutoría académica, entre otras (Minedu, 2012).

El Diseño Curricular Básico Nacional establece el nuevo perfil de egreso de la FID. Bajo este enfoque, es necesario tener formadores que cuenten con las estrategias necesarias y puedan brindar a los estudiantes nuevas visiones del ejercicio profesional en la docencia. Dicho perfil se enfoca en la formación integral y el desarrollo de competencias en la práctica, investigación e innovación, con la finalidad de responder a las demandas del sistema educativo, como se muestra en la figura 2.

Figura 2

Perfil del egresado de la FID



Fuente: Minedu (2019a)

Es necesario enfatizar la importancia de desarrollar una práctica basada en experiencias, de acuerdo al contexto real de la educación (Minedu, 2019b); y que la investigación sea una herramienta esencial para el análisis de las problemáticas y su interpretación, así como para fomentar la capacidad de respuesta para soluciones oportunas en beneficio de los estudiantes. Todas estas experiencias deben sistematizarse para el intercambio de las buenas prácticas educativas y contribuir a la innovación.

En este sentido, Elacqua et al. (2018) manifiestan que una educación de calidad depende de un docente innovador; por eso, es necesario que la FID dote a los docentes de las herramientas necesarias para fomentar la educación del siglo XXI y desarrolle aprendizajes significativos. Existe la necesidad de transformar la FID, con el objetivo de consolidar el desempeño docente en relación con las necesidades de la educación actual, para lo cual se tiene como herramienta la investigación educativa.

Las políticas educativas que aseguren una formación de futuros docentes de calidad deben basarse en reformas educativas que cuenten con un proceso orientado a que los docentes se apropien de las reformas y las vinculen a sus necesidades de profesionalización, desarrollo personal y con el contexto del país (Carrillo, 2017). Por eso, es necesario que las nuevas reformas educativas no cometan el error de los últimos años, al priorizar políticas de Estado sobre las demandas del docente y la realidad social del país.

La “Declaración de San José, Costa Rica, para el fortalecimiento de la profesión docente”, producto del VIII Encuentro Internacional de la Red Kipus, señala que las políticas de Estado deben estar articuladas a las políticas docentes, teniendo en cuenta la realidad socio-histórico-cultural de cada país, con el propósito de promover una educación en equidad, humana y de cultura ecológica. Las recientes visiones del nuevo mundo deben articularse a la FID para construir sociedades democráticas y de desarrollo sostenible.

Una política clave educativa sería consolidar un nuevo perfil del desempeño docente y conformar equipos de formadores altamente cualificados para capacitar a los docentes que se desempeñan en la FID (Vezub, 2020). Es

necesario consolidar equipos de innovación educativa para intercambiar experiencias pedagógicas que permitan mejorar los desempeños.

2.2. Los modelos universitarios y pedagógicos de la FID y su relación con las CBC para el licenciamiento institucional

La FID tiene como propósito formar docentes con las competencias necesarias para que puedan enfrentar un papel protagónico en la sociedad. Actualmente, en nuestro país se ofrece la FID en las facultades de educación de las universidades, así como en los institutos pedagógicos, quienes deben responder a las CBC con el objeto de garantizar una formación profesional en las carreras de educación.

Las facultades de educación se rigen por la Ley N.º 30220-2014 y sus respectivos estatutos, y cuentan con autonomía universitaria y la creación y funcionamiento de sus programas con el licenciamiento de la Sunedu. Sin embargo, los institutos pedagógicos dependen del Minedu, tanto académica como administrativamente, y, en concreto, de la Dirección de Formación Inicial Docente (en adelante, Difoid), contando a la fecha con 206 ISP, 103 públicos y 103 privados (Minedu, 2019a).

En relación con este tema, los docentes de las diferentes instituciones educativas públicas y privadas a lo largo del Perú refieren que en un 63% han sido formados en un instituto pedagógico y el 36% en una universidad. El análisis procede en la urgencia de atender la FID, primordialmente desde los institutos pedagógicos. Desde esta perspectiva, la Difoid ha elaborado la política y normativa CBC para la FID, excluyendo a las facultades de educación de las universidades en respuesta a que los docentes, en su mayoría, han sido formados en un instituto pedagógico.

2.2.1. El modelo de profesionalización en la FID

La FID es un proceso permanente, sistematizado y organizado. Consiste en el desarrollo de capacidades, contenidos de contexto y herramientas didácticas con el objetivo de desarrollar profesionales de la educación. Los enfoques, modelos y tendencias son institucionalizados con un lineamiento pragmático de formación histórica y, en menor cuantía, con tendencias de innovación para atender las necesidades educativas.

Cada modelo mantiene sus propias concepciones acerca de la función de las instituciones y el enfoque de los aprendizajes. Estos modelos deben relacionarse a los contextos para asegurarse de contar con filtros requeridos que conlleven a procesos de aprendizaje significativos y al intercambio de experiencias pedagógicas (Cáceres et al., 2003; Olivero et al., 2018).

Las teorías científicas de este campo son notadas de manera implícitas en la práctica de los programas. Cáceres et al. (2003) y de Lella (1999) sugieren que dichas prácticas sean definidas para facilitar la evolución y migración al contexto actual, con la finalidad de entender y atender las necesidades educativas (de Lella, 1999). Los modelos de la FID más comunes, según Blackmore et al. (2004), se especifican en la figura 3.

Figura 3

Los modelos en la FID



Fuente: Blackmore et al. (2004).

En relación con la figura 3, se sintetizan tres modelos. El primero está centrado en el profesor, el cual sitúa al maestro como el centro de atención, y era visto como una autoridad a la que había que someterse; además, no se permitía la crítica constructiva. Este es el sistema más antiguo. En tiempos actuales, se requiere repotenciar las habilidades del docente en los diferentes contextos: en la enseñanza en el aula, en el trabajo grupal, en las

tutorías, en la gestión y en la evaluativa de los estudiantes. Este programa, presente en las características ideales de un profesor, se conoce como Modelo teórico y tiene por objetivo preparar profesionales para abordar diversos retos en la coyuntura social que se desenvuelven (Cáceres et al., 2003).

El segundo modelo está centrado en el estudiante. Aquí se enfatiza que el alumno es el centro y tiene una participación activa. Este ocurre entre la década de los ochenta y los noventa, y se le reconoce con la frase típica de “cómo aprenden los estudiantes”. A través de este modelo aumentan los cuestionamientos por las interacciones entre profesores-alumnos, el contexto, el estudiante y el currículo; permitiendo elaborar modelos conceptuales integrados (Feixas, 2004; Marton et al., 1984; Postareff, 2007; Ramsden, 1992; Trigwell y Prosser, 1991).

El tercero está centrado en institución. Este modelo ayuda a mejorar la calidad del servicio y se utiliza, sobre todo, en instituciones privadas. Se preocupa por manejar su estructuración, su organización y promover la calidad. En su metodología pedagógica, se incluyen el rol reflexivo, pensamiento crítico, evaluación formativa y desarrollo, entre los que sobresale la responsabilidad del liderazgo académico.

Por trabajar la efectividad global, este último va teniendo actualmente mayor prestigio (Ramsden, 1992; Reid, 2002; Ling, 2004; Aramburuzabala y Vega, 2010). Por ello, es necesario que el modelo sea claro y coherente, que responda estrictamente a la visión de la misión de la FID y firme al perfil del profesorado que considera adecuado. Su modelo debe estar de acuerdo con los planteamientos sistémicos de ámbito nacional e internacional que definan los lineamientos y principios de la FID, pero, sobre todo, deben responder a las CBC.

2.2.2. CBC para el licenciamiento institucional en la FID

Con relación a lo expuesto anteriormente, con el propósito de cubrir los estándares de calidad de la FID y el logro de resultados satisfactorios en los niveles de aprendizaje en los estudiantes, dentro de las políticas educativas se viene dando el licenciamiento de los institutos pedagógicos, tanto

públicos como privados, así como de sus filiales, mediante la corroboración del alcance de los estándares calidad, que es otorgado por el Minedu.

Debe señalarse que la Resolución Viceministerial N.º 276-2019-Minedu aprueba la norma técnica de las CBC para el procedimiento de licenciamiento de los institutos pedagógicos. De allí que las CBC son exigencias mínimas para el cumplimiento del servicio educativo, las cuales son obligatorias para el licenciamiento y sus programas de estudio, utilizando una matriz con indicadores y medios de comprobación.

En efecto, la Ley 30512 de Institutos y Escuelas de Educación Superior señala que los institutos pedagógicos que cumplan con los estándares básicos de calidad dispuestos por el Minedu, previa revisión, serán licenciados y contarán con la aprobación de funcionamiento, con lo cual pasarán a ser Escuelas de Educación Superior Pedagógica (en adelante, EESP) y podrán otorgar el grado de bachiller y título profesional válido para estudios de posgrado. Por eso, se espera que para el 2021 la totalidad de institutos certifiquen proceso de licenciamiento para convertirse en EESP.

En definitiva, dentro del perfil del egresado en el dominio 4, se tienen en cuenta las competencias relacionadas al desarrollo humano, el acceso a la tecnología como recurso educativo y el énfasis en la investigación educativa a partir de su praxis pedagógica. La FID tiene como propósito desarrollar a los nuevos maestros con las competencias necesarias, para que sean capaces de responsabilizarse de la formación de sus futuros estudiantes.

Las instituciones de FID muestran dificultades para cumplir con las CBC, debido al insuficiente desarrollo de competencias tecnológicas, a la descontextualización del currículo, a la falta de un enfoque interdisciplinario y al modelo fragmentado entre lo que se enseña y aprende; lo cual obstaculiza que los estudiantes de la FID adopten una mirada innovadora del aprendizaje y puedan responder a los retos educativos del siglo XXI.

En este contexto, los modelos de formación no se están vinculando a las CBC y se tiene como resultado una deficiente calidad en FID, cuyas consecuencias son la ineffectividad del desempeño docente y las prácticas pedagógicas tradicionales. En este mismo plano, se está utilizando un

enfoque de contenidos sin sustento en el trabajo de campo y con prácticas pedagógicas tradicionales que, en consecuencia, genera estudiantes con un bajo rendimiento académico, poco críticos y con un limitado pensamiento reflexivo.

Se sugiere desarrollar la práctica profesional pedagógica y la investigación desde el inicio de la FID, así como mejorar el manejo de técnicas, estrategias y métodos de aprendizaje que permitirán diversificar el trabajo en la praxis pedagógica.

2.3. Nuevos desafíos de la FID en el contexto actual

La educación peruana se ha visto enfrentada a grandes retos, complejos y de gran magnitud para los docentes de hoy, y más aún para los noveles que recién inician esta vida educacional-laboral dentro de un sistema educativo que demuestra muchas desigualdades, con políticas educativas que no están acorde ni a la necesidad de la población ni a la realidad que se vive en el día a día.

Es por ello que resulta de gran importancia conocer cómo se mueve el sistema educativo peruano para la buena toma de decisiones. Una adecuada resolución será pertinente para el logro de competencias de los alumnos en todo nivel de educación, especialmente en la educación superior, la cual está muy relacionada con la vida laboral empresarial. Para ello, debe existir una relación entre el empresariado y la vida universitaria, de modo que se puedan atender las verdaderas necesidades y retos que afronta el país en su día a día. El sistema educativo está en crisis y los estudiantes no están logrando los aprendizajes esperados, y es el maestro quien debe asumir los desafíos para revertir esta situación y ser el gestor principal de la mejora de la educación.

2.3.1. Modernización de la FID

Uno de los grandes desafíos de la FID está relacionado con la modernización y si realmente se alcanzará la calidad que tanto se les ofrece a los estudiantes, puesto que es algo que nadie reconoce como cierto. Es así que se puede afirmar que existe un gran reto de modernizar la educación en todos sus niveles, dejando de lado esa educación del siglo XIX que sigue arraigada en nuestro sistema educativo, y que es tan complejo dejar de lado. Ello

ocasiona que el alumnado no desarrolle las competencias que realmente necesita para afrontar los retos que se le presentan, precisamente en estos tiempos en que se requiere tener competencias específicas para poder competir en el mercado laboral y ser productivos; es decir, llegar a ser un profesional de calidad que pueda tomar decisiones asertivas (García, 2008; Rojas, 2016; Unesco, 2017).

En esta misma línea, Unesco (2017) menciona que los docentes en el Perú saben que la educación peruana es una tarea constante, direccionada para generar una sociedad con bienestar colectivo de desarrollo humano integral y participativo. Si bien los docentes nuevos afrontan retos ineludibles para asegurarse como profesional, todos sus pares más experimentados han pasado por lo mismo. Sin dejar de lado que todo docente siempre se debe de innovar al paso del tiempo.

Sin embargo, el sistema educativo en el Perú está inmerso en una constante reforma. Por ello, todos los docentes se encuentran en la obligación de adaptarse a los cambios, sin que esto les genere angustias, inseguridad, apatías y falsas ilusiones. De allí que se afirma la importancia de tener en cuenta el comportamiento y las apreciaciones de los maestros, aún necesarios de trabajar. Esta relación entre actitudes y percepciones docentes bidireccionales comparten dimensiones cognitivas, afectivas y comportamentales. Además, es sabido que mientras una actitud proactiva posibilita una conducta de trabajadores satisfechos, en una conducta negativa se observan acciones no deseables.

En este sentido, García y Bernal (2008) mencionan que los docentes más noveles son los más optimistas y positivos en su vida profesional. En comparación con los que tienen mayor edad, ya que se les ve más cansados y desesperanzados. Asimismo, Rojas (2016) menciona que las prácticas pedagógicas y las diversas nuevas tendencias educativas exigen a la educación peruana adecuarse, para que los futuros ciudadanos tengan las competencias necesarias para afrontar los nuevos retos y dejen en el pasado la educación tradicional del siglo XIX que está muy arraigada en el Perú.

Si bien las escuelas se han ido modificando al reconocer las necesidades y retos que la sociedad exige, aún es compleja la situación actual, ya que a una

gran parte del sistema educativo le es muy difícil acomodarse a los cambios de estos tiempos. Por ello, los nuevos docentes deben estar preparados para alcanzar los retos del presente siglo, que revela la necesidad de un proceso evaluativo integral, dinamizador y desarrollador (Mollo y Medina, 2020).

En contraparte, ante la ausencia del Estado se hace relevante la labor del profesor, que se convierte en el autor principal de este problema educativo y su quehacer docente tiene impacto en la educación. La figura de este actor es la causa y efecto de una FID muchas veces limitada y de poco acceso, pero con la gran motivación de transformar la sociedad desde las aulas, aunque poco incluido en un sistema económico que no valora su aporte social.

En síntesis, la FID requiere, dentro del marco de la modernización, el fortalecimiento de la práctica y la investigación como pilares de su formación, con la finalidad de dotar de recursos al futuro docente. De esta forma, el docente podrá desarrollar metodologías nuevas como la práctica social, mediante proyectos comunitarios, promoción de la investigación, experiencias vivenciales y contextos de país, integración de las TIC y la gestión educativa.

2.3.2. Demandas del profesional en educación

En el Perú, las universidades e institutos pedagógicos se han venido desempeñando de forma paralela, mientras que las políticas universitarias en las últimas décadas estuvieron orientadas a la mercantilización del servicio educativo, convirtiendo la educación superior en un bien de consumo, donde los institutos pedagógicos seguían las rígidas pautas de una gestión vertical en dependencia del Minedu.

En ambos casos, en universidades e institutos pedagógicos prevalece un diseño único, con patrones de aprendizajes memorísticos, pasivos y receptivos, en los cuales predominan los esquemas de formación instructivitas y el docente transmite el conocimiento, monopoliza el saber y tiene el rol protagónico en la exposición de ideas (Mejía, 2018). Este modelo pedagógico tradicional, cientificista y unidireccional de la formación docente se hace extensivo a los futuros maestros que replican

dichas prácticas en los alumnos de la EBR, lo cual genera un círculo de nunca acabar con perfiles docentes cada vez más obsoletos.

Esta visión, netamente teórica y centralista de la formación docente y con miras exclusivamente al trabajo docente en aula, limita la posibilidad de incidir en las más diversas demandas educacionales de una sociedad tan diversa y multicultural. No podemos desconocer la importancia de formar profesionales de educación que, más que docentes de aula, cumplan un rol activo en la preparación de planes y programas de desarrollo sociocultural en las municipalidades y en los organismos descentralizados del gobierno.

Aspectos de diversificación curricular, el perfeccionamiento de estrategias metodológicas, la promoción de la innovación, la supervisión y monitoreo, la producción de materiales y textos educativos, la investigación educativa, la sistematización de proyectos educativos y el desarrollo de la TIC, entre otros, requieren de profesionales en educación (Montero et al., 2004).

Del mismo modo, se requiere profesionales de la educación con formación pedagógica en actividades educativas no formales para desempeñarse en capacitación, en atención primaria de alimentación y salud, promoción de derechos ciudadanos, actividades de educación ambiental, cultural, nutricional y de salud, así como la capacitación empresarial.

Una formación docente holística integra y articula la vida y los procesos de aprendizaje de tal manera que estos últimos propicien el encuentro del futuro docente (Chiroque, 2004). El PEN al 2021 establece un programa de FID con énfasis en los diversos contextos del país, y el Consejo Nacional de Educación (2006) señala la importancia del desarrollo ético del profesional de la educación en su ejercicio de la docencia.

Es indispensable un cambio de perspectiva para motivar una comunicación pedagógica convocante y consolidar dinámicas de mutuo aprendizaje en miras a compartir nuestras prácticas y cohesionar nuestros pensamientos y enfoques para promover las reformas que la formación docente actual exige (Poggi, 2011).

Por lo consiguiente, es urgente el aporte del gremio magisterial, respecto a su profesionalización y reconocimiento del estatus docente en un marco equitativo y de posibilidades de desarrollo (Alemán et al., 2020). Enfocándose en un mejor desenvolvimiento en los más diversos campos educativos que requiere nuestra sociedad, integrando la formación inicial con la formación continua en su praxis pedagógica, considerando las necesidades de su comunidad, la realidad peruana, latinoamericana y mundial.

3. Análisis causal del problema

La metodología del análisis causal se basa en el uso de la herramienta del diagrama de causa-efecto propuesta por Kaoru Ishikawa (1943), conocida en el ámbito científico como espina de pescado, donde se sistematiza la información de una problemática planteada e identificar sus causas esenciales (Romero y Díaz, 2010).

Dicha metodología ha permitido organizar la información sobre el análisis de la realidad de la FID en la educación básica e identificar posibles causas que inciden en las condiciones básicas de calidad. El proceso de la metodología utilizada parte desde una revisión de la recopilación de información sobre las preguntas orientadoras, con la finalidad de clarificar las problemáticas de la FID universitaria y pedagógica, donde se referencian las reformas educativas, los modelos de formación y los procesos de licenciamiento. En este sentido, el diagrama de Ishikawa ha permitido la identificación de las causas principales del problema planteado, como se muestran en la figura 3.

Figura 3

Análisis causal de la FID



Fuente: Elaboración propia, basada en diagrama de Ishikawa.

El agrupamiento del análisis causal en tres vertientes, como son la reformas educativas, modelos educativos y procesos de licenciamiento, responde a la necesidad de focalizar las problemáticas relevantes relacionadas a las preguntas orientadoras iniciales que nos brindaron un marco inicial de la situación de la FID.

Con relación a la vertiente de las reformas, se puede enfatizar que las políticas de Estado evidencian, a lo largo de la historia, dificultades de implementación en el contexto de país, teniendo como resultado continuar con metodologías tradicionales en la FID y sesgando la innovación educativa. Esta realidad se ha acentuado en una mayor proporción con el sistema de la educación virtual por la pandemia que atravesamos, poniendo en evidencia el retraso de la FID en metodologías de vanguardia.

De igual forma, las reformas educativas son orientadas a políticas educativas y no a las necesidades docentes; en consecuencia, contamos con políticas educativas insuficientes para asegurar una formación de futuros docentes de calidad y mejorar el perfil docente. Esta realidad asoma como una irrupción entre las políticas de Estado y las necesidades docentes.

En la vertiente de los modelos brindados por la FID, se observa que el profesor es el centro de atención y es visto como una autoridad a la que había que someterse, lo cual impedía fomentar el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo con la finalidad de formar futuros docentes que emerjan en las aulas como líderes sociales para transformar su entorno. A su vez, en las instituciones privadas de FID, se prioriza el manejo comercial y publicitario, dejando en un segundo plano la formación de calidad de los docentes mediante la limitación de transmisión de contenidos poco relevantes y fuera de contextos.

Finalmente, la vertiente de los procesos de licenciamiento muestra que, actualmente, las facultades de educación y los pedagógicos dentro de la FID presentan ciertas dificultades para el logro de las CBC. Además, se refiere una total desarticulación de los lineamientos del currículo con la finalidad de unificar la FID, tanto para los pedagógicos como para las facultades de educación, con el propósito de generar redes de interaprendizaje e intercambios de experiencias que conlleven a una mejor práctica pedagógica y promuevan la investigación educativa.

Dentro de este orden de ideas, las reformas educativas, los modelos de formación y los procesos de licenciamiento tienen, como consecuencia, una formación no acorde a las necesidades del contexto actual y una oferta de formación que rescate jóvenes con vocación de servicio educativo y, lo más importante, una relación continua de mesas de trabajo entre las instituciones de FID y el Minedu.

En esta realidad emerge otra consecuencia relacionada a la continuación de los programas de estudio, con la intención de que los egresados desarrollen habilidades, capacidades y estándares dentro del perfil de egreso y puedan insertarse exitosamente al mercado laboral. Es necesario que las políticas educativas conlleven a superar las problemáticas mencionadas en la FID, de tal forma que se generen buenas prácticas docentes en las diversas

modalidades de estudios y los procesos de licenciamiento conlleven realmente a mejorar y promover la calidad educativa.

4. Conclusiones

El análisis retrospectivo de la FID, con relación a las reformas del Estado, evidencia que las constantes reformas del sistema educativo han generado angustias, inseguridad, apatías y falsas expectativas en los docentes, lo que dio como resultado que la educación peruana no haya respondido a las necesidades de los ciudadanos de contar con las habilidades que el mundo actual exige.

En relación a las reformas del Estado, el análisis también evidencia que los esfuerzos en las políticas educativas siguen siendo insuficientes en materia de cubrir las necesidades prioritarias del ejercicio docente, como la asignación de recursos y el acceso a la tecnología de vanguardia para modernizar la educación.

Las descripciones realizadas evidencian la relación existente entre los modelos de la FID y las CBC para el licenciamiento institucional, a través de un relevamiento de modelos en las universidades y pedagógicos que apuntan a la calidad educativa. La contrastación de estas relaciones hipotéticas se sustenta en el desarrollo de competencias profesionales y los estándares suscritos del perfil de egreso en las CBC. Sin embargo, para promover una interrelación entre la FID y las CBC, es necesario mejorar la comprensión de un proceso dinámico y de diálogo entre las organizaciones del Estado y las instituciones de FID, sus influencias mutuas y retroalimentaciones, con el propósito de establecer un currículo contextualizado a las realidades educativas y reducir la brecha entre la oferta educativa con las exigencias del mercado laboral.

Los nuevos desafíos de la FID en el contexto actual tienen una mirada objetiva de la formación docente en dos aspectos esenciales: el primero es la necesidad de centrarse en el estudio de modelos innovadores para los procesos de aprendizaje; y el segundo es convertir a los maestros en profesionales de la educación que puedan desenvolverse como especialistas moderadores del conocimiento, con la finalidad de brindar soluciones oportunas que estén de acuerdo a las necesidades sociales en diferentes campos de acción.

Bibliografía

- Alemán-Saravia, A. C., Medina-Zuta, P., & Deroncele-Acosta, A. (2020). La calidad docente en un marco de equidad: balance de las políticas educativas y su contextualización en la realidad peruana. *Maestro y Sociedad*, 17(4), 762-782.
- Aramburuzabala, P. & Vega, M. (2010). La necesidad de coherencia entre el modelo de formación del profesorado y el modelo didáctico que se practica. En I. González (Coord.), *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 75-95). Graó.
- Blackmore, P., Chalmers, D., Dearn, J., Frielick, S., Hofgaard, K. L. & O'connor, K. M., (2004). *Academic development: What purpose and whose purpose?* [Desarrollo académico: ¿Qué finalidad y de quién?]. Jill Rogers Associates.
- Cáceres, M., Lara, L., Iglesias, C. M., García, R., Bravo, G., Cañedo, C. & Valdés, O. (2003). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-14. <http://www.rieoei.org/deloslectores/475Caceres.pdf>
- Camborda, M. & Dávila, A. (2019). Multiple Adoption of Program Accreditation Models and Campus Licence: An University Experience [Adopción múltiple de modelos de acreditación de programas y licencias de campus: una experiencia universitaria]. En *2019 International Symposium on Engineering Accreditation and Education (ICACIT)* (pp. 1-7). IEEE.
- Carrillo, S. (2017). Actitudes hacia la profesión docente y condiciones de bienestar: ¿Una década de cambios y continuidades? *Revista Peruana de Investigación Educativa*, (9), 5-30.
- Chiroque, S. (2004). *Currículo: una herramienta del maestro y del educando*. Instituto de Pedagogía Popular.
- Consejo Nacional de Educación. (2006). *Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú*.

- Cuenca, R. & Vargas, J. C. (2018). *Perú: el estado de políticas públicas docentes*. Instituto de Estudios Peruanos.
- De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. *I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación*. Lima, Perú. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- Declaración de San José, Costa Rica, para el fortalecimiento de la profesión docente. *VIII Encuentro Internacional de la Red Kipus*. 16 de marzo, 2018.
- Del Valle, Á. (2009). Formación del educador: enfoque competencial. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 433- 442.
- Díaz, H. (2015). *Formación docente en el Perú: Realidades y tendencias*. Fundación Santillana.
- Eguren, M., González, N. & de Belaunde, C. (2008). *¿Lección para el maestro? Logros y limitaciones de los programas de capacitación docente en el Perú*. Fundación Carolina.
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E., Alfonso, M., Montalva, V. & Paredes, D. (2018). *Profesión: Profesor en América Latina: ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Inter-American Development Bank.
- Feixas, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. *Educar*, 33, 31-59.
- García, J. F. G. C. (2008). *Propuestas que construyen calidad: experiencias de formación docente y participación comunitaria en escuelas de áreas rurales de Cusco, Piura y San Martín*. TAREA.
- García, J. & Bernal, A. (2008). Institución y decepción: la salubridad institucional y la práctica docente. *Revista Española de Pedagogía*, 66(241), 405-424.
- Ley N.º 30512. Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes. (2 de noviembre de 2016). <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/ley-de-institutos-y-escuelas-de-educacion-superior-y-de-la-c-ley-n-30512-1448564-1/>

- Ling, P. (2004). From a community of scholars to a company [De una comunidad de académicos a una empresa]. En K. Fraser, (Ed.). *Education Development and Leadership in Higher Education: developing an effective institutional strategy* (pp. 6-15). Routledge Falmer.
- López del Castillo, M. (2004). *Situación de la formación docente inicial y en servicio en Bolivia, Paraguay y Perú*. Pro Educa, GTZ, Unesco.
- Luque Calienes, P. (2011). La política y programas de formación docente: análisis crítico. *Investigaciones Sociales*, 15(27), 525–544. <https://doi.org/10.15381/is.v15i27.7697>
- Marton, F., Hounsell, D. & Entwistle, N. (1984). *The Experience of Learning* [La experiencia de aprender]. Scottish Academic Press.
- Mejía, J. (2018). El proceso de la educación superior en el Perú. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (61), 56-71.
- Ministerio de Educación (2012). *Marco de Buen Desempeño Docente. Para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes*. <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempe-no-docente.pdf>
- (2019a). *Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente: Programa de Estudios de Educación Inicial*. <http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/producto/dcbn-2019-educacion-inicial/>
- (2019b). *Formación Inicial Docente: Procedimiento de Licenciamiento de Escuelas de Educación Superior Pedagógica*.
- Mollo-Flores, M., & Medina-Zuta, P. (2020). La evaluación formativa: hacia una propuesta pedagógica integral en tiempos de pandemia. *Maestro y Sociedad*, 17(4), 635-651.
- Montero, C., Ames, P., Uccelli, F. & Cabrera, Z. (2004). *La formación de docentes en 5 regiones del Perú. Oferta, demanda y calidad*. Informe de investigación. Instituto de Estudios Peruanos.
- Organización de Estados Iberoamericanos (2003). *Organización y Estructura de la Formación Docente en Iberoamérica*. <https://1library.co/document/zpddmw0z-organizacion-estructura-formacion-docente-iberoamerica.html>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *Una mirada a la profesión docente en el Perú. Futuros docentes, docentes en servicio y formadores docentes*. Serie: Aportes para la reflexión y construcción de políticas docentes. Ministerio de Educación. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5711>
- Palma, D. (1993). Análisis global sobre las nuevas vinculaciones entre educación, trabajo y empleo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2. <https://doi.org/10.35362/rie201227>
- Poggi, M. (2011). *Innovaciones educativas y escuelas en contextos de pobreza. Evidencias para las políticas de algunas experiencias en América Latina*. IIPE, Unesco.
- Postareff, L. (2007). *Teaching in higher education. From content-focused to learning-focused. Approaches to teaching* [Docencia en educación superior. De centrado en el contenido a centrado en el aprendizaje. Enfoques de la enseñanza]. Helsinki University Print. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19882/teaching.pdf?sequence=1>
- Ravela, P., Arregui, P., Valverde, G., Wolfe, R., Ferrer, G., Martínez Rizo, F., Aylwin, M. & Wolff, L. (2008). Las evaluaciones educativas que América Latina necesita. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 51-63. Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661505>
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in Higher Education* [Aprender a enseñar en la educación superior]. Routledge.
- Reid, A. (2002). Is there an 'Ideal' Approach to Academic Development? [¿Existe un enfoque "ideal" para el desarrollo académico?] [Ponencia]. 4th World Conference of the International Consortium for Educational Development, Perth.
- Rojas, A. (2016). Retos a la educación peruana en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 101-115. Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/551/55143412006/html/index.html>

- Romero Bermúdez, E. & Díaz Camacho, J. (2010). El uso del diagrama causa-efecto en el análisis de casos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XL (3-4), 127-142.
- Romero de Cutropia, A. (2018). *Políticas de formación inicial docente*. En Programa de formación en Políticas Docentes del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Unesco, Oficina para América Latina. IIPE, Unesco.
- Sánchez, F. (Ed.). (2005). *Modelos de formación del profesorado y su valoración para el Espacio Europeo de Educación Superior*. Proyecto EA2005-0150. Informe de resultados. Dirección General de Universidades, Ministerio de Educación y Ciencia. http://campus.usal.es/~o-fee/ESTUDIOS_INFORMES_GRALES/EA2005-0150%5B1%5D.pdf
- Secretaría Ejecutiva del Acuerdo Nacional (2014). *Acuerdo nacional: consensos para enrumbar al Perú*. http://acuerdonacional.pe/wp-content/uploads/2014/07/LibroV2014_1.pdf
- Olivero, F., Mejía, O., Bernabe, L. & Gamboa, J. (2018). Modelo para evaluar componente pedagógico en la formación inicial del docente. *Revista Espacios*, 39(38). Universidad de Guayaquil.
- Saravia, L. M. y Flores, I. (2005). La formación de maestros en América Latina. Estudio realizado en diez países. Ministerio de Educación.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (1991). Improving the Quality of Student Learning: The Influence.
- Vecchione, C. (2020). Políticas públicas de formación inicial docente en el Perú. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 12(23), 83-98.
- Vezub, L. (2020). Revisión de los problemas de la formación y el desarrollo profesional de los docentes en América Latina. En M. Oroño y M. Sarni (Comps.). *Formación pre profesional docente de prácticas y políticas universitarias*. Ediciones Universitarias.

5

Formación continua del docente de educación básica: un análisis desde los ámbitos público y privado

David Travezaño-Blas

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4825-2261>

Luis Denis Fuentes-Llave

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2030-2845>

Orlando R. Reyes-Carrasco

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5243-8571>

Julia Ysabel Trujillo-De La Cruz

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3970-2216>

Luis Miguel-Olórtegui Alcalde

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1072-4497>

1. Introducción

La meta de contar con docentes calificados implica que las políticas educativas, de formación inicial y en servicio, cubran las demandas de los maestros y posean la visión de formar personas íntegras con responsabilidad ciudadana y convivencia democrática, como parte de mostrar respeto a la naturaleza y enriquecer su relación con el medio ambiente.

Tal como se establece en los compromisos de los estados participantes de la agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), este espacio constituye una oportunidad para los países participantes de Latinoamérica y el Caribe, como es centrar sus atenciones en temas relacionados a la educación gratuita, equitativa y de calidad que permita el logro de aprendizajes pertinentes y efectivos en los estudiantes. Asimismo, señala como meta incrementar significativamente la oferta de docentes calificados, a partir de recursos de cooperación de organismos internacionales destinados a la formación profesional de los docentes, prioritariamente en las naciones tercermundistas en desarrollo (CEPAL, 2016).

En este contexto, muchas organizaciones internacionales promotoras han auspiciado programas de formación docente en servicio. En el Perú destacan el Plan Nacional de Capacitación Docente (Plancad), desarrollado entre los años 1995 y el 2001 con apoyo financiero del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), el Banco de Desarrollo Alemán (KfW) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID); el Programa Nacional de Formación en Servicio (PNFS), entre los años 2002 y 2006, y el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (Pronafcap), realizado entre los años 2007 y 2008. De estos tres, el que tuvo mayor cobertura e impacto fue el Plancad (Montero y Carrillo, 2017).

Sin embargo, en los programas antes mencionados se pudieron identificar ciertas dificultades, como el difícil acceso a los lugares alejados del país, la ausencia de colaboradores especializados para cubrir las distintas áreas de formación, algunos inconvenientes en la elaboración de materiales educativos que respondan al contexto de las zonas de intervención y la poca participación de las instancias intermedias del Ministerio de Educación (Montero y Carrillo, 2017).

En este contexto, el presente análisis documental tiene como propósito presentar y examinar datos relevantes respecto a la formación en servicio de los niveles de nivel primario, de los ámbitos público y privado. El análisis reflexivo respecto al tema en cuestión tendrá como centro estudiar cómo se vienen desarrollando y gestando los diferentes programas de formación docente en servicio, y si acaso dichos esfuerzos han permitido mostrar avances en el rendimiento docente, lo cual trae como consecuencia la mejora en el conocimiento de los alumnos.

Para tal efecto, en el análisis documental planteamos dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿Cómo se desarrollan los programas de formación docente en servicio de la educación básica, en los ámbitos público y privado? ¿Qué aspectos deben mejorarse para que los programas de formación docente en servicio respondan a las necesidades de los maestros de la educación básica? Proponemos responder dichas cuestiones a partir de la formulación de los siguientes objetivos: describir el desarrollo de los programas de formación docente en servicio de la educación básica, en los ámbitos público y privado, y analizar reflexivamente los aspectos que deben mejorarse en los programas de entrenamiento para el maestro en servicio, para que respondan a las necesidades de los maestros de la educación básica.

En este sentido, en la primera parte se presenta el resultado de la exhaustiva revisión bibliográfica realizada, referente a la formación docente en servicio del sector público y privado. La información recogida servirá de insumo para promover el pensamiento crítico en torno a la problemática educativa detectada y proponer las conclusiones pertinentes.

En la segunda parte se muestra el análisis causal del problema educativo, identificado a partir de las políticas educativas y las acciones realizadas por las diferentes instancias y organismos que promueven los programas de entrenamiento del docente en servicio; y el papel de las instituciones formadoras de maestros y profesionales formadores, como principales agentes responsables del proceso de entrenamiento profesional docente.

Finalmente, de manera reflexiva y con respaldo de los hallazgos documentados, se presentan las conclusiones sobre el estatus actual del

entrenamiento del maestro en servicio de la educación básica de los ámbitos público y privado, como elemento principal en la búsqueda de un buen sistema educativo.

2. Desarrollo del contenido

2.1. La formación de la profesión docente en servicio

La formación profesional del profesorado es un proceso continuo en el que todo docente transita por tres momentos claramente definidos: la instrucción inicial, la inserción al campo laboral educativo y la formación en servicio (Castro y Luna, 2015).

La preparación del maestro en servicio, considerado como un factor que promueve el crecimiento profesional, debe darse de forma permanente durante toda la vida. En este sentido, la formación docente tiene su base en el concepto de desarrollo profesional (Vaillant, 2004).

A continuación, se muestran referencias sobre el entrenamiento del maestro en servicio de la educación básica, desde los ámbitos público y privado.

2.1.1. *Ámbito público*

En el canal de YouTube IISUE UNAM oficial (2019), se puede observar la ponencia de Ángel Díaz sobre la profesión docente, en la cual señala que las instituciones que entrenan a los maestros no se caracterizan por ser innovadoras ni establecen metodologías de trabajo distintas a las tradicionales. Asimismo, indica que el docente con quien el estudiante realiza la práctica debe ser un tutor real del trabajo del estudiante. En este sentido, la deuda curricular es con los saberes pedagógicos y disciplinares y con el espacio de la práctica. El autor hace un llamado a la revalorización del docente y a la resignificación de la docencia, cuando menciona que se requiere de un cambio en la cultura global que afecta a la educación; es decir, se espera que el sistema de la educación trate a los docentes como profesionales y no como trabajadores, puesto que son los responsables del aprendizaje de los alumnos. Lo anteriormente expuesto representa un factor primordial a considerar en el entrenamiento de la formación continua de los maestros.

Sobre la formación profesional docente, Tuncel y Çobanoğlu (2018) sugieren que los profesores deben actualizar sus conocimientos y habilidades sobre el trabajo pedagógico que realizan; en este sentido, requieren de una formación en servicio pertinente que les permita apropiarse de las nuevas formas de enseñanza. Sin embargo, refieren que en recientes estudios se han encontrado programas de formación con métodos tradicionales e inapropiados que no contribuyen a su crecimiento profesional.

Asimismo, la página web de noticias Educación en Red (2020) se refiere al entrenamiento de los maestros con contrato parcial, y asevera que es necesario capacitarlos para orientar y actualizar sus conocimientos. También da a conocer que estos docentes temporales son del orden de 30 000 a 40 000, y su tiempo de labor es por pocos meses en el año. Este grupo constituye el recambio de los profesores que salen de licencia por gestación o problemas de salud.

Según Rodríguez et al. (2019), es necesario realizar cambios en la formación de los maestros, de manera que puedan responder a la diversidad de realidades y necesidades de aprendizaje, dado que en las prácticas pedagógicas los docentes no muestran acciones de atención diferenciada a los estudiantes. Los autores sostienen lo anteriormente señalado partiendo de los hallazgos encontrados en la sistematización realizada en un programa de capacitación docente en servicio. Por otro lado, mencionan que el acompañamiento pedagógico no asegura cambios en las prácticas docentes (es muy lento y complejo), ya que la problemática está centrada en las ideas previas del proceso de aprendizaje que los maestros han ido absorbiendo a lo largo de sus vidas, y a partir de las cuales se formulan sus creencias sobre lo apropiado o lo anhelado. En ese sentido, el artículo señala que para albergar las nuevas formas de concebir y de abordar las cosas, se necesitan ideas alineadas con esas creencias, como un requisito que brinde soporte a la disposición de cambio de los docentes. Asimismo, se menciona que el entrenamiento que brinda el Ministerio de Educación (en adelante, Minedu) es llevado a cabo por universidades públicas y privadas y por institutos de formación docente, que fungen de entes ejecutores que operan bajo políticas educativas definidas por el propio Minedu en documentos oficiales que son entregados a los que ejecutan la capacitación; sin embargo, aún no se

cuenta con un documento que defina la estrategia de abordar lineamientos claves que traten el desarrollo profesional docente.

En otro estudio realizado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en adelante, Unesco), acerca de los programas de entrenamiento docente en servicio, se señala que el Estado peruano ha realizado eventos de formación de docentes por mucho tiempo, a través de programas, talleres, capacitaciones y cursos que abordaron temáticas diversas, pero estas no cubrieron las expectativas del docente. Las carencias aún siguen siendo resaltantes. Otro punto destacable es la discontinuidad de los programas, como el más reciente soporte pedagógico y los que lo antecedieron. Las acciones formativas a los maestros fueron muchas, pero casi ninguna tuvo resultados sostenibles. Asimismo, refiere que el Minedu no cuenta con equipos técnicos preparados que generen condiciones favorables para implementar propuestas y brindar la calidad de los procesos. Esto ha conllevado, muchas veces, a que se contraten instituciones de formadores para la intervención de programas en los colegios y capacitación a los docentes sin ningún éxito, porque se desconoce su calidad (Cuenca y Carrillo, 2017).

Cabe señalar que no existe un sistema integrado entre la formación inicial y la formación en servicio del docente, por lo que deberían tomarse en cuenta los intereses y las necesidades de los profesores respecto a su instrucción, con el objetivo de consolidar sus capacidades para trabajar en la mejora continua del sistema educativo; esto es, no solo centrarse en los resultados de pruebas estandarizadas, sino adaptarse a las condiciones reales del docente.

Al respecto, el Minedu recomienda incorporar en el programa de especialización un conjunto de instrumentos, a fin de que los formadores monitores adquieran competencias para reflexionar sobre su metodología de trabajo, reconozcan oportunidades de mejoras y propongan soluciones, además de consolidar sus capacidades para transferir competencias a grupos más extensos de maestros, todo ello con el objetivo de mejorar el *know how* del docente competitivo en el sistema educativo. Asimismo, el éxito de los sistemas educativos se debe, en gran medida, a la presencia de

docentes talentosos que, a iniciativa propia, se capacitan permanentemente y muestran una buena disposición al servicio de los estudiantes (Mollo y Medina, 2020).

Guadalupe et al. (2017) detallan de manera panorámica la situación educativa con una mirada en la línea del tiempo, y recorren temas del nivel básico como la matrícula, aprendizajes (maestros y autoridades), finanzas y políticas promovidas en los últimos años. Asimismo, muestran información valiosa sistematizada de docentes de instituciones educativas (en adelante, IIEE) estatales y no estatales; en esta línea, se menciona la necesidad de instruirlos para mejorar sus prácticas de enseñanza. De igual modo, se hace referencia a la obligación de capacitar a los directores como líderes pedagógicos, en todos los niveles que tienen responsabilidad. En otros apartados, haciendo alusión al año 2016, se tiene que la cantidad de docentes de educación básica era de 416 670, lo cual representaba el 64.8% del total de docentes del sistema educativo peruano. Del mismo modo, tomando como referencia a la encuesta nacional a docentes de 2014, se destaca que los maestros indicaron como principales limitantes de su práctica pedagógica la falta de comprensión sobre las estrategias de enseñanza y la pobre infraestructura de sus centros de enseñanza, lo cual centra la atención en los programas de formación continua docente y los resultados esperados. En este sentido, según refiere Alemán et al. (2020), el Minedu debe promover espacios de reflexión, a partir de la realidad nacional, en los que se puedan definir los aspectos relevantes del contexto (aspecto socio-histórico-cultural) que propician la calidad docente como factor prioritario en la problemática educativa del Perú.

2.1.2. *Ámbito privado*

En el ámbito educativo privado, respecto a la formación docente en servicio, la página web del Consorcio de Centros Educativos Católicos refiere la importancia de que este grupo de IIEE cuente con una dirección pedagógica para acompañar y dar seguimiento a las escuelas afiliadas en sus procesos de mejora continua. Juna Scarsi, directora del consorcio, menciona que el objetivo de ello es elevar la mejora continua del servicio educativo de estas instituciones, desarrollando programas de capacitación para sus docentes,

con estándares internacionales y tomando en cuenta las pruebas censales aplicadas a estudiantes como temáticas para cada capacitación. Tienen un programa de certificación continua (Procep), donde los docentes pueden seguir estudios de complementación y formación, así como acceder a cursos de posgrado en diplomados que el consorcio ofrece. Para llevar adelante sus programas de formación docente en servicio, cuentan con aliados estratégicos internacionales, entre ellos el Sistema de Gestión de la Calidad Educativa (SACE) Perú-México, la Confederación Interamericana de Educación Católica (CIEC) y la Oficina Internacional de Educación Católica (OIEC) en Bruselas.

Del mismo modo, en marzo de 2017 el portal diario de noticias de la revista digital IT/USERS da cuenta de un informe sobre Innova Schools, una red educativa privada propia del grupo Intercorp que mantiene más de 40 sedes en todo el territorio nacional. En lo referido a formación continua, cada año realiza más de 170 capacitaciones en sus sedes, las cuales están dirigidas a todos sus docentes, directores, psicólogos y coordinadores académicos, fortaleciendo sus competencias educativas en beneficio de sus más de 33 000 estudiantes del nivel básico. En estas capacitaciones, lo que se busca es alinear a los docentes con el perfil del colegio, potenciar las competencias alineadas al marco del buen desarrollo docente y promover la práctica educativa, a través de la formación de equipos de alto rendimiento, la toma criteriosa de decisiones y la comunicación efectiva. Esta organización es una de las primeras que utiliza el método *Blended Learning*.

2.2. Socioemociones para fortalecer el desarrollo profesional docente

La formación docente no solo debe centrarse en aspectos disciplinares y metodológicos de enseñanza, sino también debe comprender el desarrollo de habilidades sociales y emocionales que les permita interactuar de manera satisfactoria con los estudiantes, maestros y las familias. Según Buitrago y Cárdenas (2017), las emociones constituyen parte del desarrollo intrapersonal e interpersonal, consecuencia del bienestar individual. Lograr un alto nivel de desempeño profesional implica que los maestros deben consolidar el desarrollo de sus habilidades sociales y emocionales.

La Unesco muestra resultados estadísticos de un estudio realizado con el Instituto de Estudios Superiores sobre las actitudes de los maestros en servicio y formadores en Lima Metropolitana. En él se destaca la importancia de las actitudes y el aspecto socioemocional del docente en servicio, como condiciones determinantes para fortalecer el desarrollo de la profesión, independientemente de las capacitaciones, en donde se priorizan aspectos metodológicos y teóricos. En el capítulo 2, específicamente, se muestran resultados en los que se evidencia de manera general que más del 95% de los docentes presentan proactividad hacia su profesión y trabajo profesional. La respuesta más común es sobre las capacitaciones, y de una escala de 1 a 4, donde 1 es estar “muy en desacuerdo” y 4, “muy de acuerdo”, la satisfacción en toda la prueba fue de 3. En general, se evidencia que casi el total de los docentes considera una capacitación, actualización o desarrollo profesional como pertinente para sus prácticas pedagógicas, siempre y cuando estas sean significativas para ellos (Cuenca y Carrillo, 2017).

En otros hallazgos, según Cuenca y Carrillo (2017), un tercio de los docentes en servicio (31%) muestran actitudes negativas de relaciones interpersonales con sus colegas. Del análisis se identifica una diferencia significativa al interior de los grupos, entre los maestros contratados y los nombrados, en cuanto a su nivel de relacionamiento; el supuesto conduce a meditar sobre la cuestión de la inseguridad de la plaza.

Arias et al. (2020) presentan un diagnóstico sobre habilidades socioemocionales en los sistemas educativos de América Latina y el Caribe, como es el rol de los docentes y su formación para desarrollar habilidades en sus alumnos. Asimismo, los autores resaltan la necesidad de modelos que aseguren la mejora continua en los profesores, pues constituye el factor más relevante para el aprendizaje estudiantil escolar. Desarrollar habilidades socioemocionales en los educandos dependerá del apoyo y capacitación que se les brinda a los docentes, para que cuenten con suficientes herramientas pedagógicas, de manera que su labor sea la adecuada.

En casi todos los países de América Latina se han identificado estándares de aprendizajes que incluyen al desarrollo socioemocional. En el caso de Perú, el Currículo Nacional de Educación Básica 2016 considera las

competencias 1 y 16 para niveles educativos de primaria y secundaria, en las que el estudiante debe tomar conciencia de sus emociones, a fin de autorregularla y actuar con buen comportamiento para su bienestar y el de sus compañeros. Asimismo, en la asignatura Educación para el Trabajo, del nivel educativo de secundaria, se incluyen las competencias socioemocionales de perseverancia y el trabajo en equipo. Constituye una oportunidad para los programas de formación docente abordar esta temática desde las capacitaciones.

2.3. Acompañamiento pedagógico, oportunidad para mejorar el rendimiento del docente

Muchos programas de entrenamiento docente en servicio han considerado, dentro de sus planes de intervención, la estrategia del acompañamiento pedagógico, con fines de consolidar las competencias metodológicas de los maestros y así fortalecer su entrenamiento profesional. Según Minedu (2017), el acompañamiento pedagógico es una acción personalizada en la que el acompañante promueve una reflexión crítica en el docente, de manera que este pueda reconocer sus fortalezas y debilidades, y proponer compromisos de mejora de su práctica pedagógica.

En esta línea, el rol reflexivo, según Medina y Deroncele (2019), permite al docente revisar cuál es el propósito de su enseñanza, cómo lo planificó, cómo lo realiza y qué necesita mejorar o reajustar antes de esperar el último momento; además que posibilita el manejo de un currículo vivo, flexible y sujeto a ser modificado sobre la base de las necesidades de su práctica pedagógica. El rol reflexivo del docente también conduce a hacer un alto en el *saber hacer* para centrarse en el *saber pedagógico*, orientado a la comprensión del estudiante y sus necesidades de aprendizaje.

Yana y Adco (2018) señalan que si la meta es mejorar el rendimiento del maestro, debería atenderse con prioridad al acompañamiento pedagógico dirigido a los docentes y estudiantes. Sugieren que estos programas deben ser asumidos por el Minedu y otras organizaciones especializadas, y enfatizan en que el acompañamiento debe brindarse a los sujetos tomando en cuenta su contexto.

El Minedu (2019), con el objetivo de mejorar el nivel académico de los estudiantes de 2720 IIEE focalizadas a nivel nacional, inició en agosto de 2019 el programa de formación de acompañantes pedagógicos, con el propósito de fortalecer la labor del docente. Con esto se busca mejorar las competencias y desempeños de formadores regionales, que luego reforzarán el trabajo educativo de los docentes en la implementación del currículo nacional y el perfil del egresado de los estudiantes de la Educación Básica Regular de las IIEE polidocentes. Este programa estuvo dirigido a los maestros de las instituciones educativas focalizadas en los tres niveles: inicial, primaria y secundaria. En esta ocasión, el programa no estuvo centrado de manera exclusiva en las áreas de matemática y comunicación, sino que se planteó con una visión integral en el entrenamiento de los estudiantes y en ayudar al desarrollo profesional de los docentes. Esta propuesta no hace más que vislumbrar un síntoma de mejora en el progreso del sistema educativo peruano.

Si bien los resultados que se exhiben dan cuenta de los impactos positivos de esta estrategia, se advierte que todavía el Minedu no tiene un referente teórico institucional para respaldar nítidamente la importancia del acompañamiento pedagógico como estrategia formativa para docentes en servicio. Se pretende que este documento sea el primer aporte hacia la construcción de este referente teórico institucional.

Por otro lado, Farro (2016), en su artículo “El seguimiento pedagógico a docentes en el marco del PELA”, hace referencia que desde el año 2008, las escuelas rurales peruanas de Educación Básica Regular del III ciclo del nivel primaria llevan un programa de acompañamiento pedagógico por resultados y orientado al cambio en la práctica docente. Enmarcado dentro de la formación en servicio, el objetivo de este programa es alcanzar los aprendizajes esperados en los estudiantes al finalizar el segundo grado. Se origina a partir de la identificación de bajos objetivos de aprendizaje en los estudiantes, y del supuesto que es posible conseguir cambios en el rendimiento del alumnado incidiendo en una mejor formación del docente.

Tal parece que los resultados no fueron los esperados, porque según información de la Encuesta Nacional de Instituciones Educativas (Eneedu,

2012), en 2011 y 2012, de las escuelas de nivel primario que contaban con la estrategia PELA, solo el 4% alcanzó un nivel satisfactorio en comprensión lectora y un 3% en matemática. Pero a diferencia de la mayor parte de escuelas implementadas con esta estrategia en diversas regiones, cabe mencionar que Arequipa, Tacna y Moquegua tienen resultados alentadores, con logros a un nivel de intervención muy diferente en comparación con las otras regiones (16%, 32% y 60%, respectivamente), con una tendencia directa creciente.

Balarin y Escudero (2019) sostienen que el seguimiento pedagógico, como estrategia de entrenamiento de docente en servicio, es una maniobra para formar y fortalecer la competencia pedagógica de los docentes. Asimismo, destacan la apuesta del Minedu por llevar adelante esta táctica de intervención.

Actualmente, de acuerdo con la norma que asegura las acciones para el Acompañamiento Pedagógico en la Educación Básica (Resolución de Secretaría General N.º 008-2016-MINEDU), se establecen los siguientes puntos de vista: reflexivo crítico, inclusivo e intercultural crítico, para mejorar la práctica pedagógica en el aula y darles prioridad a las competencias, de acuerdo al Marco del Buen desempeño Docente (MBDD). Asimismo, el documento contiene recomendaciones, en cuanto al afinamiento de las etapas de avance y las metas diferenciadas para avanzar sólidamente hacia los objetivos, fortalecer espacios para mejorar dominios disciplinares y pedagógicos, identificar la importancia de las habilidades blandas en acompañamientos pedagógicos y plantear claramente la estrategia de formación de formadores.

2.4. La formación de formadores de docentes en servicio

A lo largo de los últimos años, se han trabajado varios esfuerzos para materializar resultados favorables en temas de entrenamiento de maestros en servicio de educación básica. En esta intención, uno de los factores a tomar en cuenta es contar con un cuerpo calificado de formadores de docentes, incentivados, motivados y especializados en las diferentes áreas y niveles, así como el conocimiento de los diversos contextos geográficos, sociales y culturales. Una clara meritocracia, como escala hacia una

especialización y posiblemente la acreditación de formadores, conllevaría a mejores resultados en los entrenamientos de maestros en servicio.

Díaz (2015) asevera que la calidad de los maestros noveles es un tema esencial para el Gobierno y el sector educativo privado. Asimismo, sostiene que ante los cambios de los últimos veinte años [especialmente tecnológicos] hay una amplia mayoría de maestros que no apuestan por realizar la transición a través de sus mismas prácticas pedagógicas. De igual manera sucede con los capacitadores o entrenadores de docentes, quienes se resisten al cambio y buscan replicar lo enseñado por sus capacitadores anteriores. Ante esta realidad, se visualiza una actitud que genera una formación basada en la repetición y el dictado. No hay una concientización por la poca capacidad de complejidad y profundización de los contenidos que necesitan fortalecerse en la práctica pedagógica. Esta problemática inicia por el precario entrenamiento educativo y la carencia de sustentos teóricos para ejecutar tareas y llevar a cabo un currículo mejor elaborado en perfiles y metas, para lo cual se hace necesario que el docente cuente con competencias metodológicas diversificadas y contextualizadas a las realidades de cada sector educativo. A su vez, señala que se debe priorizar el entrenamiento de docentes en sus prácticas pedagógicas y no solo en el contenido; esta es la causa principal para que los maestros no lleven a cabo el currículo por competencias, principalmente porque, al igual que los que entrenan, poseen una pobre formación tanto en su área disciplinar como en el campo humanista, científico y cultural.

La mayoría de los docentes no tienen la experiencia de aquellos que se encuentran en actual servicio, y muestran las mismas dificultades para aplicar la programación curricular en las sesiones de aprendizaje y al trabajar con grupos heterogéneos. Los docentes mencionan que la capacidad de las autoridades educativas para controlar el establecimiento de los centros de entrenamiento docente es muy precaria y casi no cuentan con expertos responsables de esa función; además, las facultades de Educación ganadoras de las licitaciones de capacitación están fuera de su alcance.

Lip (2019) refiere que existe poca información acerca del porcentaje de entrenadores de maestros en servicio a nivel nacional, sobre su perfil o características y su idoneidad para el desarrollo de las propuestas formativas. Asimismo, en su investigación considera que la trayectoria del formador de docente en servicio es inconexa, puesto que en gran porcentaje asume el rol de forma casual. Por otro lado, la autora indica que la formación inicial de los educadores ha sido de corta duración, y pocas propuestas están relacionadas con la instrucción de docentes; esto se puede deber a la escasa oferta de centros especializados para constituir a los formadores de docentes en nuestro país. En algunos casos los entrenadores de docentes en servicio de la Educación Básica Regular cuentan con experiencia notable, adquirida en el campo educativo.

Asimismo, estudios recientes realizados por Tuncel y Çobanoğlu (2018) dan cuenta de las opiniones negativas de los docentes participantes en las capacitaciones, respecto a los formadores y los ambientes en los que se desarrollan. Este hecho debe constituir una oportunidad para que, de manera reflexiva, la planificación de dichos programas se desenvuelva a partir de los requerimientos y necesidades de los maestros participantes, a fin de que estos tengan el éxito esperado y sean sostenibles en el tiempo.

3. Análisis causal del problema educativo nacional

3.1. Programas de entrenamiento del maestro en servicio descontextualizados

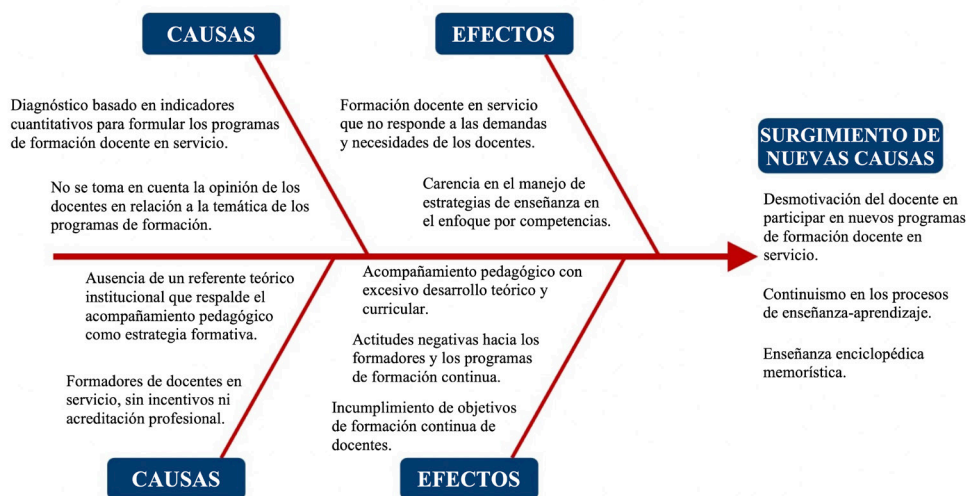
A través de las evidencias encontradas en la revisión bibliográfica, los resultados de los programas de entrenamiento en servicio del docente de la educación básica muestran avances limitados, los que se constituyen como tareas pendientes y retos por cumplir. El denominador común observado en los programas de formación es la propuesta descontextualizada, que responde de forma parcial a las necesidades de los docentes. Este hecho repercute negativamente en sus prácticas pedagógicas y en el logro de objetivos para los estudiantes del nivel básico.

A través de lo descrito en los párrafos anteriores, el análisis causal del problema educativo abordado en el presente informe se concentra en el ámbito público; no obstante, se han realizado indagaciones y pesquisas informales en redes de IIEE privadas, como el grupo Innova Schools y el Consorcio de Centros Educativos Católicos. De ello, en el primer caso se obtuvo información de implementaciones de capacitaciones anuales, y en el otro, de capacitaciones como diplomados y cursos libres. En ambos casos no se ha accedido a mayor información sobre los programas de formación continua.

En el gráfico 1, denominado diagrama de Ishikawa, se han identificado las principales causas y los efectos de la descontextualización de los programas de formación docente en servicio. Asimismo, los hallazgos obtenidos en el análisis documental proyectan el surgimiento de nuevas causas, en las que se destaca como foco de atención las demandas y necesidades de formación del docente, considerado como el actor clave para consolidar una educación con base en un modelo de calidad al servicio de los educandos.

Gráfico 1

Principales causas y los efectos de la descontextualización de los programas de formación docente en servicio



Fuente: Elaboración propia

3.2. Composición de las causas del problema

Serias dificultades en las etapas del desarrollo y capacitación del maestro, especialmente en el ámbito público, han sido diagnosticadas a través del análisis causal, lo cual pone en evidencia que las capacitaciones del maestro en servicio en el ámbito público no responden a las expectativas de los docentes –especialmente en aquellos pertenecientes a las zonas rurales–, debido al excesivo desarrollo de temas teóricos y curriculares generalizados y cuantificados, y una mínima presencia de talleres prácticos que respondan a sus necesidades y contextos culturales propios de cada región.

En esta línea, conforme señala el “Plan de Capacitación para Directivos y Docentes de la Ugel Hualgayoc”, para que una institución educativa tenga progreso y genere aprendizaje significativo, es necesario que sus docentes y directivos estén en formación permanente a través de talleres, grupos de interaprendizaje (GIA), encuentros con otras Redes Educativas Rurales (RER), monitoreo y visitas. La Unidad de Gestión Educativa Hualgayoc (2018) manifiesta que tanto sus docentes como sus directivos tienen diversas carencias en el manejo de estrategias para generar competencias, insuficiencias en la aplicación de una evaluación formativa y la necesidad de una aplicación de enfoque intercultural severo centrada en la conversación entre culturas y provincias del país, que esté orientada a reforzar el ser, pensar, vivir, aprender y convivir desde una realidad pluricultural y multilingüe.

La razón principal por la que la formación docente en servicio descontextualizada es la evidente falta de políticas de incentivos y acreditación de los profesionales formadores, provoca una actitud desfavorable y desmotivacional hacia el trabajo con los docentes. Al respecto, Cuenca y Carrillo (2017), en una investigación realizada en Perú, señalan que las actitudes negativas de los formadores se deben al pobre desarrollo de lineamientos para los docentes, en tanto que no se les reconoce la consolidación de sus puestos en términos de meritocracia, y tampoco la retribución salarial y otros beneficios propios de la carrera pública magisterial. En esa perspectiva, se recomienda iniciar estudios que ofrezcan una orientación de cómo elaborar lineamientos específicos y acreditaciones

que propongan el empoderamiento profesional de los maestros, para lograr que las formaciones, capacitaciones y talleres de formación pedagógica continua se consoliden de manera reflexiva y objetiva.

Otro aspecto que dificulta el alcance de los objetivos de los programas de formación docente en servicio es la carencia de un referente teórico institucional claramente definido por el Minedu, cuyas bases puedan servir de sustento para llevar a cabo el acompañamiento pedagógico como estrategia formativa. Muchas veces el excesivo contenido teórico y curricular que se considera en las sesiones de acompañamiento no logran su propósito, en cuyo caso, conforme manifiestan Medina y Deroncele (2019), el acompañamiento debería enmarcarse en un ambiente de diálogo reflexivo entre el acompañante y el docente.

Por otra parte, la falta de un resultado real de las demandas y necesidades de formación de los maestros ha traído como consecuencia el incumplimiento de los objetivos de los programas de capacitación del Minedu, los cuales se llevan a cabo en función de los términos de referencia y otros documentos oficiales, sin tomar en cuenta aquellos escritos que definan el programa de intervención, en concordancia con las políticas de desarrollo profesional docente.

3.3. La composición de los efectos del problema

Las falencias y los vacíos encontrados en los programas de formación docente en servicio no hacen más que confirmar la mínima atención a las necesidades de entrenamiento de los maestros de la educación básica. En este sentido, resultaría válido afirmar que los programas de entrenamiento para el docente en servicio, en muchos casos, no cumplen con los objetivos propuestos.

Al respecto, Camargo et al. (2004), al referirse a las demandas de formación constante del docente, ponen énfasis en las consecuencias que traería el no cumplir con los objetivos de formación, y señalan que las capacitaciones son clave para definir metas y objetivos claros. Además del establecimiento de objetivos, sostienen que es necesaria la confrontación de los resultados, con el fin de evaluar el proceso y desenlace del programa, evitar efectos

negativos y enfatizar su orientación, esencialmente teórica y alejada de los procesos de profesionalización.

El incumplimiento de los objetivos de los programas de entrenamiento en servicio conlleva a que el docente tome una actitud de formación centrada en la repetición y el dictado. Asimismo, se evidencia poca capacidad para profundizar conocimientos que les permitan fortalecer su práctica pedagógica. Según Díaz (2015), esta dificultad tiene su origen en la incipiente formación pedagógica y la carencia de fundamentos teóricos que imposibilita llevar adelante propuestas curriculares a niveles más altos y complejos. En este escenario, se observarán bajos niveles de desempeño en los estudiantes y un aprendizaje alejado del enfoque por competencias.

En otro punto, la falta de políticas de incentivos de formadores de docentes es un aspecto importante respecto a la causa-efecto de este análisis documental, es decir, el no valorarlos por el esfuerzo que realizan para nuestra educación trae consigo actitudes negativas en los formadores. Una consecuencia principal de ello es la desmotivación en el ejercicio de sus labores, lo cual conlleva a no obtener progresos en los resultados de educación por regulaciones del Estado que no favorecen o no atribuyen beneficios por meritocracia, sino por intereses terceros que conllevan a cierto beneficio desbalanceado.

3.4. Surgimiento de nuevas causas a partir de los efectos generados

Como señala Cuenca y Carrillo (2017), el Estado peruano ha realizado durante mucho tiempo eventos de formación continua, a través de programas, talleres, capacitaciones y cursos que abordaron temáticas diversas, pero no cubrieron las expectativas del docente; esto ocurre porque no se toma en cuenta la creencia de los profesores, relacionada a la temática abordada en estos programas que son descontextualizados.

Asimismo, los retos y desafíos de la actualidad requieren de docentes capacitados y actualizados para ejercer una enseñanza exitosa en contextos diferentes y cada vez más cambiantes; sin embargo, la ausencia de profesionalización docente, las políticas de incentivos poco claras por parte del Estado y la poca acreditación de formadores de docentes en servicio no

cubren a las demandas, intereses y necesidades de los docentes. En algunos casos, se ha observado la presencia de formadores que no cumplen con el perfil requerido, lo que ha conllevado al rechazo y desmotivación de los profesores para participar en futuras capacitaciones.

4. Conclusiones

Los programas del entrenamiento del docente en servicio auspiciados por el Minedu operan bajo los lineamientos de los términos de referencia y otros documentos oficiales. Estos no son respaldados por una estrategia definida de intervención o que profundice en los lineamientos de desarrollo profesional docente, dado que las instituciones formadoras de docentes no se caracterizan por ser innovadoras ni establecen metodologías de trabajo distintas a las tradicionales. Hecho que confirma que en el sector público los programas de entrenamiento del maestro en servicio son descontextualizados y no toman en cuenta las condiciones y necesidades reales del docente.

En el ámbito privado, se demuestra la existencia de programas de entrenamiento del maestro en servicio con metas definidas con base en las necesidades identificadas en los docentes, alineadas con la visión de la institución educativa, dentro del marco del acompañamiento y el seguimiento a cargo de una dirección pedagógica, para brindar soporte a docentes, directores, psicólogos y coordinadores académicos. Las IIEE pesquisadas (Consortio de Centros Educativos Católicos e Innova Schools) cuentan con programas de formación continua sustentadas en estándares internacionales de certificación continua, lo que implica la presencia de formadores capacitados y actualizados en la línea de formación que ofrecen.

Un aspecto determinante para fortalecer el desarrollo profesional docente es el relacionado a las actitudes y las socioemociones. El desarrollo de competencias socioemocionales de los alumnos depende, en gran medida, del apoyo que se les brinde a los docentes y de dotarlos de herramientas pedagógicas para desarrollar su labor con éxito. En este sentido, lograr altos niveles de desempeño profesional en los profesores implica desarrollar sus habilidades sociales y emocionales.

Los programas de acompañamiento pedagógico a cargo del Minedu han tenido impactos positivos en la formación docente; sin embargo, no cuentan con un referente teórico institucional que respalde la importancia del seguimiento pedagógico como estrategia formativa para docentes en servicio. Al respecto, debe darse inicio a la construcción de este referente teórico institucional, tomando en cuenta los aportes de investigaciones y otras experiencias en este campo.

El lento desarrollo de las políticas del formador de docentes en servicio ha traído como consecuencia la desmotivación y actitudes negativas en los profesionales formadores, respecto a sus sistemas de remuneraciones, línea meritocrática y otros beneficios de la carrera pública magisterial. En este sentido, se recomienda diseñar lineamientos específicos y acreditaciones para el entrenamiento profesional de los formadores, de manera que los programas de formación se lleven a cabo con el respaldo profesional de los formadores para lograr los objetivos y metas propuestas. Asimismo, la contratación de formadores de docente en servicio, a cargo de las diferentes instancias del Minedu, deben tomar en cuenta el perfil del formador, enfatizando en los aspectos de su trayectoria profesional y experiencia laboral.

Bibliografía

- Alemán-Saravia, A. C., Medina-Zuta, P. & Deroncele-Acosta, A. (2020). La calidad docente en un marco de equidad: balance de las políticas educativas y su contextualización en la realidad peruana. *Maestro y Sociedad* 17(4), pp. 762-782. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5243>
- Arias, E., Hincapié, D. & Paredes, D. (2020). *Educar para la vida. El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Educar-para-la-vida-El-desarrollo-de-las-habilidades-socioemocionales-y-el-rol-de-los-docentes.pdf>
- Balarin, M. & Escudero, A. (2019). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio: Reflexiones para el contexto peruano (Aportes para la reflexión y construcción de políticas docentes)*. Unesco.
- Buitrago-Bonilla, R. & Cárdenas-Soler, R. N. (2017). Emociones e identidad profesional docente. Relaciones e incidencia. *Praxis & Saber*, 8(17), 225-247. <http://dx.doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208>
- Camargo, M., Vergara, M., Calvo, G., Londoño, S., Franco, M., Zapata, F. & Garavito, C. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*, (7), 79-112. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=834/83400708>
- Castro-López, A. & Luna-Serrano, E. (2015). La formación docente en Latinoamérica: hitos y desafíos. *Revista Praxis Investigativa*, 7(13), 35-45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6555341>
- CEPAL, (2016). La matriz de la desigualdad social en América Latina. I Reunión de la Mesa Directiva de la Conferencia Regional sobre Desarrollo Social de América Latina y el Caribe.
- Cuenca, R. & Carrillo, S. (2017). *Una mirada a la profesión docente en el Perú: futuros docentes, docentes en servicio y formadores de docentes*. Unesco. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5711>

- IISUE UNAM oficial (7 de marzo de 2019). *La profesión docente: Ángel Díaz Barriga*. [Archivo de video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=_KzFPGjsnFs&ab_channel=IISUEUNAMoficial
- Díaz, H. (2015). *Formación docente en el Perú: realidades y tendencias*. Fundación Santillana. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4158>
- Educación en Red. (2020). *Proponen programas de formación continua para docentes con contratos temporales*. <https://noticia.educacion-enred.pe/2020/03/proponen-programas-formacion-continua-docentes-contratos-temporales-193994.html>
- Estadística de la Calidad Educativa. (2012). *Enedu 2012*. <http://escale.minedu.gob.pe/enedu2012>
- Farro, C. (2016). Edudatos N.º 6: *El acompañamiento pedagógico a docentes en el marco del PELA*. <http://escale.minedu.gob.pe/edu-datos-ue>
- Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J. & Vargas, S. (2017). *Estado de la educación en el Perú: análisis y perspectivas de la educación básica*. <http://www.grade.org.pe/forge/descargas/Estado%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20el%20Per%C3%BA.pdf>
- IT/USERS (1 de marzo de 2017). *Innova Schools capacita 2000 profesores*. <https://itusers.today/innova-schools-capacita-2000-profesores/>
- Lip, G. (2019). *Trayectorias profesionales de formadores de docentes en servicio de Educación Básica Regular del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)*. (Tesis de magister). http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/14833/LIP_MAR%C3%8DN_GABRIELA_ALEJANDRA11.pdf?sequence=1
- Medina-Zuta, P. & Deroncele-Acosta, A. (2019). La evaluación formativa desde el rol del docente reflexivo. *Maestro y Sociedad*, 16(3), 597-610. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/4979>
- Ministerio de Educación. (2017). *Orientaciones para el coordinador pedagógico*. Ministerio de Educación. http://jec.perueduca.pe/?page_id=3144

- (12 de agosto de 2019). *Minedu inicia la formación de acompañantes pedagógicos que reforzarán labor docente* [nota de prensa]. Ministerio de Educación. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/49684-minedu-inicia-la-formacion-de-acompanantes-pedagogicos-que-reforzaran-labor-docente>
- Mollo-Flores, M. & Medina-Zuta, P. (2020). La evaluación formativa: hacia una propuesta pedagógica integral en tiempos de pandemia. *Maestro y Sociedad*, 17(4), 635-651. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5235>
- Montero, C. & Carrillo, S. (2017). *Programas de formación docente en servicio en el Perú: experiencias y aprendizajes durante el periodo 2011-2015*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260916>
- Rodríguez-Sosa, J., Zeballos-Manzur, M., Rodríguez, C., Borja, C., Bernuy, L., & Elías-Mesías, N., (2019). Sistematización de una experiencia de capacitación de docentes en servicio mediante el empleo de la investigación acción. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 107-145. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.275>
- Tuncel, Z. A., & Çobanoğlu, F. (2018). In-service Teacher Training: Problems of the Teachers as Learners [Formación de maestros en servicio: problemas de los maestros como aprendices]. *International Journal of Instruction*, 11(4), 159-174. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11411a>
- Unidad de Gestión Educativa Hualgayoc. (2018). *Plan de capacitación para directivos y docentes de la Ugel Hualgayoc – 2018*. https://www.ugel-bambamarca.gob.pe/jp_pdf/comunicados/plan_de_capacitacion.pdf
- Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencia, temas y debates*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. https://www.oei.es/historico/docentes/articulos/construccion_profesion_docente_AL_vaillant.pdf

Yana-Salluca, M. & Adco-Valeriano, H. (2018). Acompañamiento pedagógico y el rol docente en jornada escolar completa: caso instituciones educativas Santa Rosa y Salesianos de San Juan Bosco - Puno Perú. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 20(1), 137-148. <https://dx.doi.org/10.18271/ria.2018.337>

6

El docente de educación superior en el Perú: disparidades en su formación y retos de la educación remota

Madeleine Lourdes Palacios-Núñez

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8050-5946>

Marcos Isasi-Kámiche

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4284-5469>

Alexander Toribio-López

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9488-5396>

Edward Mitchell Cárdenas-Olaya

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6369-0262>

María Natalia Rebaza-Wu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4744-5424>

1. Introducción

Los tiempos de conflicto e incertidumbre requieren de profesionales con formación integral y expertos en su especialidad. Como se indica en el Proyecto Educativo Nacional al 2036, jóvenes y adultos necesitan una formación de calidad para poder desarrollar sus capacidades de producir e innovar, así como su rol de ciudadanía responsable (Consejo Nacional de Educación [CNE], 2019). Dentro de este contexto, el rol del docente de educación superior es muy importante para contribuir en la formación de futuros profesionales. Sin embargo, muchas veces el perfil del docente no satisface las necesidades formativas del educando. Asimismo, las condiciones que lo rodean no siempre son las más favorables para su desarrollo. La actualidad de este problema se refleja en los resultados de las universidades peruanas dentro de los rankings internacionales, donde la mejor universidad del país ocupa el puesto 25, y entre sus deficiencias están la falta de preparación de sus docentes y la poca cantidad de publicaciones que generan (Newman, 2018).

A estos desafíos se le suma la pandemia generada por el COVID-19. Frente a esta situación de emergencia, los gobiernos, institutos y universidades han respondido sobre la marcha y con urgencia. Sin embargo, después de haber concluido un primer periodo académico, es preciso reflexionar sobre los aciertos y desaciertos de su gestión. Es aquí donde las carencias y debilidades del sistema educativo peruano se hacen más visibles. Por esta razón, se hace necesario un docente reflexivo y flexible para mejorar su práctica pedagógica (Medina y Deroncel, 2019), sobre todo, en aquellos profesionales que ejercen la docencia sin una formación pedagógica previamente adquirida.

El presente análisis documental del factor docente informa sobre la situación de los docentes en educación superior con y sin formación pedagógica. Para ello, desde el método analítico-sintético (Rodríguez y Pérez, 2017), se plantean las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las disparidades entre los maestros de educación superior con y sin formación pedagógica y qué se hace para cerrar estas brechas?, y ¿cómo están afrontando el reto de la educación remota los docentes de educación superior? En función de

ello, el propósito de este análisis se traduce en los siguientes objetivos: describir la disparidad entre los maestros de educación superior con y sin formación pedagógica, identificando las acciones llevadas a cabo para cerrar esta brecha, y describir cómo están afrontando la educación remota los maestros de educación superior.

En ese sentido, en la primera parte de este análisis se observa e interpreta la realidad de la docencia en la educación superior peruana. Por un lado, se describen tres disparidades, integrándolas con acciones llevadas a cabo para cerrar esta brecha. Por otro lado, se mencionan las acciones y cambios implementados por las instituciones de educación superior para afrontar el desafío de la educación remota de emergencia. En la segunda parte se presenta el análisis causal del problema desde tres ejes causales vinculados con el currículo, las políticas educativas y las competencias investigativas que, a su vez, generan efectos y estos, nuevas causas.

A continuación, se detalla el contenido del análisis documental y se complementa con figuras y tablas para una mejor comprensión.

2. Desarrollo

2.1. Disparidad entre los maestros de educación superior con y sin formación pedagógica y acciones para cerrar la brecha

En menos de diez años, la cifra de estudiantes matriculados en educación superior se ha duplicado, sobre todo en universidades privadas. En el 2010, la cifra ascendía a 473 515, mientras que en el 2017 el total fue de 965 709, según el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2017). Como es lógico, también se ha presentado un incremento en la cantidad de docentes del sector privado de la educación superior, el cual asciende a 48 178 a nivel nacional (INEI, 2018). Sin embargo, es pertinente cuestionar si este aumento en la cantidad de demanda de enseñanza universitaria viene acompañado de un incremento de la calidad educativa.

Para ello, en este segmento de análisis se describirán tres brechas respecto a la docencia en educación superior: docentes con y sin estudios de posgrado que ejercen la docencia; docentes con un posgrado con y sin vinculación

con estudios en educación; e instituciones con y sin compromiso en el entrenamiento del docente universitario. Esta descripción se realizará de manera integrativa con los pasos que se han tomado para cerrar dichas brechas.

2.1.1. Docentes de educación superior con y sin estudios de posgrado

Según la Ley Universitaria N.º 30220 (2014), la universidad es una comunidad académica que brinda formación humanística, científica y tecnológica, para lo cual se necesita que quien forme a estos futuros profesionales haya previamente internalizado estas competencias. Es decir, el docente de educación superior debe tener una formación no solo en conocimientos de la disciplina a enseñar, sino también en su dimensión humana y en el manejo de la tecnología. Por ello, en el capítulo VIII de la Ley Universitaria (2014), referido a los docentes, se menciona que una de sus funciones es la mejora continua de la enseñanza.

Frente a ello, para llevar a cabo la enseñanza universitaria en el nivel pregrado, la norma establece como requisito que el docente posea el grado de magíster; mientras que en programas de maestría y de especialización, el docente posea el grado de magíster o doctor; y a nivel doctoral, exclusivamente el título de doctor.

En los últimos años, se ha presentado una mayor demanda en estudios de posgrado. Según el informe del Grupo Educación al Futuro (GEF, como se citó en el diario Gestión, 2018), de las nueve universidades con la mayor cantidad de estudiantes en posgrado, siete son privadas. Esto significa un mayor esfuerzo e inversión por parte del profesional que desea continuar un posgrado, ya que un estudio de maestría está valorado entre los S/12 000 y S/90 000. Sin embargo, no todos los docentes están en las condiciones económicas para asumir estos costos y se ven obligados a postergar sus planes de formación continua. Esto se puede evidenciar en los resultados de licenciamiento del año 2018, donde más de 10 000 docentes de universidades públicas aún no contaban con una maestría, de un total de 19 558, según GEF.

Es decir, la mitad de la plana docente universitaria del país, que ejerce una labor clave como es la docencia en nivel superior, no cuenta con un título que respalde su formación continua. Esto representa una primera disparidad entre los docentes de educación superior: aquellos que cuentan con un posgrado para ejercer la docencia y aquellos que no lo tienen aún. Entre las causas de esta situación están la carencia de recursos para seguir estudios de posgrado, debido a sus altos costos y los bajos ingresos que perciben, así como la falta de tiempo para cursar estudios de posgrado, debido a múltiples causas. Cabe señalar que la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu, 2016), en su sitio web, señaló que los docentes sin maestría o doctorado tenían plazo hasta el año 2020 para adecuarse a la norma vigente. Esta fecha, por Decreto Legislativo 1496, se ha ampliado hasta el 30 de noviembre del 2021, debido a la suspensión de clases presenciales como consecuencia de la COVID-19.

Frente a esta disparidad, el apoyo del Estado para la formación pedagógica del docente de educación superior se vuelve necesaria. Una acción llevada a cabo por el Estado es el programa Beca Catedrático (Ministerio de Educación [Minedu], 2016). Esta iniciativa forma parte del plan de apoyo a catedráticos de universidades públicas para que puedan acceder a realizar estudios de maestría. El programa ofrece facilidades de actualización académico-profesional a docentes que tengan una relación contractual vigente con una universidad pública, con el objetivo de vigorizar sus capacidades de investigación y enseñanza, en el ámbito de las políticas de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (Calado, 2018).

No obstante, al año 2020, esta estrategia ha cubierto un número por debajo de lo esperado, a pesar de que son 10 000 catedráticos de universidades públicas que no poseen título de maestro o doctor. De igual modo, es necesario resaltar que un alto porcentaje de docentes no pudo acceder a este programa, ya que un requisito obligatorio era tener investigaciones y publicaciones académicas. Sin embargo, el escaso salario y la alta carga laboral, aunado a las escasas competencias investigativas del docente universitario, se constituyen en causales que limitan la producción e investigación científica. Por ende, al no contar con producciones académico-investigativas, un sector mayoritario se quedaría

fuera del proceso de admisión. De allí que en la primera invitación al concurso, se dispusieron 500 becas a nivel nacional, pero solo accedieron a este beneficio doce catedráticos. Si se pretende contar con docentes de calidad, es imprescindible adecuar los requisitos a la realidad del docente universitario peruano y así hacer uso eficiente de los recursos para propiciar su desarrollo.

2.1.2. Docentes de educación superior con posgrado vinculados o no al estudio de la educación

Ahora bien, respecto a los grados de magíster y doctor para ejercer la docencia en nivel superior, la Ley Universitaria N.º 30220 (2014) no especifica si estos deben estar relacionados con la educación. Esto podría estar generando una segunda disparidad en el desempeño docente de aquellos que cuentan con una formación pedagógica, ya sea por su formación inicial o en servicio, frente a aquellos docentes de educación superior que son especialistas en otras disciplinas, pero que no se han formado pedagógicamente en pregrado o en un posgrado del ámbito educativo.

Si bien, según el informe del GEF, en el Perú ha habido un incremento de profesionales estudiando un posgrado (24%), entre los programas de maestría más buscados se encuentran los vinculados a medicina, negocios, leyes y tecnología. Entonces, a pesar de que el sistema necesita de muchos docentes para atender la mayor demanda en educación superior, hay un vacío respecto a la formación de este docente, sobre todo de aquellos que pertenecen a otras disciplinas y que no han sido formados pedagógicamente.

Según Sarramona (como se citó en Díaz, 2020), hay una carencia en el entrenamiento pedagógico del maestro universitario, debido a que no es visto como un requisito exigible en su contratación y actividad laboral. Por ejemplo, en las políticas de meritocracia, un docente es evaluado por sus grados, que no necesariamente se relacionan con su educación y sus aportes en investigación, pero no se considera el impacto de su docencia en el aprendizaje de sus estudiantes.

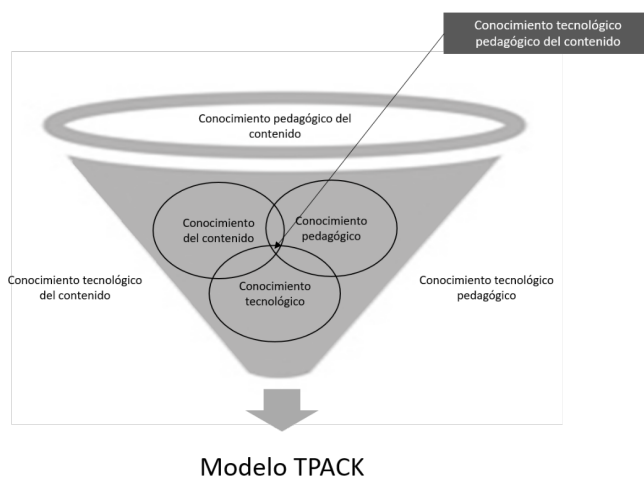
Según Bokova (2013), directora general de la Unesco, la calidad de un docente no puede medirse solo por la formación académica que recibió,

también deben tomarse en cuenta sus valores, competencias, aptitudes, la forma en que enseña y cómo logra impactar en el aprendizaje de sus estudiantes. Entonces, se debería revisar cuál es el propósito de requerir maestrías para los docentes, si estas no están necesariamente relacionadas con el estudio de la educación. Es importante trascender las formas para llegar a lo realmente esencial en el entrenamiento del docente universitario.

Frente a lo anterior, una acción importante es describir un modelo de competencias del profesorado de educación superior. Mónica Escalante, decana de la facultad de Educación de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón (Unifé), sostuvo que, en tiempos de pandemia, la universidad definió trabajar con el modelo TPACK (conocimiento tecnológico y pedagógico de contenido) de Mishra y Koehler (Red Kipus Perú, 2020).

Figura 1

Modelo del conocimiento tecnológico y pedagógico de contenido (TPACK)



Nota. La figura muestra las dimensiones del modelo TPACK como propuesta de formación del profesorado universitario. Fuente: Red Kipus Perú (2020)

El modelo TPACK está conformado por tres competencias: disciplinares o del contenido, pedagógicas y tecnológicas (Cejas et al., 2016). Respecto a las competencias disciplinares o del contenido, el docente deja de ser

un guardián del conocimiento para convertirse en un asesor formativo. En relación con la competencia pedagógica, esta implica que el docente debe desarrollar competencias interpersonales, metodológicas, comunicativas y trabajo en equipo, así como la organización de la enseñanza y la evaluación, siempre procurando un aprendizaje significativo, activo y autónomo del estudiante, independientemente de la materia que el docente imparta en la universidad. Por último, las competencias tecnológicas incluyen, a su vez, otras competencias como sistematización de información digital, comunicarse y colaborar a través de recursos en línea, crear y editar contenidos nuevos, uso seguro en los entornos virtuales y el uso creativo de la tecnología para la resolución de problemas. Esta última competencia, sobre todo, consiste en un modelo de maestro innovador y abierto, capaz de interactuar en nuevos espacios de colaboración del conocimiento como los MOOC (Massive Open Online Courses), que implican un aprendizaje en línea globalizado (Vasiu y Andone, 2014).

Esta propuesta resulta muy productiva en tanto se articulen adecuadamente, ya que suele suceder que en un contexto de educación no presencial se arrastra aún modelos tradicionales donde la tecnología queda supeditada a un uso operativo de la plataforma para realizar la clase síncrona o la actividad asíncrona.

2.1.3. Instituciones con y sin compromiso en el entrenamiento del maestro de educación superior

Una tercera disparidad se relaciona con el compromiso de las instituciones de educación superior respecto a la formación del profesorado universitario.

Por un lado, varias instituciones peruanas de educación superior están optando por la acreditación a cargo de organismos internacionales, lo cual ha ido cerrando la brecha entre maestros de nivel superior con y sin formación pedagógica en el sector privado, al implementar medidas de calidad educativa. Esta acreditación consiste en un proceso riguroso de evaluaciones, revisión de planes estratégicos, evaluación de su plana docente y contribuciones intelectuales de publicaciones científicas, que son revisadas por comités especializados. Las escuelas de estudio, al perseguir las mencionadas acreditaciones internacionales, y al ser evaluadas por comités

especializados, se encuentran en una posición que beneficia al docente, al reforzar su formación en rubros que aseguren la calidad educativa de dicha institución. Si bien los sistemas de acreditación internacional intentan compartir el rol de regulación de la calidad, se observa que, respecto a la formación del profesorado, aún hay diferentes objetivos en los diversos programas, pues algunos enfatizan más las habilidades en el aula y otros en la reflexión. Sería oportuno poder unificar criterios sobre ello (Gibbs y Coffey, 2006).

Por otro lado, así como hay instituciones que buscan la calidad académica desde la formación pedagógica de su profesorado, también existen instituciones que, bajo la justificación de una concepción errada de la libertad de cátedra, no estarían poniendo énfasis en esta formación. En el artículo 18 de la Constitución Política del Perú, referido a la educación universitaria, se menciona que el Estado debe garantizar la libertad de cátedra y que las universidades son autónomas en cuanto a sus procesos normativos, académicos, administrativos y económicos (Congreso de la República, 1993).

Sin embargo, ¿hasta qué punto la autonomía universitaria se convierte en libertad de enseñanza? En una literatura que data de hace varios años, pero cuya problemática aún es vigente, León (1990) sostiene que hay una percepción confusa respecto a la libertad de cátedra que ha devenido en una serie de abusos contra la formación de los estudiantes, medidas antipedagógicas en la enseñanza y evaluación, así como una forma de resistencia a la necesidad de la preparación pedagógica del docente. En el artículo 51 de la Ley Universitaria N.º 23733, se explica este término como “el ejercicio de la cátedra con libertad de pensamiento y con respeto a la discrepancia” (p. 14); por tanto, no justifica la desidia en la práctica docente. Sin embargo, en la Ley Universitaria N.º 30220 (2014), artículo 123, solo se menciona que se debe respetar este principio, mas no precisa lo que es y no es libertad de cátedra. Haría bien, entonces, incluir una explicación respecto a este término que puede resultar muy controversial y cuyos efectos impactan directamente a través de la enseñanza.

En palabras de Gómez (2017), la libertad de cátedra debería ser ejercida

sobre la base de determinadas condiciones, como “programas y planes de asignaturas, contenidos, metodología, competencias, organización, calidad docente, respeto a las convenciones morales, entre otras” (p. 2). En ese sentido, se concluye que esta es un derecho y a la vez un deber que le exige al docente universitario, con y sin formación pedagógica, actualizarse permanentemente, con relación al conocimiento científico, tecnológico y pedagógico.

Todas estas disparidades identificadas estarían impactando negativamente en la formación de los estudiantes universitarios. El docente de educación superior no solo necesita competencias disciplinares o estudios de posgrado, sino también competencias pedagógicas que le permitan innovar en su metodología y didáctica. En ese contexto, Picón (como se citó en Díaz, 2020) sostiene que se debe revisar y reflexionar de manera crítica sobre el entrenamiento de los maestros de la educación superior.

2.2. El desafío de la educación remota en docentes de educación superior

El aislamiento social obligatorio debido a la COVID-19 implicó la suspensión de clases y actividades académicas presenciales desde el pasado 16 de marzo de 2020. A pesar de esta situación, con un poco de retraso, las universidades públicas y privadas comenzaron sus ciclos académicos en el formato no presencial. Según estimaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2020), a nivel regional, más de 23 millones de alumnos y más de 1,4 millones de profesores de educación superior tuvieron que pasar de un formato de educación superior presencial a uno de formato remoto. Frente a ello, se repasan algunas de las acciones llevadas a cabo por diferentes instituciones de educación superior peruana.

Tabla 1

Comparación de acciones entre universidades peruanas que asumieron el reto de la educación remota por motivo de la pandemia

Universidad	Acciones	Comentario
Universidad Nacional del Callao	Se eligió Google Meet. Insuficiente competencia digital en docentes y alumnos. Elevado número de deserción estudiantil. Problemas en la gestión de ayuda en equipos informáticos y servicios de internet para estudiantes.	Dificultades en la adaptación
Universidad Científica del Sur	Adecuación de los planes de estudios, ficha de actividades evaluadas y sílabo. Capacitaciones en aprendizaje emergentes y herramientas digitales: Stormboard, Flipgrid, Quizizz, Mindomo, Mentimeter, Socrative. Zoom para clases virtuales sincrónicas. Uso de la plataforma Moodle para foros, cuestionarios, tareas académicas, enlaces a videos en YouTube, entre otros.	Rápida adaptación
Universidad ESAN	Talleres de herramientas tecnológicas: infografías con Canvas, Kahoot y Mentimeter, presentaciones motivadoras con SlidesGo. Modificación de sílabos, más actividades de investigación y participación activa en clase y ponderación del cálculo de las evaluaciones permanentes. Nuevo recurso: H5P para creación de contenido interactivo y participación activa de estudiantes.	Nuevas fortalezas en proceso de adaptación
Universidad Privada del Norte	Capacitación en estrategias de enseñanza-aprendizaje y el modelo educativo. Capacitaciones en la evaluación y el uso de recursos colaborativos en línea. Contaban con experiencia en la impartición de cursos virtuales.	Rápida adaptación por experiencia previa
Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas	Modalidad blended y plataforma Blackboard Collaborate. Ultra para las clases en tiempo real. Comunidades virtuales para dudas y buenas prácticas (Workplace). Talleres formativos en temas como <i>mindfulness</i> , manejo del estrés, cuidado de la voz, entre otros. Recopiló información técnica de dificultades en bienes y servicios tecnológicos de docentes y estudiantes para su atención. Canal de YouTube, UPCedupe con videos instructivos.	Cuidado socioemocional en proceso de adaptación

<p>Universidad San Ignacio de Loyola</p>	<p>Clases sincrónicas son a través del Zoom. Adaptación de horarios de clases sincrónicas según recomendaciones de Unesco. Webinars Createc sobre buenas prácticas y recomendaciones en tiempos de pandemia. Talleres y capacitación sobre investigación. Actividades asíncronas con metodologías activas: foros y tareas académicas con enfoque más participativo, colectivas y reflexivas.</p>	<p>Nuevas fortalezas en proceso de adaptación</p>
--	--	---

Fuente: Elaboración propia

Este comparativo muestra cómo diversas instituciones de educación superior afrontaron el traspaso acelerado a la educación remota. Sin embargo, el reto aún continúa. Sería oportuno que, así como hay un criterio de calidad en la educación presencial, también se establezca un estándar de calidad académica para la enseñanza remota de emergencia.

En este nuevo escenario, también han surgido desafíos vinculados a través de la enseñanza. Por un lado, el espacio físico ya no es una limitación. Esto ha motivado a la fusión de secciones y el resultado han sido aulas con una numerosa cantidad de estudiantes que excede el ratio ideal de estudiantes por docente. En el II Informe Bienal sobre la Realidad Universitaria en el Perú (Sunedu, 2020) se señala que, entre los años 2015 a 2019, el rango era de 16,5 hasta 18. Actualmente esta cifra se ha multiplicado. Al respecto, Díaz (2015) sostiene que este exceso de proporción de alumnos por profesor no permite un servicio más dirigido al alumno para cubrir sus necesidades particulares, ni se promueve la participación activa en el aula. De allí que muchas de las clases siguen teniendo un docente que expone y muchos estudiantes que se limitan a escuchar.

Otro desafío se relaciona con la evaluación de los aprendizajes en educación remota, teniendo en cuenta la necesidad de promover un entorno accesible e igualitario entre los estudiantes dentro de la heterogeneidad de las circunstancias en las que a cada uno le ha correspondido afrontar la pandemia. La evaluación sumativa sigue siendo la forma de evidenciar los logros alcanzados una vez finalizada una unidad didáctica; sin embargo, en tiempos de educación remota de emergencia, es muy importante que esta evaluación esté acompañada de una retroalimentación bien

detallada en todo el proceso, como parte de la evaluación formativa. Esta retroalimentación efectiviza el autoconocimiento y la autorregulación como pilares de transformación y de mejora continua (Mollo y Medina, 2020).

También se encuentran desafíos técnicos o tecnológicos. Al respecto, Krumar y Srinivasan (2020), como resultado de su investigación, concluyeron que problemas de la red, falta de capacitación y falta de conciencia eran los principales desafíos que enfrentan los docentes en la educación remota. Sumado a ello, la falta de contacto personal y escasa interacción, debido a problemas de conectividad, representan también inconvenientes importantes de las clases virtuales.

Un último desafío tiene que ver con el cuidado socioemocional en tiempos de enseñanza remota de emergencia. Este aspecto no debe descuidarse, sobre todo, en contextos donde el contacto físico es nulo. Al respecto, Walker y Gleaves (2016) señalan que aquellos maestros solidarios, reflexivos, creativos y preparados logran un impacto personal, social y académico en sus estudiantes.

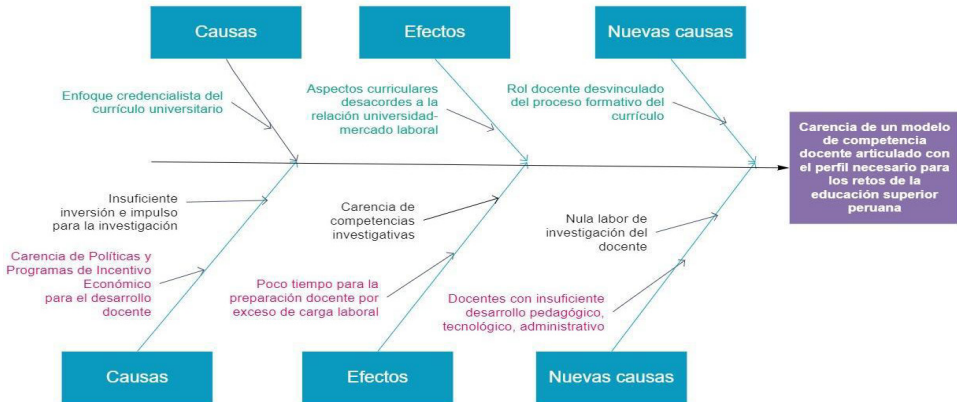
Finalmente, todas estas experiencias, aciertos y desaciertos ayudarán a salir fortalecidos de esta pandemia. En palabras de Patricia Medina, miembro del Comité Directivo de la Red Kipus Perú (2020), la pandemia es eventual, pero los aprendizajes y mejoras que se logren ahora quedarán por mucho tiempo.

3. Análisis causal del problema

El problema central que se ha identificado es la carencia de un modelo de competencia docente articulado con el perfil necesario para asumir los retos de la educación superior peruana actual. Por ello, en los siguientes párrafos se intentará profundizar en las causas de este problema. Al respecto, se dirige el análisis en función de tres problemáticas que, a su vez, producen efectos y permiten identificar nuevas causas.

Figura 2

Análisis de causa raíz acerca de la problemática de maestros de educación superior con y sin formación pedagógica



Fuente: Elaboración propia, basado en el diagrama de Ishikawa.

3.1. Problemas de enfoque en el desarrollo del currículo universitario

Por mucho tiempo, y bajo la premisa de la autonomía universitaria, diversas instituciones han ejercido su libertad para formular un currículo que, por la falta de un ente supervisor y regulador de la calidad, estuvo desarticulado de las demandas del mercado laboral. Como consecuencia de ello, estudios revelan que el 46% de empleadores en el Perú tienen dificultades para contratar personal, pues los postulantes no tienen las competencias requeridas (Manpower, 2017).

Con la reorganización del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (Sineace) en el año 2014, para ajustar los procesos de acreditación y con esto contribuir efectivamente a asegurar la calidad (Cuenca, 2015), comenzó una época de cambios y adecuaciones por parte de las instituciones de educación superior para alinearse a las políticas educativas.

La Ley Universitaria N.º 30220 (2014) declara a la universidad como un espacio dedicado a la investigación y formación holística de estudiantes. Asimismo, hace énfasis en la reflexión académica como centro articulador de la vida universitaria. Sin embargo, ¿quiénes tienen un rol activo en esta reflexión y hasta qué punto estas reflexiones impactan en las decisiones curriculares?

El docente no solo es facilitador o guía del aprendizaje; el maestro también es quien, desde su práctica, concretará la implementación curricular de la institución (Villalaz y Medina, 2020). Sin embargo, son pocas las veces que este docente recibe capacitación sobre diseño curricular. Si no se le empodera en temas curriculares, ¿cómo se espera desarrollar un proceso reflexivo, la habilidad de cuestionar y promover la imaginación? Estos, en palabras de Ledo y Deroncele (como se citó en Villalaz y Medina, 2020), son necesarios para desempeñarse con calidad en el ámbito pedagógico. Entonces, ¿a qué se debe su falta de participación en el diseño curricular universitario?

Para el licenciamiento de una universidad, se deben cubrir las condiciones básicas de calidad (en adelante, CBC) que plantea Sunedu (2016). La primera CBC está referida a las metas académicas y malla curricular, cuyo indicador es que la universidad cuente con proyectos de estudio para cada programa de pregrado y posgrado. Asimismo, como medio de validación se solicita los planes de estudios aprobados por las autoridades universitarias, las mallas curriculares y los créditos académicos. Esto, aun cuando representa una forma de supervisar que las instituciones revisen sus currículos, resulta insuficiente para asegurar la calidad académica, pues se descuidan aspectos importantes en el diseño curricular.

Si se asume un currículo basado en competencias, según el modelo de Santivañez (2013), entonces debe conformarse por las siguientes etapas: marco conceptual y doctrinario, perfil de egreso, organización del currículo, estrategias didácticas, evaluación y acreditación, estrategia y práctica del plan curricular. De allí que el modelo de licenciamiento resultaría insuficiente en tanto que simplifica el proceso de adecuación curricular a un enfoque credencialista de presentación de documentos sin una reflexión

profunda sobre aspectos tan importantes como las estrategias didácticas y el sistema de evaluación.

Esta situación genera, como consecuencia, una falta de organización en la profesionalización de la enseñanza (Villalaz y Medina, 2020). En palabras de Fuentes, (citado por Puga y Saldaña, 2016), la profesionalización del docente de educación superior es una etapa conceptual y práctica, metodológica e instrumental que le permite abordar, exponer y convertir en su práctica docente. Sobre todo, esta profesionalización se hace necesaria en los docentes sin formación pedagógica, quienes “con la misma minuciosidad con que se prepararon para ser médicos, licenciados o ingenieros deben además entrenarse en las ciencias de la educación y tener un accionar docente profesional” (p. 25), puesto que no basta con saber qué enseñar, sino cómo enseñar.

De allí que esta gestión del currículo universitario no está propiciando la consolidación de habilidades fundamentales en un docente de educación superior. Por ello, se hace necesario el entrenamiento y labor de maestros como elementos claves para la concepción y ejecución del currículo. Como señala Alemán et al. (2020), para lograr la mejora de la educación se debe incluir la promoción activa y preponderante de los maestros, quienes han de compartir como suyos los fundamentos, políticas y metas a desarrollarse.

3.2. Inconsistencias en la política educativa sobre el perfil del docente

Resulta importante identificar el rol que desempeñan la totalidad de entidades involucradas e interesadas en la promoción de habilidades de educación superior. Desde los actores con mayor participación y responsabilidad como Minedu, Sunedu y Sineace, universidades e institutos pedagógicos, casas de estudios contratantes de profesorado, hasta los mismos docentes, quienes realizan importantes esfuerzos en su labor. Esto con la finalidad de poder encontrar el origen de las inconsistencias y carencias en las políticas educativas de desarrollo docente.

El Decreto Legislativo 882, promulgado sobre la Ley de Promoción de la Inversión en Educación del año 1996, y la Ley de Institutos y Escuelas

de Educación Superior, ambas de responsabilidad del Ministerio de Educación, brindan un marco de promoción en su nivel de enseñanza en las escuelas de educación superior. Asimismo, establecen procedimientos de licenciamiento para cumplir con condiciones mínimas de calidad, en cuestiones de infraestructura, equipamiento y planes de estudio; sin embargo, no concentran ni refuerzan políticas estratégicas dirigidas exclusivamente al desarrollo de formación docente, por diversos motivos. No se trata de una ley específica y dedicada a estos fines, con lo cual su impacto y fuerza se reduce considerablemente, pues pierde relevancia al intentar desarrollarse junto con otros aspectos que erróneamente se perciben de mayor relevancia.

Si bien la Ley N.º 29944, Ley de Reforma Magisterial, desarrolla en su segundo capítulo la cuestión de la formación docente, tanto en su etapa inicial como en su formación en servicio, además declara en sus subsiguientes artículos 6, 7 y 8 el rol que debe cumplir el Gobierno Regional, las instituciones de entrenamiento de maestros y el rol del profesor hacia su misma formación continua. Sin embargo, no es suficiente para promover un desarrollo significativo en las carreras pedagógicas de los docentes (Minedu, 2018). Sería muy conveniente una ley exclusiva sobre el desarrollo profesional docente que formule objetivos y establezca estrategias de mejora tal y como la Ley 20903 en Chile (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile [BCN], 2016).

La carga docente es otro elemento importante en la formación continua de los maestros, pues al no contar con programas que promuevan permisos o licencias temporal laborales para que dediquen tiempo al desarrollo de sus programas y actualización docente, genera que muchos docentes completen sus horarios con cargas de dictado para percibir mayores ingresos, en lugar de complementarlo con programas de capacitación docente (Ventura, 2020).

Por lo expuesto, se evidencia en la coyuntura actual, disonancias e inconsistencias en las políticas educativas que apuntan y cuestionan directamente los modelos de formación docente, atribuibles a falta de tiempo, insuficientes programas de formación docente, escasa subvención educativa, equivocada políticas de sueldos, corrupción de sindicatos, mafias e incluso intereses de otros gobiernos.

3.3. Carencia de competencias investigativas

Un aspecto de la problemática del maestro, desde la perspectiva de la formación, lo constituye la dimensión de producción científica. El docente que investiga sobre las problemáticas regionales y locales se ejercita en la reflexión y, por tanto, procura mayor responsabilidad pedagógica (Consejo Nacional de Educación del Perú [CNE], 2005).

Las universidades y entes rectores, hasta antes de la reforma universitaria, evidenciaban una nula estrategia de estímulo hacia este objetivo. Esto llevó al incremento desmesurado de docentes con una mínima preparación –que ejercía la docencia con grado de bachiller– y un déficit en cuanto a la producción científica.

Según cifras del Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica (Concytec) en el año 2017, en el Perú, por cada 5000 peruanos solo dos o tres investigan; y de este número, el 20% corresponde a profesionales de Ciencias Sociales, entre los cuales, la mayoría son economistas, psicólogos, sociólogos que investigan sobre educación, financiados por organismos gubernamentales y no gubernamentales, mas no educadores (Ventura, 2020).

El factor socioeconómico es uno de los principales motivos del bajo índice de investigación. Este problema genera otras consecuencias, como desgano emocional, falta de tiempo por tener que asumir otros trabajos y, por lo tanto, poca dedicación académica para la investigación científica. Otro motivo se relaciona con la escasa cantidad de revistas de educación en la región. En América Latina solo hay 39 revistas de investigación educativa, en comparación con Estados Unidos, donde hay 525. Brasil es quien tiene el mayor número de revistas (19), mientras que Perú no tiene ninguna indexada en la base de datos de Scopus, aunque sí en otras bibliotecas electrónicas como SciELO o Redalyc (Scimago Journal & Country Rank, como se citó en Ventura, 2020).

Sin embargo, la investigación en el Perú es una aptitud, pero sobre todo, actitud. Quien lo hace, a pesar de las adversidades, lo realiza por un interés genuino de profundizar en el conocimiento de la educación.

Sin embargo, quien no realiza investigación, de algún modo, tiene las mismas oportunidades laborales de ser contratado, promovido y asalariado, tal como sucede en la Carrera Pública Magisterial a nivel de la educación básica regular. La desventaja entre uno y otro radica, principalmente, en la capacidad de poder resolver problemas de índole pedagógica y aportar con ideas nuevas a la institución donde labora. No obstante, esto no es muy valorado por diversas instituciones de educación superior peruana. De allí que los docentes se muestran desmotivados, puesto que la investigación en el Perú no es incentivada y tampoco remunerada de forma inmediata (Ventura, 2020).

Si se desea unificar un modelo de competencias para el profesorado universitario, se debe trabajar en su identidad, lo que implica, a su vez, la reflexión crítica y la investigación conjunta (Prieto, como se citó en Ventura, 2020). Es necesario llevar a la práctica políticas de meritocracia basadas en la capacidad, investigación e innovación para la docencia en educación superior (CNE, 2005). Asimismo, urge mayor difusión del proceso investigativo para los profesionales que ejercen la educación, desde el proceso de escritura hasta su publicación en diversas revistas indexadas.

4. Conclusiones

Se vislumbran tres disparidades relacionadas con la formación del docente de educación superior. En primer lugar, se observa la situación de los docentes que ejercen la docencia con y sin estudios de posgrado. Para cerrar esta disparidad, se debe incentivar acciones como la Beca Catedrático que, a su vez, presenta ciertos desafíos, como ampliar su cobertura y flexibilizar algunos requisitos relacionados con la investigación. En segundo lugar hay disparidad de los profesores con un posgrado vinculado o no con estudios de educación. Frente a ello, se debe exigir que el docente cuente con el grado de maestría, como requisito para enseñar en universidades. En ese sentido, se podría considerar el modelo TPACK como una referencia que aporta a la competencia docente en el campo disciplinar, tecnológico y pedagógico. Finalmente, hay una brecha entre las instituciones comprometidas con la formación de su profesorado y la calidad académica, y aquellas que malinterpretan la libertad de cátedra en desmedro de esta calidad. Ante

ello, la acreditación internacional representa una oportunidad para alinear criterios sobre la calidad del proceso y de quienes ejercen la docencia.

La educación remota representa un reto para las instituciones de educación superior en el Perú. Si bien se han reconocido desafíos, también se han identificado fortalezas y oportunidades, como las diversas capacitaciones y talleres para afianzar la competencia digital en docentes, estudiantes y toda la comunidad académica, así como las adecuaciones de planes de estudio y sílabos con consecuencias directas sobre la metodología, cada vez más activa, y la evaluación, de índole más formativa. Finalmente, se observó que algunas instituciones se adaptaron más rápido y con mejores resultados que otras, debido a que ya contaban con modalidades semipresenciales o a distancia que exigían de sus docentes y estudiantes el desarrollo de habilidades digitales. Por ello, se ratifica que ante situaciones desafiantes, el factor docente es un importante agente de cambio.

En el análisis causal, se identificó como problema central la carencia de un modelo de competencia docente articulado con el perfil necesario para asumir los retos de la educación superior peruana actual. Este problema se origina a partir de tres factores. En primer lugar, persisten problemas de enfoque en el desarrollo del currículo universitario, el cual no incluye la participación activa del docente en la concepción e implementación del mismo. Se suma a ello una capacitación que prioriza aspectos de forma, mas no de fondo. En segundo lugar, las diversas inconsistencias en la política educativa no permiten definir un perfil del docente en educación superior y, con ello, un modelo de formación en servicio, sobre todo para aquellos profesionales que no se formaron en un inicio dentro de la carrera docente. Por último, se percibe un factor relacionado con la carencia de competencias investigativas, haciendo énfasis en que un docente que investiga también reflexiona y, por lo tanto, transforma su práctica pedagógica. Se halló que el bajo índice de investigación en los docentes universitarios se debe a la falta de incentivos o reconocimientos diferenciadores entre quienes investigan y aquellos que no. De allí que el entrenamiento del maestro sigue siendo un desafío pendiente y poco priorizado en la agenda educativa.

Bibliografía

- Alemán-Saravia, A. C., Medina-Zuta, P. & Deroncele-Acosta, A. (2020). La calidad docente en un marco de equidad: balance de las políticas educativas y su contextualización en la realidad peruana. *Maestro y Sociedad*, 17(4), 762-782. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5243>
- Bokova, I. (5 de octubre de 2013). Día Mundial de los Docentes 2013: ¡Un llamamiento a la docencia! <https://goo.gl/KTH1gl>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2016). Ley 20903. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>
- Calado, C. (2018). Reforma universitaria. lecciones aprendidas y nuevos desafíos [conferencia]. IV Encuentro Internacional de Educación Superior Universitaria, Lima, Perú. <http://www.minedu.gob.pe/encuentro-educacion-superior-universitaria/pdf/presentaciones/2018/reforma-universitaria-alvaro-caldo.pdf>
- Cejas, R., Navío, A. & Barroso, J. (2016). Las competencias del profesorado universitario desde el modelo TPACK (Conocimiento tecnológico y pedagógico del contenido). *Píxel Bit Revista de Medios y Educación*, 49, 105-119. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36846509008.pdf>
- Consejo Nacional de Educación del Perú. (2005). Hacia un proyecto educativo Nacional 2006-2021. Propuesta del Consejo Nacional de Educación. Lima, Perú: CNE. <https://bit.ly/2LQg5qV>
- (2019). Proyecto Educativo Nacional al 2036. <http://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/boletin/revista-cne-final-n-44.pdf>
- Cuenca, R. (Ed.). (2015). *La educación universitaria en el Perú: Democracia, expansión y desigualdades*. Instituto de Estudios Peruanos. <https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/IEP/603/2/estudiossobredesigualdad10.pdf>
- Congreso de la República. (31 de octubre de 1993). Constitución Política del Perú <http://www.pcm.gob.pe/wp-content/uploads/2013/09/Constitucion-Pol%C3%ADtica-del-Peru-1993.pdf>

Díaz, H. (2015). Formación docente en el Perú. Realidades y tendencias. Santillana. <http://disde.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4158/Formaci%C3%B3n%20docente%20en%20el%20Per%C3%BA%20realidades%20y%20tendencias.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

(2020). Nueva Revista de política, cultura y arte UNIR. Universidad en el Perú: situación y perspectivas. <https://www.nuevarevista.net/destacados/estudio-sobrela-universidad-en-el-peru/>

Gestión (11 de noviembre de 2018). Estas son las maestrías más solicitadas y sus costos en las principales universidades. <https://gestion.pe/economia/management-empleo/son-maestrias-solicitadas-peru-costos-249579-noticia/>

Gibbs, G. y Coffey, M. (2006). Teacher Development: An international journal of teachers' professional development [Desarrollo docente: una revista internacional dedesarrolloprofesional docente]. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, 4(1), 31-44. <http://dx.doi.org/10.1080/13664530000200103>

Gómez, I. I. (2017). Libertad de cátedra: Percepción actual de la docencia universitaria. *Revista Investigación Altoandina*, 19(1), 93-102. <https://cutt.ly/XfD08ge>

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2017). Número de alumnos/as matriculados en universidades privadas, 2008-2017. <http://m.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/university-tuition/>

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2018). Docentes de universidades privadas, 2009-2017. <https://www.inei.gob.pe/buscador/?tbusqueda=docente>

Krumar, K. & Srinivasan, R. (2020). Impact of Pandemic COVID-19 on the Teaching – Learning Process: A Study of Higher Education Teachers [Impacto de la pandemia COVID-19 en el proceso de enseñanza-aprendizaje: un estudio de profesores de educación superior]. Prabandhan: *Indian Journal of Management*, 13(4), 43-56.

- Ley N° 30220, Ley Universitaria (9 de julio de 2014). <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118482-30220> Congreso de la República. (31 de octubre de 1993). Constitución Política del Perú <http://www.pcm.gob.pe/wp-content/uploads/2013/09/Constitucion-Pol%C3%ADtica-del-Peru-1993.pdf>
- León, R. (1990). Libertad de cátedra: ¿Monopolio docente? *THÈMIS-Revista De Derecho*, 16, 73-79. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/themis/article/view/9528>
- Manpower Group (2017). Encuesta de Escasez de Talento. Resultados Perú 2016/2017. <https://www.manpower.com.pe/mpintranet/publicaciones/4466-9358284738328.pdf>
- Medina-Zuta, P. & Deroncele-Acosta, A. (2019). La evaluación formativa desde el rol del docente reflexivo. *Maestro y Sociedad*, 16(3), 597-610. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/4979>
- Mollo-Flores, M. & Medina-Zuta, P. (2020). La evaluación formativa: hacia una propuesta pedagógica integral en tiempos de pandemia. *Maestro y Sociedad*, 17(4), 635-651. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5235>
- Ministerio de Educación del Perú (2016). Bases Beca Catedrático. <http://www.minedu.gob.pe/becas/beca-catedratico.php>
- (2018). Ley N° 29944. Ley de Reforma Magisterial. <https://www.minedu.gob.pe/reforma-magisterial/ley-reforma-magisterial.php>
- Newman, J. (2018). QS World University Rankings. <https://www.topuniversities.com/universities/newman-university>
- Puga, J. & Saldaña, A. (2016). Profesionalización docente en el nivel superior necesidad ante el reto de la formación integral de los estudiantes universitarios. Universidad Autónoma de Nayarit. https://www.ecorfan.org/proceedings/CDU_XI/TOMO%2011_3.pdf
- Red Kipus Perú (2020). Experiencias formativas en tiempos de pandemia de la Red Kipus Perú. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú <https://www.redkipusperu.org/inicio/wp-content/uploads/2020/10/EXPERIENCIAS-FORMATIVAS-RED-KIPUS-2020f.pdf>

- Rodríguez, A. & Pérez, A. O. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. *Revista EAN*, 82, 175-195. <https://doi.org/10.21158/01208160.n82.2017.1647>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (2016). El Modelo de Licenciamiento y su Implementación en el Sistema Universitario Peruano. <https://www.sunedu.gob.pe/condiciones-basicas-de-calidad-2/>
- (2020). II Informe Bienal sobre la Realidad Universitaria en el Perú. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1230044/INFORME_BIENAL-2020_compressed.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). Coalición Mundial para la Educación COVID-19. <https://es.unesco.org/covid19/globaleducationcoalition>
- Vasiu, R. & Andone, D. (2014). OERs and MOOCs – the Romanian experience [REA y MOOC: la experiencia rumana]. Conferencia Internacional sobre Web y Acceso Abierto al Aprendizaje (ICWOAL), 1-5. <https://doi.org/10.1109/ICWOAL.2014.7009243>
- Ventura, U. (2020). Perspectiva del personal docente peruano sobre las razones y las limitaciones que imposibilitan una dedicación continua para con la investigación científica. *Revista Educación*, 44(2). <https://www.redalyc.org/jatsRepo/440/44062184029/44062184029.pdf>
- Villalaz, E. & Medina, P. (2020). El currículo universitario peruano: aspectos complejos. *Maestro y Sociedad*, 1, 121-136. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5184/4645>
- Walker, C. & Gleaves, A. (2016). Constructing the caring higher education teacher: A theoretical framework [Construir al profesor de educación superior solidario: un marco de referencia]. *Teaching and teacher education*, 54, 65-76. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.013>

7

Desarrollo profesional del docente de educación básica: análisis histórico-lógico, estado actual y revaloración social del docente

Jaime Raúl Urday-Cáceres

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3493-3629>

Sonia Gladys Cabello-Chávez

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3711-2749>

Rodolfo Sánchez-Coello

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3657-0227>

Rosa María Sayán-Rivera

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4529-5928>

Teodora Tenorio-Guevara

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2125-9914>

1. Introducción

Uno de los mayores inconvenientes en el entrenamiento del maestro ha sido centrarse en su formación inicial, es decir, lo que aprendió durante su carrera en una universidad o en otro centro superior, dejando de lado su desarrollo profesional. Se piensa en lo imaginario que el estudio de pregrado y posgrado pueden resolver algunas falencias que se presentan en la práctica de su profesión, así como desarrollar en ellos competencias; pero mayormente dicha formación se ha limitado a proporcionar a los docentes conocimiento, y además ofrece algunos modelos ideales para poder ser aplicados en el aula (Perrenoud, 2011).

Vaillant y Rossel (2006) manifiestan que promover mejoras para los docentes es un reto importante que tienen que enfrentar los lineamientos educativos latinoamericanos. Varias naciones se distinguen por un contexto profesional que muestra dificultades a la hora de mantener a los buenos maestros, y son pocos los incentivos para que la profesión docente sea una de las mejores opciones de carrera.

El ambiente laboral donde se desempeña el docente, que es mayormente insatisfactorio, influye dentro de su desarrollo profesional; asimismo, las bajas remuneraciones, las e y los programas de capacitación en servicio, que se diferencian de soluciones precisas a las limitaciones en el proceso de aprendizaje. Además, la docencia no es atractiva para los alumnos más sobresalientes, lo que trae consigo muchas condiciones precarias para el largo plazo de la educación. Asimismo, los sistemas de reconocimiento, promoción y evaluación son muy estrictos y muchas veces ineficaces, y esto conduce a que no se susciten incentivos a los profesores. Es por ello que la preparación del docente debe dejar de ser la enseñanza tradicional enciclopedista y, más bien, tiene que darse importancia al desarrollo de competencias y prestar atención al fortalecimiento del dominio de dichas competencias, tales como la comunicacional, organización, trabajo en equipo y la gestión sobre progresos de los aprendizajes de los discentes (Perrenoud 2011).

Según Marchesi y Pérez (2018), la evaluación del desempeño del docente es un tema complejo, sobre todo en América Latina, puesto que los profesores no están a favor de rendir un examen. Sin embargo, la evaluación no solo es importante para poder conocer su desempeño y ver si cumple con sus funciones y responsabilidades que el Estado, la sociedad y las instituciones educativas exigen, sino también si tiene repercusión en la calidad de la enseñanza (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2008). Por ello, las administraciones educativas deberían alentar a la evaluación voluntaria de los educadores.

La OCDE (citado en Ministerio de Educación [Minedu] y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2017) refiere que la preparación profesional es un proceso de entrenamiento permanente del docente en su rol y está vinculada con la revaloración de la profesión del maestro, la evaluación de su labor, las condiciones laborales y la profesión magisterial.

En el caso del Perú, los aspectos relacionados al trabajo de los docentes de educación básica, con frecuencia, no son alentadoras, y existen serias dificultades con respecto a la estructura de sueldo y otros estímulos que promuevan el quehacer profesional. A eso hay que agregarle la falta de una formación inicial y un entrenamiento adecuado que prepare a los maestros para llevar a cabo, eficientemente, la educación en el aula. Al respecto, el Minedu (2009) refiere que el desarrollo profesional del docente debe ir a la par con los cambios sociales y económicos, y para ello es necesario establecer estrategias continuas de acción y no los lineamientos a medias, donde parte de un cambio sistémico involucra a la institución educativa, así como la forma de concebir y efectuar el lineamiento educativo.

El método que se utilizó para este artículo fue el histórico-lógico, el cual nos permitió cuestionar, reflexionar y contextualizar la evolución del rol del docente, en la intención de comprender su trayectoria y su desarrollo profesional. Por consiguiente, fue necesario el análisis documental, que permitió la revisión de distintos informes de política mundial y nacional, con el fin de aportar ciertos aspectos externos relacionados a una perspectiva socio-cultural, económica y legal del país.

En esta línea, el análisis efectuado se centra en responder, principalmente, las siguientes interrogantes: ¿Cómo ha evolucionado el rol del docente a lo largo de la historia en el Perú? ¿Cuál es el estado actual del entrenamiento profesional del maestro de educación básica? ¿Cómo lograr una mayor revaloración social del docente?

Los objetivos alineados a las preguntas son los siguientes: describir el proceso de evolución del rol del docente a lo largo de la historia en el Perú; describir el estado actual del desarrollo profesional del docente de educación básica; y explicar aspectos e ideas relevantes para una mayor revaloración social del docente.

A raíz de lo revisado, el objetivo de este análisis documental es indagar y reflexionar sobre el desarrollo profesional del docente de nivel básico en el Perú, con el fin de profundizar sobre los conocimientos y sus desafíos académicos y sociales que se presentan para esta problemática. Para este análisis, se ha buscado información en organizaciones promotoras internacionales y nacionales, tesis, libros, artículos científicos y pesquisa informal.

A continuación, se abordan tres grandes apartados, como son la línea histórica del rol del docente en el Perú, la actualización del entrenamiento del docente de educación básica en el Perú y aspectos e ideas relevantes para una mayor revaloración social del maestro en el Perú, los cuales describen el desarrollo profesional del docente de educación básica.

2. Desarrollo

2.1. La evolución del rol del docente a lo largo de la historia en el Perú

En este epígrafe se describe cómo ha sido el transcurrir del desarrollo del maestro en el Perú desde el incanato hasta el siglo XX.

2.1.1. Rol del docente en el Incario

En este periodo, hubo en el Perú eminentes esfuerzos educativos y laborales que llevaron al desarrollo a la cultura preincaica e incaica. Según fray Martín de Murúa, existieron dos diferentes clases de educación. Una estaba dirigida a la población en general o *hatunrunas* (hombre común), quienes recibían los conocimientos de su familia; mientras que la nobleza y las reales del imperio inca recibían un modelo de educación superior, que debió darse en el Cuzco y se impartía en los *yachayhuasis* o casas del saber (fundados por Inca Roca), en donde los hijos varones recibían educación y la enseñanza era memorística y rigurosa. Eran educados formalmente por el profesional del conocimiento, que se le llamaba amauta. Él era el educador, inventor creador y dueño de afirmaciones que se preservaban en la comunidad, y se difundía como un legado cultural de una generación a otra (Valcárcel, 1943).

Según Apaza (2016), los amautas tenían a cargo la educación de las personas de la nobleza y de los incas durante la época del incanato. El vocablo *amauta*, en quechua, significa una persona que posee sabiduría, y por su contundente reconocimiento social pertenecía al consejo imperial del Sapa Inca. La enseñanza que impartían los pedagogos del imperio inca a los futuros gobernantes era instruirlos en normas morales, históricas, religiosas y en las formas de gobierno. También les impartían conocimientos de las ciencias matemáticas y sabiduría acerca de la Tierra y el universo (cosmovisión andina).

En algunas formas, la educación de hoy en día sigue dándose como en el tiempo del incario; claro, con sus respectivos cambios, que se han llevado a cabo de acuerdo con los nuevos descubrimientos en los diferentes entornos de nuestras culturas. Una interrogante que podría resultar de esto es si los docentes, actualmente, están preparados con aquella sabiduría

que se les atribuía a nuestros antepasados para impartir nuevos saberes y una educación digna y moral a nuestra sociedad de hoy. Se debe dar el primer paso con una formación de calidad e integral del docente, y que con ello se imparta una enseñanza con los estándares de aquellas sociedades consideradas en un primer nivel y, sobre todo, en igualdad de condiciones.

2.1.2. Rol del docente en la Colonia

El Perú tiene una herencia cultural española basada en los ritos religiosos, además económicas y sociales que se llevaron a cabo durante la época colonial, entre los siglos XV-XVIII.

Al respecto, Apaza (2016) refiere que el primer representante en esta etapa fue el Estado Iglesia español, quienes argumentaron que para la unión entre nativos y españoles era necesario inculcar valores espirituales. Esto se desarrollaría a través de una labor educacional en los niveles primario, secundario y técnico, realizada por dominicos, jesuitas y franciscanos. Por lo tanto, según Macera (citado en Castro y Flores, 2019), se desarrolló una educación escolástica en nuestro contexto colonial. En ese proceso educativo se distinguieron dos niveles: una educación primaria no formal para las familias y personas del mismo oficio, y una educación a nivel superior dirigida solo para las clases altas.

Es evidente que existía una gran brecha educacional en la que se notaba la discriminación y segregación racial injustificada. Desde ya las oportunidades solo estaban dirigidas para la clase alta, mientras que los indios y mestizos fueron olvidados y alejados de toda posibilidad de progreso educativo.

Por otro lado, Valcárcel (citado en Castro y Flores, 2019) explica que, durante la Colonia, la educación formal tuvo el desarrollo de una formación elemental, que era evangelizar a los ciudadanos vencidos con ideales religiosos y adiestrarlos en conocimientos básicos, para los propios intereses de los invasores. Asimismo, refiere el autor que en este nuevo método educativo llegaron dominicos, como fray Reginaldo Pedraza y fray Vicente Valverde, para realizar una misión de conversión a la fe católica.

Luego llegarían los clérigos, quienes cumplirían un papel importante en la tarea educativa. Como maestros sus honorarios no tendrían un monto

exacto, pues dependería del logro alcanzado por sus estudiantes. Al respecto, Valcárcel (citado en Castro y Flores, 2019) señala que como caso ilustrativo de actividad pedagógica, se puede considerar al clérigo Alonso Gonzales, quien recibió 50 000 maravedís como congrua, en el año 1534, en tanto se ocupara de enseñar y adoctrinar a los indios niños hijos de los naturales.

Por su parte, Castro y Flores (2019) añaden que existía una gran diferenciación con respecto al pago. Tal es el caso del francés Corné, quien recibió 500 pesos de renta por dar educación a los hijos de los conquistadores y a los niños mestizos. Otro caso es el de Juan Delgado, quien obtuvo 120 pesos de plata anuales por enseñar al hijo del mercader Pedro Herrera.

Otro dato importante, refiere Valcárcel (citado en Castro y Flores, 2019), es que “en el primer cuarto del siglo XVII existían en la colonia 12 escuelas de primeras letras, gratuitas con maestros pagados por el Virrey siendo sus maestros de moralidad reconocida” (p. 69). Sin embargo, estas enseñanzas estaban dirigidas solamente a los hijos de los invasores.

2.1.3. Rol del docente en la República

La educación es un fenómeno social y trascendental para el desarrollo de una nación. Esto implica que el Estado y los gobernantes de cada país asuman su responsabilidad de velar por el cuidado de los pueblos a través de la educación, piedra angular de nuestra sociedad. Por ello, es importante conocer el papel que desempeñó el Estado con relación al quehacer educativo desde comienzos de la República (siglo XIX).

Según Pinilla (1966), durante el inicio de la vida independiente, sea esta en la etapa del protectorado o de la República establecida por el primer Congreso Constituyente instalado en 1822, en la educación no se llevaron transformaciones cualitativas, sino que se continuó privilegiando a la elite económica y a la nobleza colonial heredera. Sin embargo, existía preocupación en las nuevas autoridades por dar énfasis en la instrucción pública. Mas su cumplimiento era muy difícil, ya que había una escasez de financiación de profesores idóneos y ambientes apropiados para la enseñanza

de los docentes. Todo eso era lo saltante en los primeros momentos de la independencia, y lo que impidió realizar a los gobernantes los proyectos en la educación pública. Ello trajo consigo que la niñez siguiera creciendo sin los beneficios de la educación escolar, lo cual afectó seriamente el futuro del país. Los próceres de la independencia fueron entrenados con el ahínco de sus familias y en instituciones de América e incluso de Europa.

Método de enseñanza lancasteriano. Por ese tiempo, la Revolución Industrial traía una progresiva industrialización en Europa, la cual derivó en la demanda para dar enseñanza primaria a la población urbana; un privilegio reservado para los hijos de las clases económicas adineradas y políticas a cargo. Las congregaciones religiosas estaban a cargo de la educación, No obstante, de no tener los recursos estatales suficientes y docentes idóneos, la educación pública debería ser gratuita y masiva. Por ese tiempo, y bajo ese contexto, predominó el método de enseñanza mutua creado por Joseph Lancaster (Trahtemberg, 2015).

Con este sistema, un solo maestro podía enseñar a 1000 niños. Así que se organizó a la escuela como a una fábrica, donde los estudiantes se ubicaban en bancas muy largas en cuyo extremo se ponía al educando con más conocimientos (monitor). El profesor realizaba una exposición verbal seguida de ejercicios memorísticos de repetición, y luego el monitor enseñaba a los 10 niños a su cargo. La disciplina del maestro era muy estricta y muchas veces tomaba el rol de un comandante militar, dando órdenes para que todos realicen lo mismo y al mismo tiempo (Trahtemberg, 2015).

Los maestros egresados fueron distribuidos a la capital del departamento, donde formarían escuelas de primeras letras guiadas por los principios lancasterianos, y de allí se proyectarían a las demás ciudades. El decreto también contemplaba el reconocimiento con medalla de oro a los docentes egresados con sobresaliente y acreditados por el primer examen público de la Escuela Normal. Al término de seis meses, deberían clausurarse todas las escuelas públicas de la capital que no enseñaran con el sistema lancasteriano (enseñanza compartida). Para que este método se llevara y se cumpliera, se le encargó a la Sociedad Patriótica de Lima, institución creada

el 10 de enero de 1822, que debatiera con la sociedad y los maestros los diferentes temas sobre economía, política, filosofía y cultura general.

Al respecto, Jáuregui (2003) refiere que la primera Escuela Normal de Varones tuvo una permanencia muy breve, pues quedó extinta un año después de su fundación. Todo ello en medio del estrépito de la lucha emancipadora, el revuelo, la agitación política y las premuras económicas. Sin embargo, la necesidad de establecimientos de ese tipo de escuela era evidente. En este aspecto, el libertador Bolívar, cuyo gobierno realizó una importante obra educativa en el país, decretó en 1825 el sistema lancasteriano como primer método para promover rápida y eficazmente la enseñanza pública. Seguidamente, manda a que se instaure en la capital de cada departamento una Escuela Normal, según el sistema de Lancaster. Un año después, Andrés de Santa Cruz, como presidente del Consejo de Gobierno, ya cuando Bolívar se había alejado del Perú (1826), aseguró el establecimiento de las citadas escuelas. Sin embargo, la escasez económica y el enfrentamiento político por el caudillismo militar impidieron que se concreten plenamente. Algunos planteles educativos pudieron sobrevivir con interrupciones. En la Lima de 1840 funcionaban aún dos escuelas normales de letras: una de varones en Santo Tomás, y la otra de mujeres en Santa Teresa. En ambas se enseñaban, mediante el método de Lancaster, religión, gramática castellana, aritmética, ortología, gramática castellana, y en la de mujeres se incluía un curso de manualidades. Se contaba con estudiantes internos y externos en sus aulas.

Para 1826, la Dirección General de Educación se encontraba funcionando con ciertas restricciones jurídicas. En este mismo año, Nicolás Fernández de Piérola propuso en Lima la creación de Escuelas de Primeras Letras. Los poblados favorecidos serían los balnearios de Ancón, Miraflores, Chorrillos y Lurín, así como aquellos lugares que recién se iniciaban en su crecimiento, como Carabayllo, Magdalena, Surco, Cieneguilla y Ate.

La realidad que presentaban las escuelas que ya existían eran de absoluta pobreza. Se evidenciaban una infraestructura inadecuada y maestros con un escaso conocimiento del método lancasteriano que pocas veces asistían a clases. Dicha situación fue lamentable para los pueblos que no tuvieron

ni recibieron ayuda por parte de las autoridades competentes de aquel entonces. Al respecto, se comentaba por ese entonces que los docentes eran personas sin ninguna disposición y se le pagaba un real semanal que el padre de cada párvulo aportaba. Por aquel entonces, se pedía que el financiamiento sea obtenido de los fondos de los tambos y de las cajas de censos de indios, para dotar a los maestros del Fondo de Instrucción (Huaraj, 2017).

Sin duda alguna, los niños de los pueblos más alejados de la capital, olvidados por sus autoridades y gobernantes, no merecían la pésima calidad de enseñanza que les brindaban aquellos hombres sin vocación y mal pagados. Estos hechos tan desoladores e indignantes fueron las causas de una educación paupérrima. ¿Por qué sucedió este atropello? ¿Por qué el Estado no buscó la solución ante tal problemática latente? ¿Había intereses para ciertos sectores? ¿Por qué el sueldo mísero para los maestros? Las preguntas mencionadas permitirán, de alguna manera, responder sobre los hechos y acontecimientos que ocurrieron a lo largo de nuestra historia republicana, con respecto a nuestra educación y al desarrollo profesional del docente en la educación básica.

Huaraj (2017) refiere que las parroquias católicas fueron las encargadas de la educación pública, y su labor fundamental fue la de evangelizar y catequizar a las ciudades urbanas y rurales. Para aquel entonces, el Estado republicano asumió de manera progresiva su función pública educativa. Por ejemplo, organizaron las escuelas primarias y se convocó a directores, muchos de ellos favorecidos por el cambio político de aquel entonces. Se contaron con los recién egresados de las escuelas normales, maestros que habían recibido la pedagogía lancasteriana. Sin embargo, también se consideró a personas con o sin vocación, que simplemente por necesidad enseñaban en primaria. Asimismo, para 1826, las personas que deseaban enseñar, y a las que las municipalidades y prefecturas convocaron, debían prepararse en el conocimiento lancasteriano, pero eso no se cumplió. La idea principal de este nuevo método pedagógico sería aplicada sobre la población urbana y luego en el sector rural.

Por otro lado, cabe señalar que los maestros como instructores privados ganaban 10 pesos mensuales solo por escritura, aritmética y otros aspectos; esta situación era más conveniente en la ciudad. De hecho, las comparaciones eran abismales frente a una provincia que no podía cubrir dicha necesidad. Las mejores oportunidades siempre estaban dirigidas hacia la capital. Los pueblos, que a duras penas cubrían su alimentación, no tenían ningún acceso a recibir una enseñanza de calidad y mucho menos a contratar maestros preparados en toda su plenitud.

A partir de 1830, se hicieron presentes los colegios de instrucción primaria lancasteriana. Sin embargo, se consideró que los sueldos de los maestros iban a ser remunerados por los campesinos; preocupante situación, porque nuevamente nos encontramos ante un hecho que se repite a través de los años: el Estado y los ministerios públicos no intervinieron a solucionar el problema educativo. La falta de una economía estable dificultaba la contratación de docentes capacitados y conocedores de su materia; y a esto se suma la inoperancia y la falta de organización de nuestros gobernantes que nunca viabilizaron una pronta solución a dicho problema.

Hasta 1850, la educación continuaba sin rumbo; no formaba parte de un proyecto que la sistematizara. Fue entonces que el presidente de la República, don Ramón Castilla, se propuso instaurar orden en este sector con su Reglamento de Instrucción Pública del 14 de junio de 1850, firmado por él y su ministro Juan M. del Mar. Este fue el primer reglamento educativo de la época republicana, mediante el cual el Estado reivindicó para sí la dirección y administración del sector educativo, ya que solía estar dirigida por diferentes autoridades como el Gobierno central, municipalidades, beneficencias, universidades y colegios. Además, diferenció la educación pública de la privada; se creó la exigencia del docente, dándole más importancia a ese sector, y tocó el aspecto económico de los profesores. La educación fue organizada en tres diferentes grados: el primero estuvo a cargo de las escuelas, el segundo se lo encargó a colegios menores y el tercero a los colegios mayores y universidades. Es decir, se estableció en el Perú por primera vez los tres niveles de educación más conocidos en el mundo, que son primaria, secundaria y superior. Con respecto a la formación de los docentes, y a juicio de las juntas de instrucción, el

reglamento mencionado estableció que en Lima habría una Escuela Normal Central y en los departamentos, escuelas normales; y todas se iban a establecer cuando pueda proveerse del personal docente y las instalaciones adecuadas para la enseñanza (Robles, 2004).

Finalmente, la mezquindad y la negligencia por todas las autoridades han contribuido a que durante años no hayan redimido al maestro en toda su labor formadora de vidas en la educación básica. Por lo tanto, hace falta reconocer y revalorar el desarrollo de su profesión, como baluarte preponderante de un país y de toda una nación.

2.1.4. Rol del docente en el siglo XX

Continuando con el análisis histórico del desarrollo profesional del docente, según Trahtemberg (2000), durante el gobierno de Leguía en el año 1920, se estableció la educación primaria común, obligatoria y gratuita, y otra profesional; de igual modo, una secundaria común y obligatoria, y otra profesional. También se abrió paso a la educación superior con las escuelas técnicas y las universidades. Un año después, en 1921, llegaron educadores de una misión pedagógica de EE. UU., quienes se hicieron cargo de la Dirección General y de las Direcciones Regionales del Ministerio de Educación. Este hecho denotó un cambio de la visión academista, intelectualista e integral europeo (propuesto por Deústua) a una visión norteamericana más práctica y más direccionada al mercado laboral (propuesto por Villarán); ese modelo educativo predominó por muchas décadas.

Los educadores de esa época se asociaron en diferentes gremios de maestros, normalistas y perceptores, quienes se sumaron a motivos políticos y al apoyo de las clases medias. Esto fue percibido por Leguía como un elemento de desestabilización de la sociedad, y por ello centralizó al disperso sistema educativo y concedió poderes especiales a la inspección escolar –que se percibe hasta nuestros días–, la cual se enfocó en fiscalizar y someter al magisterio.

En 1940 abrieron las puertas del magisterio a la clase media. Ello dio un aspecto social, puesto que ser educador ya no era una profesión solo

para las élites al cargo de los extensos estratos populares, sino también un empleo para profesionales de clase media populares. Por el año 1944, se instauró el convenio Servicio Cooperativo Peruano Norteamericano para la orientación en la vocación de los docentes, y su perfección mediante becas en EE. UU. para estudios de capacitación. Este convenio estuvo presente hasta el año 1962.

Luego, en el año 1945, durante el gobierno de Bustamante y Rivero, se instauró la gratuidad para estudiar en la secundaria, para aquellos que acababan el plan de estudios de las llamadas escuelas fiscales. Eso derivó en el incremento de alumnos en la secundaria, aunque no se contaba con educadores e instalaciones apropiadas. Por otra parte, al crecimiento de la secundaria se continuó con el avance de la educación universitaria, creándose ocho nuevas universidades y, junto con ello, siete universidades privadas.

Siguiendo con el recuento, vemos que en 1958 los profesores de educación primaria, secundaria y de educación técnica se unieron en la Federación Nacional de Educadores del Perú (Fenep), la que años más tarde, en 1972, dio origen al Sindicato Único de Trabajadores en la Educación del Perú (Sutep). Durante el gobierno de Belaunde (1963-1968) se trató de hacer más atractiva la carrera de la docencia con un nuevo escalafón (ley 15215 de 1964), a la vez que hubo un incremento en las remuneraciones. En aquel año, el presupuesto para la educación era el equivalente al 5% del PBI, con el cual se tenía que atender la creciente cobertura de la educación primaria, secundaria y superior. Por ese tiempo, se disminuyó la jornada escolar, lo cual provocó el deterioro de la calidad de los educadores, que cada vez tenían una preparación más deficiente.

La reforma educativa de Velasco en 1972 sacó la enseñanza de las aulas para afrontarla como un asunto político, económico y social, en el cual deberían participar la comunidad organizada, enlazando la educación con el trabajo y el desarrollo. Declarada esta reforma en ideas intelectuales socialistas, Salazar Bondy, Emilio Barrantes y Walter Peñaloza, entre otros, proponían que para transformar la educación antes tendría que haber un cambio en la estructura económica, social y cultural de la nación sobre las cuales esta se respalda.

Entre las novedades planteadas se encontraban la coordinación entre la educación escolarizada y la no escolarizada, la educación inicial para niños de 2 a 6 años de edad, la educación básica compuesta de 9 grados y las Escuelas Superiores de Educación Profesional (ESEP) de 3 años de estudio, previa a la universidad. También se impulsó la instrucción para el trabajo. Para esta educación básica laboral, el currículo variaba de acuerdo a los requerimientos de las regiones.

La falta de medios económicos y la creciente demanda educativa no se resolvió con la creación de más instalaciones, sino que se recortó la jornada escolar, aumentando los turnos por día en los centros educativos así como el número de alumnos por docente. Por otra parte, la educación privada estuvo sujeta a un control rígido, lo cual la perjudicaba en lugar de alentarla. Todo eso trajo consigo que sectores privados se opusieran a esa reforma, así también los marginados, profesores y directores, conjuntamente sindicalizados en el Sutep desde 1972, a los cuales se intentó convertir en sujetos que siguieran a la revolución velasquista. El magisterio, en sus inicios, estaba formado principalmente por apristas y accionpopulistas; y durante el gobierno de Velazco pasó a ser liderado por los sectores comunistas, a los que luego se unieron los grupos marxistas, lo cual trajo consigo la politización del magisterio, en desmedro de la educación en el Perú.

Hacia fines de la década de 1990, el Banco Interamericano de Desarrollo (citado por Navarro 2002) hizo un estudio comparativo de siete países de América Latina, incluido el Perú, en el cual se reveló que los maestros en ejercicio eran, en su mayoría, mujeres entre los 35 y 40 años que cambiaban de colegio cada tres a cinco años, en promedio. Asimismo, se evidenció que alrededor de un tercio de los profesores tenía un segundo trabajo, principalmente en otra escuela; que la mayoría contaba con estudios de Educación, y que un poco más de la mitad recibió alguna capacitación en los últimos 4 años. Por lo general, son de la media baja o media en sus respectivos países. De ello, Navarro (2002) hace un diagnóstico y constata niveles bajos de la enseñanza en la región, donde los estudiantes son los más afectados, y sobre todo los de las zonas rurales y de lengua nativa, como es el caso del Perú. En nuestro país, al docente no se le atienden

las mejoras económicas, las laborales y las de actualizaciones, siendo este un factor esencial que engrana al resto de factores que impactan en la enseñanza y el aprendizaje.

Observamos ya en el siglo XX, con la reforma educativa de Velasco en 1972, que se trató de revindicar al indígena, pero perjudicando a otros sectores. Además, no se tomó en cuenta un desarrollo educativo en conjunto, sino que se politizaron los gremios magisteriales, lo que condujo a la pobre calidad en el entrenamiento académico de los maestros, la baja remuneración y la poca valoración que se les dio; por ende, esto produjo la desestimación de la calidad educativa. Todo esto es una cadena que se siente y se percibe aún en nuestros tiempos.

2.2. Estado actual del desarrollo profesional del docente de educación básica

Actualmente, representantes de Minedu y Unesco (2017) afirman que el Perú está desarrollando un conjunto de estrategias, políticas y programas que sirvan al desarrollo del docente con calidad profesional y compromiso ético. Este plan de acción dirige la revaloración de la carrera docente y está alineado con el Proyecto Educativo Nacional al 2021, que propuso como uno de los seis objetivos nacionales del país en educación asegurar el entrenamiento profesional del docente.

Cuenca y Vargas (2018) afirman que actualmente las políticas docentes son un tema importante en la agenda pública peruana. Esta misma posición ha sido alcanzada luego de un trabajo sostenido del Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de Educación, la academia y las ONG en los últimos quince años. Añaden que la organización de la carrera profesional del docente se debe basar también en la meritocracia, en los conocimientos y especializaciones que va adquiriendo, en intensificar las estrategias a la práctica y en fortalecer las acciones para la revaloración profesional. Asimismo, recomiendan ampliar el área del Marco del Buen Desempeño Docente a todas las acciones que realizan el Ministerio de Educación y las Direcciones Regionales de Educación vinculadas a los docentes, así como mejorar las estrategias de difusión de la nueva ley de institutos, que están descuidadas por el Ministerio de Educación.

Por otra parte, Desimone y Garet (2015) refieren que en una investigación realizada en EE. UU., se determinó que para que el desarrollo profesional sea efectivo en la mejora de la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes, se deben implementar cinco características: a) actividades enfocadas en el contenido de la materia y cómo los estudiantes aprenden esa nueva información; b) aprendizaje activo, que supone oportunidades para que los maestros observen, reciban retroalimentación y que el alumno participe activamente; c) coherencia, contenido, metas y actividades con el plan de estudios, el accionar de los docentes, y las reformas y políticas del sector; d) actividades de desarrollo profesional sostenidas que estén en curso durante todo el año escolar, y e) participación colectiva, en grupos de profesores del mismo grado, asignatura o escuela que participen juntos en actividades de desarrollo profesional para construir una comunidad de aprendizaje interactiva. De ello, se deriva que el desarrollo profesional del docente debe ir paralelamente con la calidad de su enseñanza en su ejercicio laboral.

2.2.1. Balance del número de docentes nombrados y contratados en el sector estatal

A partir de 2016, hubo un incremento en el número de docentes contratados, en inicial y secundaria, que incluso llegó a triplicarse (Unesco, 2017). Asimismo, se redujo el total de docentes nombrados en primaria y secundaria. Con respecto a esta reducción, se advierte que en los últimos años se produjo un cese de docentes, y que el proceso de nombramiento no condujo a cubrir el número de vacantes ofertadas; esto, debido a la reducida aprobación de los exámenes, motivo por el cual las plazas terminan por cubrirse con docentes que entran a concursos anuales de contratación. Esta situación no es fácil ya que, por una parte, no es deseable disminuir los requisitos de acceso a la carrera, y, por otra, tampoco lo es que ingresen por contratos aquellos docentes que no logran un desempeño satisfactorio en los concursos de nombramiento. Al mismo tiempo, el volumen de puestos a cubrir requiere de una revisión, a la luz de lo señalado previamente acerca de la actual tendencia a la atomización de los servicios y al decrecimiento de la matrícula.

2.2.2. *Primarización de la educación inicial*

Giordano (2019) afirma que en los últimos diez años se ha duplicado el número de profesores que ocupan plazas en la educación inicial, y muchos de esos docentes tienen una formación profesional en educación primaria. Esta reconversión del porcentaje de profesores que ocupan la educación inicial, si bien puede tener como base programas de actualización o de segunda especialidad, ello no garantiza que puedan tener las competencias necesarias requeridas. No obstante esta puede ser una salida para disminuir la falta de docentes, se requiere de un riguroso proceso de certificación de competencias para conocer el nivel de educación que se imparte.

2.2.3. *Estrategias y prácticas de enseñanza*

Según el informe del Minedu (2012a), se observa que los maestros de escuelas públicas y privadas manifiestan la necesidad de entrenarse en estrategias, metodologías y en el ejercicio de la enseñanza. Esto conlleva a darse cuenta de que los docentes carecen de materiales pedagógicos necesarios para enseñar, la falta de competencias necesarias y la no adecuación a los cambios curriculares que se presentan en el sistema educativo del país. Un segundo factor pueden ser los cambios de los programas educativos en relación al ámbito social del estudiante. En los últimos años, se ha verificado una mayor desigualdad en el sistema, de modo que los estudiantes de escuelas nacionales tendrían menor variabilidad en los recursos y herramientas para la enseñanza, siendo mayormente los segmentos sociales menos favorecidos, como en zonas rurales, y los profesores no contarían con recursos educativos para poder hacerle frente a las consecuencias educacionales que genera la desigualdad escolar y va en desmedro del desarrollo del docente peruano de educación básica.

2.3. Aspectos e ideas relevantes para una mayor revaloración social del docente

El maestro de base, el profesor de las escuelas públicas del ámbito urbano, el educador de la zona rural, es decir, el docente de educación básica, debería ser una figura de mayor relevancia en el Perú, puesto que tiene la responsabilidad social de formar a las generaciones emergentes de

estudiantes y es depositario de la confianza de la ciudadanía en general, lo que se refrenda en que las familias se organizan cada mañana para enviar a sus hijos a las escuelas o garantizar su asistencia regular.

2.3.1. ¿Cómo revalorar la carrera docente en el Perú? Un breve recorrido de la Ley de Reforma Magisterial

Se iniciaron estrategias claras de revaloración con la Ley de Reforma Magisterial N.º 29944 del Minedu (2012b). Este proceso de revaloración docente basado en la meritocracia empieza a concretar el reconocimiento de las buenas prácticas docentes, evidenciado en la implementación de concursos para identificar y reconocer la labor de maestros innovadores, como el concurso nacional de “Buenas Prácticas Docentes”, que se llevó a cabo entre los años 2013 al 2019. En este concurso, los maestros presentaban propuestas paralelas a la educación tradicional bajo los criterios de sostenibilidad, impacto, creatividad y pertinencia. Esta propuesta fortaleció la premiación anual de las Palmas Magisteriales.

Asimismo, se da el Concurso de Ascenso con incremento real de remuneraciones, desde el 2015. Estos concursos de ascenso se ejecutan vía evaluación nacional. Concretan el ascenso a escalas más altas con la respectiva mejora salarial. En la actualidad, existen ocho escalas (I al VIII) que incrementa el salario en un porcentaje determinado a mayor escala.

Esta ley de la reforma magisterial abre también las puertas al acceso a cargos educativos de mayor responsabilidad, desde el 2013, con el concurso para ser directores de instituciones educativas; y luego se implementa el acceso a cargos de especialistas, jefes de gestión pedagógica y directores de las unidades de gestión educativa local (UGEL).

Finalmente, es necesario mencionar la implementación de bonos, que son asignaciones económicas excepcionales a los maestros que logran mejores resultados en las evaluaciones censales y a los que ocupan los primeros puestos en el nombramiento docente; es decir, el Bono Escuela y el Bono Atracción, respectivamente.

De tal forma, se abren caminos para revalorar la carrera docente. Sin embargo, por el sentido de la meritocracia, los beneficios solo alcanzan a un porcentaje minoritario de profesores. Y en general, prosigue en un

anquilosamiento pedagógico y una percepción negativa de la carrera docente.

2.3.2. *Hacia un cambio en la percepción del docente en el Perú*

En nuestro país, los reportes de la Evaluación Censal de Estudiantes reportan, desde un inicio, un incremento gradual y sostenido de las competencias básicas de los estudiantes. Según lo informado de manera pública por el Ministerio de Educación, se observa un desarrollo gradual importante, con un ligero descenso en lectura en el año 2019.

Tabla 1

Histórico de resultados ECE en Lectura, Matemáticas y Ciencias/EM (2016-2019). Nivel satisfactorio – Promedio Nacional – Segundo grado de educación secundaria

Áreas evaluadas	2016	2018	2019
Comprensión lectora	14.3%	16.2%	14.5%
Matemática	11.5%	14.1%	17.7%
Ciencia y Tecnología	-	8.5%	9.7%

Fuente: MINEDU - ECE (2015-2019).

Tabla 2

Histórico de resultados ECE en Lectura y Matemática (2015-2019).

Nivel satisfactorio – Promedio Nacional – Cuarto grado de educación primaria

Áreas evaluadas	2016	2018	2019
Comprensión lectora	31.4%	34.8%	34.5%
Matemática	25.2%	30.7%	34.0%

Fuente: MINEDU - ECE (2016-2019).

Si bien el porcentaje de estudiantes en el nivel satisfactorio puede mejorar, esto significa que aún existen bajos niveles educativos; además, se aprecia un progreso importante considerando los elementos relacionados

con los resultados de aprendizaje, que en la mayoría de los casos resulta determinante, como es la situación de pobreza que atraviesan nuestros estudiantes, los maestros y los estudiantes con necesidades educativas especiales o caracterizados dentro de la inclusión educativa.

A nivel internacional, el informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2008) arriba a una conclusión intensa e interesante: que la acción docente es el principal factor de desarrollo de conocimientos en los educandos. En el Perú, se observa un progreso sostenido de los resultados de aprendizaje, lo cual evidencia un avance gradual en la educación.

En ese sentido, un factor de la desvalorización del maestro no deviene de un análisis real de su accionar ni de los resultados que obtiene como gremio, sino de una subjetivación negativa de la opinión pública. Esta es una sola percepción basada, posiblemente, en la desinformación y en la difusión tendenciosa de datos sin previo análisis.

2.3.3. Sobre la evaluación de desempeño en el Perú

La evaluación de desempeño (EDD) es un mecanismo que valora el desarrollo de acciones pedagógicas y didácticas que despliega el docente en el aula, en su interacción con los estudiantes.

El Minedu (2017) explica que el modelo de evaluación de desempeño docente, el cual es exigente y riguroso, se constituye de cuatro instrumentos: a) rúbricas de evaluación en aula, que consisten en la observación de una sesión de aprendizaje con estudiantes; b) la gestión del ambiente y recursos didácticos, que se observa directamente en el espacio áulico; c) la encuesta a familias, para comprender cómo el o la docente interactúa con las familias y las necesidades de aprendizaje de sus hijos, y d) desempeño responsable y el compromiso docente, que es un diálogo con el director. Como se observa, la evaluación integra diversas perspectivas y la participación de todos los actores directos con el rol docente.

En el Perú, se inicia la evaluación de desempeño en el nivel inicial en el año 2017, considerando 5437 docentes del nivel inicial (3 a 8 escala) con un índice del 99.4% de docentes aprobados. En el año 2018, se aplicó la evaluación a 15831, aprobando el 97%, según el reporte de evaluación docente del Minedu (2017; 2018).

La evaluación del desempeño en educación básica estaba programada para el año 2019, pero fue suspendida por iniciativa del Sutep, que solicita una evaluación con un proceso previo de capacitación. Así, se continuaría con docentes del nivel primario en el 2020; sin embargo, la pandemia provocada por el COVID-19 suspendió ese proceso.

Como se observa, los docentes lograron superar la evaluación de desempeño. Vexler (2004) señala que los resultados de EDD reflejan el compromiso y vocación docente, sobre todo en un nivel tan sensible y decisivo para el futuro de la persona, como es el nivel inicial.

3. Análisis causal del desarrollo profesional del docente de educación básica

El desarrollo profesional del docente de la educación básica es importante para asegurar una educación de calidad desde los primeros años de vida de la persona, si se entiende que la educación es el motor de progreso en toda sociedad. A mejores docentes, mejor formación integral y, en consecuencia, la eclosión de una ciudadanía activa, ética, integrada y productiva.

En esencia, el desarrollo profesional del docente engloba las destrezas individuales y las habilidades aprendidas, producto de una formación sistemática, que buscan elevar la calidad educativa, la cual se plasma en aprendizajes eficaces, duraderos y significativos (Quispe, 2019).

En el Perú, la profesión docente es producto de un devenir histórico signado por la realidad de un país denominado tercermundista, con una profunda segmentación social y una clase política empírica, como señalaba el gran historiador Jorge Basadre; factores que han limitado el desarrollo del maestro y la sociedad en general.

En esa línea, los docentes atraviesan una cuádruple problemática que las últimas políticas educativas intentan resolver, en las que es imprescindible actuar con mayor determinación, tanto de parte del docente, de las autoridades y de la ciudadanía en su conjunto. Tenemos el problema de los bajos salarios, que limita la capacidad adquisitiva del maestro y lo sume en una permanente búsqueda de mayores ingresos para cubrir la canasta familiar.

Otro caso es la calidad de los procesos de capacitación en servicio, que resultan ser un gran desafío para los profesores, debido a que estos procedimientos son deficientes y a veces carecen de la base conceptual o pedagógica necesaria, lo cual no les permite generar aprendizajes significativos. Esta problemática se vincula con una formación inicial en institutos y universidades que requieren elevar sus estándares, en pos de ofrecer perfiles docentes más idóneos.

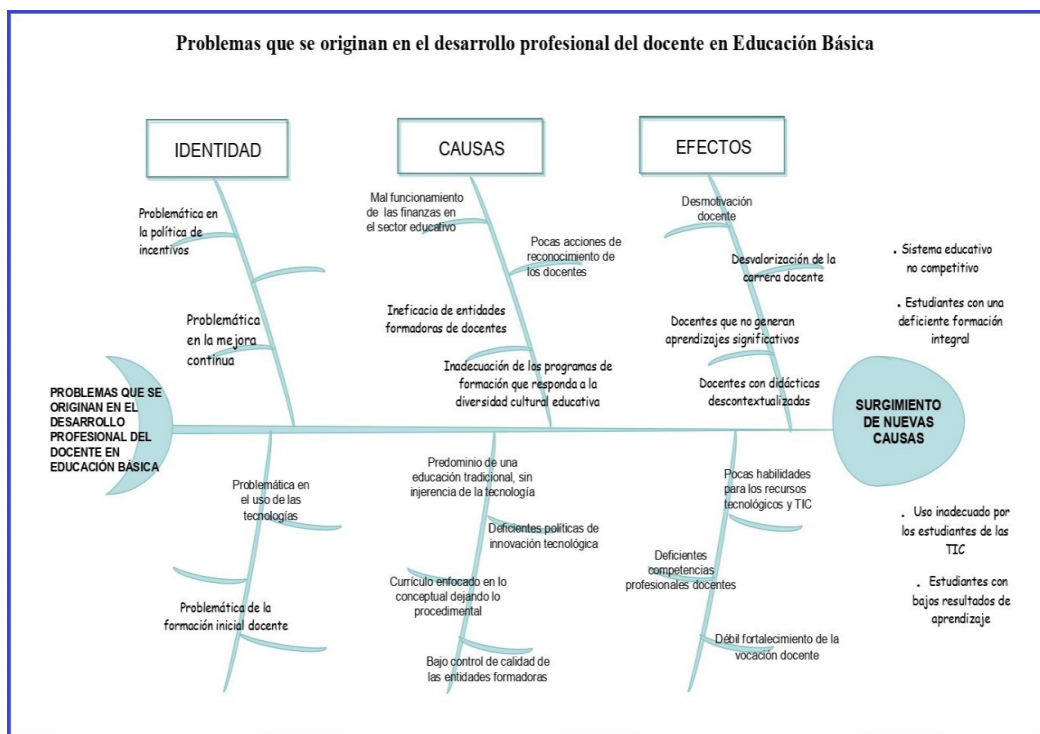
El panorama es complejo. Requiere de respuestas desde políticas educativas nacionales y no fórmulas fugaces conforme a cada nuevo gobierno. De acuerdo con Olave (2020), la calidad del desarrollo profesional está estrechamente ligada a la vocación, que es un conjunto de hábitos proactivos que se desarrollan en el ámbito laboral y que hace apreciar lo que se hace, fortaleciendo la identidad personal.

A continuación, graficamos el análisis causal del problema planteado. Hemos empleado para ello el diagrama de Ishikawa, ya que esta herramienta es eficiente para visualizar la solución de problemas. Luego abordaremos la problemática descrita, con un análisis de la identidad, de las causas, sus efectos y el surgimiento de nuevas causas.

Veamos los problemas que se originan en el desarrollo profesional del docente en educación básica en la siguiente página.

Figura 1

Problemas que se originan en el desarrollo profesional del docente en educación básica



Fuente: Elaboración propia

3.1. La identidad y composición del problema

Hablar del desarrollo profesional del docente en educación básica peruana es hacer un análisis reflexivo sobre la problemática en ese ámbito. La educación de docentes cualificados se debe adaptar también a los cambios del momento, pero además se necesita contar con personas comprometidas y motivadas intrínsecamente que encuentren sentido y realización en lo que hacen (Linares y Pérez, 2020).

Del diagnóstico se desprende que hay una problemática en la mejora continua, la cual es deficiente durante el ejercicio de su labor; además, no

cuenta con una supervisión adecuada. A la vez, el ambiente laboral, el cual mayormente es insatisfactorio, y las iniciativas o programas de formación en servicio están muy distantes de ofrecer mejoras.

Con respecto a la política de incentivos, se aprecia que los sistemas de promoción, reconocimiento y evaluación son impenetrables muchas veces, no son formativos y son ineficientes, lo que trae consigo desmotivación para los maestros que ya están en carrera, así como para los noveles. A finales de la década de 1990, se identificaron algunos temas de debate, como son el descuido en los países de América Latina en el reclutamiento, el desarrollo profesional, la evaluación docente y supervisión (Navarro, 2002). A lo anterior, hay que incluir los sueldos bajos en relación a otras profesiones y las limitadas posibilidades del incremento en sus remuneraciones durante su trayectoria profesional; ello desincentiva a los jóvenes más talentosos de formarse en la carrera de la docencia. Por estas razones, los maestros se sienten desmotivados para continuar con su carrera.

En lo que concierne a las TIC, la Unesco (2013) señala que en el sector educativo de América Latina y el Caribe, las TIC no han reportado resultados positivos en la calidad, por ello se debe tener en cuenta en el proceso educativo factores como el aprendizaje significativo y la motivación del discente.

Ese descuido de las autoridades en el uso de las tecnologías digitales, y la falta de infraestructura adecuada para realizarlas, se ha visto reflejado en estos días de “la nueva normalidad”, en que han salido a relucir las deficiencias y el olvido de las autoridades en este ámbito importante en la enseñanza, y todo ello en desmedro de calidad educativa.

3.2. Composición de las causas del problema

Las causas que impiden el desarrollo docente en educación básica son cuatro. En primer lugar, se observa una problemática en la política de incentivos, muy necesarios en toda profesión, y que pueden darse a nivel económico o social. El incentivo significa un reconocimiento por la labor desempeñada. Las remuneraciones deben cubrir satisfactoriamente las necesidades del entorno familiar de los docentes. A pesar de los aumentos por escala, el sueldo del docente en el Perú sigue siendo uno de los más bajos a nivel de

Latinoamérica. La remuneración es un aliciente para toda persona inserta en el ámbito laboral, siempre que cubra sus necesidades básicas y alcance para ahorrar.

En nuestro país, el docente de educación básica no solo tiene que enfrentar la educación con estudiantes en estado de pobreza, sino que gran parte de ellos también se sienten en ese estado, puesto que, en el Perú y Latinoamérica, desde hace muchos años, los maestros provienen de niveles socioeconómicos bajos (Unesco, 2019).

En segundo lugar, se evidencia una problemática en la mejora continua docente. Los procesos de fortalecimiento de capacidades son un elemento importante para que el profesor refuerce su perfil profesional a través de los saberes pedagógicos, didácticos y curriculares, que fluyen y cambian de manera constante. Los docentes son responsables de generar los aprendizajes necesarios para llevar una vida digna que aporte al desarrollo del país, y para ello se necesita que estén inmersos de forma continua en procesos de actualización. Las investigaciones señalan que las capacitaciones sostenidas del docente influyen en estudiantes con mejor desempeño PISA; OCDE; Mourshed, Chijioko y Barber (citado por Ortega, 2011). Esto indica que si la capacitación y la formación continua no se ejecutan con calidad, los maestros, en su mayoría, tendrán dificultades para ejercer una docencia que desarrolle a sus estudiantes.

En tercer lugar, se comenta una problemática en el uso de tecnologías. De acuerdo con la Encuesta Nacional de Docentes (2018), el 38.7% de docentes señalan que requieren de un fortalecimiento en el uso de las TIC y demás habilidades digitales. En el periodo de pandemia actual, se ha evidenciado que existen brechas tecnológicas en los docentes que es imprescindible superar. Esto se debe a una formación docente centrada en pedagogías tradicionales, y por inadecuadas políticas nacionales y locales en el uso de recursos tecnológicos.

Por su parte, Díaz (2015) refiere que el desarrollo docente se fundamenta en una habilidad propia de la globalización: el aprender a aprender y adaptarse a los cambios, lo cual involucra no solo la actualización de los

saberes pedagógicos cambiantes, sino la adaptación en el uso pedagógico de las TIC.

Por último, se aborda la problemática de la formación inicial docente, la cual se orienta a generar competencias para la vida y que, sobre todo, contribuyan a objetivos más trascendentales, como es la formación integral de los alumnos (Del Mastro, 2020). En tal sentido, es gravitante la formación docente desde los primeros años de estudio en los institutos superiores y universidades. Existen varios factores para elevar la calidad en la formación inicial. Por un lado, se debería cristalizar el currículo por competencias, que ya es una realidad, pero necesita su implementación concreta en las aulas, puesto que existe el predominio de lo conceptual, en detrimento de las otras dimensiones de la competencia, como es el aspecto procedimental y actitudinal. Por otro lado, se podrían potenciar los requisitos de licenciamiento y acreditación de los centros de formación inicial docente. Creemos que son dos causas que se imponen como barreras para la mejora en este aspecto.

3.3. La composición de los efectos del problema

El desarrollo profesional docente se ve perjudicado por efectos como la desmotivación, que puede darse por las escasas oportunidades laborales y los bajos incentivos (por ejemplo, la falta de capacitación). La desvalorización de la carrera docente es el efecto de las pocas acciones de reconocimiento hacia los profesores, como el estancamiento de la carrera magisterial, las bajas remuneraciones o el descuido de las autoridades por la carrera magisterial; y no se es consciente de que tener buenos educadores repercute en una enseñanza de calidad y, por ende, en el desarrollo de una sociedad, y para ello deben de trabajar las autoridades competentes.

La falta de una formación inicial adecuada, la falta de capacitación y un currículo descontextualizado trae consigo que los profesores tengan deficiencias en el proceso de enseñanza y carezcan de las habilidades docentes necesarias que generen en los estudiantes aprendizajes significativos. Hay que añadirle también las pocas habilidades para los recursos tecnológicos y las TIC.

El desarrollo profesional docente, según Mujis et al. (2004), se caracteriza por indagar permanentemente y cuestionarse sobre problemas que implican interacción con el contexto. De no considerar este contexto, habrá efectos en los estudiantes, quienes serán incapaces de resolver problemas de su entorno referidos al ambiente social, organizativo y cultural donde el docente lleva a cabo su labor.

3.4. Surgimiento de nuevas causas a partir de los efectos generados

En el análisis del desarrollo profesional del docente de la educación básica, se presentan nuevos surgimientos causales, que a continuación detallaremos. El primer problema que acontece en nuestro contexto actual es un sistema educativo no competitivo y que no está llevando a efecto la situación educativa. Existen modelos o programas que no responden a los objetivos de aprendizaje de los estudiantes y tampoco direccionan con prontitud la labor de los docentes. La educación de hoy debe responder a las exigencias académicas y retos de esta nueva sociedad, por ello es necesario entender y comprender este término o concepto que cada vez más se relaciona con la educación y la competitividad. Según la Real Academia de la Lengua, *competitividad* es la capacidad de competir o la rivalidad para la consecución de un fin (s.f., definición 1 y 2).

Sin embargo, al analizar el sistema educativo peruano, existe una problemática urgente a tratar con respecto a su competitividad. Por ello, es importante reconocer qué elementos son necesarios para lograr un nivel satisfactorio frente a otros países. Otro aspecto vital y trascendental es dotar a nuestros maestros de capacitaciones o actualizaciones continuas que favorezcan su desarrollo profesional.

El segundo problema causal que enfrentamos es la deficiente formación integral que reciben los estudiantes; con respecto a este asunto, no se ha logrado orientar el currículo (teórico-práctico) donde se establezca el trabajo en conjunto de maestros y estudiantes. Esta relación es de vital importancia para generar en nuestros niños y niñas competencias que les permitan alcanzar los retos que el mundo impone.

Un tercer problema causal que afrontamos en este nuevo milenio es el uso inadecuado de las TIC por parte de los estudiantes, sobre todo en las zonas lejanas del país. Muchos alumnos no tienen acceso hoy al uso de herramientas virtuales, lo que conllevaría a estar rezagados y excluidos de estas nuevas tecnologías. Vivimos un nuevo panorama que exige, en esta nueva sociedad de la información, dotar a nuestros niños y niñas del conocimiento de TIC para que tengan oportunidades en los futuros años venideros.

Por último, el cuarto causal corresponde al bajo rendimiento de los estudiantes en la educación básica. Son varios factores que deberíamos tratar; sin embargo, si las autoridades competentes reflexionaran sobre esta problemática actual y se promovieran a replantear nuevos objetivos y metas acordes a nuestro contexto urbano y rural, entonces podríamos ver en un futuro cercano un aprendizaje óptimo y una mejora en la calidad de la enseñanza.

4. Conclusiones

Desde el incario la educación no era para todos igual, ya había desigualdad y falta de equidad para acceder a ella. A los docentes de esa época se les llamaba amautas, personas con amplios conocimientos y eruditos de su época que impartían su enseñanza a la nobleza incaica, pero se trataba de un grupo reducido; mientras que al pueblo se le privaba de una educación formal.

Luego, en la colonia, el clero tomó importancia en la educación y se descuidó mucho al docente. Como la instrucción para el pueblo siguió siendo selectiva, el oriundo peruano era dejado de lado por los encargados del gobierno, y esto repercutió en abusos, luchas sociales, entre otros. En la República, en sus comienzos, predominó la enseñanza lancasteriana, la cual se instauró en las escuelas normales, pero luego se descuidó tanto el aspecto financiero como su implementación.

El proceso y evolución del desarrollo profesional del docente en la educación básica, a lo largo de la historia peruana, no ha tenido el respaldo y el apoyo del Estado ni de nuestros gobernantes; esto, debido a la inoperancia de una gestión de calidad para la enseñanza. Lamentablemente,

al docente no le han proporcionado las condiciones científico-técnicas de conocimientos para lograr una mejor realización de su práctica pedagógica, lo que ha generado la desvalorización de su rol profesional, la falta de dignificación y de reconocimiento de toda su trayectoria magisterial. Por lo tanto, hay una necesidad que atender en el ámbito personal, institucional y social.

El desarrollo actual de los docentes peruanos está constituido por un desempeño relacionado con la comunidad educativa (otros docentes, autoridades, estudiantes y padres de familia); dejando de lado la capacitación, incentivos y mejoras laborales. Las medidas impulsadas para fortalecer el desarrollo del docente, en la actualidad, no han dado los resultados esperados. Es necesario generar entre los docentes el compromiso y el trabajo colaborativo con sus compañeros para alcanzar una labor de excelencia.

La revaloración del docente, y su consiguiente desarrollo profesional, se inicia con la promulgación de la Ley de Reforma Magisterial, que implementa acciones concretas en aspectos tan importantes como la mejora de las remuneraciones. Se propone, así, un sistema de ascenso magisterial por meritocracia, como es el reconocimiento social de la labor del maestro peruano, quien tiene la posibilidad de acceder a cargos directivos o ser especialista en las instancias educativas descentralizadas del Ministerio de Educación.

De esta manera, se genera una propuesta clara para hacer más atractiva la profesión docente con bonos por buen desempeño y por ingreso a la carrera pública magisterial. Este sería un paso inicial importante que garantiza que sectores más destacados del magisterio logren un mayor desarrollo y valoración social. Consideramos que revalorar la docencia en educación básica es un punto de partida para el desarrollo profesional docente, y también para el país.

Bibliografía

- Apaza, A. (2016). Breve historia de la educación en el Perú. *Apuntes Universitarios. Revista de Investigación*, 6(2), 111-124. <https://www.re-dalyc.org/pdf/4676/467647511008.pdf>
- Barber, M. & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. [Documento de trabajo]. McKinsey & Company. https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/como_hicieron_los_sistemas_educativos.pdf
- Castro, L y Flores, C. (2019). *La educación peruana en la época colonial* (tesis de pregrado). Universidad Nacional del Centro del Perú. https://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12894/5080/T010_44094299_T.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cuenca, R. & Vargas, J. (2018). *Perú: el estado de políticas públicas docentes*. [Documento de trabajo]. Instituto de Estudios Peruanos, Banco Interamericano de Desarrollo. <http://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/1121>
- Del Mastro, C. (2020). Políticas públicas de formación inicial docente en el Perú. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formacao de Professores*, 12(23), 83-98. <https://doi.org/10.31639/rbpf.v%vi%i.282>
- Desimone, L. & Garet, M. (2015). Best Practices in Teachers' Professional Development in the United States [Mejores prácticas en el desarrollo profesional de los docentes en los Estados Unidos]. *Psychology, Society, & Education*, 7(3), 252-263. <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-84961879910&origin=resultslist&sort=cp-f&src=s&st1=%22teacher+professional+development>
- Díaz, H. (2015). *Formación docente en el Perú. Realidades y tendencias*. Santillana. <http://disde.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4158/Formaci%C3%B3n%20docente%20en%20el%20Per%C3%BA%20realidades%20y%20tendencias.pdf>

- Giordano, M. (2019). El peligro de “primarizar” la educación inicial. *Diario Extra*. <https://www.extra.com.pe/columnistas/colaboradores/el-peligro-de-primarizar-la-educacion-inicial/>
- Huaraj, J. (2017). El Estado republicano peruano y la expansión jurisdiccional del método lancasteriano en las poblaciones próximas a Lima, 1821-1840. *Investigaciones Sociales*, 21(39), 129-142. <https://doi.org/10.15381/is.v21i39.14669>
- Jáuregui, R. (2003). El método de Lancaster. *Educere*, 7(22), 225-228. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35602213.pdf>
- Linares, C. & Pérez, A. (2020). Construction of Teaching Professional Identity During Initial Training as Teachers [Construcción de la identidad profesional docente durante la formación inicial como docentes]. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 329-340. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85087357640&doi=10.5209%2frced.63374&partnerID=40&md5=4ec42f6cefe7d9afb3165d4d3dd2a015>
- Marchesi, A. & Pérez, E. (2018). *Modelo de evaluación para el desarrollo profesional de los docentes*. Dossier de Prensa. Fundación SM. <http://www.eduforics.com/es/modelo-de-evaluacion-para-el-desarrollo-profesional-de-los-docentes/>
- Ministerio de Educación. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4622>
- (2012a). Ley 29944. Ley de Reforma Magisterial. [Dispositivo normativo]. <https://bit.ly/3inu6KQ>
- (2012b). Marco de Buen Desempeño Docente: aportes y comentarios. [Documento de trabajo]. http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_docente.pdf
- (26 de mayo de 2017). Resolución de Secretaría General N° 141-2017-MINEDU. Norma técnica denominada “Norma que regula la evaluación ordinaria de desempeño para profesores de instituciones educativas del nivel inicial de la educación básica regular de la carrera pública magisterial”. <https://bit.ly/2HjTNhO>

- (2018). Encuesta nacional a docentes de instituciones educativas públicas de Educación Básica Regular. <https://bit.ly/3g8yso3>
- Ministerio de Educación & Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Una mirada a la profesión docente en el Perú*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260917>
- Muijs, D., Day, C., Harris, A. & Lindsay, G. (2004). Evaluating CPD: an overview [Evaluación de CPD: descripción general]. En C. Day (Ed.). *International Handbook on the Continuing Professional Development of teachers* (pp. 291-319). McGraw-Hill Education.
- Navarro, J. (Ed). (2002). *¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos docentes en América Latina*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Olave, S. (2020). Revisión del concepto de identidad profesional docente. *Revista Innova Educación*, 2(3). <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.03.001>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación de América Latina y el Caribe*. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticsesp.pdf>
- (2017). *Revisión de las políticas públicas del sector de educación en Perú*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5706>
- (2019). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio: Reflexiones para el contexto peruano*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372172>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2008). *El reporte de la OCDE promueve la evaluación docente y el reconocimiento al profesorado*. <http://www.oecd.org/centrodemexico/elreportedelaocdepromuevelaevaluaciondocenteyelreconocimientoalprofesorado.htm>
- Ortega, S. (2011). *Proyecto estratégico regional sobre docentes UNESCO/OREALC/ CEPPE*. [Texto para la discusión]. <https://bit.ly/2RDRCHD>

- Perrenoud, P. (2011). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Pinilla, A. (1966). *Educación para el desarrollo nacional*. Universidad de Lima.
- Quispe, R. (2019). Desarrollo profesional docente en el marco de una experiencia de investigación acción pedagógica en la región Ayacucho. *Delectus. Revista de investigación y capacitación continua*, 2(1), 61-73. <https://bit.ly/2Ee5BkA>
- Real Academia Española (s.f.). Competitividad. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado 04, 2021, de <https://dle.rae.es/competitividad>
- Robles, E. (2004). Las primeras escuelas normales en el Perú. *Revista Histórica de Educación Latinoamericana*, 6, 57-86. <https://dialnet.unirioja.es/Servet/articulo?codigo=2342130>
- Trahtemberg, L. (2015). Perú lancasteriano. ¿Qué cambió en la educación desde San Martín hasta hoy? <https://trahtemberg.com/articulos/2542-peru-lancasteriano-ique-cambio-en-la-educacion-desde-san-martin-hastahoy.html>
- Trahtemberg, L. (2000). Evolución de la educación peruana en el siglo XX. <http://www.trahtemberg.com/articulos/1169-evolucion-de-la-educacion-peruana-en-el-siglo>
- Vaillant, D. & Rossel, D. (Eds). (2006). *Docentes en Latinoamérica hacia una radiografía de la profesión*. Preal.
- Valcárcel, L. (1943). *Historia de la cultura antigua del Perú*. (T. I, Vol. II). Editorial Imprenta del Ministerio de Educación.
- Vexler, I. (2004). *Informe sobre la educación peruana. Situación y perspectiva*. CEPAL: Financiamiento y Gestión de la Educación en América Latina y el Caribe. <https://www.oei.es/historico/quipu/peru/ibeperu.pdf>

8

Una mirada al desarrollo profesional del docente universitario en el contexto educativo peruano

Marybel Esther Mollo-Flores

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6384-5866>

Ana Cecilia Alemán-Saravia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8664-2976>

Melita Vargas-Pinedo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2655-7061>

Julia Agueda Valencia-Grijalva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5523-3608>

Alejandro Leopoldo Valencia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2916-6368>

1. Introducción

La pandemia del COVID-19 nos ha invitado a pensar que es momento de realizar cambios curriculares sustanciales y que se deben desarrollar nuevas metodologías pedagógicas que den respuesta a las necesidades de una población joven y adulta muy dispersa y compleja, sobre todo si hablamos del caso peruano (educación en Lima y provincias, sector público y privado, entre otros aspectos). Se debe promover el aprendizaje basado en competencias en los estudiantes universitarios que incluyan conocimientos, aptitudes y actitudes que los hagan alcanzar autonomía en su desarrollo personal para que esta condición potencie su desarrollo profesional y puedan, a su vez, ser competentes en un mercado laboral exigente, en donde promuevan un diálogo entre las diferentes culturas y demostrar una amplia visión humanista que les permita aprender a convivir, según señala Delors (1996).

Por esta razón, la formación de los estudiantes universitarios, tanto de universidades públicas como privadas, representa un gran desafío para el país. Las exigencias son altas y conviene que nos preguntemos si tenemos el perfil docente universitario que logre encaminar la formación de esta población universitaria por el sendero correcto, ya que ellos serán los próximos ciudadanos que el Perú necesita.

En la publicación del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), Agudelo (2019) manifiesta que para que el docente universitario desarrolle competencias, debe recibir formación continua. Además, en el proceso de formación del docente, se puede incluir el perfeccionamiento, la formación permanente, el entrenamiento o la formación en servicio. La formación permanente, a su vez, incluye la capacitación y la actualización, con el fin de mejorar las estrategias de enseñanza. En dicha formación, se debe valorar la investigación y la indagación constante sobre la práctica educativa para resolver problemas, ya que tiene por finalidad mejorar la calidad profesional y humana del docente universitario, y estará preparado para enfrentar los retos globales del siglo XXI.

Según Agudelo (2017), el desarrollo profesional del docente de educación superior debe incorporar dos dimensiones: la dimensión personal, la cual implica el desarrollo integral del docente, donde sea el protagonista de su propio aprendizaje; y la dimensión social, la cual promueve la cooperación entre compañeros, para que intercambien conocimientos y prácticas que generen nexos formativos.

Por todo lo expuesto anteriormente, la intención de este análisis documental es lograr un proceso de reflexión sobre el desarrollo profesional y el desempeño del docente universitario peruano, con el objetivo de analizar los desafíos sociales y académicos que le tocará enfrentar.

Nuestro análisis parte de las siguientes preguntas orientadoras: ¿Cuáles son las conquistas y pérdidas que impactaron en el desarrollo profesional de los docentes universitarios del siglo XX en el Perú? ¿Cuál es la identidad del docente universitario en el siglo XXI? ¿Cuáles son los retos de la formación y del desempeño de los docentes universitarios en el Perú?

Los aportes que presentamos están organizados a través de los siguientes objetivos: reconocer las conquistas y pérdidas que impactaron en el desarrollo profesional de los docentes universitarios del siglo XX en el Perú, definir la identidad del docente universitario en el siglo XXI e identificar y reflexionar sobre los retos del perfil de los docentes universitarios en el Perú. Utilizaremos la técnica del análisis causal para el análisis.

Con la finalidad de cumplir nuestros objetivos, hemos estructurado el análisis documental en dos grandes apartados: el desarrollo, en donde se trabajan las preguntas orientadoras; y el análisis causal, en donde identificaremos las causas-raíz de la problemática planteada. Finalmente, brindamos las conclusiones.

2. Desarrollo

2.1. ¿Cuáles son las conquistas y pérdidas que impactaron en el desarrollo profesional de los docentes universitarios del siglo XX en el Perú?

Al hablar de las conquistas y pérdidas que impactaron en el desarrollo profesional de los docentes universitarios del siglo XX en el Perú, debemos hacer un recorrido por los antecedentes históricos, los cuales demuestran que los maestros han sido protagonistas al construir la identidad universitaria a través del tiempo.

En los siglos que imperó el colonialismo, los docentes respondieron a las demandas del colonialismo español y a una filosofía escolástica y conservadora. Ingresaron a las universidades los movimientos de ideas que empujaron el proceso libertario, pero sin dejar las raíces escolásticas. En los inicios de la República, se observan acciones políticas que promovieron nuevas universidades y escuelas superiores, lo cual demuestra el interés por la educación y el comienzo de la autonomía universitaria. En el transcurso de los siglos, los docentes representaron la intelectualidad de la época en diversas disciplinas del conocimiento.

2.1.1. *Antecedentes históricos*

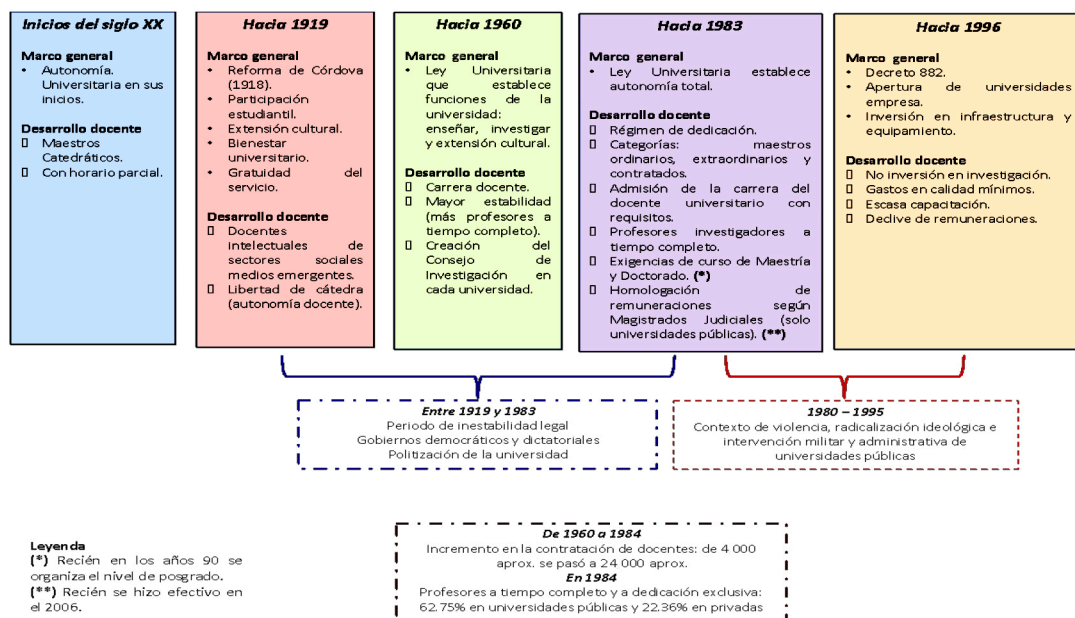
Los inicios de la universidad en el Perú comienzan en la conquista, con Francisco Pizarro. En 1551 la congregación religiosa de los dominicos recibe de Carlos V la autorización en Lima. El primer rector fue un dominico, y los primeros maestros universitarios fueron religiosos. Luego de tres décadas, se insertaron a la vida universitaria doctores laicos notables como médicos, abogados y funcionarios de la Real Audiencia. En 1571 se autoriza la celebración del claustro para elegir al primer rector laico, y tres años después se le asigna el nombre de Universidad San Marcos.

Hacia fines del siglo XVIII, las nuevas corrientes de pensamiento moderno ingresaron a las aulas universitarias, y fueron los maestros quienes propiciaron la divulgación de las ideas revolucionarias en busca de nuestra independencia. Arriba el siglo XIX con la proclamación de la independencia del Perú, y un año después se funda la primera Escuela Normal de Lima bajo un enfoque lancasteriano.

En la figura 1 hemos querido representar los principales antecedentes históricos de las conquistas y pérdidas que acabamos de detallar.

Figura 1

Conquistas y pérdidas que impactaron en el desarrollo profesional de los docentes universitarios en el Perú en el siglo



Fuente: Elaboración propia

2.1.2. Conquistas y pérdidas en el siglo XX

En 1901 se da la Ley de Enseñanza Pública, que introdujo normas de autonomía a la universidad. A los maestros se les nombra como catedráticos y asumen sus funciones en un horario parcial. Lamentablemente, se constata un periodo de inestabilidad legal entre 1918 y 1983, debido a la emisión de marcos legales tanto de gobiernos democráticos como de gobiernos de la dictadura. Se totalizaron nueve leyes en este periodo (León Velarde y Morales, 2020).

En la década de los setenta, en las universidades nacionales ingresaron docentes propuestos por partidos políticos hegemónicos y por los gremios estudiantiles. En su mayoría eran profesores jóvenes sin experiencia como docentes ni con ejercicio en la investigación, y se les asignaron los cursos de materialismo histórico dialéctico.

Con la llegada del siglo XX, se aprecia un crecimiento extraordinario en la creación de universidades. En los primeros años, se instaura la Universidad Católica del Perú; luego, a mediados de siglo, la Escuela Nacional de Ingenieros y la Universidad Nacional San Luis Gonzaga de Ica. En el quinquenio de 1960 a 1965, se crean dieciocho nuevas universidades. Se da un segundo periodo quinquenal de expansión y se crean cuatro universidades públicas y dos privadas.

Hacia finales del siglo XX, se aprobó en 1983 la Ley Universitaria que asigna a las universidades total autonomía en una época de retorno a la democracia, crítica severa al gobierno militar y en un escenario de violencia terrorista (Burga, 2020). Según el régimen de dedicación, el personal docente de las universidades se clasifica en tres grupos: profesores a tiempo completo, profesores a dedicación exclusiva y profesores a tiempo parcial; y, a su vez, en tres categorías: ordinarios, extraordinarios y contratados.

Durante el segundo gobierno de Fujimori, se aprueba en 1996 el Decreto 882, el cual buscó la modernización de la educación. Así se da inicio a las denominadas universidades empresa, que detentan excelentes instalaciones y equipamiento pero, lamentablemente, no invierten en investigación. Asimismo, a modo de crítica, se afirma que son universidades con consignas del gasto, esfuerzo y calidad mínimos. Sin embargo, permitió que los sectores sociales emergentes tuvieran acceso a la educación (León Velarde y Morales, 2020).

En suma, en este apartado nos referimos a las pérdidas porque creemos que se han dado retrocesos en el siglo XX debido al proceso de radicalización política en los primeros decenios, el problema del extremismo ideológico de la violencia terrorista y, en la última década, la instalación de un sistema de apertura a la inversión privada en desmedro de la producción científica y estatus económico de los docentes.

2.2. ¿Cuál es la identidad del docente universitario en el siglo XXI?

Al haber detallado las conquistas y pérdidas del desarrollo profesional del docente universitario en el siglo XX, conviene señalar cuál ha sido el legado heredado que define el perfil del docente universitario en el presente siglo.

En el año 2005, los candidatos a profesores habían preferido estudiar en universidades privadas que en institutos pedagógicos (Estacio y Medina, 2020).

Con la apertura de más universidades, la mayoría contaba con docentes no tan calificados, inclusive algunos carecían de estudios de posgrado o eran itinerantes, es decir, profesores que no tenían una situación estable y variaban durante el ciclo; trabajaban en sedes con locales inseguros para los estudiantes o instalaciones no apropiadas que estaban ubicadas al costado de mercados o en centros comerciales con ruido excesivo, sin laboratorios; y no se tenían definidos los planes de estudio acordes a los modelos internacionales ni nacionales en el país. El llamado fenómeno de titulación terminó afectando a sus egresados ante la desconfianza de los empleadores para contratarlos.

Estacio y Medina (2020) señalan que el currículo estaba orientado a lo práctico (metodología) y no a lo estratégico (intercultural o científico), y los docentes universitarios optaban por trabajar más en instituciones privadas que públicas.

Cuando Alan García fue presidente por segunda vez (2006-2011), se implementa un examen de admisión en los institutos pedagógicos con nota mínima de 14 para el ingreso, pero en la universidad no sucede lo mismo. En la actualidad, existe el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación Superior (Sutep), fundado el 6 de julio de 1972, afiliado a la Confederación 14 General de Trabajadores del Perú (CGTP) y a la Internacional de la Educación. Se compone de profesores de colegios públicos, Derrama Magisterial e institución de seguridad social, y se preocupa por las mejoras económicas y laborales de los docentes, pero funciona de manera dividida y conflictiva.

En la línea de desarrollar procesos sistematizados para la educación superior, la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria

(Sunedu) publicó en el año 2018 el Informe Bienal sobre la Realidad Universitaria Peruana, que corresponde al análisis de los procesos de licenciamiento entre el periodo 2000-2015. Este documento presenta la sistematización y análisis de la demanda por los estudios de pregrado y un *ranking* de producción académica, como publicaciones en revistas científicas y académica indexadas.

En el año 2020, siguiendo con el trabajo de sistematización, Sunedu ha publicado el II Informe Bienal sobre la Realidad Universitaria Peruana, el cual incluye el estatus de los puestos de maestros universitarios y avances en la investigación. A diferencia del informe anterior, se ha añadido el estudio de las condiciones laborales de los egresados universitarios.

En este contexto, se debe brindar las condiciones adecuadas para ejercer una educación de calidad. La ley universitaria obliga a contar con un mínimo de 25% de maestros a tiempo completo y el grado exigido para ser docente universitario es el de maestría. En la misma línea, es prioritaria la contratación de profesionales que cuenten con certificaciones académicas de producción científica relevante. El II Informe Bienal (Sunedu, 2020) analiza la situación de la carrera docente, las condiciones del ejercicio de la carrera y las competencias de los maestros universitarios para obtener sus puestos de trabajo. Lo que se encuentra es que existe duplicidad de profesores que trabajan por largas horas en diferentes universidades.

La Ley Universitaria N.º 30220 (2014) en el sector privado permite implementar la carrera docente u otras modalidades de gestión de la carrera profesional, según lo defina la casa de estudios. Adicional a la línea del docente ordinario, se consideran dos categorías laborales: contratados, aquellos que brindan servicio por un plazo determinado; y extraordinarios, es decir, profesores eméritos, honorarios o invitados. Ambos grupos no pueden superar el 10% de la plana docente.

En la tabla 1 se detalla la población de docentes universitarios en el Perú, según categorías laborales y tipos de universidad.

Tabla 1

Distribución de la población de docentes universitarios en el Perú, según categorías laborales y tipos de universidad

Categoría Docente Universitario		Totales	Universidad Pública	Universidad Privada Asociativa	Universidad Privada Societaria
Total	Cantidad	84,774	17,810	29,431	37,533
	%	100%	100%	100%	100%
Docentes Ordinarios	Cantidad	18,345	13,408	4,354	583
	%	21.6%	75.3%	14.8%	1.6%
Docentes Extraordinarios	Cantidad	178	34	83	61
	%	0.2%	0.2%	0.3%	0.2%
Docentes Contratados	Cantidad	66,251	4,368	24,994	36,889
	%	78.2%	24.5%	84.9%	98.3%

Fuente: Elaboración propia

Los resultados del año 2015 indican que el mayor grado académico obtenido se encontraba en la universidad pública, así como la menor cantidad de docentes con grado de bachiller, aun cuando representaban casi el 30% de los docentes que debían asumir el reto de acreditar un grado mínimo de maestría para cumplir con la normativa vigente.

2.2.1. Tiempo y dedicación a la labor docente

Adicionalmente, a la modalidad de contratación, la cantidad de docentes reclutados a tiempo completo (38,9% del total nacional) y a tiempo parcial (61,1% del total nacional), se suma la cantidad de horas asignadas. El promedio de horas semanales para los docentes a tiempo completo es de 16,3 horas y para los docentes a tiempo parcial, de 13,4 horas. Es pertinente mencionar que en Lima Metropolitana y en la costa se presentan, predominantemente, los puestos a tiempo parcial con una carga lectiva que supera la media nacional (12,3 para Lima Metropolitana y 15,1 en la costa).

Al analizar las cifras, podemos concluir que la gestión de la carrera profesional del docente universitario, aun cuando se cuenta con mayor número de plazas, no implica su desarrollo profesional, debido a la modalidad de contratación. De cada diez docentes universitarios, aproximadamente seis son empleados a tiempo parcial, lo que les supone tener poco tiempo para participar en proyectos de investigación y en capacitaciones para lograr su actualización en conocimientos y pedagogía,

entre otras limitantes. Creemos que estos elementos afianzarían la identidad del docente y su sentido de pertenencia, para que puedan identificarse con los objetivos de la institución a la que pertenecen.

2.3. ¿Cuáles son los retos de la formación y del desempeño de los docentes universitarios en el Perú?

2.3.1. Contexto peruano y latinoamericano

Díaz (2015) nos muestra por dónde encaminar la formación docente en los últimos diez años. Las necesidades de los profesores, tanto para el sector público como privado, deberían tomar en cuenta algunos indicadores, como el número de maestros egresados sin empleo; las tendencias de nuevos empleos, que crecieron más que las proyecciones de matrícula de los alumnos; las tasas de retiro y la carga laboral que se les asigna.

Las preguntas que surgen son: ¿Quién es el docente hoy? ¿Qué deseamos del docente que se está formando? ¿Qué esperamos del docente que ya está en servicio? Díaz (2015) manifiesta que hay varios perfiles: el docente de la escuela antigua, el docente en proceso de transformación y el docente del siglo XXI. El último perfil está preparado para asumir los retos que impone esta sociedad del conocimiento y entiende de estrategias tecnológicas. Lamentablemente, de este último grupo no encontramos mucho en la carrera magisterial.

Picón (2013) señala que históricamente en América Latina ha existido una brecha en todos los niveles educativos, lo cual se debe, principalmente, a la falta de articulación y de mecanismos de cooperación. Los niveles educativos constantemente han funcionado de manera independiente y nunca han estado integrados. Sumado a ello, siempre ha existido una cultura pedagógica autoritaria, poco flexible, burocrática y sin disposición para dialogar con las universidades, lo que conlleva a que estos sean los principales problemas para la articulación de los distintos niveles educativos.

2.3.2. Reingeniería de la formación docente: reto de la educación superior en el Perú

Según Díaz (2015), no basta con que los docentes adquieran habilidades de materias básicas, sino que es necesario alcanzar otras competencias; por ejemplo, aprender y desaprender; y esto se consigue innovando, creando,

investigando, tomando decisiones en situaciones de incertidumbre, trabajando en equipo, desarrollando pensamiento crítico, manejando emociones, desarrollando competencias digitales, además de formar un perfil ético.

El docente debe dominar su aula, pero no desde el rigor, sino poniendo en práctica siempre la escucha activa. Nuestras aulas no pueden convertirse en cavernas. Hoy en día, tenemos estudiantes nativos digitales, y como docentes no podemos desconocer cómo reaccionar frente a ellos, pues lo que les vamos a enseñar ya lo vieron a través de sus *smartphones*.

Díaz (2015) propone una reingeniería de la formación docente, que a continuación se propone en la figura 2.

Figura 2

Nueva propuesta para la formación docente



Fuente: Díaz (2015)

Una de las metas más importantes para que esta reingeniería se lleve a cabo será integrar y articular las políticas educativas, ya que actualmente están fragmentadas y no desarrollan perspectivas a futuro (Díaz, 2015).

A continuación, pasamos a explicar cada elemento de esta nueva propuesta para la formación docente:

Elemento 1: *Sistema de organización efectivo.* Se debe conocer el número de docentes que se van a necesitar en los años siguientes, para poder atender efectivamente la demanda de alumnos generada.

Elemento 2: *Una carrera atractiva y exigente.* Es necesario que las nuevas generaciones de docentes consideren atractiva a la carrera, para que puedan asegurar su permanencia en ella.

Elemento 3: *Captura de talento para mejorar la carrera docente.* La brecha que existe con otros países que desarrollan sistemas educativos más óptimos (Singapur, Finlandia, Canadá y Corea del Sur) debe acortarse en los siguientes diez años.

Elemento 4: *Currículo repotenciado.* Los docentes más destacados podrían participar en este proceso de reingeniería, brindando nuevas propuestas curriculares desde sus especialidades.

Elemento 5: *Formación continua.* Se ha invertido en capacitación docente en los últimos años, pero no se muestran avances respecto a este tema.

Elemento 6: *Inversión en nuevas tecnologías.* Las tecnologías de información facilitan el aprendizaje de los alumnos.

Elemento 7: *Fortalecimiento de capacidades de gestión.* Reforzar la calidad educativa, para validar la gestión efectiva de los procesos en las acreditaciones institucionales a nivel superior.

A manera de reflexión, es la oportunidad de construir un puente cooperativo entre las universidades y las entidades de educación superior no universitaria que involucren al gobierno, la comunidad y el ámbito académico, incluida la comunidad científica. Para lograr dicho propósito, la universidad debe hacer ajustes internos, de modo que pueda erradicar las desigualdades que existen, realizando transformaciones serias y logrando una educación de calidad contextualizada y reformada integralmente por una plana docente potente.

3. Análisis causal

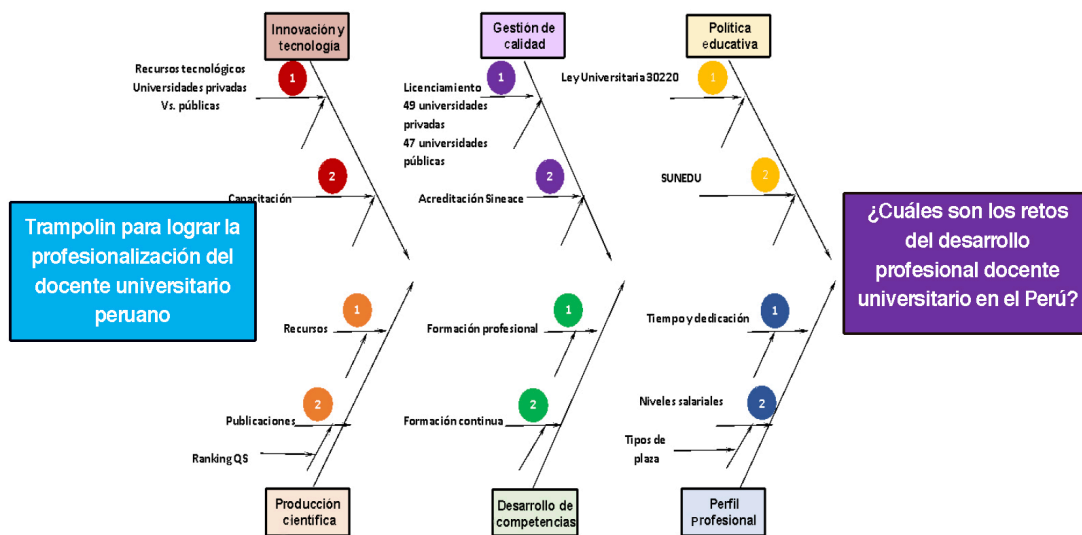
Tal como lo hemos explicado, existen barreras que se deben identificar para poder potenciar el desarrollo profesional del docente universitario en el Perú. Para lo cual, partimos de la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los retos de la formación y desempeño del docente universitario en el Perú?

Presentamos el análisis causal del problema planteado. Para ello, hemos tomado el diagrama de Ishikawa como herramienta, ya que es eficiente y efectivo para la solución de problemas. Es también conocido como diagrama de espina de pescado, por la similitud que guarda su diseño con la figura del esqueleto de un pez (Gómez, 2017).

En la figura 3 presentamos la problemática que hemos identificado, tras la revisión de fuentes, para la construcción del presente análisis documental.

Figura 3

Análisis causal: retos de la formación y desempeño del docente universitario en el Perú



Fuente: Elaboración propia

A continuación, procederemos a explicar cada una de las causa-raíz identificadas.

3.1. Política educativa y gestión de calidad

El haber logrado un camino a la internacionalización de las universidades peruanas y que las más connotadas se encuentren en los *rankings* de mejores universidades, aunque en puestos lejanos a la primera de la lista, corresponde a un esfuerzo tanto de la institución como de los docentes, al mejorar el nivel de publicaciones y la cantidad de patentes. Dichas mejoras se han dado con mayor énfasis en la región de Lima Metropolitana y Callao.

Luego de un estudio y propuesta de reforma, Sunedu fue creada como respuesta a los reclamos de los ciudadanos. Pero hace falta incorporar un mejor medio de comunicación para que la población logre plasmar sus reclamos sobre el servicio de educación recibido, según la publicación de la Ley Universitaria N.º 30220.

En el año 2017, con el Decreto Supremo N.º 418-2017, se concretó el incremento del personal docente en las universidades nacionales, de acuerdo al tipo de contrato, carga horaria y grado académico. Esta cifra llegaría a la quinta parte de la cantidad total de docentes en las universidades públicas, es decir, aún hay mucho por trabajar.

Un sistema de calidad debe regirse por procesos de mejora continua bien definidos. La acreditación se obtiene en un determinado tiempo a nivel institucional, de área, de programa o de carrera profesional, a través de un protocolo de autoevaluación de los procesos académicos, pedagógicos y administrativos. Según la Ley 28740, el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (Sineace) controla el proceso de acreditación a través de estándares establecidos y de una metodología aplicada para alcanzar esta certificación (Sineace, 2020).

La universidad se beneficia con el proceso de acreditación, ya que logra una actitud diferente en los estudiantes para que la institución genere un mayor compromiso con ellos; asimismo, el trabajo colaborativo con los docentes, al formar comités de calidad para generar cambios positivos en las oportunidades de mejoradas identificadas. Además, la acreditación permite desarrollar relaciones internacionales con otras universidades en el mundo (Sineace, 2020).

3.2. Perfil y desempeño profesional del docente universitario

El docente universitario requiere de una variedad de habilidades necesarias. Por un lado, se necesita que investigue cada vez más; y, por otro lado, se exige un alto nivel de habilidades de presentación y de motivación. Por tanto, la universidad debe prestar atención a la definición adecuada y el desarrollo del talento, con base en el perfil de docente universitario.

Por su lado, Weng et al. (2020) consideran las competencias de pensamiento crítico, diseño instruccional, evaluación de aprendizaje, enseñanza en el aula, inglés como medio de instrucción, compilación de libros de texto, desarrollo de currículum, innovación pedagógica y cooperación internacional para alcanzar las mejoras en el sistema educativo.

En su trabajo de análisis sobre las universidades españolas, Prendes et al. (2018) establecen las siguientes áreas de competencias digitales del docente: técnica, como el uso instrumental y la solución de problemas técnicos; informacional/comunicativas, como el uso adecuado de la información, el uso crítico de la información y la comunicación en red; educativa, como el diseño, gestión y evaluación de ambientes virtuales.

3.3. Producción, científica innovación y tecnología: oportunidad para cerrar brechas

La investigación científica universitaria es demandada hoy en lo que establece la ley universitaria, al precisar que las universidades son comunidades de índole académico que generan conocimiento (Concytec, 2015; Ceplan, 2010 y Minedu, 2015, citado por Sunedu, 2020).

A continuación, presentamos algunos aspectos que pueden convertirse en oportunidades para cerrar, progresivamente, las brechas en la producción científica de nuestro país, ya que los consideramos un indicador clave para medir el nivel de desarrollo docente universitario.

3.3.1. Abrir fronteras externas para el conocimiento

No cabe duda que para incentivar la investigación, se requiere mostrar una apertura al mundo global, donde el conocimiento se comparte y se construye. Abrir fronteras externas nos plantea una ruta a seguir, en la que

se necesitan algunas acciones, como la inserción de talento extranjero; la comparación de las plataformas de registro de investigadores, para que el Registro Nacional de Ciencia, Tecnología y de Innovación Tecnológica (Renacyt) pueda constituirse en una plataforma cada vez más eficiente; la inclusión de estudiantes extranjeros en los doctorados, y tener como observatorio comparativo el *ranking* QS de universidades mundiales.

El *ranking* de la Clasificación mundial de universidades (QS, según sus siglas en inglés) considera un conjunto de 1002 universidades en el mundo, entre las cuales ochenta son latinoamericanas. Este *ranking* toma en cuenta criterios como la reputación académica, entre otros. El pasado 10 de junio se ha publicado el *ranking* 2021 y se ha designado a tres universidades del país: Pontificia Universidad Católica (puesto 432), Universidad Cayetano Heredia (701-750) y la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (801-100). Este *ranking* mide, en general, el posicionamiento académico a nivel internacional (Punto Edu, 2020).

3.3.2. Abrir fronteras internas para el conocimiento con equidad

En el caso del Perú, el abrir fronteras también debe ser observado como una consigna en la que se aprecia una alta centralización del conocimiento. El 69% de registrados en el Renacyt pertenecen a universidades ubicadas en Lima Metropolitana y Callao. En este sentido, debemos descubrir horizontes más cercanos, para encontrar un balance y equidad con la participación de investigadores provenientes de las diversas regiones del país, y reconociendo el valor del conocimiento diversificado y multicultural. Este es un llamado desde el rol destacado de Ruth Shady, Iván Rodríguez y Modesto Montoya (Semillero Científico Ceprecyt, 2018).

En términos de equidad, es necesario puntualizar que debe trabajarse en el acceso a recursos bibliográficos, esto porque las universidades de la costa, específicamente en Lima y Callao, ostentan un 70% de acceso, mientras que en la sierra llega a un poco más del 50% y en la selva, un 37%. Asimismo, respecto a los datos de producción de las universidades, nuevamente se observa una centralización en Lima. Será suficiente con referirse a la información presentada en 2017, la cual señala que del total

de 1812 publicaciones indexadas, 1546 corresponden a universidades ubicadas en Lima Metropolitana y Callao (Sunedu, 2020).

A manera de síntesis, podríamos decir que la producción científica debe estar descentralizada a través de los docentes universitarios de todo el país y no solo en la capital (Lima). Para poder superar las brechas descritas, el desarrollo del conocimiento científico deberá llegar a cada una de las provincias de nuestro país, teniendo en cuenta que el docente universitario necesita desarrollar las competencias señaladas en este análisis documental, ya que en él están puestas las esperanzas para formar a los futuros ciudadanos del mundo que tendrá como alumnos.

La necesidad de alcanzar el desarrollo sostenible y transformación social es un tema pendiente que se debe lograr a través de la educación, como una meta al 2030. Debemos trabajar en el fortalecimiento de las competencias para asegurar una educación de calidad al alcance de todos. Por lo tanto, desde de la formación del docente, se debe impulsar el desarrollo sostenible, el cual dependerá de docentes competentes y comprometidos que estén motivados para actuar como agentes de cambio (Bürgener y Barth, 2018).

4. Conclusiones

El desarrollo profesional del docente universitario en el Perú del siglo XX tuvo el respaldo de leyes que reconocieron derechos, pero también deberes y línea de carrera. No obstante, se dieron en una dinámica inestable de conquistas y pérdidas. El siglo XX arriba con una dinámica orientada a una política de avances, pero también de retrocesos, con un incremento incesante en la oferta educativa universitaria y una escasez de docentes calificados, en relación a la magnitud del crecimiento de la misma.

La identidad del docente universitario en el siglo XXI se concibe desde tres perspectivas claves. En primer lugar, la que está orientada a un perfil profesional que requiere un determinado tiempo y dedicación para cumplir una serie de competencias que implican un rol reflexivo. En segundo lugar, la que aseguraría una formación continua estable y sostenible para consolidarse como eje del proceso educativo. Finalmente, se hace énfasis en la escasa preparación para desarrollar producción científica y, por ende, demostrar competencias a este nivel.

Los retos de la formación y del desempeño de los docentes universitarios en el Perú implica abrir las fronteras para el conocimiento, tomando en cuenta los siguientes aspectos: inserción de talento extranjero, mejora de la plataforma Renacyt, inclusión de estudiantes extranjeros en los doctorados y considerar como meta posicionarnos en el *ranking* QS de universidades mundiales. De la misma manera, se requiere descubrir horizontes internos para el conocimiento con equidad, que demanda mayores oportunidades para las universidades de las regiones en el acceso a recursos bibliográficos, producción científica y proyectos de innovación y patentes. Además de considerar los aportes diversificados de nuestra riqueza cultural, se deben generar mayores incentivos en la oferta de carreras relacionadas a la ciencia y tecnología. Es necesario seguir impulsando la inversión pública y privada para que la producción científica se concrete.

Bibliografía

- Agudelo, A. (2017). Propuesta de un plan de formación y desarrollo profesional del profesorado de la UPEL-IPC, en el ámbito de la transformación universitaria. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 19(19), 207-232. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/17/17>
- Burga M. (2020). La universidad peruana entre 1876 y 2014. *Nueva revista de política, cultura y arte*, (4), 30-47. UNIR. <https://www.nuevarevista.net/destacados/estudio-sobre-la-universidad-en-el-peru/>
- Bürgener, L. & Barth, M. (2018). Sustainability competencies in teacher education: Making teacher education count in everyday school practice [Competencias de sostenibilidad en la formación del profesorado: hacer que la formación del profesorado cuente en la práctica escolar diaria]. *Journal of Cleaner Production*, 174, 821-826. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.10.263>
- Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf
- Díaz, H. (2015). *Formación docente en el Perú. Realidades y Tendencias*. Fundación Santillana. <http://disde.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4158/Formaci%C3%B3n%20docente%20en%20el%20Per%C3%BA%20realidades%20y%20tendencias.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- (2020). Universidad en el Perú: situación y perspectivas. Introducción. *Nueva revista de política, cultura y arte*, (4), 2-13. UNIR. <https://www.nuevarevista.net/destacados/estudio-sobre-la-universidad-en-el-peru/>
- Estacio, M. & Medina, P. (2020). Rol del docente para la formación en investigación: reto pendiente de la educación peruana. *Maestro y Sociedad*, 17(2), 341-356.
- Gómez, J. (5 de diciembre de 2017). La “espina de pescado” de Ishikawa y su relación con el enfoque de marco lógico. *CEREM International*

- Business School*. <https://www.cerem.pe/blog/la-espina-de-pescado-de-ishikawa-y-su-relacion-con-el-enfoque-de-marco-logico>
- León-Velarde, F. & Morales, R. (2020). La universidad peruana: pasado, presente y futuro. *Nueva revista de política, cultura y arte*, (4), 14-29. <https://www.nuevarevista.net/destacados/estudio-sobre-la-universidad-en-el-peru/>
- Ley N.º 30220. Ley Universitaria (9 de julio de 2014). Normas Legales, N.º 527213. Diario Oficial El Peruano. <http://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/30220.pdf>
- Medina-Zuta, P., & Deroncele-Acosta, A. (2020). La práctica investigativa dialógico-reflexiva para orientar la problematización como operador epistémico de la construcción científico-textual. *Revista Inclusiones*, 7(2), 160-174.
- Picón, C. (2013). *Educación de adultos en América Latina y el Caribe: utopías posibles, pasiones y compromisos*. Antología. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/55885.pdf>
- Prendes, M., Gutiérrez, I. & Martínez, F. (2018). Competencia digital: una necesidad del profesorado universitario del siglo XXI. *Revista de Educación a Distancia*, 56(7), 1-22. <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/7>
- Punto Edu (10 de junio de 2020). Ranking QS Mundial 2021: PUCP alcanza su mejor posición histórica entre las universidades latinoamericanas. <https://puntoedu.pucp.edu.pe/noticias/ranking-qs-mundial-2021-pucp-alcanza-su-mejor-posicion-entre-universidades-latinoamericanas/>
- Semillero Científico Ceprecyt (26 de junio de 2018). Origen. La universidad y su impacto en la historia del Perú antes del grito de córdoba [Video]. <https://modestomontoya.me/2018/06/26/origen-la-universidad-y-su-impacto-en-la-historia-del-peru-antes-del-grito-de-cordoba/>
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (2020). <https://www.gob.pe/institucion/sineace/normas-legales?sheet=14>

- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (2018). *I Informe Bienal sobre la realidad Universitaria en el Perú*. <https://www.sunedu.gob.pe/sunedu-publica-informe-bienal-sobre-realidad-universitaria/>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (2020). *II Informe Bienal sobre la realidad Universitaria en el Perú*. <https://www.gob.pe/institucion/sunedu/informes-publicaciones/1093280-iiiinforme-bienal-sobre-la-realidad-universitaria-en-el-peru>
- Villalaz, E. & Medina, P. (2020). El currículo universitario peruano: aspectos complejos. *Maestro y Sociedad*, 1, 121-136. <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:fW4bJ4BFwoJ:https://maestroysoiedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5184/4645+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=pe>
- Weng, S., Liu, Y., Dai, J. & Chuang, Y. (2020). A Novel Improvement Strategy of Competency for Education for Sustainable Development of University Teachers Based on Data Mining [Una nueva estrategia de mejora de la competencia para la educación para el desarrollo sostenible de profesores universitarios basada en la minería de datos]. *Sustainability*, 12(7), 1-18. <https://doi.org/10.3390/su12072679>

La realidad post COVID-19 ha significado nuevos e importantes desafíos para la educación en el Perú y el mundo. La transformación digital y la adaptación a la nueva realidad aceleran el necesario cambio en el perfil de los docentes de hoy, alejándolo de las prácticas de la educación tradicional para exigir un rol proactivo que despierte el espíritu crítico de los alumnos.

Existe también una falta de coordinación entre las labores del docente y aspectos como los contenidos del currículo, la evaluación y la incorporación y manejo adecuado de las tecnologías de la información, lo que genera una brecha en donde docentes con competencias educativas actuales se encuentran con viejos modelos educativos.

Las investigaciones compiladas en esta obra estudian los aspectos relevantes, las necesidades y las capacidades en torno a la formación docente. En ellas se propone avanzar hacia nuevas estrategias, como el aprendizaje a lo largo de la vida, que se consolida a través de procesos de socialización y de experiencia cultural, así como la formación del docente como investigador de su propia práctica pedagógica.



FONDO
EDITORIAL

ISBN: 978-612-4370-94-6



9 786124 370946