

TOMO
II

MEMORIA

1er CONGRESO
PEDAGÓGICO
NACIONAL

**MEJORES APRENDIZAJES
CON BUEN DESEMPEÑO DOCENTE
EN NUEVAS ESCUELAS**

Lima, diciembre de 2010

TOMO
III

MEMORIA

1er CONGRESO
PEDAGÓGICO
NACIONAL

**MEJORES APRENDIZAJES
CON BUEN DESEMPEÑO DOCENTE
EN NUEVAS ESCUELAS**

Lima, diciembre de 2010

PRIMER CONGRESO PEDAGÓGICO NACIONAL

Mejores Aprendizajes con Buen Desempeño Docente en Nuevas Escuelas
Diciembre de 2010

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN

Comisión de Educación Básica y Desarrollo Magisterial

Coordinador:

Edmundo Murrugarra Florián*

Miembros:

César Barrera Bazán, Juan Borea Odría, Margarita Guerra Martinieri, Guadalupe Méndez Zamalloa, Susana Stiglich Watson, Carlos Yampufé Requejo.

Edición de contenidos:

Yina Rivera Brios

Cuidado de edición:

Paola Baltazar Zúñiga

Corrección de texto:

Oscar Carrasco Molina

Diseño y diagramación:

Romy Kanashiro Nakahodo

Mesa Interinstitucional de Buen Desempeño Docente

Consejo Nacional de Educación, Foro Educativo, Tarea, Unicef, Promeb, Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Instituto de Pedagogía Popular, Usaid/Perú/SUMA, Pontificia Universidad Católica del Perú, Derrama Magisterial, Care Perú, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Educa, Equipos Docentes del Perú, Instituto Pedagógico Nacional de Monterrico, Instituto de Estudios Peruanos, Colegio de Profesores del Perú, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Sutep, Ipeba, Universidad Peruana Cayetano Heredia

Consejo Nacional de Educación

Av. De la Policía 577, Jesús María (Lima 11)

Lima, Perú

Teléfono: 261-4322

www.cne.gob.pe

Este documento puede reproducirse para difusión y debate, siempre y cuando se mencione la fuente.
Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú N.º 2010-16299

*Presidente de la Comisión organizadora del congreso pedagógico

Impreso en:

RAUL PEÑA SAC. Jr. Julio C. Tello 996, Callao 03 • Telf. 2615621 • raulpeliz@gmail.com

Índice

Presentaciones simultáneas	5
Primer panel simultáneo	5
Nuevas formas de interacción entre docentes y alumnos: el proyecto Aulas Fundación Telefónica en Hospitales	
Expositora Zoila Cabrera Rodríguez	
Comentarios	10
César Barrera Bazán, CNE Elmer Robles Ortiz, UPAO	
Segundo panel simultáneo	11
Buen desempeño docente en la perspectiva de los formadores de maestros (I Parte)	
Expositora María Diez Hurtado Universidad Antonio Ruiz de Montoya	
Expositora Hna. Pilar Cardó Franco Instituto Pedagógico Nacional de Monterrico	15
Expositor Felipe Temoche Rumiche Universidad Nacional de Trujillo	26
Comentarios	32
Pilar Armas Cuba, ISP Indoamérica de Trujillo Milagritos Urteaga Chuquipoma, UPAO	
Buen desempeño docente en la perspectiva de los formadores de maestros (II Parte)	33
Expositora Luzmila Mendívil Trelles de Peña Pontificia Universidad Católica del Perú	
Expositor Carlos Barriga Hernández Universidad Nacional Mayor de San Marcos	40

Expositor David Aguilar Berrospi Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle - La Cantuta	54
Comentarios: José Rivero Herrera, Foro Educativo Edwin Uribe Pomalaza, CONEACES	61 62
Tercer panel simultáneo Buen desempeño docente en la perspectiva del Sutep y del Colegio de Profesores del Perú	65
Expositor Carlos Gallardo Gómez Colegio de Profesores del Perú	
Expositor Hamer Villena Zúñiga Sutep	69
Cuarto panel simultáneo Factores para la mejora de la calidad de las escuelas	74
Expositora Peregrina Morgan Ipeba	
Comentarios María Vera Rodríguez, I.E. República de Panamá Augusto Lezcano Guevara, I.E.P. Alexander Fleming Jesús Herrero Gómez, CNE	91 91 92
Quinto panel simultáneo Concepción educativa e innovaciones pedagógicas en el colegio experimental Rafael Narváez Cadenillas de la Universidad Nacional de Trujillo	95
Expositor Daniel González Villanueva Universidad Nacional de Trujillo	

Primer panel simultáneo

NUEVAS FORMAS DE INTERACCIÓN ENTRE DOCENTES Y ALUMNOS: EL PROYECTO AULAS FUNDACIÓN TELEFÓNICA EN HOSPITALES

Zoila Cabrera Rodríguez¹

Asesora Externa del Proyecto

Aulas Fundación Telefónica en Hospitales

La situación de los niños y adolescentes hospitalizados, y la importancia de apoyarlos para aliviar su situación de salud a través de actividades educativas, hizo que la Fundación Telefónica del Perú iniciara un programa de educación en hospitales.

El Programa Aulas Fundación Telefónica en Hospitales es un programa educativo desarrollado en aulas ubicadas en hospitales, dirigidas por uno o dos docentes, que cuentan con equipos informáticos, con herramientas tecnológicas de alta y baja intensidad, destinado a pacientes en edad escolar quienes, por su situación de salud, requieren permanecer hospitalizados.

El programa pretende visibilizarlos y atenderlos como sujetos de derecho, asumiendo que, al igual que los otros niños y jóvenes de su edad, sienten, piensan, quieren, hacen, y que en este momento de su vida —centrado en la recuperación de su salud o en la asunción de una discapacidad transitoria o permanente—, demandan ser estimulados de manera lúdica, recreativa, creativa, con imaginación e informalidad, considerando que pacientes contentos y positivos tienen mayores posibilidades de mejorar su salud más rápido.

El programa educativo tiene como sustento de su práctica la pedagogía de la ternura.

La historia del programa educativo

El programa, que tiene diez años de funcionamiento, es desde su inicio una acción compartida entre la Fundación Telefónica y el Ministerio de Salud (Minsa), que se concretó a través de convenios interinstitucionales con once hospitales de Lima, Arequipa, Chiclayo, Cuzco, Huancayo e Iquitos, los cuales se comprometieron a acoger el programa proporcionando los espacios para las aulas, apoyando su organización, acondicionando sus horarios y designando al personal de coordinación para garantizar su funcionamiento.

La Fundación Telefónica se comprometió a proveer los docentes responsables, a acondicionar y ambientar las aulas, a proporcionar los equipos informáticos y tecnológicos requeridos y a instalar redes de conexión a Internet en todos los hospitales que no contaban con dicho servicio. Igualmente, a dotar del material didáctico y de trabajo que demanda la ejecución del programa, contribuyendo en la medida de sus posibilidades a mejorar los pabellones de pediatría y adolescentes en los que se lleva a cabo. Cuando fue necesario, se apoyó con la infraestructura necesaria para instalar las aulas.

¹ Educadora de primaria y secundaria, especializada en capacitación de adultos. Asesora pedagógica externa de la Fundación Telefónica para su Programa Aulas Fundación Telefónica en Hospitales de Perú y para el Proyecto Global Aulas Fundación Telefónica en Hospitales, en el que participan las fundaciones de Argentina, Colombia, Chile, Venezuela y Perú.

Sus inicios

En sus inicios, el programa buscaba actualizar a los niños y adolescentes hospitalizados con contenidos propios del grado escolar en el que se hallaban, realizando un proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en el trabajo escolar, tratando de que los «alumnos-pacientes» no pierdan el año, no se atrasen, no se olviden de las cosas «importantes» que da la escuela. Durante los primeros cinco años, esa fue la tónica del programa.

Al hacer un balance de la práctica pedagógica de esta primera etapa, nos hizo volver la mirada a nuestros alumnos-pacientes, a las enfermedades que presentan, a los tiempos de hospitalización y a las instituciones en las que trabajamos. Y lo que encontramos fue la diversidad y la diferencia como la constante. Son diferentes los pacientes, en edades, procedencia, sexo, grado educativo, tipos de enfermedades, tiempos de permanencia. Son diversas las instituciones hospitalarias con las que trabajamos, hospitales generales, hospitales especializados, solo para niños y adolescentes, solo para el tratamiento del cáncer.

Y aun con esta variedad, todos los que interactúan con ellos, médicos, enfermeras, personal de salud, voluntarios y los docentes de estas aulas, buscan aliviar su situación de dolor, de soledad, de angustia. Así vista la experiencia, decidimos retomar el énfasis de la intervención pedagógica concentrándonos en los pacientes y la situación por la que atraviesan.

El programa actual

Para ello partimos poniéndonos en la situación de niños y jóvenes que, estando hospitalizados, tienen una computadora delante de ellos. ¿Van a querer hacer raíz cuadrada, sumas y restas, aprender letras? ¿O querrán más bien aprovechar ese tiempo, ese espacio un tanto insólito en un hospital, para aligerar el peso de su enfermedad, de las limitaciones que enfrentan, con una fortaleza, voluntad y empeño que ya quisiéramos tener muchos de nosotros?

Ver a niños desfigurados, casi sin dedos, golpeando el mouse, conversar con un niño sin rostro que alegremente mira su PC y dice «hoy me voy a mi casa» después de 30 días, y que además regresará para continuar con su proceso de intentar devolverle parte del rostro perdido. Ver a jovencitos, hombres y mujeres, desplazándose, teniendo como compañero a su trípode del que cuelga el suero, sentadas en su PC averiguando «cómo me curo y dónde», precisando que la ciencia ha avanzado y que tiene esperanzas, como que obliga no solo a nosotros sus docentes sino también a cualquier persona con sensibilidad a despojarnos de nuestro vestido, a veces largamente usado como el mío, y vestirnos alegremente de jóvenes, de niños, y preguntarnos qué nos gustaría ver, hacer, sentir, si estuviéramos en esa situación, en esa condición, con quién nos gustaría interactuar, qué descubrir, cómo aliviar la distancia de la familia, cómo compartir la situación cotidiana. ¿Me deben tratar bien? ¿Puedo preguntar sobre lo que tengo? ¿Puedo decir «no»? ¿Pueden decirlo mis padres? ¿Puedo viajar a través de Internet, descubrir, escribir, imaginar, pensar en otras cosas?

Es a partir de estas preguntas que intentamos restarle formalidad a la interacción docente-paciente y estructurar una propuesta cuya intencionalidad mayor estuviera dada por proponer un programa formativo centrado en lo lúdico, en la recreación como forma de aprender, en la utilización instrumental de la lectura, escritura y razonamiento lógico y matemático como medios para acceder a información, para divertirse, viajar, conocer, en suma aprender cosas nuevas, diferentes, útiles, significativas e importantes para su situación. Comenzamos así a nombrarlos como pacientes-alumnos, para enfatizar su situación y recordar siempre que están en el hospital para curarse y el programa educativo es un aporte en ese proceso.

Para lograrlo, armamos un programa educativo multidimensional que incorporó tanto la dimensión psicoemocional, como soporte para entender y relacionarnos con los pacientes-alumnos; la dimensión médica que nos proporciona información sobre las posibilidades y limitaciones de nuestros pacientes-alumnos a partir del conocimiento de las enfermedades que padecen y la dimensión pedagógica, como eje del trabajo formativo de los pacientes-alumnos y a través de la cual se integran las consideraciones de las otras dimensiones.

El programa tiene como objetivos:

El respeto de los derechos de los niños hospitalizados

Apunta a la inclusión y la equidad, colaborando en concretar los derechos que tienen como hospitalizados a continuar con su desarrollo integral, aliviando en lo posible las difíciles condiciones por las que atraviesan.

El fortalecimiento de las habilidades instrumentales básicas

Apunta a superar el rezago educativo producto de su situación, enfatizando, a través de lo lúdico y recreativo, el desarrollo y fortalecimiento de las capacidades de leer, escribir y razonar como competencias básicas para acceder a información, para descubrir, divertirse, imaginar, conocer y aprender cosas nuevas, diversas, útiles, significativas e importantes para su situación.

El desarrollo de la autonomía, capacidad de decisión y manejo del tiempo

Apunta al fortalecimiento de su capacidad de resiliencia, fortaleza y entereza, para que los niños, niñas y adolescentes con hospitalizaciones largas y difíciles aprendan a manejarse con independencia, con información suficiente para tomar decisiones adecuadas, y con capacidad para manejar el tiempo de que disponen con base en sus necesidades y criterio.

El uso intensivo de Internet y tecnología de la información

Apunta a integrar tecnología e innovación, incorporando el uso y manejo de las TIC con periféricos de tecnología de alta y baja intensidad, adaptada para superar discapacidades, que faciliten el uso de la computadora a los pacientes-alumnos con enfermedades limitantes. Facilita la comunicación con el mundo exterior, sus familiares y amigos.

El programa Aulas Fundación Telefónica en Hospitales integra los temas de educación, discapacidad y tecnología.

Los docentes

Este programa, que focaliza la mirada en los niños hospitalizados y en la dimensión emocional, demandó a su vez remirar a diecisiete docentes, que en su mayoría son de educación especial, y pensar una capacitación en servicio que les permitiera concretar de mejor manera los objetivos que nos propusimos.

Se les preparó, así, en estrategias pedagógicas para el desarrollo de habilidades instrumentales, trabajo personalizado y multigrado; en herramientas tecnológicas para el uso de las tecnologías de la información e Internet; en técnicas de marketing social para difundir y posicionar el programa en el personal de salud y los hospitales; en conocimientos médicos básicos sobre las principales enfermedades que aquejan a sus pacientes-alumnos; y, sobre todo, en el aspecto psicológico y emocional para que comprendan mejor la situación de estos, y puedan ayudarlos a recuperar la confianza en sí mismos y su autoestima.

Un aspecto importante de la capacitación a los docentes fue establecer un consultorio psicológico *on-line*, en el que una psicóloga especializada colaboraba con ellos para enfrentar casos difíciles, y simultáneamente los atendía para sobrellevar el impacto que significa trabajar diariamente con este tipo de pacientes alumnos.

La capacitación se realiza a través de un taller anual denominado «de inicio», visitas de monitoreo presencial y asistencia técnica *on-line*.

Configuramos, así, un perfil profesional del docente que desarrolla el programa educativo, que considera tres dimensiones. La dimensión personal, que incorpora sus cualidades como persona, la dimensión funcional, que considera sus capacidades y habilidades pedagógicas, y la dimensión social, que incorpora los valores, actitudes y formas de interacciones afectivas.

La puesta en práctica del programa tiene como condición el aula, pensada como un espacio agradable, estimulante, cómodo, alegre, de libertad, de comunicación, que propicia la interacción entre todos. En tal sentido, los docentes deberán ambientarla con elementos que favorezcan la tranquilidad, pero también la reflexión, utilizando colores estimulantes, láminas, afiches y materiales creativos; Con normas mínimas que organicen la relación entre los diversos grupos que participan, con máquinas y equipos al alcance de todos. Son, en la práctica, «ventanas al mundo exterior».

Contamos con 10 módulos educativos multiaprendizaje para el desarrollo del programa, construidos para que los pacientes-alumnos compartan experiencias, investiguen, interactúen con pacientes de otros hospitales, adquieran autonomía, capacidad de decisión y reconozcan sus potencialidades de aprendizaje. Responden en términos temáticos a aspectos elegidos en función del interés, curiosidad, motivación y expectativa que pudiera generar en los alumnos-pacientes, y que se corresponden con la intencionalidad lúdica y recreativa del programa, así como con su contribución a su formación.

A la fecha, el programa ha beneficiado directamente a más de 36 000 niños, niñas y adolescentes, los cuales reclaman cada vez más el servicio. También ha beneficiado al sector educativo, mejorando los estándares de educación especial y contribuyendo con nuevos empleos para el magisterio. El sector salud se ha beneficiado con una mejor infraestructura y, a su vez, gracias a la motivación que las aulas despiertan en los pacientes-alumnos, su recuperación se acelera, lo que reduce los excesivos costos de mantener a un paciente durante largos periodos de tiempo en un hospital.

Beneficiarios por año - Aulas Fundación Telefónica en Hospitales	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	Total
	2143	2 360	4 512	4 730	5 167	5 286	4 554	4 120	3 853	36 725

Por la heterogeneidad de las edades de los niños, el tipo de enfermedades y el tiempo de permanencia de los niños hospitalizados, no es el objetivo seguir el diseño curricular oficial, pero sí reforzar el logro de capacidades formativas claves.

El programa ha recibido los siguientes reconocimientos:

- Premio ANDA a la Responsabilidad Social
- Premio Perú 2021 a la Responsabilidad Social
- Premio Creatividad Empresarial 2005
- Premio PC World 2004

El Programa Global Aulas Fundación Telefónica

A partir del año 2009 la Fundación Telefónica animó a los diferentes países de la región que cuentan también con un Programa de Aulas educativas en Hospitales a articularse para contribuir a la construcción de una red latinoamericana de docentes que atienden desde su diversidad a niñas, niños y adolescentes en situación de hospitalización. Se inició así el denominado *Proyecto Global de Aulas Fundación Telefónica en Hospitales*, en el que participan Argentina, Chile, Colombia, Venezuela y Perú como país líder.

Si bien existen diferentes modalidades de operación en los países que conforman el proyecto, el criterio común de atención en todos los programas nacionales alienta a la Fundación Telefónica a articular y potenciar sus fortalezas, intentando homogeneizar en los diferentes países aquellas actividades, materiales e instrumentos que han obtenido mayores y mejores resultados, y pueden intentar generalizarse, respetando como condición, la idiosincrasia, características, costumbres y posibilidades, incluso políticas de cada país.

Perspectivas

El éxito del programa en nuestro país, que concreta el derecho de los niños, niñas y adolescentes hospitalizados a continuar con su formación respetando las condiciones físicas, emocionales y sociales por las que atraviesan, y la extensión del mismo a otros países que cuentan con políticas de Estado nos lleva a proponer que el Consejo Nacional de Educación se convierta en el impulsor de una corriente de opinión para posicionar el tema en la agenda pública y convoque la articulación de esfuerzos entre instituciones del Estado y empresas privadas comprometidas con el tema, para conseguir en nuestro país el establecimiento de una política pública al respecto.

Esta propuesta es posible si consideramos que el programa educativo que presentamos se articula perfectamente con el Proyecto Educativo Nacional hacia el 2021 en lo que se refiere a su objetivo estratégico 1, que pretende brindar «oportunidades y resultados educativos de igual calidad para todos».

Culminaré citando a Hugo Díaz en un artículo referido al Programa Aulas Fundación Telefónica en Hospitales:

«Ciertamente que por la magnitud de niños en hospitales, es una iniciativa que requeriría ser complementada con otros esfuerzos, especialmente el estatal, que debería asegurar hacer efectivo el derecho de estos niños y adolescentes de continuar recibiendo su educación formal. Como lo hay en legislaciones de otros países vecinos como Argentina y Chile, las leyes peruanas deberían contemplar la necesidad de instaurar en los hospitales aulas que hagan posible que los niños y adolescentes que por alguna dolencia o mal tengan que permanecer un tiempo en el hospital no interrumpan sus estudios. No sería un problema mayor de financiamiento pues la tendencia es a una desaceleración del ritmo de crecimiento de la población en edad escolar, lo que ya viene generando personal docente excedente en varias escuelas ¿Por qué no permitir que parte de ellos, debidamente habilitados y capacitados, pasen a formar parte de un Programa más amplio de Aulas en Hospitales? Legisladores y futuros candidatos a las próximas elecciones regionales y nacionales tienen la palabra».

Comentaristas

César Barrera Bazán,
Consejo Nacional de Educación

Este proyecto es de impacto, va más allá de la educación; tiene lo más íntimo de la condición humana. Y plantea y exige al Estado aproximarse a los niños que, por razones de salud, corren el riesgo de no ejercer su derecho a la educación. Lamentablemente, el Estado ha llegado al extremo de comercializar la educación. El proyecto plantea una relación profesor-alumno nada común y corriente, nos plantea una relación peculiar. Una relación que no es común para los profesores, y que es convertir o hacer del hospital una escuela. El proyecto plantea, asimismo, caminos que permitan hacer más efectiva la tarea docente.

Exigencia diferenciada a los docentes

Este proyecto exige a los docentes tener más conocimientos. El Estado no puede ignorar ni cerrar los ojos a esta experiencia que intenta representar al Estado allí donde este no está y debería estar también. Esto da cuenta de que es posible contribuir a concretar el PEN más allá de la escuela.

El Estado tiene la responsabilidad de hacer que esto se haga realidad en todos los hospitales, que ningún niño que se encuentre privado de la salud carezca de acceso a este tipo de atención. Asumamos el proyecto como una política permanente en todos los hospitales del país. Se necesita ganar esta experiencia para el Estado.

Elmer Robles Ortiz,
Universidad Privada Antenor Orrego

El proyecto presentado nos plantea un claro rompimiento con la concepción de que la educación solo se brinda dentro de las cuatro paredes del aula, superando así el viejo concepto que asegura que la educación se da en la escuela. Nos pone un ejemplo claro de cómo la educación se da en todos los espacios sociales, y como estos deben ser de calidad.

En La Libertad, desde el año 2007, venimos impulsando el concepto de **Región Escuela**, el mismo que postula la idea de mirar a la región como un espacio integrador y educador. Es necesario que veamos a la educación no solo en el proceso interno (aula) sino en todo espacio y momento. La región, entonces, termina siendo una instancia en donde se socialice.

Sin embargo, la región no solo debería ser una escuela, sino que el país debe ser una escuela. Es necesario que asumamos la educación como un espacio para generar la confianza. La educación y la confianza son conceptos que calzan, que coinciden, que se ponen en práctica a través de la pedagogía de la ternura. Esta práctica reconoce que existen inteligencias múltiples. Goleman nos propone la teoría de la inteligencia emocional, que potencia la formación general, la lecto-escritura, el razonamiento.

El proyecto nos pone en evidencia que la salud debe estar enlazada estrechamente con la educación. Ello nos permitiría trabajar a profundidad el sentido de educación para la salud. Es necesario que este proyecto sea difundido y permita que se convierta en una política pública, dada la importancia que tiene.

Segundo panel simultáneo

BUEN DESEMPEÑO DOCENTE EN LA PERSPECTIVA DE LOS FORMADORES DE MAESTROS (I PARTE)

Buen desempeño docente en la perspectiva de los formadores de maestros: Universidad Antonio Ruiz de Montoya

Lic. María Diez Hurtado²

*Directora de la Escuela de Profesores de la
Universidad Antonio Ruiz de Montoya*

La gestión de aula y el buen desempeño docente

...es necesario que la impronta original y fundante de la UARM se traduzca en un empeño cotidiano de toda su comunidad educativa para hacer de ella un lugar donde se estudien y debatan las tendencias de pensamiento y las cuestiones fundamentales que tocan a la persona y a la comunidad humana, en los planos de la economía, la política, la cultura, la ciencia, la teología, la pedagogía, [...] se trata de ofrecer al Perú una universidad transmisora de altos valores humanos y éticos, formadora de la conciencia crítica de la sociedad peruana.

Carta del Padre General de la Compañía de Jesús

Apostar por la formación de docentes siempre ha sido un desafío, apostar por la formación de docentes en el país hoy es un reto y también una gran responsabilidad. La Universidad Antonio Ruiz de Montoya, universidad joven, es una de las que aún apuesta por este desafío. A través de esta presentación queremos desarrollar dos ejes de reflexión: el primero vinculado a los modelos de formación docente, en relación con nuestra propuesta por competencias, y el segundo, las opiniones de nuestros egresados sobre la formación recibida.

1. Los modelos de formación y nuestras prioridades

Una primera precisión es la de definir qué entendemos por formación inicial docente. La formación desde la UARM es entendida como un proceso de desarrollo hacia la mejora integral de la persona. Los principios que utilizamos como referencia están relacionados con las diversas dimensiones de la persona, el contexto, como la realidad que nos interpela y nos invita a un compromiso con el desarrollo sustentable y la reflexión-acción como un proceso, una herramienta y una manera de proceder. Por ello, podemos afirmar que buscamos formar personas, profesionales que se comprometan a través de su profesión a ser innovadores y formular propuestas para la diversidad de nuestro país, en la realidad en la cual se involucran.

Hablar de formación de docentes es ubicarnos en un enfoque y un modelo considerado como prioritario, ya que podemos tener en nuestras decisiones y formas de proceder diversos modelos en actuación. ¿Cuál es el que priorizamos? Davini (1995) propone la existencia de cuatro modelos y tendencias para la formación:

² Licenciada en Educación Primaria por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Estudios de maestría en Psicopedagogía en la Universidad Andrés Bello, Chile. Diploma de especialización en Evaluación de Calidad de Instituciones Educativas. Actualmente es Directora de la Carrera de Educación de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya. Ha sido Directora de la Oficina de Calidad Educativa en la misma Universidad. Es capacitadora de docentes en diversas experiencias a nivel nacional.

- a. El modelo práctico-artesanal**, que concibe la enseñanza como un oficio que se aprende en el taller. El conocimiento profesional se transmite de generación en generación y es el producto de un largo proceso de adaptación a la escuela y a su función de socialización. Una frase, que define o legitima este modelo: «la conciencia del oficio». Se comprende que la formación docente implica aprender una serie de formas, hábitos, valores, herramientas y costumbres que se desarrollarán en la escuela y en el aula, donde se acepta la práctica docente como las formas de actuar heredadas por la sociedad y que el futuro docente ha aprendido de una escuela desde su experiencia como escolar.
- b. El modelo academicista** es aquel que da énfasis a los conocimientos que posee un profesional sobre su materia. Es así que, si soy profesor de Lengua y Literatura, cuanto mayor sea mi conocimiento de la Literatura y de temas relacionados con ella, seré mejor docente. Este modelo legitima a aquellos docentes cuya formación profesional inicial no es la docencia; por el contrario, son especialistas en otras disciplinas de las artes, letras o ciencias. Se desvaloriza la formación pedagógica educativa y se considera innecesaria para el desempeño docente, ya que la función de enseñanza se considera como acción de transferencia de información, y la experiencia de aprendizaje como la repetición del saber transmitido.
- c. El modelo tecnicista-eficientista** se describe como aquel que busca la tecnificación de la enseñanza, de tal manera que se desarrolla de manera eficiente para lograr los productos preestablecidos. La función docente se tipifica como técnica, por cuanto la labor docente busca desarrollar en la práctica de aula, de manera simplificada, aquellos procesos mejores para obtener los productos establecidos. «El docente no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, sino las técnicas de transmisión» (De Lella, 1999). Es así que no se considera al docente como profesional de la educación: es tan solo un técnico que aplica instrumentos o medios propuestos por otros. Hoyle (1975), citado por Imberón, hablará de la profesionalidad restringida para definir al docente tecnicista-eficientista, términos que más adelante explicaremos.
- d. El modelo hermenéutico-reflexivo** supone a la enseñanza como una actividad compleja, que se contextualiza en la diversidad de contextos, desde las dimensiones del espacio, el tiempo, la sociedad y la política. Por ello, el docente debe ser capaz de enfrentar creativamente y con pertinencia las diversas situaciones que se presenten en los procesos de formación en los que se involucra. Se busca vincular la práctica y la teoría, la emocionalidad con la racionalidad, de tal manera que sea capaz de reflexionar, comprender y actuar de acuerdo con las necesidades de los sujetos que forma, como de los retos que a este le estimulan en su formación. Como Gimeno S., se propone que el saber pedagógico se construye desde la práctica.

¿Dónde nos ubicamos? Para responder a esta pregunta es necesario explicar muy brevemente nuestras premisas y líneas de trabajo, donde desarrollamos la permanente creatividad, el aprender a aprender y el aprender a desaprender.

Algunas de las nuestras premisas:

- **El error proporciona posibilidades de aprendizaje.** Ello comporta la observación del propio desempeño, la identificación de errores y dificultades, el análisis del mismo, la búsqueda de diversas alternativas y oportunidades para poder superar y remontar dicho error. Un término que explica nuestra experiencia pedagógica en esta línea es el desaprender.

- **El conocimiento y la investigación pedagógica permiten y estimulan la innovación.** Ello implica desarrollar en nuestros estudiantes el conocimiento desde la Pedagogía, la Psicología, la Sociología, la Antropología, etc. para conocer, analizar, formular nuevos conocimientos y nuevas experiencias.
- **La reflexión como eje procedimental para dos experiencias: la reflexión sobre sí mismo y su perfil, y la reflexión sobre su práctica, que le estimula a crear pensamiento pedagógico.** La reflexión sobre su propio perfil permite verificar la vocación como eje para ser un docente. Y la reflexión sobre las experiencias de práctica pedagógica implica que nuestros estudiantes revisen en forma permanente los comportamientos docentes de su realidad, los comportamientos de los alumnos y sus propios comportamientos para contrastarlos con la teoría recibida y proponer situaciones y nuevas rutas para el trabajo y el desarrollo de aprendizajes.
- **La gestión y organización del aula estimulan la atención a la diversidad y a la personalización.** Un estudiante que comprende que ser docente no es aplicar fórmulas ni seguir un texto es aquel que diseña, ejecuta y evalúa experiencias de enseñanza y experiencia de aprendizaje con alumnos diversos, desde su conocimiento de la planificación, evaluación, estrategias, relaciones humanas y su propio ser docente.
- **El trabajo pedagógico responde a la realidad y la recrea.** No es posible trabajar de la misma manera en todas las instituciones educativas, ni en todas las realidades. La conciencia de la realidad y la diversidad, la reflexionamos con los estudiantes desde los diversos cursos para promover respuestas diversas. Un principio institucional transversal en la UARM es el compromiso social y el aporte de nuestros estudiantes al desarrollo sustentable.
- **El docente es promotor ético y de valores.** El desarrollo de los valores es un transversal que implica el revisar, organizar y ser consciente de una escala de valores y la coherencia en el actuar ético de los egresados de la institución.
- **El trabajo en equipo requiere de un trabajo individual.** El modelo práctico artesanal proponía un docente individual que se preocupaba por sus alumnos y los ayudaba en su formación, desde las costumbres adquiridas. Hoy, cada vez más, las destrezas y habilidades para el trabajo colaborativo, y la elaboración y negociación con el docente, y la formulación de proyectos comunes se hacen necesarios. Por ello, nuestros estudiantes desde su formación interactúan, aprenden a trabajar en equipos colaborativos y valoran la experiencia y el aporte personal en dicho trabajo.

En el actual currículo, nuestras competencias consideran las premisas anteriores en los siguientes ejes:



Para concluir esta primera reflexión, queremos relacionar nuestros propósitos en la formación de docentes con las características de profesional desarrollado o amplio (Hoyle, 1974; Imbernón, 1994: 31), como aquel que posee destrezas derivadas de una reflexión entre experiencia y teoría, perspectivas que abarcan el más amplio contexto social de la educación, es capaz de proponer en forma asertiva y crítica sucesos y experiencias del aula en relación con la política y con las metas formativas a desarrollar en sus estudiantes, puede utilizar metodología, compararla, contrastarla y mejorarla en su práctica, valora la colaboración como eje para el crecimiento, se propone metas personales para su formación continua, y participa en eventos para compartir con otros. Sabemos que aún debemos implementar varios procesos en nuestra propuesta formativa. Sin embargo, nos ubicamos en el modelo hermenéutico reflexivo, porque priorizamos al docente reflexivo, comprometido con los valores, que considera su práctica como el eje estructurante de su quehacer, pero interrelacionado con el contexto institucional y social. Por último, es capaz de relacionar y reconstruir desde una mirada compleja, las diversas posibilidades del saber, el actuar y el proponer.

2. Evaluación crítica desde nuestros egresados

Las instituciones formadoras de docentes vivimos hoy, a partir de la ley del Sineace, un proceso de autoevaluación hacia la acreditación. Es en este contexto que reforzamos nuestro diálogo con los egresados para escuchar y reflexionar con ellos sobre su experiencia en el ámbito laboral, fuera de nuestra institución. Estamos recogiendo información a través de entrevistas y grupos focales. Preguntamos «¿Cuáles son sus fortalezas?» Algunas de las respuestas, las más resaltantes, las mencionamos a continuación.

- Poseen conocimientos teórico-prácticos sobre diversificación curricular, los procesos pedagógicos y psicológicos para el aprendizaje y la realidad, y estos les han sido muy relevantes para ubicarse en su actual desempeño. No han tenido dificultades para adecuarse a los procesos de programación de las instituciones.
- Poseen muy buenas herramientas para relacionarse y acompañar a sus estudiantes desde una perspectiva individualizada y personalizada, les es muy fácil comprender y atender la diversidad en el aula y la escuela.
- Poseen habilidades para participar en los procesos colectivos y de discusión de docentes en las instituciones, ya que, por los conocimientos desarrollados en la UARM, poseen perspectivas y argumentos para sostener opiniones y propuestas.
- Buscan la innovación y recreación de sus experiencias iniciales a lo largo del año; ello implica evitar la rutina. Sin embargo, aquí ven una gran dificultad, porque muchas veces las instituciones sobrecargan el trabajo del docente y es «más fácil» seguir el libro de texto o «caer en una sola forma de actuar».

También mencionaron algunas debilidades y necesidades, sobre las que buscan información:

- El trabajo de los padres como copartícipes de la formación de los alumnos.
- El trabajo con grupos y las normas de convivencia. Aceptan que el trabajo pedagógico, desde la perspectiva del aprendizaje y los procesos cognitivos, implica una serie de estrategias para el manejo de las experiencias colectivas generales.
- Estrategias personales para evitar el desgaste y el estrés docente.
- Estrategias para la organización de eventos extracurriculares, como una demanda de las instituciones.
- Procedimientos para la elaboración de medios y recursos que permitan recrear y evitar las rutinas en las que suelen caer con mucha frecuencia los docentes.

Por último, nuestros egresados confirman que muchas veces son las instituciones las que, desde rutinas y procesos muy estandarizados, no estimulan la creatividad ni la innovación de los docentes.

Fuentes

De Lella, Cayetano. I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Lima, Perú, septiembre de 1999. Modelos y tendencias de la Formación Docente 18-07-2010. <http://www.oei.es/cayetano.htm>.

Diez, María. Estrategias de reflexión acción para la práctica docente. Tesis para optar el título de Licenciada. 2002. Universidad Antonio Ruiz de Montoya. Proyecto Educativo Institucional.

BUEN DESEMPEÑO DOCENTE EN LA EXPERIENCIA FORMADORA DEL INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL MONTERRICO

Hna. Pilar Cardó Franco³

Directora General del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico

El Instituto Pedagógico Nacional Monterrico, IPNM, es un centro de Educación Superior con rango universitario, dedicado a formar profesionales de las Ciencias de la Educación. Recibió el 12 de diciembre del 2008, al cumplirse 133 años de su fundación, un merecido reconocimiento del Estado peruano, con la promulgación de la Ley 29292, que le confiere la facultad de otorgar en nombre de la Nación: el **Grado Académico de Bachiller y el título de Licenciado en Educación**, equivalentes a los otorgados por las universidades del país, y reconocidos para el ejercicio de la docencia universitaria, y para la realización de estudios y grados posteriores.

A lo largo de 134 años hemos ido gestando una pedagogía que es patrimonio fuerte y vivo. Desde 1876, la pedagogía asumida se ha ido transformando y enriqueciendo con los rasgos de las distintas épocas y circunstancias, con los aportes de las diversas teorías y enfoques educativos emergentes desde la investigación y la praxis que se ha venido gestado en la institución. Pero también reconocemos en ella algo estable, que ha subsistido y se mantiene cada vez más empoderada, y que constituye la herencia de un tipo de educación, y es a la vez nuestro mejor aporte a la educación nacional.

Nuestra pedagogía pone el acento en la persona de aquí y de ahora, en diálogo con su contexto múltiple y complejo. Es la atención profunda a todas sus dimensiones, a todos los aspectos de la vida humana: el intelectual, afectivo, ético, social, religioso, político, económico. Sigue siendo una pedagogía de convicciones, de desafíos y de oportunidades para el desarrollo humano de cada uno y de todos, que exige una manera de educar en valores, entre los cuales la vida es el valor supremo de nuestro proyecto educativo.

Somos una institución educativa, inspirada en el carisma de la Sociedad del Sagrado Corazón. Estamos convencidos de que la educación es un derecho y, por ello, «un acto de justicia», «formar mujeres y hombres

3 Religiosa del Sagrado Corazón de Jesús. Es docente en la Especialidad Filosofía y Literatura. Graduada con premio de Excelencia por el Instituto Pedagógico Nacional Monterrico. Cuenta con una Maestría en Educación de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Es Directora General del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico desde el 2007 a la fecha. Ha sido Miembro de la Comisión Nacional de Educación para la Paz del Ministerio de Educación y es miembro fundadora de Foro Educativo.

apasionados por la vida y con el deseo de colaborar en la transformación del mundo» (Cap. General 2008). Este derecho es inalienable; es privado, pero a la vez es público; es de todos.

En este sentido, seguir apostando por los/las jóvenes futuros docentes del país es un acto de justicia, una responsabilidad de todos y un derecho que defender.

Estos jóvenes, al tener como opción la docencia, ya están comprometidos en el trabajo por la justicia, la paz y la integridad de la creación, inquietos por el futuro del planeta; otros, deseando entregar con generosidad sus esfuerzos al servicio de los pobres y excluidos de nuestro país. Queremos acompañarlos en su búsqueda del sentido de la vida, del sentido de su vocación educadora, del sentido de trascendencia, de Dios actuando en la vida y en la historia de la humanidad.

Por eso buscamos que nuestros estudiantes sean protagonistas de su historia y proyectos, queremos tener el corazón abierto y atento para sentir y escuchar la fuerte invitación de continuar caminando y haciendo camino con ellos/as y para ellos/as. Compartiendo aspiraciones y sueños por **otro Perú**, por **otro mundo** donde seamos hermanos y hermanas, con iguales oportunidades y condiciones para crecer y ser felices. Por ello, nuestra **misión** apunta a la formación integral de la persona y su ser docente, comprometida con el desarrollo educativo y la construcción de conocimiento para aportar los elementos pedagógicos pertinentes y la vivencia de valores, a fin de animar, orientar e innovar el proceso de mejora de la calidad de la educación de nuestro país.

El IPNM tiene la responsabilidad de asegurar que la comunidad educativa cuente con las herramientas para responder a las necesidades y demandas que el presente y el futuro interpelan al quehacer docente: contagiarnos unos a otros por la pasión de aprender, de reflexionar y de juzgar críticamente con sentido constructivo un mundo cada vez más lleno de información, necesitado de humanización, de proponer formas nuevas de pensar y hacer educación en la diversidad y en la unidad. Privilegiar la persona es afirmar su identidad y naturaleza dentro de la perspectiva de la interculturalidad, es también abrirnos sin temores, pero con firmeza, al avance científico y tecnológico, orientándolo hacia una creciente y plural humanización.

Bajo esta perspectiva, ¿cómo asumimos el desempeño docente?

En los últimos años los sistemas educativos han privilegiado los esfuerzos hacia el mejoramiento de la calidad de la educación y se ha identificado a la variable «desempeño profesional del maestro» como muy determinante para el logro de los cambios cualitativos y cuantitativos explicitados en los procesos y resultados del aprendizaje.

Hoy se afirma con un cierto consenso que el fracaso o el éxito de todo sistema educativo depende fundamentalmente de la calidad del desempeño de sus docentes. Podrán perfeccionarse los planes de estudio, programas, textos escolares; construirse magníficas instalaciones; obtenerse excelentes medios de enseñanza, pero sin docentes eficientes no podrá tener lugar una real educación con calidad.

Estamos convencidos de que el buen desempeño docente de un profesional de la educación pasa, ante todo, por el reconocimiento de la **persona**, de él y la de los otros. Esto implica que el buen docente se re-

laciona e interactúa con efectividad para lograr el aprendizaje, pero también otros aprendizajes, algunos no visibles en el ahora, pero que inciden en la vida futura de sus estudiantes.

En este sentido, el término *buen desempeño* o *efectividad docente* significa un constructo que intenta expresar de manera resumida, las diversas tareas, intervenciones y prácticas que caracterizan el trabajo docente, así como también la calidad de la persona del docente. Un buen docente es y tiene que ser una buena persona.

Es «un conjunto de características, competencias y conductas de los docentes, que permiten a los estudiantes alcanzar los resultados deseados, que pueden incluir el logro de objetivos de aprendizajes específicos, además de objetivos más amplios, como la capacidad de resolver problemas, pensar críticamente, trabajar colaborativamente y transformarse en ciudadanos efectivos» (Oreal, p. 5).

En ese sentido, el desempeño docente es el conjunto de pensamientos, valores, actitudes, emociones, cultura, teorías implícitas que se traducen en actuaciones y relaciones con los otros y el entorno; que se lleva a cabo en el marco de su responsabilidad y contrato social.

Dicho de otro modo, el desempeño docente observable evidencia su concepción de qué, por qué, cuándo, cómo, para qué enseñar, en colaboración con quiénes, con qué recursos de gestión. Evidencia, además, que este es resultado de un proceso, no en solitario sino más bien siempre en conjunto, porque la acción educadora del docente es un trabajo compartido y corresponsable.

Saberes y competencias para un buen desempeño docente

Hernández (1999) afirma que «el docente debe conocer el contenido de lo que enseña y el modo cómo ese contenido puede tener sentido para sus alumnos, saber hablar en un lenguaje comprensible y promover el diálogo con los estudiantes, que implica saber comunicar y generar comunicación, mostrar y entregar lo que tiene y quiere plantear estableciendo reglas claras en su relación con los estudiantes y estar dispuesto a discutir esas reglas». La relación docente-estudiante es una relación dialógica, de entendimiento. De ahí la necesidad de ser un buen comunicador.

Ha de tener también una base de conocimientos interdisciplinarios, un soporte socioafectivo y un inquebrantable compromiso ético que le permitan comprender y reconocer los sentidos y significados de su actuación.

«La diversidad de capacidades que requiere un docente no se limita a un mero desafío cognitivo. Es deseable una vocación y un compromiso afectivo con una tarea que es social y política, que tiene que ver con la formación de personas. Es, finalmente, un desafío contar con ciertas capacidades de manera convergente, como condición asociada al buen desempeño. Es decir, tan importantes como los conocimientos y las habilidades son las actitudes y las motivaciones» (Aylwin, 2001).

En el aula, su buen desempeño tiene que ver tanto con el diseño cuidadoso, la conducción responsable y la evaluación profunda de los procesos de aprendizaje, así como con la relación comunicativa y afectiva que establece con todos y cada uno de sus estudiantes.

Esta práctica implica entre otras:

- La planificación de sus actividades de enseñanza, teniendo presente las características de los destinatarios de la educación, las del entorno en que viven y las de la sociedad que deberán enfrentar.
- La capacidad para establecer ambientes de aprendizaje que faciliten la participación e interacción entre alumnos y profesor.
- La creación de herramientas de evaluación apropiadas que le permitan, por una parte detectar las dificultades de sus alumnos y alumnas y, en consecuencia, apoyarlos y, por otra parte, evaluar el efecto de su propia estrategia de trabajo.

Con relación a sus colegas, se espera una actuación de colaboración, de apoyo mutuo y corresponsabilidad, formar parte constructiva del entorno en el que trabaja, compartir y aprender de y con sus pares.

Con respecto a la institución educativa, una actuación con liderazgo democrático, ético, con capacidad de hacer y acoger propuestas a nivel de la organización y marcha del centro.

Con los padres de familia, se espera respeto, comunicación clara y asertiva, creativa, convicción de que es aliado y colaborador en el proceso educativo. Los docentes también tienen que asumir que su actuación se extiende a la formación de la familia, de los padres y tutores. Una tarea adversa en cuántos casos. Pero hoy, más que antes, urgente y necesaria.

Respecto a sí mismo y su condición docente, se espera una actitud tolerante, abierta, reflexiva y, a la vez, aguda en su intuición, que se nutre de su experiencia, y maleabilidad para ajustarse a las nuevas situaciones, siempre en búsqueda permanente de ser mejor persona, profesional y ciudadano. Estas actuaciones se fundan en una cultura de evaluación honesta.

Para Bretel (2002), «evaluar la actuación del docente resulta un proceso complejo, en tanto que su actividad se realiza en diversos espacios e interactuando con distintos sujetos». En este caminar estamos reconociendo que la evaluación del desempeño pasa por procesos externos, pero sobre todo por decisiones personales.

La sociedad tiene expectativas bastante bien definidas, en algunos casos, sobre los resultados que debe alcanzar la tarea docente. Cabe señalar que no siempre los medios de comunicación muestran en su real dimensión los aciertos o debilidades del desempeño docente en el contexto de la educación del país.

Lo dicho hasta el momento se sustenta además en una serie de planteamientos que se han venido difundiendo al respecto.

Así tenemos que en la conferencia Los Maestros en América Latina: Nuevas Perspectivas sobre su Desarrollo y Desempeño (Banco Mundial, 1999), se señala algunos factores asociados al desempeño docente y sus potenciales resultados:

- Las ideas actuales sobre autonomía escolar que favorecen la permanente toma de decisiones en el aula que, a su vez, implica una mayor preparación sobre las competencias necesarias para tomar decisiones autónomas.
- El creciente interés por los factores que hacen a una organización eficiente se ha trasladado a las organizaciones sociales y, en particular, a la escuela. Esta nueva situación implica una adecuada atención a las



Mesa principal del panel buen desempeño docente en la perspectiva de los formadores de maestros.

Izquierda a derecha: Luzmila Mendívil, María Diez, Hna. Pilar Cardó y Felipe Temoche.



Docentes participantes



Izquierda a derecha: Luzmila Mendivil (PUCP); y María Diez (UARM).



Docentes participantes

diferencias individuales y a las necesidades básicas de aprendizaje, además de gestión por resultados y sistemas de evaluación que hagan evidentes los logros.

- Una escuela más orientada al aprendizaje, más libre y en constante búsqueda de mejores y nuevos contextos para aprender, que demanda de los maestros capacidades y comportamientos que manifiesten su incursión en redes de conocimientos, acceso a diferentes tipos de soporte técnico y tecnológico, mejor información y liderazgo en la gestión del conocimiento.

Asimismo, en la conferencia se hace referencia a nuevas exigencias que, a su vez, desafían los procesos de formación y la calidad del desempeño docente:

- Una mayor incidencia e insistencia en la actualización de los conocimientos disciplinarios, didácticos y pedagógicos. La formación en servicio tiene que ser más cercana a la persona del docente, acompañada en el escenario real de su actuación, la institución educativa, variada, haciendo uso de metodologías para el adulto, recuperando y valorando positivamente su experiencia, que puede ser mejorada, pero no desde ya descalificada.
- Mayor involucramiento con los alumnos, debido a la reducción en tiempo y en calidad de la labor socializadora de la familia y los nuevos encargos sociales que se le plantean a la educación, que tienen que ver con atender a poblaciones diversas, excluidas, por lo tanto necesitadas por derecho, de criterios y decisiones firmes de inclusión y equidad.

Esta pluralidad de referencias y puntos de vista que emergen de la revisión de literatura al respecto y de la experiencia institucional define que la calidad del desempeño docente está asociada a muchas variables, tales como la formación profesional, capacitaciones, motivaciones por la carrera profesional, liderazgo, clima organizacional y otros; que se requiere el equilibrio de conocimientos pedagógicos y disciplinares, así como de características individuales y profesionales, y se desarrolla en varios espacios y ámbitos.

Dimensiones sobre desempeño docente

El IPNM ha llevado a cabo un sondeo sobre el desempeño docente con una muestra de estudiantes del VII ciclo que realizan su práctica una vez a la semana, con los estudiantes de IX ciclo que la realizan de manera continua, con egresados en ejercicio y a los docentes de las diversas especialidades que asesoran la práctica en los niveles de educación inicial, primaria y secundaria.

Por ello es importante establecer bajo qué dimensiones se va a observar el desempeño docente. Existen varias propuestas como la de Lombardi, Valdez (2000), McBer, entre otras. Nosotros asumimos las cuatro dimensiones para el desempeño docente propuestas por la Comisión Rivero (2002), desde las cuales les hemos precisado ciertas categorías que consideramos son necesarias e importantes desarrollar en un proceso de formación de los futuros docentes que el país necesita expresadas, y evaluar, monitorear en la práctica docente.

Esta matriz se ha elaborado desde las dimensiones: personal, pedagógica, institucional y social. Cada una de ellas con sus respectivas categorías.

DIMENSIONES	CATEGORÍAS
PERSONAL	Conocimiento de sí mismo
	Reflexión y formación permanente
	Competencia social
PEDAGÓGICA	Dominio del conocimiento
	Estrategias metodológicas
	Evaluación del aprendizaje
	Relación interpersonal con los diferentes agentes
INSTITUCIONAL	Participación en los procesos de planificación, organización, ejecución y evaluación de la I. E. y otros.
	Liderazgo
	Intervención con la familia y la escuela
SOCIAL	Conocimiento de la realidad
	Proyecto con la comunidad

¿Qué resultados se han evidenciando de esta experiencia?

La autopercepción de los estudiantes y egresados se ha contrastado con la percepción de los docentes respecto a lo que reconocen u observan desde su condición de asesores de práctica.

Bajo este marco es que hago algunas precisiones sobre los resultados, de acuerdo con las dimensiones propuestas:

Dimensión personal

- Tanto los estudiantes y egresados (69%) como los docentes asesores (62%) reconocen y destacan esta dimensión con mayores fortalezas en el desempeño docente. Seguida de la dimensión pedagógica (73% estudiantes y egresados) (45% docentes asesores).
- En la dimensión personal, los estudiantes y egresados destacan el conocimiento de sí mismo (78%), el desarrollo de competencias sociales (78%) y la acción ética del profesional (78%). Sin embargo, plantean el desafío de prestar mayor atención a la reflexión y formación permanente, ya que solo el 51% señala que a veces realizan dichos procesos. Estas percepciones también estarán señalando una autoexigencia con su propio proceso de formación.
- Desde los docentes asesores se percibe, más bien se evidencia, en la práctica docente de los estudiantes reflexión y formación permanente (72%). Pero, por los resultados, también indican la necesidad de profundizar en el desarrollo de competencias sociales (53%) y en la ética profesional (54%) de los estudiantes.

Dimensión pedagógica

- Los estudiantes y egresados (73%) perciben que sí cuentan con las herramientas necesarias para su buen desempeño en el aula, destacando los indicadores referidos al diseño de diversas programaciones para desarrollar capacidades, contenidos y actitudes; así también el manejo de conocimientos del área, del

nivel y especialidad (71%). Desde los docentes, solo el 45% reconoce que los estudiantes practicantes evidencian manejo de conocimientos, estrategias metodológicas y relaciones interpersonales favorables, y un 41% indica que los estudiantes tienen recursos para el manejo de la evaluación de los aprendizajes.

- Un 46% percibe que a veces diseña programaciones investigando e incorporando conocimientos actualizados. Esto nos estaría indicando que la investigación, como experiencia para producir conocimientos, enriquecer la práctica y darle significancia a los aprendizajes, es un desafío que las instituciones formadoras tienen pendiente, pero, además, el reconocer de manera tangible que la escuela o la institución educativa es un espacio a ser investigado y transformado.
- El 71% percibe que maneja estrategias metodológicas para aplicarlas en los diferentes procesos del aprendizaje que se desarrollan en clase; y el 86%, que establece relaciones interpersonales adecuadas con los diferentes agentes de la comunidad educativa.

Como dijimos anteriormente, los procesos de enseñanza y aprendizaje son experiencias de comunicación, de relación, y su efectividad está en el reconocimiento sincero de la valía del otro, en la corresponsabilidad con que se asume el aprendizaje y en el sentido ético del compromiso.

Estos resultados también nos hacen pensar qué debemos rediseñar, redefinir la propia formación docente y la actuación del docente asesor.

Dimensión institucional

- El 50% de los estudiantes y egresados perciben que han desarrollado las competencias necesarias para su desempeño docente en las instituciones donde practican y laboran; sin embargo, también señalan que a veces (37%), o nunca (13%), ponen en evidencia estas competencias; resultados que coinciden con la percepción de los docentes asesores (28%), que indican que los estudiantes las manifiestan en su práctica pedagógica.
- Los estudiantes y egresados reconocen que la mayor debilidad está en su ejercicio de liderazgo (55%) y en su intervención con la familia y la escuela (47%). Estos coinciden con la percepción de los docentes, pues solo un 21% considera que sus estudiantes ejercen liderazgo en la escuela (iniciativa, decisiones, capacidad propositiva), así como el 25% que señala que los estudiantes intervienen con la familia y en la escuela.

Sentimos que vamos avanzando en esta línea de involucrar con acogida y esperanza a la familia en el servicio educativo, desde una experiencia realmente humana y enriquecedora.

- Con respecto al desempeño docente en la categoría participación en los procesos de planificación, organización, ejecución y evaluación de la I. E., las percepciones son diversas. El 53%, entre estudiantes y egresados, lo reconoce como parte de su desempeño; únicamente el 37 % de los docentes asesores comparte esa percepción.
- La mayor debilidad está en lo que se refiere a formar parte de equipos de trabajo de la institución educativa para revisar y viabilizar el PEI.

El 87% de estudiantes y egresados coinciden en señalar que a veces, o nunca, participa en los grupos de trabajo para tales fines. Así también, solo el 38% de los docentes reconocen este indicador como parte del desempeño en la práctica.

Esto último nos alerta y nos sitúa en la necesidad de seguir fortaleciendo la experiencia del trabajo en equipo como componente transversal de una cultura de la gestión democrática, que implica desplegar y potenciar capacidades, valores, de cada uno y de todos los miembros.

Dimensión social

Esta dimensión presenta resultados que desafían a la formación docente que venimos desarrollando.

- Así por ejemplo, el 42% de estudiantes y egresados señalan que están informados sobre los diferentes acontecimientos de la realidad local, nacional y mundial, y que los vinculan con actividades de aprendizaje en el aula. Solo el 20 % de docentes asesores reconoce que estos indicadores se evidencian en la práctica de los estudiantes.

Los cambios acelerados también se expresan en la vida organizacional de las instituciones. Existe una tensión entre el «activismo», «la multifuncionalidad» y la demanda de tiempos de encuentro, de detenimiento, de reflexión sobre la propia práctica profesional y su articulación con las necesidades y demandas locales, regionales, nacionales, mundiales. Estos datos nos estarían señalando que necesitamos generar espacios de conocimiento, análisis e interpretación de la realidad y su implicancia con los procesos educativos, desde donde emergen los conocimientos a aprender.

- Otra categoría sobre la que se consultó fue **proyectos con la comunidad**. Aquí se pudo identificar que solo el 26% de estudiantes y egresados señala que ello se evidencia en su ejercicio docente. Coincidiendo con el 18% de docentes asesores.

Una autocrítica que nos hacemos como institución formadora es seguir trabajando para establecer y sostener vínculos que articulen aprendizaje, escuela, formación docente con desarrollo social, a través de sistemas colaborativos en reciprocidad, capaces de maximizar las fortalezas y transformar las debilidades en sana complementariedad. Tenemos experiencias en este sentido. Habrá que difundirlas más dentro y fuera, empoderarnos de ellas, sistematizarlas y articularlas con la propuesta curricular.

Desafíos en la formación docente

La principal demanda es cómo responder a las diferentes necesidades de formación tanto de los maestros formadores como de los estudiantes de la formación Inicial. Necesidades que comienzan, en muchos casos, por atender a la persona en su estructura más interna que necesita ser reconstituida para garantizar un sano soporte.

También, cómo conseguir que la formación docente tenga una mirada de largo plazo, donde se articule la formación inicial con la formación en servicio de tal manera que se enfoque el desarrollo profesional como un continuo.

Otra demanda apunta a la calidad de la formación de los futuros maestros. Muchos estudiantes vienen con una trayectoria educativa de baja formación. Las Instituciones tienen que recrear sus planes para desarrollar en el mediano plazo capacidades básicas que aseguren en su inserción laboral un mínimo desempeño profesional.

Las exigencias que la sociedad presenta a los educadores es otro imperativo. El acelerado cambio de la ciencia replantea nuevas competencias y habilidades que muchas veces hay que avizorar con cierto riesgo

porque ese futuro anunciado, en algunos casos, todavía no existe. Por eso se habla de una formación, que en buena medida anticipe los cambios sociales.

Podemos decir que existe un alto grado de estudiantes que optan por la carrera de Educación como una suerte de «trampolín» para otras carreras, o como una última opción que no va con sus intereses y prioridades.

Por último, hay que poner sobre el tapete la poca inversión en formación docente que pasa por precarios ambientes, equipos, producción intelectual y hasta materiales educativos que hacen de los procesos de formación una suerte de educación tradicional adornada con vestigios de modernidad.

El objetivo 3 del Proyecto Educativo Nacional plantea «Maestros bien preparados que ejercen profesionalmente la docencia», centra su intervención en el desarrollo de la Carrera Pública Magisterial y en la implementación de un sistema integral continuo de formación docente. Para responder a esto, se requiere de planteamientos deliberados, consensuados y de decisiones con participación de los propios evaluados. Estamos convencidos de que la evaluación docente es una estrategia o herramienta para la mejora; tenemos que avanzar en su institucionalización, pero esta tiene que ser, desde sus inicios y en todo momento, clara, transparente, eficiente y oportuna.

Está demás ahondar en la realidad de los docentes. Somos testigos de su fuerza laboral, de su potencialidad como agentes de cambio, pero también de su desvaloración social y de las necesidades de profesionalización. Es momento de pensar en nuevas áreas y especializaciones para docentes, en nuevas formas de hacer docencia y, por consiguiente, en nuevas maneras de concebir la formación docente inicial y en servicio. Estos desafíos tendrán que ser sostenidos por la investigación e innovación que se constituyen, más que en fines en sí mismas, en medios para el desarrollo y la transformación social.

Recuperar credibilidad en el docente implica, por un lado, el reconocimiento propio del sentido y la valía profesional; por otro, recibir la valoración positiva de los estudiantes, los colegas, directivos, padres de familia, y demás agentes de la comunidad local, regional, nacional. Esto lo provee de seguridad, confianza en sí mismo y en los otros, capacidad de gestión de sus decisiones, de diálogo y autorregulación. La formación docente tiene necesariamente que considerar en sus propuestas estrategias y contenidos de cómo abordarlo.

Los docentes somos ciudadanos con derechos y responsabilidades, valiosos en sí mismos y para los demás; como tales, necesitamos el reconocimiento de nuestros derechos sociales, laborales y políticos. Esto empodera y lo compromete a rendir cuenta sobre su desempeño y su incidencia en los aprendizajes de los estudiantes.

Reflexión final

Finalmente, permítanme compartir con sencillez algunas reflexiones personales que expresan mi sentir. Buscamos formar y formarnos como educadores sensibles a los sufrimientos, alegrías y aspiraciones de nuestro pueblo, conscientes de que nuestra función es articular la educación con las demandas y necesidades de la realidad peruana.

Ser maestro/a hoy es cuidar la vida de la Patria, es buscar rutas nuevas para la paz, la equidad, la solidaridad y la interculturalidad. Es enfrentar contextos de desigualdad y pobreza, que es la condición de millares de niños/as, adolescentes peruanos que tienen tan expuestas sus vidas.

Ser maestro/a hoy es ser artesanos de la justicia, dialogantes, disponibles a servir, a organizar y mantener la esperanza que hay en el país y a potenciar la alegría que aún existe en el corazón de nuestro pueblo. Misión permanente e inagotable donde encontramos gozo y nuestra realización más profunda.

Este es nuestro sueño y los grandes sueños nos comprometen...

Los grandes proyectos son imaginados en los momentos más difíciles, porque la dificultad pone a prueba a los seres humanos y los hace vislumbrar un mundo diferente, **otro Perú**, y luchar por alcanzarlo, aunque signifique ir a contracorriente.

Los jóvenes significan un gran reto para nosotros sus formadores, porque después de cinco años de estudios queremos verlos graduados como los mejores maestros/as del país, porque es así como nuestro Perú lo demanda. Hombres y mujeres plenos de valores, poseyendo las herramientas necesarias para un trabajo educativo de calidad, llenos sus corazones de los mejores sentimientos de entrega, aceptación y cariño por los niños y jóvenes que el Perú les confiará.

BUEN DESEMPEÑO DOCENTE EN LA PERSPECTIVA DE LOS FORMADORES DE MAESTROS: UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRUJILLO

Dr. Felipe Temoche Rumiche⁴

Catedrático de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Trujillo

1. Desempeños profesionales que representan la apuesta formativa principal de la Universidad Nacional de Trujillo

La Facultad de Educación y Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Trujillo está constituida por las Escuelas Académico-Profesionales de:

- Educación Inicial
- Educación Primaria
- Educación Secundaria
- Ciencias de la Comunicación

⁴ Director de la Escuela Académico-Profesional de Educación Secundaria. Catedrático de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Trujillo

La Escuela Académico-Profesional de Educación Secundaria tiene seis departamentos académicos que forman egresados en seis menciones o carreras:

DEPARTAMENTO ACADÉMICO	MENCIÓN O CARRERA
Ciencias de la Educación	Ciencias Naturales Ciencias Matemáticas
Filosofía y Arte Ciencias Psicológicas	Filosofía, Psicología y Ciencias Sociales
Historia y Geografía	Historia y Geografía
Idiomas	Idiomas: Inglés-Alemán Inglés-Francés
Lengua Nacional y Literatura	Lengua y Literatura

En los registros se observa el número de matriculados en el año académico 2009:

Año académico	Historia y Geografía	Lengua y Literatura	Idiomas	Matemáticas	Ciencias Naturales: Física, Química y Biología	Filosofía, Psicología y Ciencias Sociales	Total
1.º	42	47	43	32	5	44	213
2.º	45	58	46	37	12	44	242
3.º	34	44	49	50	9	35	221
4.º	48	43	40	48	12	35	226
5.º	71	52	36	39	13	35	246
Total	240	244	214	206	51	193	1148

Figuran como titulados en el Año 2007:

Tesis			Examen de suficiencia			Total		
H	M	T	H	M	T	H	M	T
7	11	18	143	164	307	150	175	325

Y en el Año 2008:

Tesis			Examen de suficiencia			Total		
H	M	T	H	M	T	H	M	T
-	6	6	107	135	242	107	141	248

En el currículo vigente tiene mayor número de horas la especialidad:

ÁREAS	EXPERIENCIAS CURRICULARES		CRÉDITOS		HORAS	
	n.º	%	n.º	%	n.º	%
Cultura General (CG)	10	23,8	20	19,0	29	18,5
Técnico Pedagógico (TP)	11	26,1	25	23,8	37	23,7
Especialidades (E)	12	28,8	38	36,1	52	33,3
Práctica Profesional (PP)	01	3,0	18	17,1	30	19,2
Actividades (Act.)	08	19,0	04	3,8	8	5,1
TOTAL	42	100	1,5	100	156	100

Esta situación contrasta con el estándar n.º 19, que prioriza en el plan de estudios un mayor número de horas para las áreas básica y formativa con respecto a las de especialidad y complementarias, que en el nuevo currículo se está considerando.

2. Capacidades desarrolladas en los estudiantes para poner en práctica desempeños más deseables:

En virtud de las exigencias derivadas de los 97 estándares del Modelo del Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria, la Facultad de Educación y Ciencias de la Comunicación proyecta sus acciones a través de las definiciones de los principios psicopedagógicos, los objetivos estratégicos y los perfiles, tanto del docente como del egresado.

2.1. Principios psicopedagógicos

Se basan en la Filosofía de la Educación, con los aportes teóricos de la Psicología Cognitiva, siendo de importancia:

- 2.1.1. El principio de la acción comunicativa y el diálogo crítico como una herramienta de construcción personal y de transformación social, de acuerdo con las teorías psicológicas y pedagógicas planteadas por Piaget, Bruner y Vigotsky, que resaltan la función del lenguaje en la interacción entre el alumno y el profesor, entre los estudiantes y sus pares.
- 2.1.2. Principio de la construcción de los aprendizajes sobre la base de los saberes previos, con base en la concepción de Ausubel, para quien el fundamento del aprendizaje significativo —en contraposición a las técnicas memorísticas— está en la relación que pueda establecer

el estudiante entre la nueva información, las ideas y conocimientos previos pertenecientes a la estructura cognitiva que lo caracteriza: la decodificación de la realidad circundante se hace a partir de los referentes mentales poseídos y la significatividad de estos.

- 2.1.3. Principio de complejidad y de unidad dialéctica de la naturaleza del hombre, como unidad multidimensional y compleja donde confluyen los factores biológicos (anatómicos, genéticos, neurofisiológicos y bioquímicos), psíquicos (cognitivos, afectivos, volitivos) y socioculturales (lúdico, laboral, político, ético, estético y sexual), que no actúan por separado sino interconectados bajo la dirección de la conciencia.
- 2.1.4. Principio de educabilidad del hombre, cuya naturaleza se desarrolla permanente, progresiva, gradual y dialécticamente a través de la interacción con el entorno circundante, sea natural o social, como procesos de hominización y de humanización, resultando eje central el aprendizaje.
- 2.1.5. Principio de individualización, que singulariza la naturaleza de la persona, del ser con peculiaridades únicas (anatómicas, neurofisiológicas, bioquímicas y genéticas) con vivencias propias. Se tienen que desarrollar en el estudiante su dominio cognitivo, afectivo y volitivo, que caracterizan su genuina identidad personal, su autorrealización.
- 2.1.6. Principio de socialización, con base en la teoría de Vigotsky, para quien la educación posibilita la adecuación a los valores culturales de la sociedad circundante.
- 2.1.7. Principio de asimilación, conservación y desarrollo de la cultura, con diferentes fases de creación, recreación, conservación y transformación.
- 2.1.8. Principio de cognoscibilidad del proceso de formación del hombre, que posibilita que la descripción, la explicación e, incluso, la predicción de la realidad educativa, fenómeno social de existencia real.
- 2.1.9. El estudiante es eje del proceso educativo, por lo cual se tiene que conceptualizar el proceso como de aprendizaje-enseñanza, sin el cual no tendría razón de ser la existencia de los otros factores. Se trata de proveer al estudiante, con visión holística, de todos los componentes necesarios en torno a su especialización.
- 2.1.10. El profesor es motor del proceso educativo, su importancia no puede desdeñarse ni por los avances científico-tecnológicos ni por los recursos metodológicos, sobre todo por la orientación ético-axiológica que enrumba el proceso educativo.
- 2.1.11. La investigación constituye el eje fundamental, transversal en todo el proceso educativo y como factor principal dentro del quehacer universitario, de modo que su tratamiento tiene que ubicarse desde el inicio hasta el final del proceso de formación universitaria.
- 2.1.12. La acción comunicativa y el diálogo crítico como un instrumento de construcción personal y de transformación social, que se manifiestan a través del lenguaje dentro de sus tres funciones principales.

3. Perfiles

En el Plan Estratégico de la Facultad de Educación y Ciencias de la Comunicación, se consideran los perfiles ideales del docente y del egresado.

3.1. Del docente

- Tener dominio científico y técnico de su especialidad.
- Tener dominio científico y técnico en las ciencias de la Educación.
- Conducirse en el marco de la ética y la moral.
- Contribuir al desarrollo de la Facultad.
- Ejercer liderazgo democrático para proponer y participar en la solución de los problemas de la Facultad y la comunidad.
- Aplicar las herramientas tecnológicas (TIC) para el procesamiento, sistematización y análisis de la información.
- Realizar trabajos de investigación científica en el campo de su especialidad, en concordancia con el sistema de investigación de la Facultad y la Universidad.
- Conocer la legislación vigente del sector educativo para participar en los procesos de su desarrollo.
- Manejar por lo menos un idioma extranjero.
- Interactuar con tolerancia dentro de la diversidad cultural para impulsar su desarrollo.
- Promover el desarrollo de la conciencia ecológica.
- Promover el desarrollo de la conciencia estética.
- Promover el desarrollo de actividades recreativas y del deporte.
- Promover el desarrollo de la conciencia científica para contribuir al desarrollo de su comunidad y del país.
- Realizar asesoramiento y tutoría integral del estudiante.
- Gestionar de manera eficaz el proceso de enseñanza-aprendizaje
- Orienta su actuación en función de metas y objetivos de búsqueda permanente de la calidad educativa, con iniciativa y espíritu emprendedor.

3.2. Del educando

- Tener actitud positiva para asimilar los cuerpos teóricos fundamentales de la ciencia.
- Aprender el sistema teórico de su especialidad.
- Aprender el manejo de la lógica de la investigación científica.
- Asimilar el cuerpo teórico de la Pedagogía y de las ciencias auxiliares de la Educación.
- Adquirir habilidades para el uso adecuado de la Didáctica para la Planificación. Implementación, ejecución y evaluación exitosa del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Participar en la promoción de organismos comunitarios de desarrollo.
- Conducir su desarrollo personal y social en el marco de los valores ético-morales para orientar el desarrollo de los diferentes organismos de su comunidad.
- Desarrollar su conciencia ecológica para participar en actividades en acciones comunitarias de defensa del medio ambiente.
- Desarrollar su conciencia científica para contribuir al desarrollo de su comunidad y del país.
- Desarrollar su conciencia estética.
- Desarrollar sus capacidades recreativas y deportivas.

4. Los objetivos estratégicos

En el área de aprendizaje-enseñanza se considera:

- Elaborar los currículos de la carrera debidamente fundamentados y estructurados, en la perspectiva de la pertinencia, eficacia, efectividad y responsabilidad social que los estándares de la calidad en curso exigen.

Con respecto a la investigación, se registra:

- Promover la investigación e innovación educativa en Ciencias Matemáticas para impulsar el desarrollo y el cambio social.
- Promover la ejecución de proyectos de investigación interdisciplinarios y transdisciplinarios relevantes para el desarrollo socioeconómico de la región, gestionando el financiamiento correspondiente ante diversas fuentes internas y externas.
- Definir e interpretar las áreas de investigación, en concordancia con las políticas de investigación del Concytec y el Proyecto Educativo Regional (PER).
- Integrar las investigaciones realizadas a los contenidos y procesos de enseñanza-aprendizaje y/o viceversa.
- Gestionar mayor apoyo para la investigación en Educación ante los organismos nacionales e internacionales.

La extensión universitaria y la proyección social se reflejan en:

- Articular actividades de extensión universitaria y proyección con los aprendizajes previstos en el plan de estudios de la carrera, buscando aportar a la solución de problemas relacionados con la educación matemática en la sociedad.

Con respecto a la infraestructura y equipamiento, se prevé:

- Implementar laboratorios y aulas multimedia en función de las exigencias académicas modernas de la carrera de Ciencias Matemáticas, con proyección futura.
- Renovar cubículos, mobiliario, equipo y material para el trabajo docente y administrativo.
- Implementar un ambiente físico destinado al desarrollo de la gestión académica y administrativa de la carrera. Desarrollar una política de reconocimientos y estímulos en mérito a la labor académica y la producción científica.

La gestión institucional es factor importante, figurando la proyección de diversas acciones:

- Incrementar mecanismos de compensación y satisfacción laboral y personal.
- Gestionar una política de mejoramiento de los servicios asistenciales, de recreación y deportivas.
- Incrementar los recursos financieros para la ejecución de los programas establecidos por la carrera.

5. Percepción de los estudiantes sobre los desempeños profesionales de mayor énfasis

En las diferentes reuniones en las que se ha contado con la participación de los estudiantes, y también de los egresados y grupos de interés, se ha determinado como factor importante la necesidad de adecuar las programaciones a las necesidades de la sociedad, por lo cual la pertinencia social ocupa un lugar en los programas futuros.

En este contexto, se registran los textos, elaborados participativamente, de la misión:

«Somos una unidad académica que forma profesionales en Educación y Ciencias de la Comunicación, con capacidades científicas y cualidades humanísticas que responden a las necesidades sociales de nuestra co-

munidad; contribuyendo al desarrollo local, regional y nacional en el marco de las funciones universitarias: docencia, investigación y proyección social».

Y visión:

«En el año 2013 somos una facultad líder, con carreras acreditadas, que forma profesionales con cualidades éticas y estéticas, con conocimientos humanísticos, científicos y tecnológicos, que responde con pertinencia, equidad y calidad al desarrollo integral del hombre y de la sociedad».

El nexo con las entidades gubernamentales también es motivo de preocupación, así como el manejo de instrumentos telemáticos, lo cual incide en la preocupación por el presupuesto asignado a la Universidad y a la Facultad. La conexión con entidades internacionales también ha sido considerada en los diferentes criterios con diversidad de proyectos.

Comentaristas

Pilar Armas Cuba

Egresada del Instituto Superior Pedagógico Indoamérica de Trujillo

Me parece que es muy importante destacar que se mire la formación no solo desde lo cognitivo sino de manera multidimensional y que se enfatice la formación en valores. Algo que quiero rescatar es que se mire la dimensión institucional. Los maestros no solo deben formarse en lo pedagógico sino también para que puedan ser gestores en su institución, trabajando con los otros docentes y la comunidad educativa. Debe entenderse que también es un gestor social y que debe enfrentar los problemas de su entorno, del modo que pueda. Ese maestro debe estar involucrado con los problemas de la sociedad, con la gestión docente, pero también consigo mismo y su desarrollo personal. Su formación no termina cuando egresa; debe salir con el deseo de seguir formándose para su desarrollo profesional y ofrecer un mejor servicio. Considero que habría que pensar en la dimensión de la responsabilidad de los maestros en seguir formándonos para alcanzar ese perfil de servicio, del maestro que es modelo para otros profesionales, padres, de familia, etc. Yo rescato los principios de Freire, según el cual, el maestro debe tener capacidad crítica y reflexiva, promoviendo esta capacidades también en los estudiantes.

Milagritos Urteaga Chuquipoma

Egresada de la Universidad Privada Antenor Orrego

A manera de conclusión, quiero señalar que un profesor debe tener la vocación de ayudar y guiar a sus estudiantes, mas no ser maestros por obligación, porque el maestro debe ser dinámico y creativo. Y comparto con ustedes el dicho «El maestro es el que forma ciudadanos». Y si comparamos con la labor del arquitecto, si este falla en la construcción de la casa, esta se derrumba. Nosotros, como educadores, debemos formar personas, y si fallamos, es como si derrumbáramos a un ser humano. Por ello la importancia de formar un buen maestro: debe ser maduro, cálido, amable y respetuoso con sus estudiantes; y debe saber relacionar la teoría y la práctica. Por ejemplo, a veces se quiere promover la puntualidad, y somos los primeros en tener tardanzas. No reflexionamos que los alumnos aprenden de nosotros.

Debemos hacer partícipes de esta formación y trabajo docente a los padres de familia, muchas veces los olvidamos.

El maestro es aquel que siempre está investigando, y eso puede hacer la diferencia en un alumno; debemos ser buenos observadores y ver qué sucede con los alumnos: si está triste, si tiene problemas, pues esto puede influir en sus aprendizajes. No solo depositar en ellos conocimientos, sino también formarlos en todas sus dimensiones.

BUEN DESEMPEÑO DOCENTE EN LA PERSPECTIVA DE LOS FORMADORES DE MAESTROS (II PARTE)

Formación docente: la apuesta de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú

Mg. Luzmila Mendivil Trelles de Peña⁵

*Coordinadora de Educación Inicial del Departamento de
Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú*

A fin de presentar una panorámica del proceso de formación docente que ofrece la Facultad de Educación de la PUCP, se ha organizado la presente ponencia en cuatro aspectos.

Primero, se parte de un marco contextual en el que se insertan los cambios de la actual oferta de formación. A partir de ello, se presenta el nuevo perfil basado en competencias, el que a su vez describe los desempeños correspondientes. Un tercer aspecto recoge las percepciones de las practicantes respecto de la formación recibida y cómo esta ha facilitado o no su actual desempeño. Finalmente, se presentan algunas perspectivas a futuro.

1. Contexto para resignificar la formación docente que ofrecemos.

Como Facultad de Educación con más de 60 años de experiencia, la FAE-PUCP emprendió en el 2008 un proceso de autoevaluación para la acreditación con el Instituto para el Aseguramiento de la Calidad (IAC). Este proceso implicó «desnudarnos» ante la contundencia de la información cuantitativa tanto como de la cualitativa, consulta de actores dentro y fuera de la institución, y profundas discusiones para arribar a consensos que serían luego integrados en informes y compromisos de cambio.

Es en este contexto, que la FAE-PUCP asume el compromiso de revisar integralmente su oferta formativa y cambiar hacia una formación inspirada en competencias.

El primer paso fue la elaboración del perfil de egreso correspondiente, el cual fue sometido a consulta de estudiantes, docentes, egresadas, comité consultivo nacional y, finalmente, a un comité consultivo internacional. Este es un primer rasgo que recoge la actual propuesta, la participación y escucha de diversas voces que se integran a fin de aportar a la formación que ofrecemos.

Como resultado, surge la necesidad de clarificar nuestros referentes para la elaboración de nuestra oferta de formación docente: referentes ético-filosóficos, psicopedagógicos, económicos y científicos, donde vemos

⁵ Licenciada en Educación con especialidad en Educación Inicial y Magíster en Comunicaciones por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Es profesora asociada del Departamento de Educación y Coordinadora de la Especialidad de Educación Inicial en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Es Presidenta de Fladem Perú (Foro Latinoamericano de Educación Musical-filial Perú) y Consultora Pedagógica en temas relativos a la infancia.

la necesidad de unificar criterios en relación con la concepción del niño, rol de la formación estética, interdisciplinariedad, entre otros aspectos.

2. La apuesta de formación docente de la PUCP:

¿Por qué un perfil basado en competencias?

Más allá de la tendencia de formación superior en esta línea, e inclusive del origen neoliberal y productivo de las mismas, las competencias ofrecen la posibilidad de sintetizar el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores, y capacidades necesarias para realizar un trabajo en un contexto dado. Esta integralidad remite necesariamente a los desempeños y clarifica en este sentido las necesidades de formación.

Asimismo, la PUCP se encuentra en un momento de cambios institucionales donde se empieza a discutir la necesidad de elaborar un modelo educativo PUCP y de formular los perfiles de egreso en consonancia con las metas de formación institucionales. Como primer efecto, la Dirección de Asuntos Académicos PUCP, instancia de apoyo al Vicerrectorado Académico, emite un primer documento, «Perfil del egresado PUCP», el cual propone un listado de nueve competencias de formación comunes a todas las carreras.

Ante ello, se opta por tomar estas competencias institucionales, apropiarse y mirarlas desde la educación, e incluir cinco competencias más que resuman el conjunto de saberes necesarios para el ejercicio profesional de nuestras egresadas.

De esta manera, se identifican 14 competencias básicas, las que son producto de una serie de consensos con diversos actores. Ese es su mayor valor.

A continuación, se describen estas competencias y sus correspondientes desempeños:

COMPETENCIAS	DESEMPEÑOS PROFESIONALES
<p>COMPETENCIA 1 Investiga permanentemente sobre los diferentes actores, componentes y procesos educativos en diversos escenarios sociales, para diseñar, desarrollar, validar y sistematizar propuestas pertinentes de educación infantil que amplíen el conocimiento de manera crítica y reflexiva, reconociendo, respetando y valorando la cultura de infancia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realiza su acción educativa desde un enfoque de investigación y comprensión holística del niño, su entorno, y su cultura. ▪ Realiza diagnósticos en diversas realidades socioeducativas (no formal, formal, sectorial, privada, pública, rural, urbana, urbano marginal; nacional, regional, local, institucional, aula entre otras). ▪ Diseña y ejecuta investigaciones exploratorias y descriptivas y de investigación/acción en el campo educativo y en otros escenarios sociales donde haya componente educativo infantil para comprender y mejorar su acción educativa. ▪ Valida y sistematiza su práctica educativa. ▪ Plantea y gestiona soluciones a partir de la identificación de problemas de investigación.

COMPETENCIAS	DESEMPEÑOS PROFESIONALES
<p>COMPETENCIA 2 Conoce, emplea e integra de manera crítica las tecnologías y los medios de comunicación para su desarrollo profesional y para la optimización de los procesos educativos, atendiendo las características de los usuarios y del contexto en el que se aplica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplica criterios claros en su ejercicio profesional para seleccionar, diseñar y evaluar el empleo de tecnologías y medios de comunicación pertinentes a los usuarios y sus características. ▪ Usa softwares y herramientas informáticas apropiadas para optimizar su aprendizaje autónomo y su ejercicio profesional. ▪ Hace uso educativo de los medios de comunicación y de softwares educativos en el desarrollo de su labor docente, desde una postura crítica. ▪ Formula y desarrolla proyectos educativos en medios de comunicación social.
<p>COMPETENCIA 3 Identifica problemas y plantea soluciones creativas, innovadoras y viables en los procesos educativos con una actitud dialógica, asumiendo con criterio y autonomía los acuerdos, y con responsabilidad las consecuencias de sus decisiones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica y plantea soluciones pertinentes a los problemas en las instituciones y programas educativos dirigidos a la infancia. ▪ Plantea soluciones creativas, novedosas y viables demostrando una actitud emprendedora. ▪ Promueve consensos y acuerdos en la búsqueda de soluciones a los conflictos. ▪ Toma decisiones de manera autónoma y asume responsablemente las consecuencias.
<p>COMPETENCIA 4 Gestiona con iniciativa su aprendizaje autónomo y su realización personal y profesional, de manera reflexiva, crítica y responsable, haciendo uso de herramientas de autoaprendizaje, autoevaluación, y actualización permanente como expresión de la valoración y compromiso con su vocación educadora.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se autoevalúa y detecta sus necesidades de formación y actualización. ▪ Demuestra equilibrio, seguridad y autocontrol emocional. ▪ Toma decisiones con fines de mejora de su desempeño profesional. ▪ Demuestra compromiso con su vocación educadora.
<p>COMPETENCIA 5 Reconoce la complejidad del fenómeno educativo y lo aborda interdisciplinariamente, participando con actitud asertiva en equipos de trabajo, para la construcción de conocimiento y la transformación de la realidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Posee un conocimiento básico de las diversas disciplinas que contribuyen a la tarea educativa. ▪ Trabaja en equipos interdisciplinarios para el abordaje holístico del fenómeno educativo. ▪ Contribuye al trabajo en equipo de modo asertivo, proactivo y colaborativo.

COMPETENCIAS	DESEMPEÑOS PROFESIONALES
<p>COMPETENCIA 6 Demuestra capacidad para comunicarse de manera pertinente a cada situación de interacción social, académica y profesional, evidenciando capacidad de escucha, respeto y tolerancia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se comunica de manera eficiente en castellano e inglés. ▪ Se comunica de manera eficaz y pertinente en el ámbito académico y profesional a través de diversos medios (oral, escrito, icónico, audiovisual, corporal, gestual, multimedial, no verbal). ▪ Comprende y valora la importancia de la lengua materna en la educación de los diversos grupos étnicos, en especial del quechua como lengua nativa mayoritaria. ▪ Demuestra respeto, tolerancia y capacidad de escucha en sus interacciones comunicativas.
<p>COMPETENCIA 7 Planifica y desarrolla programas y proyectos de educación para el desarrollo sostenible, involucrando a los diversos actores educativos en los ámbitos formal y no formal, evidenciando compromiso y responsabilidad social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diseña, ejecuta y evalúa programas y proyectos de educación para el desarrollo sostenible en diversos escenarios educativos ▪ Involucra a diversos actores (padres de familia, alumnos, organismos e instituciones de la comunidad) en proyectos de educación para el desarrollo sostenible. ▪ Demuestra compromiso y responsabilidad con el medio ambiente y las generaciones futuras.
<p>COMPETENCIA 8 Comprende, valora y respeta la diversidad social, económica y cultural desde un enfoque educativo intercultural e inclusivo, en particular en lo referido al desarrollo infantil, a las necesidades especiales y a la cultura de crianza con miras al desarrollo humano, la justicia social y la equidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promueve acciones educativas valorando y respetando las diferentes realidades económicas, sociales y culturales del país. ▪ Promueve acciones para el desarrollo infantil pertinentes a las características de los niños y a la cultura de crianza del entorno. ▪ Ejecuta evaluaciones que permitan la prevención o identificación de niños con necesidades especiales. ▪ Maneja estrategias y técnicas básicas para la atención de las necesidades especiales de los niños en programas inclusivos. ▪ Realiza actividades de promoción, valoración y reconocimiento del patrimonio cultural y natural empleando los diversos escenarios y medios culturales de su localidad (museos, centros culturales, monumentos, sitios arqueológicos, bibliotecas, ludotecas, plazas, parques, entre otros)
<p>COMPETENCIA 9 Reconoce y respeta la autonomía, la dignidad y los derechos humanos, en particular de los niños, y promueve la construcción de ciudadanía, sobre la base del conocimiento de sus derechos y deberes, en el marco de una ética profesional humanista, cristiana y ecuménica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrolla su labor educativa basada en una ética profesional humanista, cristiana y ecuménica coherente con los derechos humanos y de los niños. ▪ Promueve en su acción educativa el conocimiento de los derechos, de los deberes y de los límites de las libertades en el marco de la construcción de ciudadanía. ▪ Demuestra tolerancia y respeto por las diferencias ideológicas y religiosas.

COMPETENCIAS	DESEMPEÑOS PROFESIONALES
<p>COMPETENCIA 10 Comprende, valora y respeta el proceso del desarrollo infantil en sus diferentes dimensiones desde un enfoque holístico y complejo, así como el valor de la afectividad y del juego, en el marco de una visión actual de la infancia, promoviendo experiencias de aprendizaje integrales, activas, constructivas, lúdicas y con soporte afectivo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Posee un enfoque holístico y complejo del desarrollo, de la educación infantil y de la cultura de infancia. ▪ Diseña, desarrolla y evalúa experiencias de aprendizaje integral pertinentes a cada etapa y a las dimensiones del desarrollo infantil. ▪ Diseña y desarrolla experiencias activas, constructivas, y participativas que fomenten la creatividad en los niños. ▪ Utiliza el juego como elemento fundamental en el aprendizaje en la primera infancia. ▪ Promueve un clima emocional positivo mostrando una actitud afectuosa, asertiva y acogedora con los niños. ▪ Disfruta de su actividad docente compartiendo vivencias y experiencias de aprendizaje con los niños.
<p>COMPETENCIA 11 Desarrolla su ejercicio docente a partir de la comprensión de diversos paradigmas, corrientes y modelos educativos vigentes, en diversos escenarios socioeconómicos, culturales y laborales, y en concordancia con el Proyecto Educativo Nacional e Institucional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diseña, implementa, ejecuta y evalúa procesos educativos, con niñas y niños menores de seis años de programas e instituciones pertinentes a los diversos escenarios socioeconómicos, culturales y laborales. ▪ Emplea y crea estrategias y metodologías educativas para niños menores de seis años en las diferentes áreas curriculares, inspiradas en diversos enfoques y corrientes educativas. ▪ Programa acciones de enseñanza-aprendizaje, de modo reflexivo, creativo e innovador, integrando las diversas áreas curriculares. ▪ Promueve la imaginación, la sensibilidad estética y la creatividad a través de las diversas actividades curriculares y de las diferentes expresiones del arte en la primera infancia. ▪ Elabora recursos educativos: concretos, impresos e informáticos para las diversas áreas curriculares, pertinentes a cada realidad. ▪ Utiliza diversos enfoques, tipos e instrumentos de evaluación educativa. ▪ Evalúa de modo continuo y formativo el aprendizaje de niños menores de seis años. ▪ Reconoce el Proyecto Educativo Nacional o Institucional como elemento articulador de las acciones educativas.

COMPETENCIAS	DESEMPEÑOS PROFESIONALES
<p>COMPETENCIA 12 Diseña y organiza acciones y programas con padres de familia, desde un enfoque interdisciplinar, que favorezca una labor educativa conjunta, coherente y comprometida con la comunidad en la que se desarrolla, a partir de la comprensión de la evolución, dinámica y características de la familia actual, en diversos ámbitos socioculturales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diseña y ejecuta acciones y programas pertinentes, con padres de familia y comunidad, de acuerdo con las diversas situaciones familiares, convocando la participación de otros profesionales y servicios comunales en beneficio de los niños. ▪ Involucra a los padres en la gestión y acción educativas, aprovechando sus talentos y capacidades personales y profesionales. ▪ Se comunica de manera eficaz con los padres de familia y comunidad, haciendo uso de diversos medios efectivos y pertinentes.
<p>COMPETENCIA 13 Conoce y participa en la gestión de instituciones y programas educativos del nivel de educación inicial, en el marco de las normas vigentes y desde un enfoque democrático y de gestión participativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participa activamente en la gestión de instituciones y programas educativos. ▪ Elabora propuestas de creación de instituciones y programas educativos innovadores, viables y pertinentes a cada situación y demandas. ▪ Utiliza criterios pertinentes en la organización e implementación de instituciones y programas educativos del nivel inicial. ▪ Ejerce un liderazgo positivo en los ámbitos laborales donde se desempeñe. ▪ Conoce el marco normativo que orienta la gestión de instituciones y programas del nivel.
<p>COMPETENCIA 14 Comprende y promueve el desarrollo de la creatividad, la sensibilidad estética y las diversas expresiones del arte en la primera infancia (musicales, literarias, gráfico-plásticas, expresión dramática, expresión corporal, danza, entre otras).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realiza actividades integradas al currículo que desarrollen la imaginación y creatividad de los niños. ▪ Desarrolla experiencias orientadas a la sensibilidad, expresión y creación del niño en los diversos campos del arte: musicales, literarias, gráfico-plásticas, expresión dramática, expresión corporal, danza, entre otras. ▪ Realiza actividades artísticas sobre la base de las diversas manifestaciones culturales de las diferentes regiones del país.

Como puede apreciarse, estas competencias resumen un conjunto de expectativas de formación que están en consonancia con una política de cambios, inspirada en la participación y el consenso como principales herramientas.

3. La percepción de nuestras alumnas: resultado de las encuestas aplicadas a nuestras practicantes

Con el objeto de conocer la percepción de las estudiantes que se encuentran desarrollando su práctica preprofesional continua, se aplicó una encuesta a las practicantes de las especialidades Educación Inicial y Educación Primaria. Para ello se contactó a las coordinadoras de práctica profesional de ambas especia-

lidades, quienes gentilmente colaboraron aplicando la encuesta al total de alumnas asistentes a su sesión semanal de coordinación.

La encuesta comprendía tres ítems. El primer ítem se relacionaba con los cinco desempeños profesionales en los que se siente mejor formada por la FAE-PUCP. Un segundo aspecto se centraba en las capacidades desarrolladas como resultado de la formación, y el último ítem alude a la percepción que la practicante tiene del comportamiento que goza de mayor reconocimiento por parte de los niños a su cargo (Anexo 1).

La encuesta fue aplicada la primera semana de julio del presente año, y fue respondida por el 50% de practicantes de Educación Primaria y el 73% de practicantes de la especialidad de Educación Inicial. Como resultado, se obtuvo la siguiente información:

La mayor incidencia de los desempeños son de carácter técnico-pedagógico y se relacionan con:

- Realización de actividades creativas y lúdicas (50%).
- Programación de actividades creativas y pertinentes (50%).
- Manejo de grupo (50%).
- Otros desempeños (84%): desarrollo de materiales creativos diversos, manejo de técnicas de motivación, elaborar proyectos, diversificación curricular, contar con variedad de actividades, actividades interesantes y reflexivas, entre otros.

El 89% de practicantes destacan las disposiciones y actitudes asociadas al desempeño docente: respeto por el niño y sus necesidades, trato horizontal y empático, prever un ambiente acogedor, comunicación positiva con los niños, ser resilientes, solucionar problemas, entre otros.

El 42% de ellas alude a desempeños asociados al trabajo con padres de familia, realización de talleres, respeto e inclusión de ellos.

Solo un 26% aluden a desempeños asociados al trabajo con otros adultos, trabajo en equipo, escuchar al otro, estabilidad emocional.

Como se aprecia, hay claridad de que el trabajo docente demanda creatividad y empleo del juego, así como consonancia con la realidad. En el campo de las disposiciones, se aprecia que el grupo de practicantes reconoce un conjunto de actitudes como necesarias para el desempeño docente. Lo que al parecer aún es un poco débil, es el contar con estrategias que posibiliten el trabajo con otros adultos. Llama la atención que en ningún caso se mencione ningún desempeño asociado a la formación ética y moral de los niños.

En relación con las capacidades, la mayor fortaleza (95%) reside en el reconocimiento de la formación teórica, la que califican de reflexiva crítica y autocrítica, pensamiento crítico, fundamentación teórica, capacidad para investigar, entre otros. Asimismo, hay una alta incidencia en cuanto a la capacidad creativa necesaria para el trabajo con los niños (63%), así como también a la flexibilidad como capacidad necesaria (20%).

De otro lado, casi la mitad de las practicantes aluden a diversas disposiciones y actitudes como capacidades (84%): responsabilidad, compromiso, sensibilidad, perseverancia, puntualidad, respeto, entre otras.

En el último ítem, el 100% de las practicantes reafirma sus disposiciones y actitudes en el trabajo con niños como el comportamiento más valorado por ellos donde reconocen que ellas juegan con los niños, son empáticas, bromean, gozan del trabajo con ellos, los escuchan, tienen carisma, les dan confianza y seguridad, entre otros aspectos.

Cabe destacar que las practicantes tienen la imagen de que una buena docente se preocupa del vínculo y afecto en el trabajo con niños. Prácticamente está ausente el rol de ellas en la formación cognitiva e integral, que por lo menos no es valorada desde su perspectiva.

4. Balance y perspectivas

Como se mencionó al inicio, el motor de los cambios fue el inicio del proceso de autoevaluación que apoyó el proceso de acreditación y el consiguiente Plan de Mejora comprometido. Como resultado, el diálogo, la autocrítica y la escucha se han vuelto herramientas indispensables para establecer consensos de formación.

Ya no nos llama la atención convocar a estudiantes, no solo para revisar el perfil de egreso, sino para integrarlas en el planeamiento estratégico institucional, participando conjuntamente con personal docente, directivos, personal administrativo. Es decir, hemos iniciado una dinámica de cambios que difícilmente podrá ser interrumpida. Se han creado los espacios, se cuenta con la disposición y, sobre todo, un equipo humano comprometido. No ha sido una tarea fácil, ni lo será, pero nos marca un horizonte muy diferente donde la gestión institucional es el aspecto medular para promover mejoras en la calidad de la oferta de formación. Sentimos que podemos decir que tenemos la aspiración de un proyecto conjunto, un sueño y una esperanza común, pero también un compromiso que nos obliga a mirarnos permanentemente, no solo ante nuestro propio espejo, sino a la luz de muchas miradas, de escuchar muchas voces que se intercalan con las propias, a veces contradiciéndolas, a veces afirmándolas o afinando sueños conjuntos.

El plan de estudios se convierte, entonces, en una apuesta viva en la que estamos muchos involucrados y que tiene esta doble dimensión: de promesa y de esperanza. Y, aunque resulte, un proceso demandante, y a veces agotador y tedioso, se ha constituido en nuestra principal herramienta para el cambio.

La formación docente en la Universidad

Carlos Barriga Hernández⁶

*Director de Postgrado de la Facultad de Educación
de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*

La presente ponencia se centra en la formación docente en el nivel universitario. Esta primera precisión tiene como objeto determinar el tipo de contexto dentro del cual se lleva a cabo la formación docente y su incidencia en la misma. En efecto, la universidad es una institución en la cual rigen tres principios básicos: la autonomía, la democracia interna y la meritocracia. Estos tres pilares le dan a la formación universitaria un carácter específico que hace posible personas críticas, creadoras, dialogantes y con una sólida cultura evaluativa. Este contexto social genera una atmósfera mental y valorativa entre sus integrantes que incide en la formación y en su futuro desempeño como profesionales y ciudadanos.

⁶ Docente de Filosofía y Ciencias Sociales. Doctor en Educación por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en donde ha ocupado diversos cargos, tales como Jefe de Asuntos Estudiantiles, Director del Programa de Educación, varias veces Jefe de Departamento Académico de Educación, Presidente de la Comisión Central de Admisión, creador del Programa de Complementación Pedagógica, Decano de la Facultad de Educación. Actualmente es Director de la Unidad de Postgrado de la Facultad de Educación. Ha dictado conferencias en diversas universidades del país y del extranjero. Recientemente dictó un curso en la Universidad de Pereira (Colombia) sobre el Concepto de Competencia y sus Implicancias Pedagógicas.



Mesa principal del panel buen desempeño docente en la perspectiva de los formadores de los maestros.

Izquierda a derecha: Jaime Alva, Luzmila Mendívil, José Rivero, Edwin Uribe, David Aguilar y Carlos Barriga



Estudiantes de la UNT también participaron de las ponencias y paneles del Congreso.



Comentarios a las ponencias del panel buen desempeño docente en la perspectiva de los formadores de maestros



Docentes participantes del Congreso

Idea de la universidad

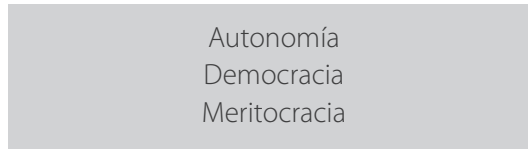


Figura 1. Los tres pilares de la universidad

La universidad, por otro lado, tiene tres grandes objetivos: la formación académico-profesional, la investigación científica y la proyección social. En lo que sigue nos limitaremos al primero de estos objetivos.

Objetivos de la universidad

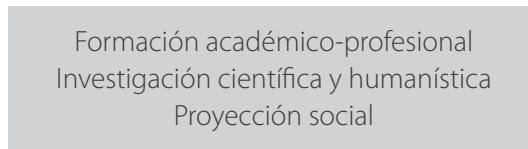


Figura 2. Los tres grandes objetivos de la universidad

La formación académico-profesional, como su nombre lo expresa, indica que en la universidad existen dos líneas básicas de formación: la línea académica, que prepara para la investigación científica o humanística, según sea la carrera que se trate, y que se certifica sucesivamente con los grados de bachiller a nivel pregrado, y la maestría y el doctorado en el nivel postgrado; y la línea profesional, que prepara técnica y científicamente a los futuros profesionales, de tal manera que puedan desempeñarse eficientemente de acuerdo con las exigencias de un mercado laboral determinado. La línea de formación profesional se certifica con la licencia en el nivel de pregrado y con las segundas especialidades en el nivel de postgrado.

Líneas y niveles de la formación académico-profesional

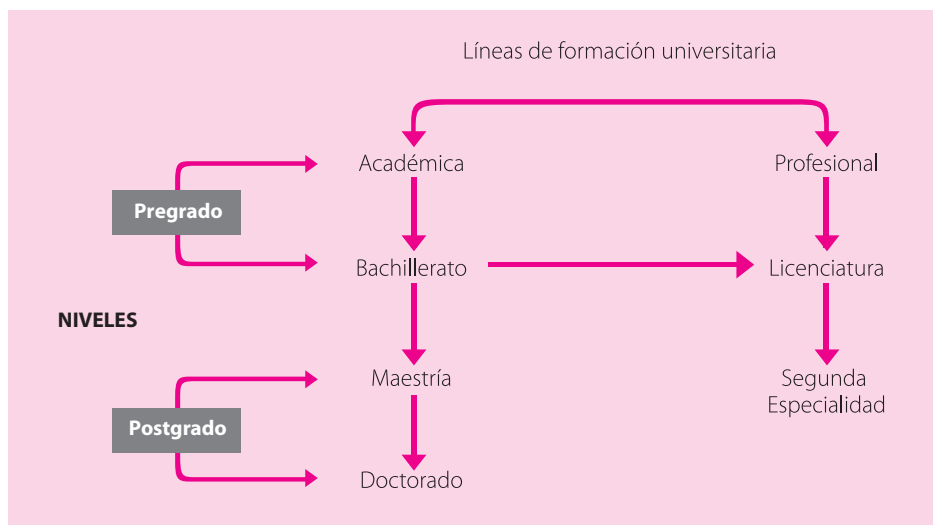


Figura 3. Líneas, niveles y certificaciones en formación universitaria

Podemos definir, en términos generales, la formación académico-profesional como aquella en la que se prepara a los estudiantes para el desempeño eficiente de ciertas funciones tecnocientíficas demandadas por un mercado laboral dado.

Como esta formación se desarrolla en un nivel universitario, entonces el futuro profesional debe estar preparado para la investigación científica o humanística, según la naturaleza de la profesión que se trate. Asimismo, la formación universitaria exige que el futuro profesional tenga una cultura científica y humanística básica que le proporcione una visión integral de la naturaleza, el hombre y sus obras.

Por último, en tanto que el futuro profesional debe desempeñarse en un país determinado, es necesario que conozca su realidad económica y social, comprometiéndose con su desarrollo en el contexto mundial. Esta definición de formación académico-profesional permite postular las siguientes áreas de la formación académico-profesional

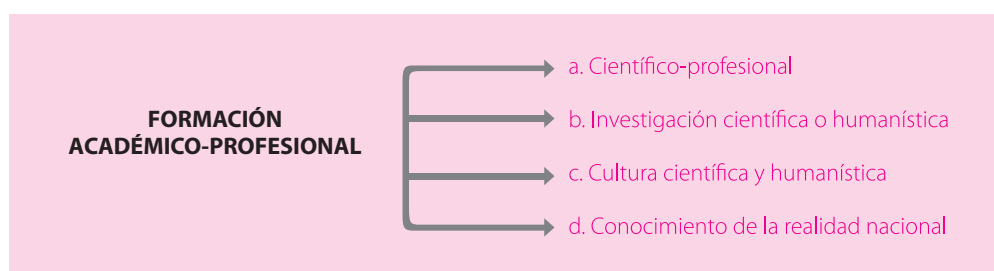


Figura 4. Áreas de la formación académico-profesional

A estas cuatro áreas de la formación académico-profesional es necesario añadir una quinta área que cubra una variedad de aspectos complementarios a la formación académico-profesional derivados de las deficiencias o carencias de la formación en el nivel secundario, como por ejemplo, las deficiencias en el dominio de una lengua extranjera culturalmente dominante, como el inglés, o el manejo de herramientas estadísticas o de las modernas técnicas de la informática digital. Asimismo, cuestiones complementarias, como el desarrollo de actividades referentes a la recreación y los deportes, como elementos de apoyo al aprendizaje. Llamaremos a esta quinta área, «el área instrumental». Tenemos, entonces, cinco áreas de contenido de aprendizaje en el nivel universitario.

Estos contenidos deben ser dominados por el aprendiz, desplegando para ello una serie variada de capacidades, tales como memorizar y recordar información recibida, problematizar, elaborar y crear información nueva, comprender y producir información escrita y oral, habilidades y destrezas para producir artefactos, valorar, apreciar, estimar la información recibida, etc. Ciertamente, cada área de los contenidos requiere, de acuerdo con la naturaleza de ellos, del despliegue de ciertas capacidades y no de otras.

De tal modo que se produce un cruce entre la variable área de contenidos de aprendizaje universitario y capacidades para aprehender dichos contenidos. Este cruce puede expresarse en el siguiente cuadro, en el que simplificaremos las posibles capacidades de aprendizaje.

CONTENIDO	CAPACIDADES			
	Saber teórico	Saber procedimental	Actitudes	Competencias
Académico-profesional				
Investigación				
Realidad Nacional				
Institucional				

En las celdillas se anotan los comportamientos que resultan del cruce de las variables contenidos y capacidades. Por cierto, no todo cruce tiene sentido; por lo tanto, pueden existir celdillas vacías.

Una decisión importante que hay que tomar en este punto es el peso en horas o créditos para cada área. No existe una regla fija para determinar esos pesos académicos. Se requiere mantener un equilibrio, sin caer en un exceso en el área profesional que daría lugar a una formación profesionalizante; o, por el contrario, un exceso en el área académica que daría lugar a una formación academicista.

De las cinco áreas propuestas, analizamos la primera de ellas, es decir, el área científico-profesional. Iniciamos este análisis definiendo lo que entendemos por profesión. Diremos que una profesión es la aplicación de una tecnología en la producción de bienes y servicios.

Toda tecnología, en cuanto tal, se fundamenta en el conocimiento teórico de la realidad a la cual se aplica. El conocimiento teórico fundamenta a la tecnología. Se dice también, por esta razón, que la tecnología es una teoría aplicada. Teoría es un saber que, en términos muy sencillos y simplificados, nos brinda información acerca de la realidad, describiendo, explicando y prediciendo sus diferentes formas de comportamiento. La teoría se centra en el objeto y, por ello, su pretensión es ser objetiva, es decir, busca conocer el objeto tal como es y no como me parece a mí. Por esto se califica de verdadero, si se corresponde con el objeto, o falso, en caso contrario. Hay dos grandes tipos de teorías: filosóficas y científicas. A su vez, las teorías científicas son de dos tipos: formales (lógica y matemática) y fácticas. Estas últimas se clasifican en dos: naturales y sociales.

Una tecnología no es sino un cuerpo secuencialmente organizado de procedimientos fundados en el conocimiento teórico para producir bienes y servicios cambiando la realidad de un estado inicial a otro estado, según los objetivos buscados por el tecnólogo. A diferencia del teórico, el tecnólogo interviene en el objeto y busca producir cambios en el sentido de los objetivos que se plantea respecto al objeto. Una tecnología se califica de eficiente si el objeto cambia en el sentido postulado por los objetivos, y de ineficiente, en caso contrario. Cuando un conjunto de procedimientos para producir bienes y servicios se funda solo en la experiencia del técnico y no en el saber teórico, se llama técnico empírica o artesanía.

Existen diversos tipos de tecnología. Hay tecnologías algorítmicas, que se caracterizan porque sus procedimientos son mecánicos y conducen necesariamente al resultado buscado (por ejemplo, los reglas de multiplicar o para calcular una correlación). Hay otras tecnologías que no conducen necesariamente al resultado

buscado: se llaman heurísticas. Siguiendo a Mario Bunge, distinguiremos las tecnologías sustantivas de las tecnologías operativas. Las primeras cambian la realidad, las segundas organizan mejor la acción para actuar sobre la realidad. Por ejemplo, la ingeniería aeronáutica es una tecnología que construye aviones y, por ello, es sustantiva. En cambio, la tecnología que organiza el tráfico aéreo es una tecnología operativa. Las tecnologías sustantivas se dividen, según el sector de la realidad sobre la que opera, en tecnologías físico-químicas, tecnologías biológicas o biotecnologías y tecnologías sociales.

El ejercicio de una tecnología da lugar a una profesión. El ejercicio de una técnica empírica da lugar a un oficio o a una artesanía.

El actual desarrollo del pensamiento científico ha conducido a una relación orgánica entre saber teórico y el saber tecnológico. De tal modo que en la actualidad se habla, no de ciencia teórica, por un lado, y de tecnología por el otro, sino de tecnociencia, expresando con ello la unidad en la diversidad de la teoría y la tecnología.



Figura 5. Relación entre saber teórico y saber tecnológico

Así por ejemplo, la biología molecular es saber teórico; en cambio, la ingeniería genética es saber tecnológico. La biología molecular estudia el ADN y determina su composición, estructura y funcionamiento. Con base en esa información teórica, el ingeniero genético modifica o altera la composición de los genes del ADN.

Si admitimos lo anterior, entonces podemos afirmar que el ejercicio de una profesión implica el dominio de la tecnología correspondiente a la profesión de que se trate, y ciertamente de las bases teóricas de dicha tecnología.

Empero, el dominio de una profesión no se agota en el dominio de la tecnología y sus bases teóricas. Se requiere que el aprendiz aplique dicha tecnología en la producción de bienes y servicios. Este ejercicio configura lo que se llama experiencia profesional, y se traduce en un conocimiento personal al que llamaremos **conocimiento experiencial**. Asimismo, en este ejercicio profesional, el aprendiz aprende métodos de trabajo y un cuadro de valores que construya la ética profesional. Este saber experiencial da lugar a lo que se llama **experticia**, y al que la posee se le llama **experto** o **perito**.

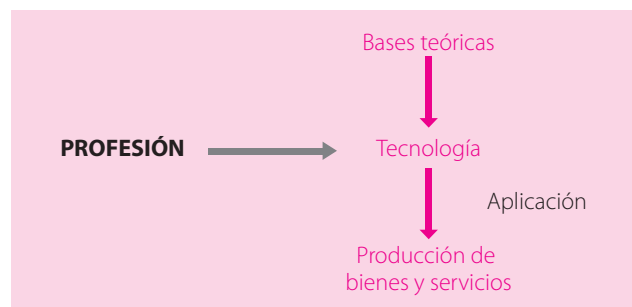


Figura 6. Conocimiento experiencial

Examinemos ahora desde el punto de vista pedagógico la idea de profesión que hemos expuesto. Desde el punto de vista de su enseñanza, la tecnología de una profesión dada debe traducirse en cursos o asignaturas, o cualquier otro tipo de evento curricular. Estos cursos se llaman tecnológicos, instrumentales o también operativos.

El contenido temático de los cursos tecnológicos son determinados por las necesidades derivadas del funcionamiento y desarrollo del aparato de producción de bienes y servicios de una nación, un país o una sociedad históricamente determinada. Es este aparato de producción de bienes y servicios el que demanda de un personal profesional que cumpla ciertas funciones o tareas que hagan posible su funcionamiento y desarrollo.

La universidad satisface dichas funciones profesionales preparando al personal capaz de cumplirlas de manera eficiente. Es por esto que los formadores universitarios deben estar atentos a las innovaciones tecnológicas en el aparato de producción de bienes y servicios, porque esto implica innovaciones curriculares, de un lado, y del otro, la implementación de programas de actualización y/o perfeccionamiento para sus egresados.

De acuerdo con lo que hemos dicho, se puede establecer una especie de ley de correspondencia entre las funciones profesionales y los cursos tecnológicos. Según esta ley, dada una función, deben establecerse uno o más cursos tecnológicos que preparen para dicha función. La argumentación es la siguiente: si las funciones profesionales son a, b, c, d..., entonces estos son los cursos tecnológicos: x, y, z, w... que satisfacen dichas funciones.

Esto significa que todo curso tecnológico debe corresponder a una o más funciones profesionales. Y, a la inversa, toda función debe estar cubierta por uno o más cursos. Entonces, de existir una o más funciones profesionales sin cursos correspondientes, hay que introducirlos en el currículo. Y, a la inversa, de existir un curso tecnológico que no se corresponda con alguna función profesional, debe ser retirado del currículo. Siguiendo estos planteamientos, se evitará la queja frecuente de los egresados: «Recién cuando estuve trabajando aprendí mi profesión», «En el trabajo aprendí lo que no me enseñaron en la universidad», etc.

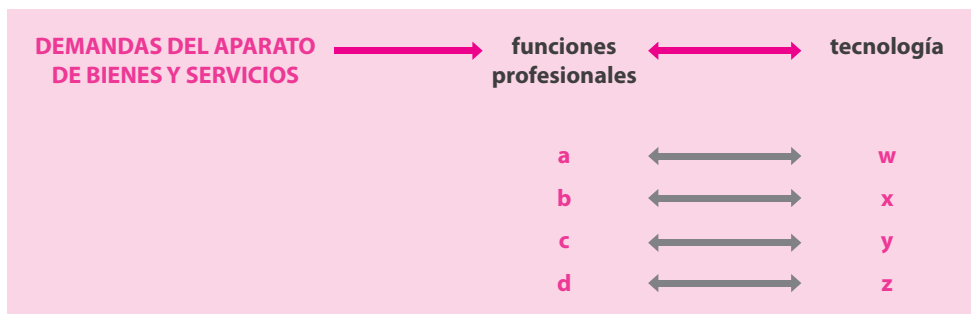


Figura 7. Relación entre las funciones profesionales y los cursos tecnológicos

Una ayuda metodológica útil para programar los cursos tecnológicos es elaborar un cuadro de doble entrada en el cual se cruza la variable *funciones profesionales* y la variable *curso tecnológico*, tal como puede observarse en el cuadro siguiente:

CURSOS TECNOLÓGICOS	X	Y	Z	W
	FUNCIONES PROFESIONALES			
A				
B				
C				
D				

En cada celdilla se coloca el o los cursos que cubren la función profesional correspondiente.

Ahora bien, como ya se dijo, toda tecnología se fundamenta en alguna o algunas disciplinas científico-teóricas. A estas disciplinas se les llama también *básicas*, porque son la base cognoscitiva de las tecnologías. Y a las tecnologías también se les llama *aplicadas*, porque aplican la teoría en la elaboración de tecnologías.

Su aprendizaje es, pues, necesario porque, de lo contrario, se puede hacer cosas sin saber por qué razón se hace lo que se hace. Es el caso, por ejemplo, del mecánico artesanal que repara un auto sin conocer los principios físico-químicos de su funcionamiento. Situación que no se da en el caso del ingeniero mecánico, quien, por su formación universitaria, conoce las bases teóricas de la tecnología que es parte de su profesión.

De acuerdo con lo dicho, se determina una segunda ley de correspondencia, la que existe entre los cursos teóricos y los cursos tecnológicos. El argumento es el siguiente: «Si estos son los cursos tecnológicos, entonces estos son los cursos teóricos que le sirven de base o fundamento».

Cuando no se cumple esta correspondencia, puede ocurrir que existan cursos teóricos sin correspondencia con algún o algunos cursos tecnológicos. En estos casos, el tal curso teórico debe ser retirado del currículo por no tener razón de ser. Puede suceder también que exista un curso tecnológico para el cual no exista el correspondiente curso teórico. En este caso, es necesario introducir el curso teórico que se necesita.

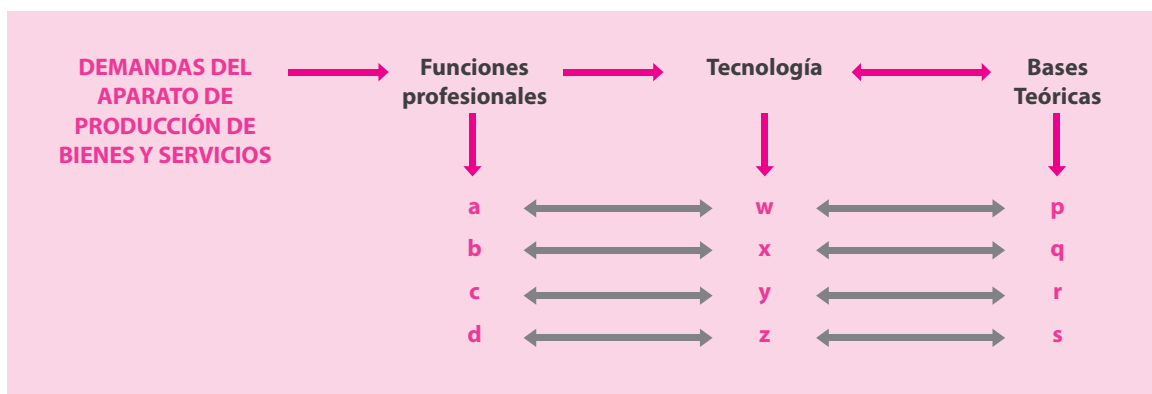


Figura 8. La relación entre los cursos teóricos y los tecnológicos

Al igual que en el caso de la correlación entre las funciones profesionales y los cursos tecnológicos, se puede establecer un cuadro de doble entrada entre los cursos tecnológicos y los cursos teóricos o básicos, conforme lo podemos ver en el siguiente gráfico:

CURSOS TECNOLÓGICOS	CURSOS TEÓRICOS	P	Q	R	T
	X				
Y					
Z					
D					

Empero, el dominio de la tecnología y sus bases teóricas no son suficientes para el ejercicio de la profesión. En efecto, el dominio de una tecnología se consolida cuando el aprendiz la aplica produciendo bienes y servicios. El aprendiz adquiere un saber que proviene no de la teoría ni de la tecnología sino de la experiencia que el aprendiz vive en la práctica o ejercicio de su profesión.

Es en este ejercicio que el aprendiz adquiere habilidades, destrezas y capacidades específicas; dicho brevemente, este es el momento donde se adquiere las competencias profesionales en el ejercicio profesional. El aprendiz adquiere la experiencia, o pericia necesaria, para el ejercicio eficaz de su profesión.

Esta ejercitación en la práctica profesional constituye en la enseñanza universitaria la llamada *práctica profesional*.

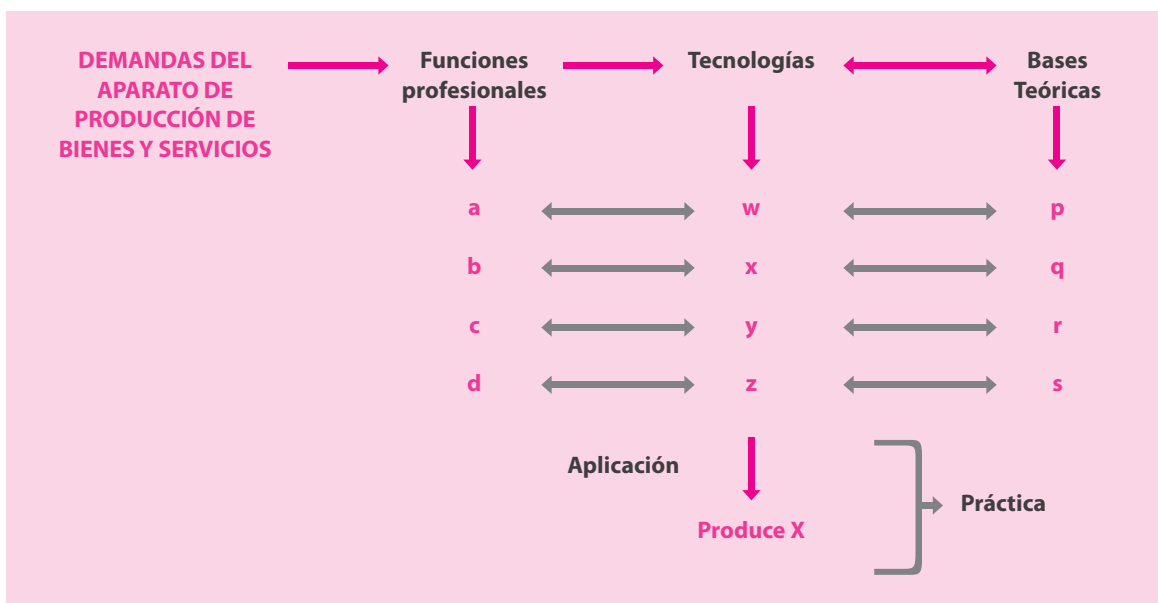


Figura 9. Las bases teóricas, tecnológicas y la práctica profesional.

Lo que hemos afirmado ya lo vio con claridad Platón, como lo ha puesto en evidencia Walter Peñaloza Ramella en su libro *El currículo integral*. En el punto en el que analiza lo que son las profesiones, Peñaloza nos dice que en varios de los diálogos, como en *La República*, *Eutidemo*, *Menón* y otros, Platón lleva a cabo un excelente análisis de la técnica y su aprendizaje.

Según lo dicho anteriormente, existen tres planos distintos, aunque relacionados, en el área de formación científico-profesional:

- a. El plano teórico, o epistémico como diría Platón, sirve de sustento cognoscitivo a las tecnologías. Las teorías proporcionan información científica acerca de la realidad en la cual se va a aplicar la tecnología.
- b. El plano tecnológico, o la *tekne*, según Platón; las tecnologías proporcionan cuerpos organizados de procedimientos para introducir cambios en la realidad en el sentido señalado por los objetivos.
- c. El plano aplicativo, o lo que Platón llama *epiteteuma*. En este plano, el aprendiz logra un saber que llama experiencial, habilidades y, en general, capacidades específicas, propias y personales. Estos saberes y capacidades son personales porque las experiencias que uno vive son únicas e irrepetibles. Teniendo tal carácter, son intransferibles a otros mediante la enseñanza, aunque se aprende por imitación en contacto directo con el experto. De allí la importancia de hacer prácticas profesionales con maestros de gran experiencia profesional. El experto comparte su experiencia con el alumno, y de ella, observando lo que el maestro hace, y bajo su orientación, el aprendiz aprende.

Haciendo ver la importancia de la práctica en el dominio de una técnica y no solo el de la teoría, Platón en el diálogo *Menón* pone en boca de Sócrates las siguientes consideraciones: «Si quisiéramos que Menón llegara a ser un buen médico, ¿del lado de qué maestros lo enviaríamos? ¿No es cierto que al de los médicos? Y si quisiéramos que fuera un buen zapatero, ¿no lo enviaríamos al de los zapateros? ¿Y no sería lo mismo para el tocador de flauta y todos las otras *technai*?»⁷

Varias precisiones se requiere hacer respecto a estas tres subdivisiones:

El primer asunto que se presenta ahora es determinar el peso en horas o créditos para estas dimensiones del área profesional. No existe ninguna regla que indique con exactitud ese peso. Lo único que podemos decir es que el peso académico de cada una de estas subdimensiones depende la complejidad de la tecnología de que se trate. Algunas requieren de una amplia variedad de conocimientos teóricos; en el caso de otras, el peso recae en el saber tecnológico, y demanda mucha práctica profesional.

Cuando no se mantiene el difícil pero necesario equilibrio, pueden producirse las siguientes distorsiones:

- a. Una enseñanza teoricista, cuando se excede en cursos teóricos en desmedro de las otras dos subdimensiones.
- b. Una enseñanza tecnicista, cuando se centra en demasía en el saber tecnológico.
- c. Una enseñanza practicista, cuando hay un exceso de práctica profesional sin o con poca base teórica o tecnológica.

⁷ Peñaloza Ramella, Walter. «Un currículum que supere el intelectualismo, el mecanismo y la alienación». Documento de trabajo para el VI Seminario Nacional de Formación Profesional Docente (Puno, del 26 al 29 de agosto de 1997), Lima 1997.

Hasta aquí hemos hablado de las profesiones en general. Lo que hemos dicho vale por toda profesión. Ahora, aplicaremos todo lo dicho a la profesión docente.

La educación es un tipo de profesión. Se habla por ello de la profesión docente. Es una profesión en virtud del cual un conjunto de personas llamados educadores actúa, mediante un organizado conjunto de procedimientos, sobre otros, llamados educandos, con el objetivo de producir en ellos un aprendizaje respecto a ciertos contenidos culturales, desplegando para ello una serie de capacidades en el aprendiz que permitan su asimilación.

De acuerdo con la definición de lo que es la acción docente, podemos expresar lo mismo en el siguiente esquema:

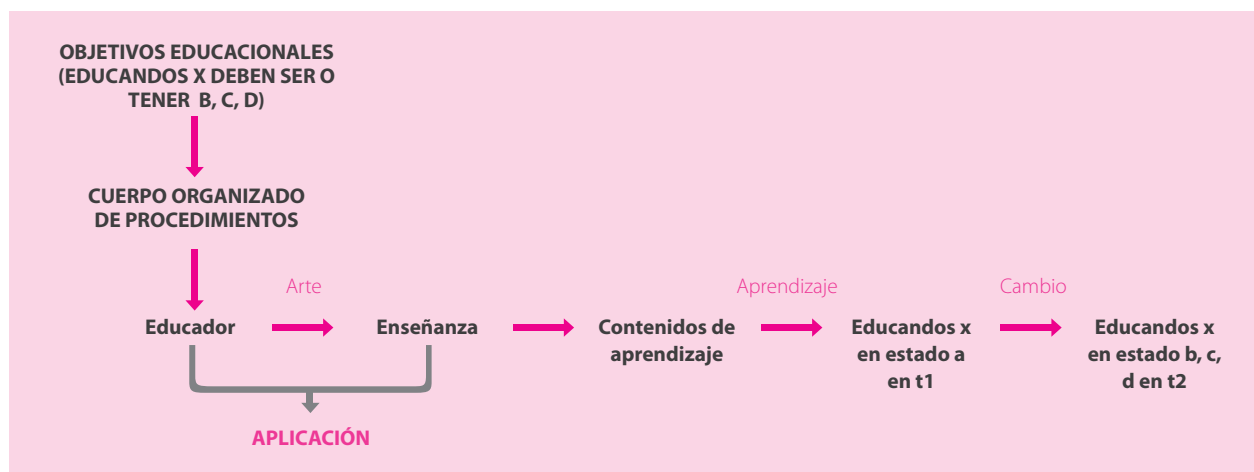


Figura 10. La acción docente

En los objetivos educacionales se postula un tipo ideal de educando, tal como lo demandan las necesidades de funcionamiento y desarrollo de una sociedad históricamente determinada. El tipo ideal de educando expresa una concepción de hombre y sociedad que, en cuanto postula un ideal, se llama ideológica. Estas concepciones ideológicas evidencian los intereses, las necesidades, las aspiraciones, de los diferentes actores sociales, y especialmente de los que tengan una posición dominante, ya sea por razones económicas, intelectuales, religiosas, políticas, etc. Generalmente estas concepciones se canalizan a través de la filosofía, especialmente la antropología filosófica.

Los objetivos educacionales postulan un educando ideal en términos de una serie de comportamientos, tales como conocimientos, actitudes, capacidades cognitivas, etc. Estos comportamientos se consideran valiosos en tanto benefician al educando. Es por ello que, en educación, no es sino la realización de lo bueno en el hombre, de todo aquello que lo hace mejor como humano que se desenvuelve en un medio social determinado.

Aquí tenemos una primera cuestión que el futuro profesional de la educación debe dominar: la naturaleza, sentido y fundamentos de los objetivos educacionales. Requiere, por ello, una preparación en Filosofía de la Educación, especialmente en Antropología Filosófica, Axiología y Ética.

Estos comportamientos valiosos que el educando debe asimilar constituyen los contenidos culturales que el educador debe enseñar y el educando aprender.

Ahora bien, enseñar un contenido cultural exige como condición necesaria que el educador conozca muy bien tal contenido, porque no es posible enseñar aquello que no se conoce. No se ha inventado una didáctica para enseñar lo que se ignora. No conozco cálculo diferencial e integral o no conozco los sucesos de la independencia política del Perú; entonces, no puedo enseñárselo a otros. Lo mismo, si un educador no asume el valor de lo justo, no puede desarrollar el sentido de justicia en otros. Igualmente, si no tiene la capacidad para entender lo que lee, no puede desarrollar tal capacidad en otros. Podrá hablar y teorizar sobre la justicia o la comprensión lectora, pero no podrá desarrollarla en los educandos.

Empero, si bien es cierto que el dominio de los contenidos culturales es una condición necesaria para enseñar, no es una educación suficiente. Se requiere de otros factores que provienen de la tecnología correspondiente a la profesión docente, y de factores que provienen del educador. Y esto es así, porque no es lo mismo saber un tema X que saberlo enseñar. Lo segundo demanda que el saber acerca de X sea transformado en una materia asimilable a la mente del aprendiz; de tal modo que, por ejemplo, lo que es difícil para el aprendiz se vuelva fácil, que lo oscuro se vuelva claro, que lo impreciso se precise, etc. Y esta tarea no es fácil, porque es fácil hablar en difícil, pero bien difícil hablar fácil de lo difícil.

En efecto, los contenidos culturales deben dar motivo de aprendizaje por parte del educando; por consiguiente, el objetivo de la enseñanza es producir aprendizaje, hacer que el aprendiz asimile el contenido de aprendizaje. Y para ello no basta saber o conocer el contenido cultural. Se requiere, como en cualquier otra profesión, del dominio de la tecnología correspondiente.

¿Cuál es la tecnología correspondiente a la profesión docente?

La tecnología correspondiente a la profesión docente es la tecnología educativa o pedagógica. Definimos la pedagogía como el cuerpo organizado de procedimientos fundados teóricamente que orientan al educador en la organización, dirección, administración, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. La pedagogía es una tecnología social de carácter heurístico cuyos procedimientos se aplican en la producción de aprendizajes en los educandos. Esos procedimientos varían según se trate de educandos niños, adolescentes y adultos. Existen pedagogías apropiadas para cada uno de ellos.

Varían también estos procedimientos según la naturaleza de los contenidos culturales que deben ser aprendidos por los educandos. No son los mismos cuando se enseña un contenido matemático o geográfico, ni lo son cuando se trata de promover actitudes o desarrollar capacidades.

Reconoceremos, asimismo, por un lado, una pedagogía operativa que comprende la planificación, administración, gestión educativa y evaluación, y, por otro, una pedagogía sustantiva, que incluye la didáctica (métodos de enseñanza) y el diseño y uso de los materiales didácticos (desde la tiza y la pizarra hasta el aprendizaje mediante computadoras, pasando por las máquinas audiovisuales).

Tenemos ahora otro campo que debe ser dominado por los profesionales de la educación: el campo de la tecnología educativa o pedagogía.

Pero aún esto no es suficiente. La pedagogía, como cualquier otra tecnología, tiene un fundamento teórico. Se trata de un conjunto de disciplinas teóricas que se ocupan del fenómeno o realidad educativa: naturaleza del hombre, bases sociales, lingüísticas y psicológicas del proceso de enseñanza-aprendizaje, etc.

Las disciplinas teóricas que sustentan la pedagogía son de dos tipos: filosóficas (especialmente la Antropología Filosófica, la Axiología y la Ética) y las científicas (especialmente la Biopsicología), el conjunto de las Ciencias Sociales.

La unidad orgánica de la pedagogía con las disciplinas teóricas que la fundamentan, constituye lo que llamaremos Ciencias de la Educación.

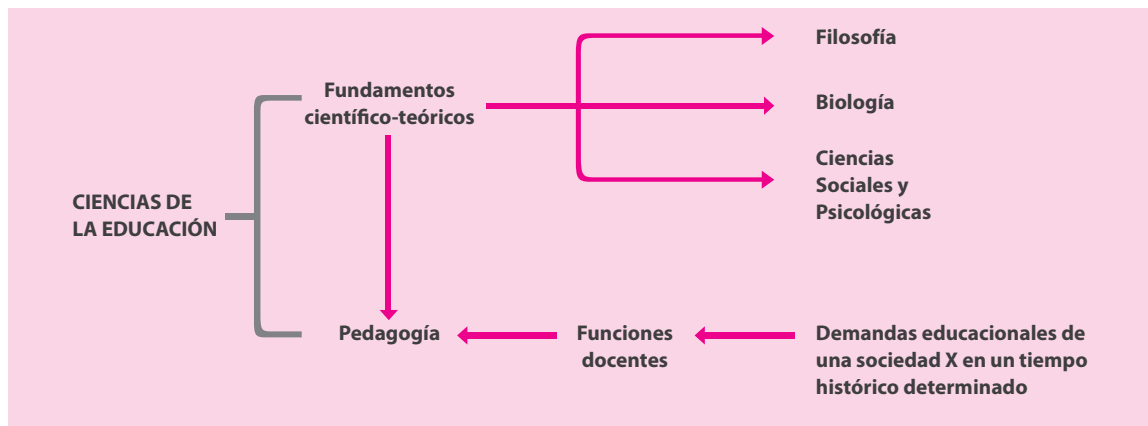


Figura 11. Las Ciencias de la Educación

El futuro profesional de la Educación debe, entonces, dominar las bases teóricas de la Pedagogía y la estrecha relación que existen entre ambas disciplinas. Debe tener claro, por ejemplo, que la Psicología del Aprendizaje nos informa cómo es que el aprendiz asimila los contenidos de aprendizaje, y que sobre esa base el pedagogo diseña procedimientos de enseñanza (didáctica) considerados óptimos para que se produzca tal aprendizaje. La argumentación es más o menos del siguiente tipo: «Si así aprende el aprendiz (Psicología del Aprendizaje), entonces, siguiendo tales procedimientos, hay que enseñarle».

Finalmente, como cualquier otra tecnología, su dominio pleno supone que el futuro profesional de la Educación se ejercite en la aplicación de los procedimientos pedagógicos en casos reales y concretos. Esta ejercitación es clave, y en los sistemas de formación docente se denomina *práctica profesional*. En esta práctica se integran los saberes teóricos y los saberes procedimentales (tecnológicos), y se produce la competencia o desempeño profesional docente consistente en producir aprendizaje.

En esta fase aplicativa ocurre un hecho fundamental. Ocurre la intervención decisiva del pedagogo en la aplicación de los medios pedagógicos. Los medios pedagógicos no funcionan solos, requieren al hombre concreto, con toda la gama de factores personales, tales como su mayor o menor experiencia, que da lugar a un saber que llamaremos *experiencial*, y al que otros llaman *saberes personales*. Existen también factores afectivos que se establecen en la relación docente-alumno: la atmósfera socioafectiva que genera en el aula, el modo de conducir y establecer la disciplina en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la empatía que genere con sus alumnos, etc. Todos estos factores constituyen lo que desde antiguo se llama el «arte» del educador, lo que lo singulariza y hace que su enseñanza se distinga de otras. El «arte» del educador es como la sazón en la cocina.

Varios estudios revelan la enorme influencia que estos factores tienen en la producción del aprendizaje. Y que incluso supera a los factores cognitivos (teóricos, tecnológicos y dominio de los contenidos de aprendizaje), en la producción del aprendizaje.

**Buen desempeño docente en la experiencia
formadora de la Universidad Nacional de Educación
Enrique Guzmán y Valle - La Cantuta**

Mag. David Aguilar Berrospi⁸

*Director de Registros y Servicios Académicos de la
Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle – La Cantuta*

**1. ¿Qué desempeños profesionales representa la apuesta formativa principal
de la UNE, es decir, el tipo de prácticas docentes que constituyen su mayor
expectativa de logro como formadores?**

Antecedentes: la Doctrina Cantuta

El doctor Peñaloza, como Director del Instituto Pedagógico Nacional durante los años 1951 y 1952, se dedicó a preparar esta doctrina, la cual debía orientar la formación de maestros en la Escuela Normal Central de Varones, creada en sustitución del Instituto Pedagógico, y que debía funcionar en el campus de La Cantuta. En este tiempo, hizo el diagnóstico de la formación de docentes en el Perú y de la situación del maestro en ejercicio; con base en él, elaboró el modelo de maestro que necesitaba el Perú. Para su cumplimiento, diseñó tres normas doctrinarias básicas: igualdad en la formación de los futuros maestros; carácter integral de la formación del maestro; y el maestro como vector de la nacionalidad.

La Doctrina Cantuta señaló enfáticamente que no existían diferencias entre los maestros, cualquiera que fuera la rama o especialidad. En consecuencia, los futuros docentes debían recibir una formación profesional similar, con un currículo dividido en dos partes: una, integrada por cursos de formación general y de formación pedagógica, comunes para todos; la otra, formada por cursos de especialidad. Con este currículo, todos los maestros, de cualquier rama o especialidad, tendrían una visión amplia del mundo y sus problemas, de la ciencia y la cultura, así como los fundamentos pedagógicos. Con las mismas exigencias en el proceso de admisión, igualdad en las exigencias académicas, igual número de años de estudio y título equivalente: el de **Profesor**, con mención en el nivel y especialidad.

El doctor Peñaloza procedió a la nivelación, estableció los cuatro años de estudios. En el caso de los maestros de Educación Primaria, al cabo de los tres años de estudios se les otorgó el título de Normalista Urbano, pero se estudió dos veranos para completar el currículo de cuatro años. Al término de ellos, se otorgó el título de Profesor de Educación Primaria.

El docente debe ser formado integralmente. Para el logro de este objetivo, el doctor Peñaloza concibió y estructuró el currículo integral que, en síntesis, comprendió: asignaturas, prácticas profesionales, actividades físicas y culturales y consejería. Las asignaturas de formación profesional estaban constituidas por los cursos de formación pedagógica y los cursos propios de cada rama de maestros. Las asignaturas de formación general son de dos tipos: asignaturas instrumentales, como Taller de Redacción, Lenguaje Lógico-Matemático, etc., y asignaturas integradoras, como Introducción a la Filosofía, Proceso Histórico Peruano y Mundial y

8 Docente de Educación Secundaria en la Especialidad de Historia y Geografía. Magíster en Ciencias de la Educación con mención en Historia por la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle – La Cantuta. También es Licenciado en Historia por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Docente universitario en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle – La Cantuta, en donde también se desempeña como Director de la Oficina Central de Registro y Servicios Académicos.

otras. Estas se constituyeron en el eje de la formación general. Las prácticas profesionales conformaron un área de la formación docente, no como simples asignaturas. El éxito de las prácticas se basó en el hecho de que los profesores de los planteles de aplicación, que conducían las prácticas, eran catedráticos de la Escuela Normal, lo que permitió que la teoría, expuesta en las asignaturas pedagógicas, la ejecutaran en las clases con los alumnos de primaria, secundaria o técnica, según el caso. Además, el profesor tutor de práctica desarrollaba clases de demostración a los practicantes.

El área de las actividades curriculares no lectivas fue otro de los aspectos novedosos de esta doctrina de **formación docente** congruente con el propósito de formar maestros integrales. Los futuros docentes estaban obligados a llevar una actividad física y otra cultural durante todos los semestres de estudios. En la programación semestral se ofrecía una variedad de actividades, de las que el estudiante elegía libremente. Las actividades físicas eran Deporte, Gimnasia, Atletismo; las culturales, Coro, Apreciación Musical, Teatro, Títeres, Dibujo, Pintura y Modelado.

Completó esta formación integral la consejería, que comprendía la orientación que recibía el estudiante de parte del profesor consejero, designado o elegido por el alumno cada semestre. La consejería tenía una amplia cobertura, no se concretaba solamente a la orientación académica sino que abarcaba los variados problemas que vivía el estudiante.

El maestro vector de la nacionalidad. La Doctrina Cantuta planteó que el maestro, de cualquier nivel o modalidad, debía ser el constructor de la nacionalidad peruana; esto se alcanzó cultivando el espíritu crítico y la capacidad de crear, para solucionar los problemas de nuestra realidad. Las asignaturas integradoras y las diferentes secuencias de prácticas profesionales hicieron posible este propósito.

Propuesta de la UNE en la coyuntura actual

La universidad, en su conjunto, debe preservar y reforzar las relaciones y el sentido de ciudadanía, y por tal razón debe afrontar el reto de formar en valores sociales. Motivo por el cual, las universidades deben ocupar un lugar decisivo en este escenario. Su situación histórica de generadora de competencias de alto nivel y de su certificación, comporta el riesgo de una revisión de su pertinencia a causa de la fragmentación de las fronteras de acceso al saber. Esto causa una transformación radical de la institución universitaria; se debe, entonces, reflexionar sobre las orientaciones, los modos de acción, los servicios ofrecidos y la asignación de recursos.

Al asumir los nuevos contextos y paradigmas, se entendió como un mandato para adaptarse a los «nuevos vientos», fueran posmodernos, globalizadores o neoliberales.

Como seres vivientes que somos, la adaptación figura entre nuestros mecanismos básicos de supervivencia. Pero ocurre que el ser humano no es «sobreviviente» sino un superviviente. Si nuestros antepasados se hubieran dedicado esencialmente a sobrevivir, las sociedades no hubieran evolucionado. Sin un proyecto universal abierto a diversas posibilidades, las relaciones humanas y las sociedades en general se reducirían a espacios de intercambio, de poder y de violencia. En todos los continentes se desarrollan estas nuevas configuraciones: la exclusión social, el individualismo, el racismo, la tribalización, la drogadicción, la pauperización y la contaminación ambiental son síntomas y aceleradores de una crisis a escala mundial.

Pensar en la sociedad-mundo, asumir los nuevos paradigmas, conservar los valores universales de la humanidad, deben ser los ejes de la universidad actual, pues ya se encuentra condicionada por las tecnologías de

la información. La cultura informática y los medios de comunicación social alteran la cultura escolar y académica. Pero el desafío central es el devenir sujeto, con el pensamiento y con la acción, en la sociedad-mundo. O sea, convertirse en intérprete de la evolución de las ciencias, de las tecnologías y de las sociedades con el fin de plantear alternativas para un desarrollo inteligente y solidario.

En consecuencia, la educación superior universitaria, para el logro de un buen desempeño docente de sus egresados, debe articular lo siguiente:

- La formación integral del futuro profesional.
- El fortalecimiento de los valores: sociales y patrióticos; la defensa de los Derechos Humanos; la identidad y la peruanidad; la justicia social; la seguridad y la defensa nacional.
- La educación y el trabajo. Ambas actividades deben alimentarse mutuamente.
- La educación permanente o continua.
- Utilizar la tecnología como una herramienta importante en la comunicación, el almacenamiento y la recuperación del conocimiento.
- Incentivar los convenios interinstitucionales e interuniversitarios en los ámbitos nacional e internacional.
- La defensa de los recursos naturales y protección del medio ambiente.
- Promover y participar en los programas de extensión.

2 **¿Qué capacidades propone el currículo de la UNE, para que sus estudiantes desarrollen en la práctica cotidiana los desempeños eficientes en las condiciones adversas a la innovación que deben enfrentar al insertarse y laborar en las instituciones educativas?**

a. **Los principios que orientan la formación profesional en la actualidad**

La Doctrina Cantuta, respecto de la formación de maestros, propone un currículo integral que comprende las áreas de Formación General, Pedagógica (Básica Profesional), Práctica Profesional y la Especialización. De igual manera, incluye las actividades no cognitivas, la certificación intermedia, la investigación, la orientación y la tutoría permanentes; asimismo, el sistema de créditos (horas teóricas y prácticas) que precisa el peso e importancia de los cursos. La semestralización académica de las asignaturas, la flexibilidad curricular, entre otras, son los aspectos más importantes de dicha doctrina. Se trata, así, de que los estudiantes tengan una formación profesional común y otra específica. En esta tarea cumplió un rol trascendental de fundador el maestro **Walter Peñaloza Ramella**, así como el equipo de profesionales que lo acompañó en su época; por lo que podríamos hablar, también, de la Doctrina Peñaloza.

b. **El perfil educacional y profesional del actual currículo**

Los profesionales universitarios son forjadores y generadores de un país y un mundo mejor, y no para ser «recursos humanos» destinados al simple crecimiento de la economía. Por este motivo, los perfiles tienen un doble aspecto: a) el educacional y b) el estrictamente profesional, o sea que dichos perfiles posibilitan que estén unidos con la concepción de la educación como el fin del proceso formativo universitario, y deben responder a los fines de la profesión.

Dentro de esta perspectiva, el perfil comprende las áreas de Información, Formación y Sensibilización, y debe configurarse con base en los núcleos siguientes:

- Un hombre racional
- Crítico
- Eficiente
- Ético
- Transformador

c. Las competencias educacionales

Los profesionales en Educación se desempeñan eficientemente en las diversas especialidades de la misma, asimilando el conocimiento científico sobre las diversas teorías, metodologías y técnicas educativas actuales que les posibiliten desempeñarse con eficacia y eficiencia en la variada y controvertida realidad del país.

El perfil del egresado se sintetiza en:

Lo científico y tecnológico

- Aplica la ciencia a través de sus diversas formas, dirigida al buen uso de los recursos naturales, a la preservación de la salud y del medio ambiente.
- Estudia científicamente los fenómenos de la naturaleza y del universo útiles para la vida cotidiana, en las instituciones educativas y en la comunidad.
- Aplica los conocimientos científicos, humanísticos, tecnológicos, pedagógicos, administrativos y físicos en su desempeño profesional.
- Maneja las tecnologías de la información y comunicación para resolver los problemas esenciales de la comunidad.
- Muestra habilidades pedagógicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los educandos.
- Promueve la investigación científica y propone innovaciones y proyectos educativos, operacionales y turísticos de acuerdo con la diversidad cultural y regional de nuestro país.

En lo social

- Es un excelente comunicador social. Sabe guardar el secreto profesional.
- Cultiva las buenas relaciones interpersonales de la solidaridad y el compañerismo.
- Reconoce y defiende los derechos humanos que aseguran el respeto a la dignidad e integridad de la personalidad.
- Ejerce su profesión como un servicio a la comunidad.
- Coopera con el desarrollo integral, orientando su acción para impulsar los cambios en una sociedad democrática, justa y solidaria.
- Tiene disposición para el trabajo en equipo con sentido cooperativo y solidario.
- Ejerce liderazgo en la institución educativa y en la comunidad.
- Difunde el patriotismo y la defensa de los recursos naturales.

En lo cultural

- Expresa y difunde la cultura y la universalidad en todas sus formas y expresiones.
- Revalora y difunde las expresiones culturales locales, regionales y nacionales con el fin de contribuir a la forja de la integración e identidad nacional.
- Ejercita su cuerpo y lo mantiene en óptimas condiciones a través del deporte y la recreación.

d. Las competencias profesionales

Formación general

Los profesionales en Educación se desempeñan eficientemente.

En lo personal

- Compromiso ético y responsabilidad individual.
- Conducta moral y responsabilidad en sus funciones.
- Madurez, seguridad y estabilidad emocional.
- Capacidad reflexiva y crítica.
- Iniciativa, dinamismo y creatividad.
- Carisma y capacidad de liderazgo.

Formación profesional pedagógica

Licenciado en Educación

- Asimila, interpreta, aplica las políticas educativas y los lineamientos didácticos y metodológicos.
- Analiza, describe y explica la problemática educacional.
- Ejerce con eficiencia la:
- Investigación del proceso educativo.
- Planificación de la actividad educativa.
- Ejecución, organización y administración de instituciones y organismos educacionales.
- Conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje con adecuada metodología.
- Organización, dirección, ejecución y evaluación de las actividades curriculares en la institución educativa.
- Promoción y desarrollo de su comunidad.

Práctica Profesional

Licenciado en Educación

- Dominio básico de habilidades y destrezas profesionales.
- Soluciona los problemas y situaciones que se presenten durante la acción educativa.
- Promueve y conduce acciones de orientación al educando y apoyo a los padres de familia en la educación de sus hijos.
- Muestra iniciativa y creatividad en la aplicación de métodos, procedimientos y técnicas pedagógicas.
- Participa en las actividades de bien común mostrando solidaridad, iniciativa y liderazgo.

La certificación intermedia

La educación en el trabajo demanda en la actualidad convertirse en una educación emprendedora. Motivo por el cual, en el currículo, al lado de los conocimientos se considera paralelamente para su aprendizaje la capacitación en el trabajo, como los talleres de certificación intermedia.

Actividades

- **Recreativas:** logra vivencias que estimulen la armonía corporal y el equilibrio a través de la recreación y el deporte.
- **Estéticas:** aprecia los valores estéticos y se expresa con espontaneidad a través de las diversas manifestaciones del arte, propiciando la expansión de su creatividad.
- **Productivas:** promueve el desarrollo de una actividad ocupacional.

Investigación

- Se involucra en el universo investigatorio de la Universidad y en los proyectos de investigación de los docentes, principalmente a nivel de la especialidad.
- Elabora tesis, tesinas, monografías e informes científicos.

Orientación y tutoría

- **Académica:** orienta y guía al educando en desarrollar habilidades y estrategias de aprendizaje autorregulado y autónomo, que faciliten la construcción de sus habilidades como la solución de sus problemas relacionados con el proceso enseñanza-aprendizaje y aprovechamiento académico.
- **Personal:** orienta al educando en la solución de sus problemas relacionados con el desarrollo cognitivo-intelectual, socioafectivo, actitudinal, valorativo y calidad de vida.

La formación integral del futuro profesional

El Dr. Walter Peñaloza sostiene que la educación debe posibilitar vivir actividades y experiencias con propósitos cognitivos, pero también sin finalidad cognitiva, con sentido axiológico diferente; por lo tanto, los contenidos educativos concretan valores de naturaleza e intencionalidad distintas, que se deben tener en cuenta en su conjunto si se aspira a desarrollar una educación integral.

Para que la formación sea integral, la educación no debe privilegiar los contenidos vinculados con un valor en desmedro significativo de los relacionados con otros valores. El futuro profesional debe ser formado integralmente para que actúe con eficiencia, eficacia y compromiso. Debe ser, además, íntegro como ser social, ético, solidario, crítico, reflexivo, creativo, agente promotor y responsable de sus actos. Debe tener la habilidad y espíritu profundo para promover la autonomía y el sentido de libertad de los niños, jóvenes y adultos; para despertar y desarrollar sus capacidades de observación, reflexión y análisis; para elevarlos a la comprensión de los valores; para estimularlos a la noción de solidaridad, a la toma de conciencia y comprensión cultural circundante seguida de la toma de posición ante dicho mundo y de la acción creadora.

El objetivo del profesional en Educación

Es lograr que los educandos alcancen el contacto con los valores. De allí que la dimensión axiológica y la comprensión del mundo cultural en la formación de los profesionales en Educación resulten decisivas. Es innegable que el maestro puede ayudar a transformar la condición humana de sus alumnos, de la sociedad que estos integran, pero no por medio de lo que se enseña sino cómo lo enseña, o sea según la medida de su identificación y realización de lo humano a través de lo que ha enseñado. Un maestro es de verdad cuando cuenta menos su saber que la intención de despertar en los educandos, por y para ellos, el sentido de la vida.

3. ¿Qué opinan los estudiantes que aprobaron su práctica profesional acerca de las dos preguntas anteriores? ¿Cuál es su percepción en el desempeño docente que más enfatizó la Universidad durante su formación académica, lo que más influyó en ellos y cuáles fueron las capacidades que desarrollaron para desempeñarse, aún en condiciones adversas, en las instituciones educativas?

Los estudiantes de la UNE, que aprobaron las secuencias del área de la Práctica Profesional, opinaron a través de una encuesta lo siguiente:

«Nos facilitó observar la realidad de la institución educativa en su verdadera dimensión. A ser independientes y desempeñarnos con facilidad en el campo laboral. Nos sirvió como experiencia de vida al poner en práctica lo aprendido en las aulas. La secuencia que más influyó en nuestra formación académica fue la Práctica en la Comunidad.

Nos desempeñamos con éxito y encontramos nuestra verdadera vocación porque afrontamos, con iniciativa y creatividad, los problemas existentes en la institución educativa, a fin de lograr las soluciones correspondientes. Nos dio la oportunidad para especializarnos y aprender metodologías y técnicas de aprendizaje actualizadas. Asimismo, para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo.

La fortaleza de la UNE es la calidad de sus profesores. Porque nos motivaron a cumplir nuestras metas y mantener una plena identificación con la UNE. Y fomentar entre los estudiantes la tolerancia, las discrepancias de las ideas y la libertad de expresión.

Contribuyeron a nuestra formación profesional: el desarrollo de las capacidades habilidades y destrezas de acuerdo con el área de la especialidad; la comprensión de textos, el dominio de las tecnologías de información y comunicación, la investigación y la experimentación. Y los valores sociales, como la identidad y la peruanidad».

Los principios de la práctica profesional de la UNE

- a. Consolida la concepción de Educación y Pedagogía del futuro docente, con compromiso de acción para enfrentar las necesidades reales de transformación y desarrollo que exige el siglo XXI.
- b. Se desarrolla con planificación estratégica situacional (diagnóstico, misión, visión, objetivos estratégicos, valores morales y principios éticos que rigen la personalidad del docente)
- c. Se realiza con el estricto asesoramiento y monitoreo del docente conductor de práctica.
- d. Se desarrolla con el enfoque sistémico, y permanente ejercicio dialéctico.
- e. Se articula con la investigación pedagógica.

Secuencias y denominación de las prácticas:

- I. Práctica profesional de observación y análisis del proceso enseñanza-aprendizaje en el aula.
- II. Práctica profesional discontinua en el aula.
- III. Práctica profesional continua en el aula.
- IV. Práctica profesional intensiva en el aula.
- V. Práctica profesional administrativa y de actividades en la institución educativa.
- VI. Práctica profesional en la comunidad.

I, II, III y IV se realizan en el aula de clase, con un docente conductor de la misma especialidad del docente practicante, quien tiene dominio de la didáctica de la especialidad y tres años de experiencia en la conducción de un aula o área en EBR o EBA, así como tener a cargo un aula o área.

La V se realiza en las dimensiones pedagógica y administrativa de una institución educativa, en el contexto de la comunidad local y nacional. Es conducida por un docente, quien tiene dominio de la gestión educativa y dos años de experiencia en labor administrativa en una institución educativa de EBR o EBA.

La VI se realiza en forma interdisciplinaria en el ámbito de una comunidad para contribuir a la solución de su problemática educativa. Es conducida por docentes con dominio de estrategias para el trabajo interdisciplinario y la investigación científica.

Comentaristas

José Rivero Herrera

Foro Educativo

Quiero agradecer al CNE la oportunidad de contribuir. La lectura de los documentos y las exposiciones me motivan algunas reflexiones.

- La necesidad de vincular la formación con la revaloración de la carrera docente. Ello implica que las universidades tendrán que enfrentar varios retos como el actual desempeño de los docentes y una imagen de la carrera como «barata», que ayuda a empobrecer la carrera frente a otras que tienen más recursos. Otro elemento empobrecedor son algunos centros de formación continua de muy baja calidad profesional, en los que se inscribe gente para obtener una certificación, sobre todo en provincias. Además, por una serie de razones, ha quedado instalado en la percepción pública que el docente no es eficiente.
- La capacidad de formar y la voluntad de formación deben vincularse con la universidad. Si un docente no tiene interés por seguir formándose, la universidad no podrá hacer mucho.
- La formación inicial de los profesores juega un papel importante en los docentes. En segundo lugar, las universidades tienen que promover, además, la inserción de los profesores principiantes. Mientras que en Europa este tema es importante, en América Latina y el Perú recién empieza a ser valorado. El tema del profesor acompañante, que en el Perú ha generado proyectos tipo PELA, es importante. Recuerdo que en un documento que pude coordinar el 2001, la propuesta original de la carrera magisterial planteaba que el profesor egresado tenía que pasar necesaria y obligatoriamente por un proceso siendo acompañado, así estuviera titulado.
- Otro escenario implica factores de evaluación, redes de comunicación, recursos asignados, etc. En estos días se señalaban algunos factores para enseñar el buen desempeño, que valdría la pena recoger. El primero es el maestro; el segundo, las escuelas, enfatizando en la calidad de los directores, que son los gestores de las escuelas; la constitución de equipos docentes, que deberíamos promover en las universidades; que un profesor pueda preguntar sin ruborizarse «Tuve problemas en la enseñanza de tales grados, ¿qué puedo hacer? Ayúdeme». Los vínculos con la comunidad, el proceso de regionalización y, por supuesto, las políticas educativas y la CPM.
- Hay algunos elementos que deseo remarcar. Tengo la sensación de que en la formación de los docentes no se da el énfasis suficiente al análisis de lo que es ser pobre y lo que ello implica. Es necesario que el estudiante de Educación sepa que va a trabajar con niños pobres, que necesita que la escuela le ayude a enfrentar su pobreza y ser más feliz.
- Recuerdo que Abugattás difundía la idea de convertir a las escuelas en escuelas amables. Ese es el rol del maestro y un desafío.
- Hay estudios en Brasil que demuestran que el mayor acceso a la televisión genera más distancia a los docentes. El profesor debe saber interpretar la televisión e Internet, y acercarse al mundo tecnológico en el que los niños nos llevan ventaja.

- Conversando con Aguilar, me señalaba que había varios intentos de diálogo. Creo que esta es una oportunidad para ello, con estas tres universidades presentes en el Congreso Pedagógico. Que se convoque a otras, si pudiesen llegar a un acercamiento, y que ayuden al Estado a gobernar mejor la formación docente.

Edwin Uribe Pomalaza

*Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la
Calidad de la Educación Superior No Universitaria (Coneace)*

Creo que en cinco minutos no podré hacer un comentario de tan grandes exposiciones. Seguramente voy a omitir algunas cosas. Pero quiero destacar el tema de la certificación, que han tocado los tres. Creo que no puede haber un cambio en la educación si no hay una mejor formación profesional de los maestros. El maestro es el que va a las aulas y se encuentra con 30 niños y 30 problemas diferentes, y debe ser un artista para lograr lo que todo profesor desea: un mayor aprendizaje. Por eso, debemos tener en cuenta que no solo las universidades forman profesores. En el país tenemos 110 universidades —71 privadas, y el resto públicas—, en las cuales existen 57 facultades de Educación con una población 193 000 alumnos, futuros profesores. Entonces, si nos centramos no solo en la cantidad de profesores que egresan de las universidades, podemos decir que también 321 institutos forman profesores. Tenemos una población de gran responsabilidad para las facultades e institutos.

Las exposiciones se han centrado en la parte curricular, la formación por competencias, en la gran importancia de la práctica profesional. Estos grandes elementos que ustedes han vivido en sus instituciones, y de los que ustedes saben si fue pura teoría o si hubo realmente práctica, o si a lo mejor fue en el campo que recién aprendieron.

No interesa la cantidad sino la calidad. Y por eso están ustedes acá. Y me alegra el interés de capacitarse y aprender. Entonces, al ver hoy la práctica profesional, los nuevos currículos, los currículos por competencia, estamos viendo que el modelo está diseñado para que el futuro profesor sea el que egrese con ese perfil. En lo que se refiere a los estándares de gestión y académicos que se piden para la acreditación —aclarando que esta se otorga a la institución, mientras que la certificación se da a la persona—, lo que se espera con ambos procesos es que todos los egresados tendrán en el futuro que certificar sus competencias profesionales, y esto permitirá tener profesionales de calidad, a su vez, buenos profesores, y, a la larga, buenos logros de aprendizaje.

Yo creo que, con estos eventos y la participación de ustedes y de la del magisterio peruano, vamos a cambiar. Bien lo ha dicho el Dr. Aguilar, de La Cantuta: tenemos que aportar, apoyando lo bueno y corrigiendo lo malo. Y es importante reconocer que nuestro magisterio ahora está en un proceso de cambio, que se está evaluando, que se está capacitando, y eso motiva a que en el futuro todos empujemos el mismo carro y un nuevo desarrollo en nuestro país.



Comentarista José Rivero, Foro Educativo: "Es necesario que el estudiante de educación sepa que va a trabajar con niños pobres, que necesita que la escuela le ayude a enfrentar su pobreza y a ser más feliz"



Comentaristas: José Rivero, Foro Educativo; y Edwin Uribe Pomalaza, presidente del Consejo de Evaluación, Acreditación, y certificación de la Calidad de la Educación Superior no Universitaria



Edwin Uribe: "Todos los egresados tendrán en el futuro que certificar sus competencias profesionales, y esto permitirá tener profesionales de calidad, buenos profesores y a la larga buenos logros de aprendizaje".



Participantes del segundo panel simultaneo del Congreso

Tercer panel simultáneo

BUEN DESEMPEÑO DOCENTE EN LA PERSPECTIVA DEL SUTEP Y DEL COLEGIO DE PROFESORES

***Los buenos desempeños docentes
desde el Colegio de Profesores del Perú***

Carlos Gallardo Gómez

Decano Nacional del Colegio de Profesores del Perú

Asistimos a esta reunión porque la juzgamos importante. Desde el CPPe, pensamos que es indispensable recuperar para nuestra profesión la valoración social. Queremos que el profesorado sea respetado, apreciado, considerado; y para conseguirlo, necesitamos mejorar la calidad de nuestra enseñanza, promover un mejor desempeño docente. Deseamos también que la evaluación, que en la normativa aparece como evaluación de desempeño, corresponda realmente a su denominación y examine las acciones, las conductas, las prácticas, los desempeños docentes y se aplique de modo justo, transparente, y de manera técnicamente impecable. Un motivo que también nos influye es el hecho de que, por ley, nuestra institución debe brindar la certificación profesional, y para hacerlo requerimos tener muy claras las competencias profesionales, los desempeños docentes con sus respectivos criterios e indicadores elaborados por nosotros en consenso, no por los organismos internacionales. Aspiramos a que estos no respondan solo a las influencias del mercado sino también a las influencias sociales, porque necesitamos docentes que piensen críticamente y cuestionen el sistema.

En el CPPe venimos trabajando sobre esta temática. El Colegio de Profesores de Arequipa, integrante del CPPe, está elaborando una propuesta al respecto; el Colegio de Profesores de Lima Metropolitana, liderado en este aspecto por el profesor Alcides Torres, presente en la sala, también viene trabajando en este sentido. El documento que les han entregado da testimonio de esa labor. Con el Coneau se viene calificando a un grupo de colegas en aspectos afines a este tema. No obstante nuestra constitución reciente, las adversidades que enfrentamos y las debilidades de una comisión técnica que está aún en formación, estamos laborando en esta dirección; además, y esto es lo más relevante, el CPPe como institución ética, valórica, deontológica, como orden que debe preocuparse por los deberes, por las responsabilidades, por los compromisos del profesorado, no puede dejar de interesarse por el buen desempeño docente. El CPPe está comprometido, involucrado, identificado con este tema. Desde el CPPe pensamos que el desempeño docente debe afirmarse en los valores, en la ética.

Somos el colegio más joven. La mayoría de colegios tienen décadas de funcionamiento; el Colegio de Abogados tiene siglos. Nosotros tenemos poco más de tres años y medio, estamos en una etapa inicial, fundacional; estamos construyéndonos, y, entonces —tenemos que decirlo con franqueza—, venimos también a aprender, a conocer, a informarnos. Por esto, le agradecemos al Consejo Nacional de Educación esta invitación que nos permite compartir con todos ustedes esta jornada.

Textos

En nuestro estatuto se establece como principios de los profesores colegiados «la responsabilidad social, como un valor esencial»; se señala también: «la superación profesional permanente». En nuestro estatuto se consideran como fines «Promover el ejercicio del Magisterio de acuerdo a las normas legales, éticas y deontológicas, los principios y los objetivos de esta noble profesión»; también se manifiesta «Promover el desarrollo social, cultural de los colegiados a través de programas de capacitación, actualización, especialización y perfeccionamiento académico».

En nuestro Código de Ética hay un numeroso articulado en el que se aprecia claramente la preocupación por una buena conducta, por un eficiente ejercicio docente, por una práctica profesional ejemplar. Estos documentos, el Estatuto y el Código de Ética, que norman nuestra vida institucional, disponen objetivamente que los miembros de nuestra orden deben desarrollar buenos desempeños docentes. Por lo tanto, en este Congreso no solo nos sentimos convocados sino involucrados con su progreso. Queremos disculparnos por no haber podido tener una presencia mayor en las reuniones previas. No hemos podido; no es que no hayamos querido. De aquí en adelante, vamos a exigirnos una intervención más puntual.

La ética del CPPe exige responsabilidad, competencias profesionales y respeto y buen trato a los estudiantes. Nosotros tenemos la convicción de que se debe reconocer y estimular el buen desempeño docente y se debe sancionar los malos desempeños.

Contexto

El desempeño docente influye directamente sobre los estudiantes y sobre los padres de familia, que son vastos sectores sociales. La acción docente tiene un impacto social que en el periodo reciente ha decaído por un debilitamiento profesional y por una campaña que la ha desprestigiado y enfrentado con la opinión pública.

La reciente Ley 29510 es un peldaño más en la escalada de la desvaloración profesional, al promulgar que cualquier profesional puede desarrollar la docencia. Este dispositivo absurdamente formula tácitamente que la calidad educativa van a brindarla profesionales sin formación pedagógica. Plantea que basta saber la disciplina y no es necesario saber enseñarla; postula erróneamente el empirismo pedagógico. Este instrumento legal menosprecia a la Educación y a la Pedagogía, se orienta a que se aprecie la docencia como un oficio, como un trabajo que cualquiera puede desempeñar, no como una profesión calificada. La Ley 29510 menosprecia el genuino, el auténtico desempeño docente. El compromiso de los docentes con los estudiantes y sus aprendizajes exige que los profesores conozcan las materias que enseñan y sepan enseñarlas. Esto contradice la posición que menoscaba la Pedagogía y no aprecia la necesidad de saber enseñar.

El Colegio de Profesores del Perú, como toda orden profesional, vela por el mejoramiento del nivel profesional, por el prestigio de la carrera, por la estima social del magisterio, y en este sentido tiene que privilegiar la preocupación por el buen desempeño docente. En estas circunstancias, pensamos que recuperar el ascendiente, reconciliarnos con los padres de familia y rearticularnos con la opinión pública no podrá lograrse si la sociedad no percibe nuestra labor con mayor aprecio, si no mejoramos la calidad de nuestra enseñanza. Es decir, en definitiva, si no nos esforzamos por un buen desempeño docente.

El Colegio de Profesores del Perú es un actor educativo que tiene el mandato de certificar la calidad profesional de nuestros colegas. Por lo mismo, no puede ni debe obstaculizar los esfuerzos para que se instauren políticas que promuevan el buen desempeño docente; por el contrario, debemos favorecer estos esfuerzos. Esta es la mejor manera de defender y servir a los maestros y maestras, sin olvidar el derecho de los estudiantes a tener buenos profesores, sin dejar de considerar el derecho de los padres de familia a un servicio que brinde una buena enseñanza a sus hijos, sin dejar de tener presente el derecho que tiene la sociedad a una educación de calidad. Los derechos de los que enseñan, en definitiva, son afines a los derechos de los que aprenden.

Los malos desempeños

Como en otras carreras, existen entre nosotros personas que incumplen sus responsabilidades profesionales, pero estas son un sector minoritario de la totalidad del magisterio, y nos hacen daño, desprestigiando nuestra profesión; sin duda, estas personas deben ser identificadas y sancionadas después de agotado un procesamiento justo y transparente, y su respectiva apelación.

Nuestra profesión no se fortalece coexistiendo con la inmoralidad, con la ineficiencia, con los malos desempeños.

En el caso de colegas que tienen limitaciones para enseñar, y que, no obstante las oportunidades de capacitación, al ser evaluados no califican, por la debilidad de sus capacidades para generar aprendizajes, no obstante poseer el título otorgado por un centro de formación docente, nosotros planteamos que estos colegas deben salir del aula para no afectar a los alumnos y, pasando por un proceso de reconversión laboral, luego pueden ser ubicados en labores de la administración educativa.

El Colegio de Profesores del Perú no puede defender lo indefendible, con un falso espíritu de cuerpo; tampoco puede conciliar con la incapacidad y la carencia de cualidades educadoras.

El docente es uno de los sujetos más complejos, contradictorios y diversos de nuestra sociedad. Tiene diferentes edades, distintas motivaciones, desiguales características, diversas experiencias, variadas procedencias. Algunos son veteranos, otros son principiantes. Por eso pensamos que son correctas las estrategias del Consejo Nacional de Educación en el sentido de avanzar, sin prisa pero sin pausa, recogiendo las experiencias internacionales pero priorizando las nacionales, construyendo consensos y allanando los disensos, edificando esta propuesta el diálogo, horizontalmente, cordialmente y democráticamente. Aprecio mucho el trabajo que se ha realizado, y quiero, por tanto, aportar en esta jornada la experiencia de un desempeño docente extraño, oscuro, pero que al mismo fue para mí significativo e inolvidable.

Los desempeños desde el CPPe

Además de las capacidades y las competencias que debemos poseer para el trabajo con los escolares en el aula, como institución, como orden profesional, como sujeto magisterial colectivo, en el CPPe necesitamos construir teoría pedagógica, sistematizar experiencias, elaborar propuestas para convertirnos en actores relevantes en la solución de los problemas educativos. Requerimos desarrollar capacidades y competencias propositivas, necesitamos aprender a trabajar con los demás, conformando equipos competentes para elaborar políticas educativas con los organismos de padres de familia, con las organizaciones estudiantiles, con los gremios de profesores para un trabajo cooperativo. Queremos prepararnos para desarrollar procesos propositivos que se impulsen no solo desde el ministerio sino también desde el magisterio, no solo desde la

jerarquía sino también desde la base. Estamos abiertos y receptivos a las innovaciones, dispuestos a ejecutar esfuerzos para cambiar y mejorar las prácticas en el aula.

Creemos que los buenos desempeños docentes, mejorando la realidad docente, pueden ayudar a mejorar la realidad educativa y así contribuir a mejorar la realidad social.

Creemos que la evaluación tiene que ser integral y que el movimiento magisterial debe lograr que se evalúen el sistema educativo, las políticas educativas, el presupuesto destinado a Educación, el desempeño de las autoridades educativas, porque no solo debe evaluarse a los de abajo, a los alumnos y a los profesores: también hay que evaluar el desempeño de los de arriba, porque la evaluación no debe ser solo descendente; también debe ser ascendente.

Creemos firmemente que el esfuerzo conjunto, nuestra voluntad concertadora y la riqueza que nos entregan las buenas prácticas de muchísimos docentes darán sus frutos concretos y mostrarán que nuestra esperanza tiene asidero, no es una ilusión.

El Amauta y el desempeño docente

No quiero concluir sin darle el uso de la palabra al Amauta, a Mariátegui, porque una lectura errónea de su obra ha sesgado el desempeño de muchísimos docentes de modo economicista y desmovilizador. En la página 59 del libro *Temas de Educación*, en el artículo titulado «El problema del preceptorado», José Carlos nos dice:

«En ningún otro campo se puede tal vez trabajar hoy más proficuamente que en el de la enseñanza»

Proficuo significa *ventajoso, provechoso, favorable*. Todos sabemos que el propósito de José Carlos era el de transformar la sociedad peruana, y lo que objetivamente nos dice con toda claridad es que la enseñanza es un campo privilegiado para trabajar ventajosamente, provechosamente y favorablemente por el cambio social. No plantea cruzarnos de brazos, sin hacer nada, hasta que se transforme la economía.

En el mismo libro, en la página 51, en el artículo «Los maestros y las nuevas corrientes», Mariátegui manifiesta:

«El modesto preceptor, el oscuro maestro del hijo del obrero y del campesino necesita comprender y sentir su responsabilidad en la creación de un orden nuevo. Su labor, según su rumbo puede apresurarla y facilitarla o puede retardarla. Ese orden nuevo ennoblecerá al maestro de mañana. Tiene, por ende, derecho a la adhesión del maestro de hoy. De todas las victorias humanas les toca a los maestros, en gran parte el mérito. De todas las derrotas humanas les toca en cambio, en gran parte, la responsabilidad».

Mariátegui ve el futuro como el presente en movimiento, ve el futuro trabajándose y construyéndose, día a día, desde el hoy. Este Mariátegui de lo cotidiano, que nos expresa que diariamente hay que trabajar por el futuro en nuestras aulas está orientando correctamente nuestro desempeño docente.

En los 7 ensayos, en el cuarto ensayo «El proceso de la instrucción pública», en la página 149 José Carlos señala:

«Este es, ciertamente, en gran parte un problema económico. La enseñanza universitaria permanecerá entregada al diletantismo mientras no se asegure a los profesores capaces de dedicarse absolutamente a la investigación y al estudio, el mínimo de renta indispensable para un mediano tenor de vida. Pero aun dentro de sus actuales medios económicos, la Universidad debería ya empezar a buscarle a una solución a este problema que no será solucionado automáticamente por una partida del presupuesto universitario si faltan como hasta hoy los estímulos morales de la investigación científica y la especialización docente».

Es cierto que Mariátegui escribió también que no se puede democratizar la educación si no se democratiza la economía; sin embargo, no contrastar esa cita con las que hemos consignado, y otras que podríamos mostrar, es reducir el pensamiento mariateguista, convirtiéndolo en un determinista económico que sugiere el quietismo pedagógico. No, no es así como pensaba el Amauta y, por tanto, es necesario retomarlo para reorientar nuestro desempeño docente, que para José Carlos era fundamental. Parafraseando al Jedi de *La guerra de las galaxias*, concluyo deseando que la fuerza del pensamiento de Mariátegui los inspire.

Evaluación del desempeño profesional de los docentes desde la perspectiva del Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación⁹

Hamer Villena Zúñiga

Secretario General del Sutep

Aspectos a tener en cuenta

- La baja calidad educativa se relacionó a través de la historia solo con:
 - Las condiciones socioeconómicas y culturales externas al sistema educativo.
 - Pobreza extrema, desnutrición, condiciones de vida con todos los servicios básicos, analfabetismo, etc.
- El Sutep considera que contribuyen a la baja calidad educativa:
 - Presupuesto, infraestructura, mobiliario, bibliotecas, laboratorios, departamentos de Educación Física, Arte.
 - Ausencia de planificación; PEN, PER, PEL, diseño curricular contextualizado. Desempeño docente.
- Pero según un informe aprobado en la Asamblea General de la Unesco en 1996, la evaluación es parte de la estrategia para responsabilizar al docente de la baja calidad educativa.
- El documento provee de un variado análisis sobre el sistema educativo contemporáneo y recomendaciones concretas para hacer posible la aplicación de la contrarreforma educativa por los organismos internacionales y los gobiernos de turno.
- En su diagnóstico determinaron que la comisión tenía que ser selectiva y escoger lo que era esencial para el futuro. Para el BM.
- Para ellos, la existencia de gran variedad de concepciones y sistemas educativos es un obstáculo que no permite que «la educación se pueda desarrollar como negocio». Y propone crear un PE internacional que facilite su estandarización. (CPM, Sineace).

9 Transcripción de diapositivas utilizadas en su presentación.

Orientaciones generales

- La Unesco recomienda en su informe, a los políticos y a los gobiernos, que tomen decisiones y estrategias que incluyan la demanda, la evaluación, la descentralización, la autonomía, la necesidad de una regulación del sistema, las limitaciones financieras.
- Otros aspectos a tener en cuenta.
- Formación inicial degenerada D. L. 882.
 - Existen diversas orientaciones para la formación de docentes
En el Perú identificamos diversas orientaciones, de cuyas concreciones dependerá la clase de docente y el tipo de perfil profesional que se requiera consolidar.
Una orientación está asignada por cierta concepción filosófica, por determinada tendencia metodológica y didáctica que deberán aplicar los docentes.

1. Orientación academicista y meritocrática.

- Esta ha degradado mucho la formación pedagógica de los docentes.
- Construye la formación integral, el estudio y la aplicación de las Ciencias de la Educación y afecta el arte de enseñar, que depende de la formación metodológica y de la habilidad didáctica del docente.

2. Orientación pragmatista y utilitaria.

- Tiene como centro de interés la habilitación del profesor en el desarrollo de habilidades y «competencias», para ejecutar bien las estrategias metodológico-didácticas propias del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- En esta tendencia juegan roles destacados la teoría y la práctica curriculares. Por tanto, es más empirista y ejecutoria que pedagógica.
- En el Perú, la orientación llamada constructivista es la más afín a la tendencia pragmatista.
- Los empiristas y los pragmatistas preferirían que las aulas fueran talleres de donde surjan los trabajadores competentes, diestros, es decir, «maestros de oficio», sin formación humanista ni científica, y sin perspectiva ni liderazgo social.

3. Orientación tecnologista y curricular.

- Tiene como objetivo central preparar profesores eficientes en el manejo de técnicas curriculares y de multimedia e instrumentos auxiliares para la enseñanza, casi con prescindencia de las teorías pedagógicas y metodológicas necesarias para educar y enseñar.
- Esta orientación ha fracasado rotundamente, pero se prolonga en la práctica docente debido a la deficiente formación de profesores por parte del Ministerio de Educación, y es causante de la crisis general de la educación, porque sigue imperando en el sistema de la educación peruana.
- Su principal deficiencia radica en su rechazo a la Pedagogía y a las otras Ciencias de la Educación, como orientadoras de la formación y de la actividad docente.
- Reducen la teoría educativa a simple teoría curricular y a la tecnología como su variante praxológica.
- Los profesores se guían y pretenden formar émulos más por las recetas sistémicas, los algoritmos, los flujogramas y las recetas de la «sábana curricular», que por las exigencias de la realidad económica y cultural de los educandos.
- El Ministerio de Educación emite sus «estructuras curriculares» oficiales y los profesores no hacen más que aplicarlas a ciegas para caer otra vez en el academicismo inútil, disfrazado de «constructivismo radical».

4. Orientación idealista, individualista.

- Tendencia privilegiada por los pedagogos idealistas y religiosos. Aspira a formar docentes a partir de la personalidad, los caracteres individuales y el impulso de las capacidades personales.
- Busca profesores con perfiles profesionales centrados en la vida mental, los valores y las virtudes, sin sus debidos correlatos con las condiciones y exigencias del contexto social, económico y cultural.
- Privilegia el esfuerzo y el mérito personal como garantía de éxito profesional.
- Meritocrática, pero centrada más en el «cultivo espiritual», que en los conocimientos, la experiencia, la ciencia.
- Las escuelas privadas valoran mucho esta clase de profesores, memoristas, pasivos y dependientes, para asegurar la fidelidad de docentes, padres, alumnos a las creencias, los dogmas y las normas del sistema imperante.

5. Orientación integralista, científica y social.

- Esta orientación, frente a las cuatro anteriores, resulta la más seria.
- Recoge las mejores experiencias de nuestro país y de diversos modelos educativos de América como: escuela nueva, educación popular, formación integral, educación crítica, problémica, educación social y socialista, humanismo científico.
- Forma educadores avanzados y líderes sociales.
- Se caracteriza por ligar la formación docente con las exigencias de la comunidad, la escuela con la sociedad, la educación con la economía.
- Promueve la formación integral de profesores.
- Forma profesores líderes, críticos, guías de la lucha contra las injusticias sociales.
- Promueve los valores humanos, el trabajo dinámico e interactivo, la cooperación y la solidaridad.
- Fundamenta la práctica docente con la pedagogía y las otras disciplinas de la Educación.
- Concibe la docencia como actividad educogénica, formadora de la conciencia individual y social mediante el saber pedagógico.
- Procura la formación integral del educando para insertarse en su medio social, afrontar los problemas de la realidad y favorecer el cambio y el desarrollo con justicia social.
- Esta orientación se nutre con las variadas y ricas experiencias pedagógicas, de la vida y la obra de los mejores paradigmas de la educación peruana cantuteña. Enrique Guzmán y Valle, y sus tesis sobre educación científica, y experimental; José Antonio Encinas y su experimento de educación integralista.

Evaluación del desempeño profesional de los docentes.

- Para el Sutep, la evaluación del desempeño profesional del docente siempre cumplió un papel de primer orden (Leyes del Profesorado 24029 y 25212, Reglamento D. S. 019).
- Siempre se ha dado la evaluación a través de la supervisión educativa, directores, subdirectores, especialistas de UGEL.
- El Sutep siempre aceptó una evaluación, pero no seudoevaluaciones que desnaturalicen la misma convirtiéndola en una forma de control y de presión desnaturalizada. Pruebas de conocimientos estandarizadas.
- El magisterio ya cuenta con un sistema de evaluación que hace justo y racional ese proceso, y que permite valorar el desempeño profesional del docente con objetividad, profundidad e imparcialidad.

Pero ¿qué concepción tenemos de evaluación?

- La evaluación es un proceso de análisis estructurado y reflexivo que permite comprender la naturaleza del objeto de estudio y emitir juicios de valor sobre el mismo, proporcionando información para ayudar a mejorar y ajustar la acción.

Características de la evaluación

- Integral
- Permanente
- Participativa
- Contextual

Arts. 37, 38 y 39; Ley del Profesorado.

Funciones de la evaluación

- Retroalimentación.
- Toma de decisiones con base en los resultados.
- Identificación de necesidades de formación con estrategias adecuadas.

Supervisión educativa y evaluación

El propio MED precisa que «el servicio de supervisión educativa está destinado al mejoramiento de la calidad y eficiencia de la educación mediante el asesoramiento, la promoción y la evaluación del proceso educativo y de su administración. Se ofrece en forma permanente y organizada conformando un sistema».

Problema del MED y el gobierno.

- Incumplimiento de la Ley del Profesorado, porque la evaluación de desempeño al magisterio (supervisión educativa) se viene cumpliendo a nivel de las I. E., pero no se cumple a nivel de las UGEL cuando se trata de ascensos de nivel, y ello porque implica mayor presupuesto.

La supervisión educativa responde a interrogantes necesarias de desempeño.

- ¿Quién evalúa a quién y por qué?
- ¿Para qué y con qué metodología?
- ¿Desde qué contexto y con qué procesos?
- ¿Qué evaluar?
- ¿Cómo contribuir seriamente al desarrollo profesional de los docentes?

Principios de la supervisión

- Principio de finalidad
- De integridad
- De objetividad
- De practicidad
- De planificación
- Participación
- De diferenciación
- De equidad

Principios de la supervisión

- De evaluación
- De liderazgo eficaz

- De toma de decisiones estratégicas
- De control eficaz

Objetivos de la supervisión educativa

- Cautelar formación integral del educando.
- Garantizar el servicio en calidad y eficiencia.
- Apoyar y estimular el trabajo docente.
- Potenciar las relaciones de las instituciones educativas entre sí.

Características de la supervisión educativa

- Integral
- Permanente
- Sistemática
- Flexible
- Retroalimentadora

Ley del Profesorado

Funciones de la supervisión educativa

I. En gestión pedagógica:

- El profesor

II. Tecnología educativa:

- Investigación educativa
- Currículum (diversificación y programación)
- Métodos y técnicas (enseñanza-aprendizaje)

Tecnología educativa

- Medios y materiales educativos
- Sistema de aprendizaje
- Evaluación del aprendizaje
- Calendario escolar

Conclusión

- Con base en lo expuesto, la teoría revisada y consultada, se puede constatar que la supervisión educativa engloba una verdadera evaluación integral, que permite obtener mejores resultados sobre el desempeño profesional docente.
- Por lo que el Sutep ratifica que nuestra Ley 24029, la 25212, su reglamento, elaborados por el magisterio peruano hace 26 años, es largamente superior que la regresiva Ley 29062.

Cuarto panel simultáneo

FACTORES PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD DE LAS ESCUELAS¹⁰

Peregrina Morgan¹¹

*Presidenta del Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación
y Certificación de la Calidad de la Educación Básica*

ipeba

Contenidos

- Contexto: calidad educativa y funciones del IPEBA.
- Ruta para la elaboración de la propuesta de evaluación de la calidad de la gestión educativa de instituciones de EBR.
- Estructura de la propuesta.
- Cronología 2008-2011.



¹⁰ Transcripción de diapositivas utilizadas en su presentación.

¹¹ Profesora de Educación Secundaria, especializada en Administración Educativa por la OEA y en Sistemas de Información por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Actualmente es Presidenta del Directorio del Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica IPEBA. Se ha desempeñado como docente en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Directora de Cooperación Internacional y Secretaria Ejecutiva de las Comisiones Nacionales de Unesco y del Convenio Andrés Bello; ha sido Directora Ejecutiva de Foro Educativo durante cuatro períodos.



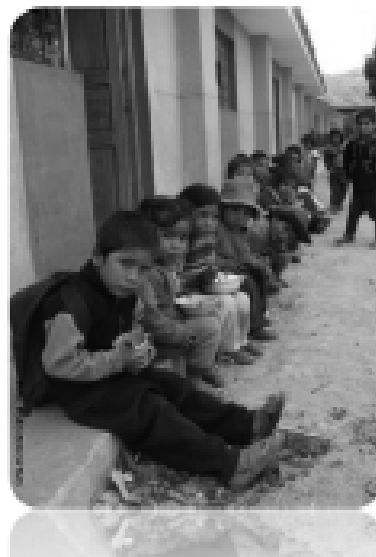
CONTEXTO

ipeba

Calidad educativa

Ley General de Educación

Calidad educativa es «el **nivel óptimo de formación** que deben alcanzar las personas para enfrentar los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y continuar aprendiendo toda la vida». (Artículo 13)



¿Por qué hablar de calidad de la educación?

Ley General de Educación

«La educación es un derecho fundamental de la persona y la sociedad. El Estado garantiza el ejercicio del derecho a una educación integral y de calidad para todos» (Artículo 2)

El Proyecto Educativo Nacional refuerza este concepto



«Una educación básica que asegure igualdad de oportunidades y resultados educativos de calidad para todos los peruanos y cierre las brechas de inequidad educativa»
(Objetivo 1, Proyecto Educativo Nacional)

¿Por qué el Estado crea el Sineace?

Para garantizar que **TODOS** los estudiantes ejerzan su derecho a una educación de calidad

Consejo Superior del Sineace

INSTITUTO PERUANO DE EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA
Ipeba
(Educación básica y técnica profesional)

CONSEJO DE EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR NO UNIVERSITARIA
Conesces
(Instituciones y programas de educación superior)

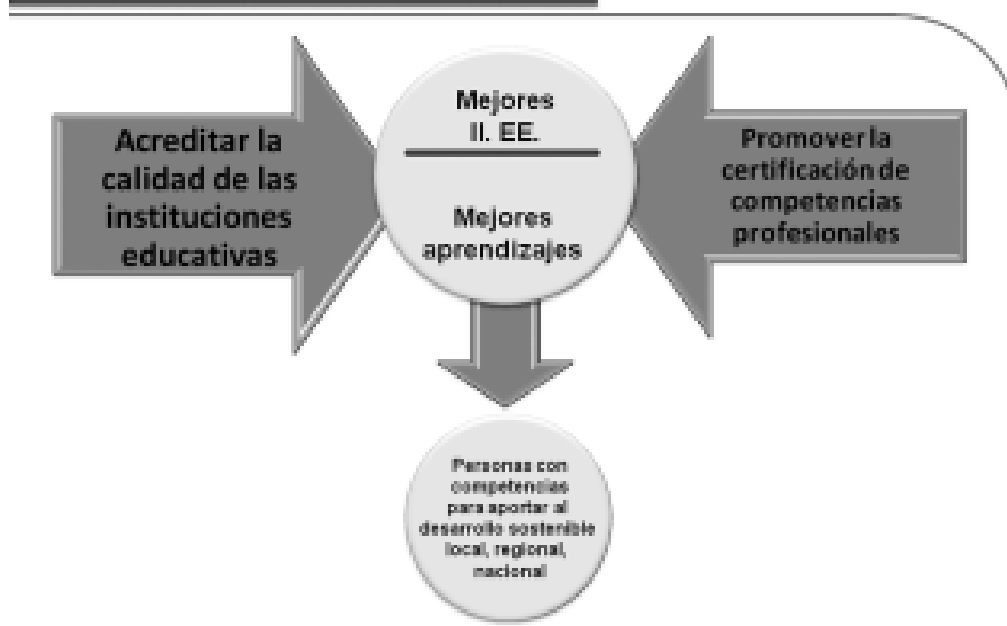
CONSEJO DE EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA
Coneau
(Educación universitaria)

¿Cómo el Sineace asegura la calidad?



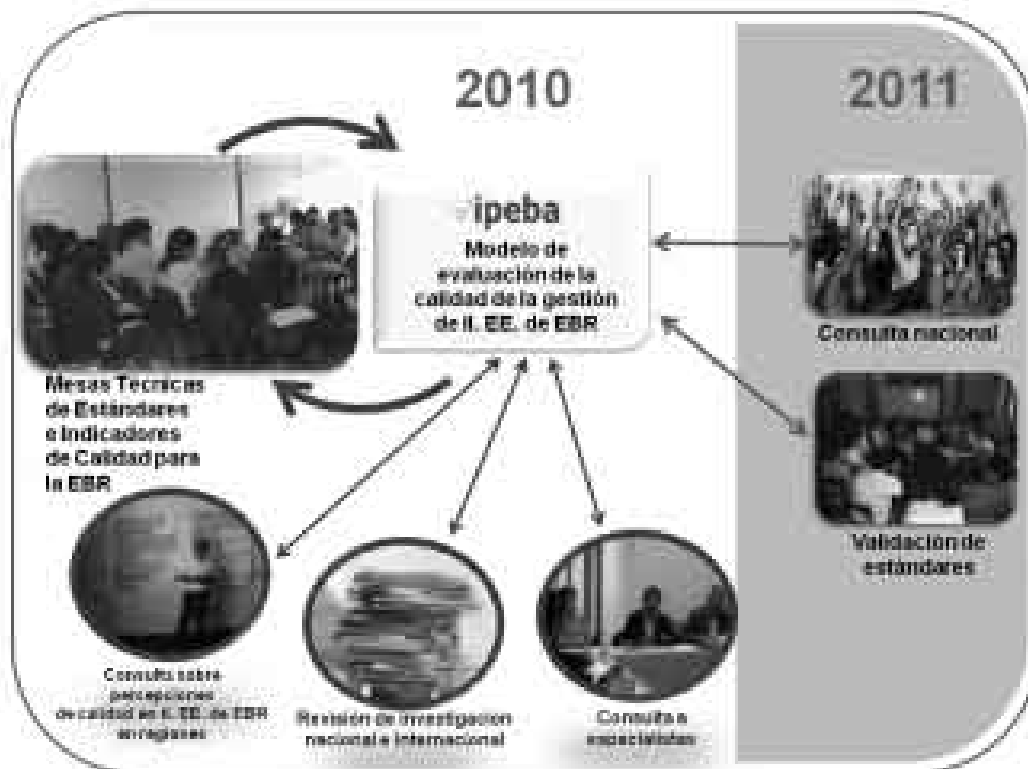
vipeba

¿Cuáles son las funciones centrales del Ipeba?





RUTA PARA LA ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA GESTIÓN EDUCATIVA DE INSTITUCIONES DE EBR



Mesa Técnica de Estándares e Indicadores de Calidad de la Educación Básica Regular

Integrantes:



vipeba

Principales aportes de la Mesa Técnica

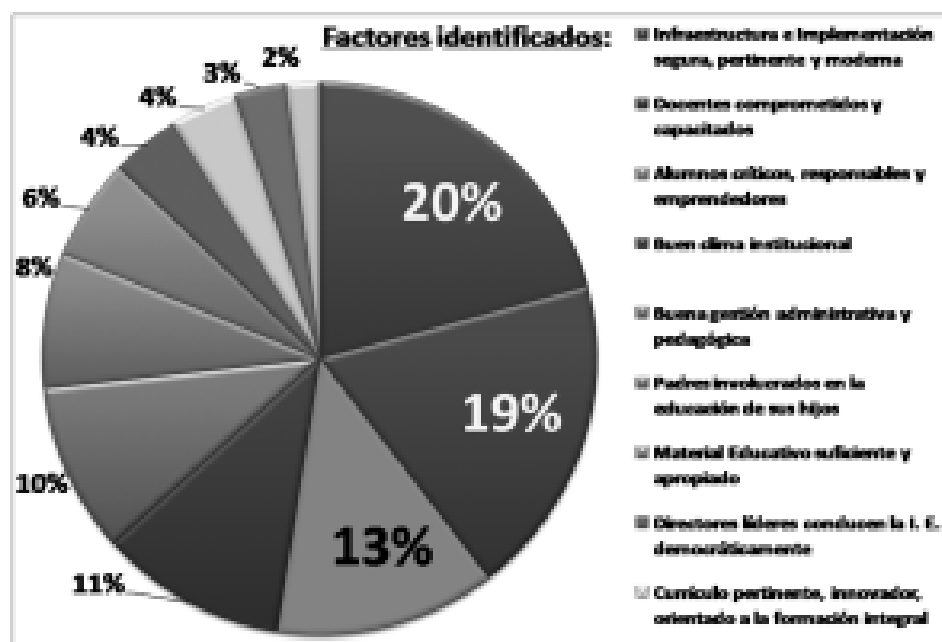
- Armonizar el rigor técnico con la **legitimación social**.
- Garantizar enfoque transversal de la **diversidad** (interculturalidad, género, inclusión).
- Hablar de **gestión educativa**, no segmentar la gestión institucional, pedagógica y administrativa.
- Identificar factores que inciden en el **aprendizaje** en la escuela

Consulta sobre percepciones de calidad en instituciones educativas de EBR

¿Qué características debería tener una institución educativa para ser considerada como institución de calidad?



Resultados en regiones:



Consulta sobre percepciones de calidad en II. EE. de EBR



Principales aportes de la investigación nacional e internacional

□ **Estudiantes y docentes**

- **Autoevaluación** del propio aprendizaje.
- Discusión con docentes para entender el **propósito de su aprendizaje**.
- Docentes con **altas expectativas** respecto a los logros de aprendizaje que pueden alcanzar estudiantes.
- Docentes con capacidad de generar buen **clima de aula**.
- Incorporación de percepciones de estudiantes respecto a los maestros desarrollada por el CNE.



Principales aportes de la investigación nacional e internacional

□ **Docentes**

- Evaluación del **desempeño docente**: incorporación de aportes en diálogos macrorregionales.
- Capacidad **pedagógica**.
- **Capacitación** en servicio relacionada con aprendizajes esperados.
- **Trabajo en equipo** entre docentes.

Principales aportes de la investigación: escuelas efectivas y factores asociados

□ Directores

- **Liderazgo pedagógico y democrático** que promueve participación de actores.
- Disposición a **realizar cambios**.
- Búsqueda de **oportunidades de capacitación** para docentes y directivos.
- Promoción de **clima institucional** que fortalece relaciones entre actores y resolución de conflictos.
- Promoción de **visión institucional** compartida que fortalece compromisos.

Principales aportes de la investigación: escuelas efectivas y factores asociados

□ Padres de familia y comunidad

- Interés y búsqueda de comunicación con docentes para identificar **progreso de los estudiantes**.
- Escuela con **mecanismos de comunicación** con padres y comunidad.
- **Visión compartida** con la escuela sobre expectativas de aprendizaje de estudiantes, y principios y valores comunes que anclan expectativas de aprendizaje.



Principales aportes de la investigación: escuelas efectivas y factores asociados

- **Cultura de evaluación**
 - Evaluación y fortalecimiento del **desempeño docente**.
 - **Reflexión conjunta** entre actores educativos para mejorar procesos pedagógicos y administrativos en función del aprendizaje de los estudiantes.



Principales aportes de especialistas

- Rescatar y fortalecer al **docente** como **actor clave** en la calidad de la educación.
- Destacar el **liderazgo democrático y pedagógico del director** y su impacto en el desempeño docente.
- Reconocer que la calidad de la gestión es lograr condiciones para que **todos** los estudiantes **logren los aprendizajes** esperados.



ESTRUCTURA DE LA PROPUESTA DE MODELO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE EBR

vipeba

Principios orientadores del modelo

Centrado en dirigir las acciones de la institución educativa de Educación Básica Regular a **crear oportunidades para que todos los estudiantes aprendan.**

Principios orientadores del modelo

- Pertinencia: respeto a la **diversidad**.
- **Escuela acogedora**.
- **Fortalecimiento** de la labor **docente** y de la **dirección**.
- Participación y **trabajo en conjunto** con padres de familia y comunidad.
- Búsqueda constante de mejores estrategias para lograr **aprendizajes integrales**.
- **Cultura de evaluación** para la mejora permanente.

Propuesta del modelo de evaluación de la calidad de la gestión de II. EE. de EBR



Factores para la mejora de la calidad de las escuelas

Visión compartida para el desarrollo institucional

La comunidad educativa (conformada por el director, los docentes, los estudiantes, los padres de familia, el personal de apoyo y los miembros de la comunidad) establece una visión compartida y pertinente respecto a los aprendizajes que se espera que logren los estudiantes, en un marco de derechos, equidad, pertinencia cultural, respeto y atención a las necesidades de aprendizaje y desarrollo integral. Esta visión orienta los procesos y resultados de la institución, que, evaluados de manera permanente, aportan al desarrollo institucional.

Factores para la mejora de la calidad de las escuelas

Directores, docentes y personal de apoyo comprometidos y en permanente desarrollo profesional

La institución educativa evalúa las necesidades de capacitación de directores, docentes y personal de apoyo en función de sus roles para el logro de los resultados esperados e implementa acciones para fortalecer capacidades.

- ✓ Formación en servicio
- ✓ Acompañamiento
- ✓ Reflexión pedagógica
- ✓ Participación en redes



Factores para la mejora de la calidad de las escuelas

El director ejerce un liderazgo democrático y pedagógico

El director y el personal jerárquico promueven un clima institucional favorable para la participación, la reflexión y el trabajo en equipo, orientado a lograr los resultados esperados e implementar cambios para alcanzar mejoras.



Factores para la mejora de la calidad de las escuelas

Padres de familia y comunidad comprometidos con la escuela

La escuela construye, sostiene y fortalece la comunicación y relación con la familia, la comunidad y sus instituciones para lograr los resultados esperados, en una perspectiva de colaboración mutua.

Factores para la mejora de la calidad de las escuelas

El desempeño docente

La escuela implementa mecanismos para evaluar y mejorar el desempeño docente; propicia, asimismo, que los docentes trabajen en equipo, se reúnan regularmente para intercambiar buenas prácticas y evalúen su propio trabajo con el fin de mejorar la pertinencia y efectividad de los procesos de enseñanza.

- ✓ Establecen relaciones de empatía con los estudiantes.
- ✓ Seleccionan estrategias de enseñanza innovadoras, de acuerdo con objetivos claros, las necesidades de los estudiantes y los aprendizajes a lograr.
- ✓ Propician que se involucren de manera activa en el proceso de aprendizaje. Devuelven información a los estudiantes sobre sus aciertos y errores de manera permanente y estimulante.
- ✓ Enfocan y corrigen problemas en la enseñanza haciendo uso de los resultados de aprendizaje de sus estudiantes.

Factores para la mejora de la calidad de las escuelas

La escuela cuenta con infraestructura, recursos para el aprendizaje y servicios complementarios

La institución educativa gestiona la adquisición, implementación y mejora de su infraestructura, recursos para el aprendizaje, facilidades tecnológicas y servicios complementarios, para dar soporte al proceso de enseñanza-aprendizaje de todos sus estudiantes.

Factores para la mejora de la calidad de las escuelas

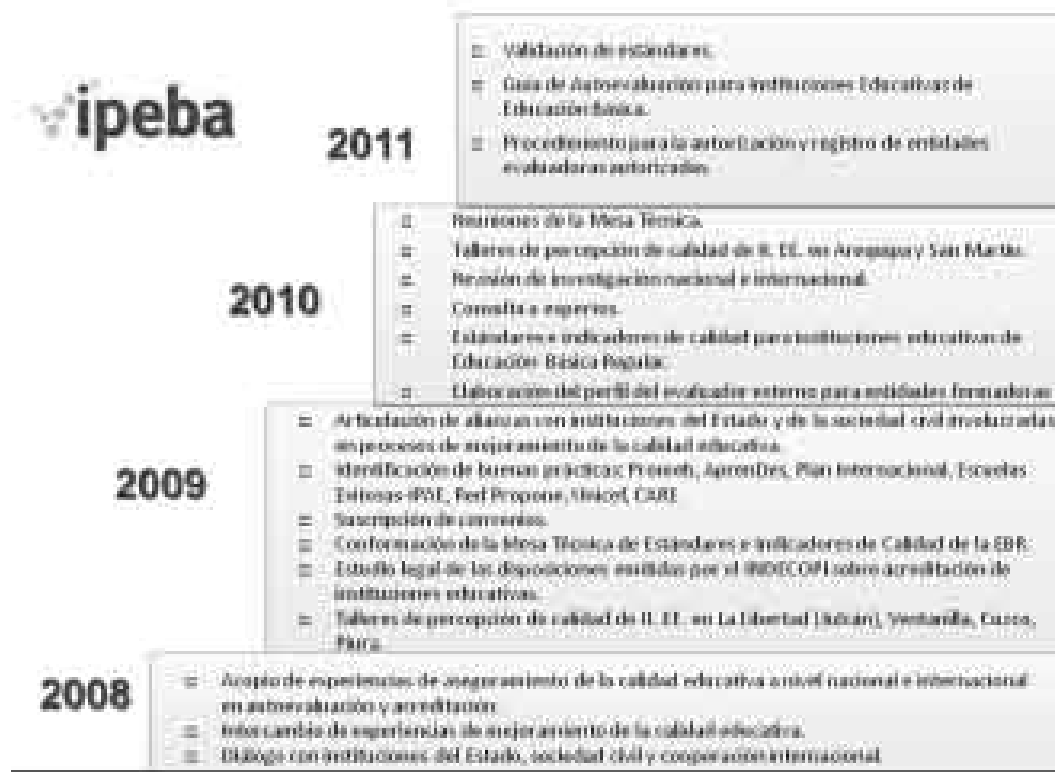
Alumnos logran aprendizajes integrales

El aprendizaje se orienta al desarrollo integral del estudiante, sus distintas maneras de conocer, percibir, sentir y actuar; en el marco de la visión y valores que la comunidad educativa ha definido.

La I. E. logra que todos los estudiantes alcancen los aprendizajes esperados, y desarrolla esfuerzos de manera conjunta con toda la comunidad educativa, encaminados a la inclusión y retención de sus estudiantes más vulnerables —prevención del abandono y reducción de la repitencia— a través de acciones de atención intersectorial, orientación e intervención pedagógica.



CRONOLOGÍA 2008-2011



www.ipeba.gob.pe



Comentaristas

María Vera Rodríguez

Directora de la I. E. República de Panamá

Las funciones de los maestros son resultado del desempeño docente. Esto se debe a factores como el propio docente, los alumnos y el contexto sociocultural. Asimismo, la acción del docente y su desarrollo profesional van a depender de la formación personal y la organización. Si el docente no tiene identificación con su trabajo, entonces no va a haber mejoras.

En cuanto al entorno, tenemos la infraestructura de la escuela. Los alumnos de la institución educativa estatal deben ser tratados de igual forma que los alumnos de una institución educativa privada.

El trato de los docentes debe ser adecuado.

El PEI debe ser un PEI con líneas de acción claras a corto, mediano y largo plazo para que se sepa qué debe seguir.

El entorno institucional es todo lugar donde el docente hace su trabajo; el ambiente en el aula es el campo para medir el impacto donde se da todo el proceso y, por tanto, debe ser llamativa. De igual modo debemos hablar del docente, al cual debe hacerse un análisis permanente.

El desempeño profesional del maestro está considerado como determinante, y se aprecia cuando se da un fracaso o logro en las instituciones.

Creo que debemos trabajar en el sentido de valorar al docente en su total dimensión y escuchar el pedido de los niños de cómo quieren que sean sus maestras.

Augusto Lezcano Guevara

Director del I. E. P. Alexander Fleming

Tenemos una visión compartida.

En nuestra institución trabajamos la unidad de criterio. Preguntamos a los maestros, al padre de familia le pedimos que sugiera, y también a los alumnos, pues ellos deben ser escuchados y plantear sus propias alternativas a los problemas o circunstancias que se presenten.

Buscamos que el padre, los docentes y los alumnos estén contentos con lo que hacen. El escuchar las voces que vienen de todos los estamentos fortalece. Hay que escuchar también al entorno, es decir, a la cooperación nacional. Con la cooperación nacional pedimos crear alianzas y apoyarnos.

Por otro lado, tratamos de que el alumno sea innovador y democrático, que sienta que se le escucha; y, además, de pensar en cómo hacer viable lo que se propone.

Por ello tenemos el Consejo Estudiantil, que se reúne con los directores extranjeros, en el cual se reciben sugerencias; nuestros padres de familia vienen a dar charlas a los chicos.

En la semana de la formación laboral convocamos a instituciones, y ellos pudieron participar.

Hay dificultades que surgen al afrontar la diversidad. Yo me pongo a pensar en cómo se hará para establecer estándares en las escuelas públicas, si ya en las privadas estamos teniendo dificultades.

Jesús Herrero Gómez

Miembro del Consejo Nacional de Educación

Esto es un esfuerzo grande de construcción colectiva. Creo que es importante entender que no se trata de hacer acreditación tipo ISO sino que se trata de acreditar a toda la I. E. como unidad.

ISO certifica aspectos específicos, es decir, un solo aspecto.

El tema de los estándares y de cómo lo definimos en un país diverso es algo que preocupa.

La UMC muestra un avance significativo, pero este salto espectacular puede deberse a enseñarle al niño en cómo responder una prueba; entonces, qué pasa con los demás cursos y con el desarrollo del niño. Hay que cuidar de no formar sin calidad.

Al llevar a cabo la elaboración misma del proyecto, es importante que se llegue a un consenso para comprometer a los maestros.

Existen enormes dificultades en el sector público que no le permiten a uno desarrollarse personalmente, a pesar de que puedo tener excelentes profesores.

Cuando se hace la consulta sobre la calidad el primer punto, que es la infraestructura, se encuentra contradicciones, pues en un aula de esteras puedo tener una excelente educación y en otro colegio que tiene una buena infraestructura no. Hay que preguntarse si lo más importante es la infraestructura.



Exposición a cargo de Peregrina Morgan, presidenta de Ipeba: "Factores para la mejora de la calidad de la escuela"



De izquierda a derecha: Hugo Díaz, consejero CNE, estuvo a cargo de moderar la mesa; Jesús Herrero, también integrante del CNE fue comentarista; junto con María Vera, directora de la IE República de Panamá.



Peregrina Morgan, presidenta de Ipeba, explica las características que debería tener una escuela para ser considerada de calidad.



Participantes del Congreso

Quinto panel simultáneo

CONCEPCIÓN EDUCATIVA E INNOVACIONES PEDAGÓGICAS EN EL COLEGIO EXPERIMENTAL RAFAEL NARVÁEZ CADENILLAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRUJILLO

Mg. Daniel González Villanueva

*Director del Centro Educativo Experimental
Rafael Narvárez Cadenillas Facultad de Educación
de la Universidad Nacional de Trujillo*

Experiencia de innovación educativa en la institución educativa Rafael Narvárez Cadenillas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Trujillo

Dr. Alberto Santiago Moya Obeso
Mg. Daniel Antonio González Villanueva

Resumen

El texto se presenta en cuatro partes y, a grandes rasgos, los 18 años de experiencias pedagógicas habidas en el Centro Educativo Experimental Rafael Narvárez Cadenillas, de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Trujillo, así como las ideas centrales de una propuesta a desarrollar en el futuro.

En la parte I se describe la concepción educativa basada en la creatividad que orienta la vida del plantel. En la parte II se hace un recuento de las principales innovaciones más operativas que se van gestando a lo largo de su primera década de funcionamiento, donde se destaca el incremento de tiempo para la actividad académica, el aprendizaje temprano de la lectura, idiomas, música y otros, que posibilitan un posicionamiento en la comunidad de Trujillo, que la llega a visualizar como una experiencia exitosa. Pero lo más importante es que en él se van experimentando ideas que son válidas para el desarrollo de procesos en el sistema educativo. En la parte III se continúa con la descripción de las experiencias correspondientes a la primera década del siglo XXI, especialmente hasta mediados de la misma, porque después hay un período de estancamiento y retroceso, que obliga a que la administración universitaria lo declare en reorganización. Y en la parte IV, como parte de ese proceso de reorganización, se esboza una propuesta de modelo pedagógico/curricular a desarrollar en estos tiempos de la Era del Conocimiento y de globalización, y con el gran objetivo de que los estudiantes que se formen allí puedan desarrollar investigación y llegar a los más altos niveles de pensamiento que corresponden a cada período de su desarrollo; que posibilite un encuentro más horizontal con la ciencia, la tecnología y las humanidades de estos últimos tiempos. Para que la asimile y la recree en función de los grandes intereses nacionales.

Esquema general

1. Nacimiento y propuesta pedagógica.
2. Innovaciones pedagógicas: década de los noventa del siglo XX.

3. Otras innovaciones pedagógicas: primera década del s. XXI
4. Proyección innovadora: modelo pedagógico/curricular rafaélino sustentado en el bucle: desarrollo de los procesos del pensamiento/investigación.

1. NACIMIENTO Y PROPUESTA PEDAGÓGICA

Nuestra concepción educativa

1.1. Contexto

Desde nuestra fundación (1992), tuvimos clara la concepción educativa que dirigiría la vida de nuestra institución. Después de dieciocho años podemos reafirmar, sin temor a equivocarnos, que ha sido dicha concepción educativa la que nos hizo ver con nuevas esperanzas a la educación de nuestro país, la que se debatía en profunda crisis como lo sigue estando hasta ahora.

Quienes fundamos el Rafael Narvárez Cadenillas comprendimos que en el citado contexto teníamos que inventar un camino, un norte: **la creatividad fue ese norte, ese camino**, el que se convirtió en el eje pedagógico central de nuestra concepción, y consideramos que es esa **innovación** la que nos identifica con mayor fuerza, que articula otros componentes de nuestra propuesta pedagógica, y que nos seguirá identificando en los próximos años.

Varios estudiosos consideran que el siglo XXI será el siglo de la creatividad: en *Educación encierra un tesoro* (Delors y otros) vemos que la creatividad cruza todos los pilares de la educación para el nuevo siglo en todo el mundo. El constructivismo la coloca como componente básico del proceso de aprendizaje. Howard Gardner define a la inteligencia como: «La capacidad de resolver problemas o de crear productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales» (*Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*, p. 10). La creatividad es el centro de su definición, ya que considera que persona inteligente es creativa: «he definido al individuo creativo de un modo semejante a mi definición de inteligencia».

En especial, el individuo creativo es quien resuelve regularmente problemas o inventa productos en un ámbito (Ibid, p. 16) Aún más, señala que una de las cuatro vertientes (la segunda) de su futuro trabajo será «Estudios de los fenómenos de la creatividad humana y de la mejor forma de aumentarla» (Ibid, p. 22). Flores Ochoa, en su *Pedagogía del conocimiento*, al hablar de las tendencias prospectivas de la educación, señala que una de las tareas centrales de los maestros será «potenciar las habilidades procesadora y creativas de los estudiantes», que el estudiante «descubra, interiorice y se forme» (p. 270).

1.2. Creatividad y concepción de educación

A la creatividad la entendemos como el componente central de nuestra concepción educativa, por lo mismo, a partir de la concepción de educación, en su sentido más amplio: es un hecho social contradictorio y complejísimo por lo siguiente:

- a. **Es, en un aspecto, reproductora del sistema social y, por otro, contribuye a su transformación.** Reproduce el sistema social vía la transmisión/aprehendizaje y socialización de la herencia cultural de la humanidad y, específicamente, de una sociedad concreta, en un tiempo concreto. Esta perspectiva nos permitió entender a cabalidad la fuerza transformadora que tiene la educación,

sin soslayar su fuerza reproductora, ya que a través de la escuela los seres humanos internalizan conocimientos y valores que generan una serie de transformaciones cuantitativas y cualitativas en quienes se educan, transformaciones que le posibilitan mejor comprensión de sí mismos, de los otros, de su entorno, de su realidad natural y social y de la vida en general. Dichas transformaciones individuales, indudablemente, generan cambios sociales porque la persona así educada puede cristalizar más valor en las cosas materiales e intelectuales.

Hoy, en la llamada era del conocimiento, la idea que la educación tiene una gran fuerza productiva y transformadora está respaldada por diversos teóricos, quienes consideran que el conocimiento es la piedra de toque del avance de la sociedad y que el conocimiento —como nunca antes— ha pasado a ser entendido como una poderosa fuerza productora de las transformaciones más inimaginables en la sociedad. Flora Ochoa, al hablar sobre las nuevas posibilidades históricas para la escuela, sostiene que hoy se empieza a «reconocer que el conocimiento de punta que poseen las personas en sus cerebros, es más productivo y rentable que la misma tierra o fuerza de las máquinas. Entonces, podríamos pensar que una buena enseñanza de las ciencias en Latinoamérica, en vez de apoyar la estructura de clases tradicional, sería más bien un factor subversivo» (Op. Cit. p. 266) Es, en virtud de esta capacidad transformadora, que la educación juega y jugará un rol protagónico en la sociedad. Este rol, hoy, es —desde la teoría— respaldado por muchos estudiosos.

b. Es, por un lado, transmisora de conocimientos, valores y cosas, y, por otro lado, es creadora/recreadora.

Articulada intrínsecamente a la función transformadora de la educación, existe un proceso no tan visible: la creación/recreación. La educación tiene ese doble sentido porque, sincrónicamente al proceso creativo/recreativo de los conocimientos, valores y cosas crea/recrea al sujeto de la educación. **Esta es la esencia del proceso educativo.** Y lo plasma haciendo uso de la transmisión/aprehendizaje.

No existen posibilidades, en la escuela o fuera de ella, de creación/recreación sin transmisión/aprehendizaje de la cultura herencia dejada por las generaciones anteriores porque, en la medida en que ella es cuantitativa y cualitativamente asimilada por los sujetos de la educación, las posibilidades de creación/recreación son mayores porque dicho dúo no se desarrolla de a partir de la nada, surge a partir de la presencia de una materia social: los conocimientos, valores y objetos, al igual que en la investigación científica, actividad en la que no es posible alcanzar nuevos conocimientos sino a partir de los ya existentes, de los que ha acumulado la comunidad científica.

El proceso educativo mencionado en el párrafo anterior no está constituido por seres pasivos, porque los conocimientos, valores y cosas no se transmiten/aprehenden sin vivenciar transformaciones en el proceso educativo; el educando nunca es pasivo. El ser humano reordena y recrea lo que asimila en sus estructuras lógicas construidas en su mente durante su existencia individual, social gracias a su actividad intelectual. Jean Piaget dice: «la inteligencia es una asimilación de lo dado, a estructuras de transformaciones, de estructuras de acciones elementales a estructuras operatorias superiores, y estas estructuras consisten en organizar lo real en acto o en pensamiento, y no simplemente copiarlo» (*Psicología y Pedagogía*, p. 30)

Los constructivistas de ahora, siguiendo también a Piaget, sostienen que «ningún sujeto recibe información pasivamente. Ningún mensaje, ni material nuevo se incorpora al sujeto si este

no activa las estructuras previas adecuadas para procesarlo, para asimilarlo. Ninguna respuesta o conducta individual es copia ni reproduce pasivamente el estímulo exterior de algún maestro o manual» (Flores Ochoa, op. Cit.. p. 236).

1.3. Conceptualización operacional de educación.

Por los argumentos mencionados en el apartado anterior, la creación/recreación va siempre de la mano con la transmisión/aprehendizaje de conocimientos y valores. No obstante ser así, la Pedagogía y la escuela tradicional exclusivizan la transmisión, marginan su esencial fundamental y llegan a conceptualizarla y entenderla como un proceso unidireccional de transmisión de conocimientos y valores de una generación a otra. Es decir, trabajan con un concepto unilateral que recoge parcialmente lo que ocurre en la realidad. Este es un concepto que en nuestra Facultad de Educación ha sido cuestionado desde hace mucho tiempo, pero sin proponer alternativa, hasta la década del ochenta, momento en que recoge la esencia del proceso educativo. Y ha sido el colectivo de profesores fundadores del Centro Educativo Experimental Rafael Narváez Cadenillas los que, en 1992, relievamos la creación/recreación y la articulamos a su base transmisora; partimos de lo que es la educación en realidad y, afirmándola en su proyección, la conceptualizamos operativamente así: **es un proceso de creación/recreación de conocimientos, valores y cosas que tiene como base la transmisión de ellos.**

1.4. La creatividad como eje pedagógico central.

Con base en la concepción de educación planteada, consideramos que el eje pedagógico central en función del cual tiene que discurrir el proceso educativo es la creatividad, conclusión a la que arribamos después del análisis teórico y concreto de la educación y, si creación/recreación es la esencia del proceso educativo, debe estar presente en la escuela más allá de que lo querramos o no; lo más natural es que la potenciemos a su máxima expresión. De esto se trata, porque se trata de lo esencial de nuestro modelo académico.

A la creatividad se la entiende, en esta propuesta, como el proceso educativo orientado a crear nuevos conocimientos, valores y cosas o a recrearlos. Crear significa producir algo que no existe ni como concepto ni como cosa. Recrear significa llegar a producir, por parte del estudiante, algo nuevo para él, aunque ya exista como concepto, valor u objeto.

Desde el nacimiento del plantel consideramos que la creatividad era de diversos tipos: científica, productiva, valorativa, artística y psicomotriz; comprende todos los aspectos de la vida del ser humano. Comprendimos que la creatividad se desarrolló no solo vía las matemáticas o las ciencias naturales sino, también, vía el arte, la psicomotricidad deportiva, el cultivo de los valores y la producción. Aún más, esta idea se articula plenamente con la concepción clásica de educación desde los griegos atenienses y que ha ido perfilándose con los aportes de la Filosofía y la Antropología a lo largo de la historia: la educación como proceso de formación integral del ser humano. En el momento del nacimiento de nuestro Rafael Narváez todavía no se hablaba de las inteligencias múltiples ni de la inteligencia emocional como en estos días, pero tuvimos la intuición de su existencia. Precisamente esta concepción de la creatividad posibilitó, en el terreno práctico, abrir talleres de arte y de deporte curricularmente obligatorios para todos los estudiantes, con cuatro horas semanales cada taller, en todos los grados de secundaria. Hoy, conocemos la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, lo cual nos da mayor sustento para seguir profundizando en la dirección en que nos iniciamos y para ampliar nuestras perspectivas.

2. INNOVACIONES PEDAGÓGICAS: DÉCADA DEL NOVENTA, SIGLO XX

2.1. Nuestros estudiantes trabajan 379 horas más al año que lo normado por el Estado.

Partimos de una idea muy simple pero muy cierta: a mayor tiempo de estudio, mayor aprendizaje. Lamentablemente, nuestro sistema educativo, a partir de la década del setenta, disminuyó radicalmente la cantidad de horas dedicadas al estudio, en todos los niveles. Sin ningún argumento pedagógico, y solo por motivaciones económicas. En secundaria, por ejemplo, antes de la década del setenta, se trabajaba mañana y tarde hasta el sábado por la mañana. Cambió por las motivaciones anotadas para trabajar solo en un turno y sin utilizar el sábado; al año solo suma 1 260 horas pedagógicas de 45 minutos. Como entendimos que la reducción del tiempo dedicado a la educación es uno de los factores que ha precipitado la crisis del sistema educativo, desde que nos iniciamos en 1992 trabajamos de lunes a sábado más cuatro horas dedicadas a computación en el turno de la tarde para los estudiantes del turno de la mañana y viceversa, y desde mediados de marzo. Al año significa 1 748 horas pedagógicas, es decir 488 horas al año más que las que daba oficialmente el Estado; y, si consideramos los cinco años de la secundaria, nuestro plantel trabajaba con los estudiantes alrededor de 2 440 horas pedagógicas más que lo que normaba el Estado; es decir, como si hubieran estudiado casi dos años más con respecto a los estudiantes de los colegios estatales. Las consecuencias que esto tiene en el aprendizaje del estudiante son fáciles de deducir, solo considerando este factor y con el supuesto que el resto de factores son iguales. Este factor tiempo nos permitió reforzar las líneas educativas que daba el Ministerio de Educación y, también, abrir otras nuevas, como lo hemos hecho.

Hoy, el Ministerio de Educación se ha dado cuenta de este déficit y ha dispuesto el inicio de clases a partir de marzo. El Rafael Narváez Cadenillas se adelantó desde 1992; sin embargo, los expertos en educación demandan 2 000 horas de trabajo al año, lo que todavía no se atreve a ejecutar el Ministerio de Educación.

2.2. Impulsamos el aprendizaje temprano de la lectura, las matemáticas, el inglés, la música, la computación y el biohuerto.

El aprendizaje temprano está basado en los descubrimientos que la ciencia tiene respecto al cerebro humano y del niño particularmente: trillones de neuronas que en un principio están desconectadas y que, poco a poco, mediante los estímulos del medio, forman conexiones o sinapsis que dan lugar a determinados circuitos cerebrales sobre los cuales descansa el desarrollo de los diversos tipos de inteligencia del ser humano. Si la citada estimulación es trabajada sistemáticamente en la escuela, y cuanto más temprano es mejor.

2.2.1. Aprendizaje temprano de la lectura en nuestra lengua

Nuestros niños han venido aprendiendo a leer en nuestra lengua desde los dos años de edad. Para ello estamos siguiendo, con los arreglos que la teoría y los métodos de aprendizaje de la lecto-escritura castellana aconsejan, la concepción y método que Glenn Doman (y su escuela) utilizó y utiliza desde hace más de cincuenta años en Estados Unidos de Norteamérica, Europa, Japón y Brasil para enseñar a leer a los mismos desde edad muy temprana. Doman fue un neurólogo especialista en niños que dedicó toda su vida a este trabajo con resultados extraordinarios. En nuestro plantel, esta experiencia empezó el 12 de agosto de 1997.

2.2.2. Aprendizaje temprano de las matemáticas

También asumimos la concepción y el método que utilizó Glenn Doman en Filadelfia para enseñar matemáticas a los niños a muy temprana edad. Esta experiencia fue la continuación del aprendizaje de la lectura, en la década del setenta. Hoy, la ciencia nos dice que la ayuda de los estímulos del medio forma los circuitos del cerebro para la música y la matemática, y que dichos circuitos se forman en específicos periodos críticos o ventanas de oportunidad entre el primero y tercer año de edad. Por lo tanto, toda institución educativa debe saber aprovechar dichas «ventanas».

En nuestra institución, hemos venido trabajando en esta línea con los niños desde los dos años de edad, a partir del 12 de agosto de 1997.

2.2.3. Aprendizaje temprano del inglés como segunda lengua

Partimos de la idea de que el aprendizaje de una segunda lengua, en el s. XXI, será imprescindible y, si las tendencias no varían, específicamente del idioma inglés. El estudio del cerebro nos señala que es más fácil la formación de los circuitos cerebrales para el aprendizaje de una segunda lengua en los primeros diez años de vida. Esto está corroborado por lo que ocurre en zonas de frontera lingüística y por las experiencias de no pocos casos de niños, que sin dificultades, y desde muy temprana edad, han aprendido dos o más lenguas. En el sistema educativo peruano oficial, el aprendizaje del inglés empieza a los doce años, cuando el alumno está en primer grado de secundaria, es decir, cuando los periodos críticos o ventanas de oportunidad para aprenderlo sin dificultades han pasado. A partir de la citada edad se aprende pero más lentamente.

El aprendizaje de una segunda lengua, en el plantel, desde una temprana edad (dos años de edad), recién lo hemos introducido en abril de 1998, con cinco horas a la semana. Se emplea el método comunicacional, remozando así el método de Doman.

2.2.4. Aprendizaje temprano de la música

Lo impulsamos no solo porque es parte de la formación integral de los alumnos sino también porque los estudios señalan que está asociado al aprendizaje de la matemática. La música excita las neuronas que mejoran el uso del cerebro en tareas de razonamiento complejo: la música entrena al cerebro para las más altas formas de pensamiento. Hoy, la ciencia nos posibilita entender lo que Albert Einstein expresó: «El descubrimiento sobre la óptica del movimiento se me ocurrió por intuición. Mis padres me pusieron a estudiar violín a los seis años de edad. Mi descubrimiento fue obra de mi percepción musical». En el plantel, fue introducido el aprendizaje temprano de la música para los niños, desde los dos años de edad, y lo hacemos desde abril de 1998 mediante el aprendizaje de flauta dulce y canto, con tres horas a la semana.

2.3. El biohuerto escolar como parte de una nueva concepción práctica educativa

Los estudiantes trabajan desde educación inicial hasta segundo de secundaria en el biohuerto como parte del currículo:

- a. Realizan trabajos experimentales de Ciencias Naturales ligados especialmente a la Biología-Ecología.

- b. Realizan trabajos de cultivo de vegetales diversos, crianza de peces y cuidado de animales menores.
- c. Aprenden a amar la naturaleza y a conservarla.
Constituye componente de la práctica preprofesional de las materias de Ciencias Naturales de los alumnos de Licenciatura de la Facultad de Educación, específicamente de la mención de Ciencias Naturales, de cuarto y quinto años. Los estudiantes universitarios:
 - Conducen, en calidad de monitores, el trabajo en equipos de los estudiantes de secundaria.
 - Realizan trabajos experimentales, junto con los estudiantes de secundaria, sobre Biología y Ecología.
 - Solidifican su amor a la naturaleza.La concepción antes descrita, el diseño y construcción del biohuerto, es otro aporte del plantel a la educación. Con las particularidades que le da cada institución, está siendo asumido en la región y comienza a extenderse a nivel nacional. Antes, los huertos escolares solo tenían como objetivo que los niños aprendan a cultivar, a criar.

2.4. El inglés como segunda lengua

Desde abril de 1998, en inicial y primaria venimos trabajando con cinco horas de clase a la semana mediante el método comunicativo; aplicamos la citada cantidad de horas de clase porque consideramos que, solo con ese tiempo de trabajo en la escuela, el estudiante aprenderá bien una segunda lengua; además, porque nos hemos trazado la meta de que los estudiantes deben terminar su secundaria manejando el inglés (hablando, leyendo y escribiendo).

2.5. Talleres de arte y de deporte

En el sistema educativo peruano se ensayaron los talleres en la línea de arte; sin embargo, fueron abandonados debido a que no lograron los resultados esperados. Luego de una evaluación del porqué de ese fracaso, impulsamos, desde 1994, los talleres de arte y de deporte dentro de una concepción que los entendía como espacios donde confluyen la teoría con la práctica, y en la que esta tiene el peso central.

En la línea de arte trabajaron los talleres de Dibujo y Pintura, Flauta Dulce, Banda, Danzas Folclóricas y Teatro. En la línea de Educación Física, los de Gimnasia Aeróbica, Fútbol, Vóley, Básquet, Karate y Natación. Todos los talleres con cuatro horas a la semana, desde sexto de primaria hasta cuarto de secundaria. Estos talleres son curriculares, es decir, necesariamente el estudiante desarrolla sus actividades en uno de los talleres de Arte y de Deporte elegidos por él. Desde 1998, funciona el de Ajedrez como extracurricular. Nuestro objetivo es que el estudiante, al egresar del plantel, haya incorporado, como parte importante de su formación integral, el cultivo consciente y habitual de un arte y de un deporte. Luego de los primeros cinco años de experiencia podemos decir que esto es así. Este trabajo posibilita que, en este aspecto, el currículum sea flexible porque introduce experiencias de aprendizaje orientadas a satisfacer intereses y necesidades de los estudiantes, superando la rigidez del currículum del Ministerio de Educación.

2.6. Pruebas de progreso mensuales iguales a las pruebas para ingresar a la UNT

Desde el año 1995 venimos aplicando la Prueba de Progreso, mensual para los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria, y bimestral para los estudiantes de sexto de primaria y primero, segundo y tercero de secundaria. Estas pruebas son iguales, en su forma (tarjetas de respuestas y

cuadernillos), estructura, tipos de ítem, tiempo y calificación, a las administradas por la Universidad Nacional de Trujillo en sus exámenes de admisión.

La Prueba de Progreso es uno de los varios instrumentos de evaluación que se utilizan en el plantel, y que se toma en cuenta para la obtención de los promedios bimestrales de los estudiantes. La idea es que se familiaricen con las pruebas de admisión a las universidades. Las experiencias señalan que este es un tema que debe ser tenido muy en cuenta, mucho más en un plantel cuyos padres aspiran que sus hijos sean profesionales.

2.7. Computación, Internet.

Como componente curricular, hemos trabajado esta línea educativa desde educación inicial (dos años de edad) hasta quinto de secundaria. Junto a esta experiencia se introdujo Internet y, en su oportunidad, nuestros estudiantes han participado como monitores de informática de la UNT cuando esta iniciaba programas de servicio a la comunidad estudiantil para interesados en conocer este medio informático.

2.8. Razonamiento Verbal y Razonamiento Lógico

Desde 1992, ligados a las líneas de Lenguaje (Comunicación) y Matemáticas, hemos introducido los razonamientos, esto impulsado por la necesidad de priorizar el desarrollo de los procesos cognitivos y para dar respuesta a una aspiración de las madres y los padres de familia y de los estudiantes: el ingreso a la universidad. Entonces, había que insistir en la específica preparación intensificando la línea de los Razonamientos: Verbal, Matemático y Lógico. Esto significó darle más tiempo de trabajo a Lenguaje y Matemática. Desde sexto de primaria estas líneas tienen dos horas más en cada grado.

2.9. Talleres de Historia, Geografía y Física Recreativa

Adicional a los cursos de Historia y Geografía y de Física, hemos introducido los talleres mencionados. El primero, con el objetivo de que los estudiantes realicen sus trabajos de campo, fundamentalmente, y como una extensión de la materia de la misma denominación; el segundo, con el objetivo de que los conocimientos matemáticos se apliquen a la comprensión de los fenómenos físicos observables. Y, en ambos casos, para que se apliquen proporcionaban insumos académicos para ser presentados en la Feria de Ciencia y Tecnología que el plantel realiza todos los años. Estos talleres son curriculares-electivos para los estudiantes del primero y segundo de secundaria, con tres horas a la semana. Es decir, los estudiantes se inscriben en uno de ellos, necesariamente.

3. Otras innovaciones pedagógicas: primera década del siglo XXI

Habiéndose logrado el posicionamiento institucional en la comunidad trujillano-liberteña, el nuevo Comité Directivo —en trabajo conjunto con distinguidos docentes del plantel— buscó fortalecer ejes pedagógicos y valores rafaelinos con los proyectos: Seminario Nacional de Innovaciones Pedagógicas (Senip); Mundo, conoce mi Región; y Creatividad Educativa en Acción (CREA). Mencionamos brevemente los dos últimos.

3.1. Mundo, conoce mi Región

Este proyecto tiene un impacto muy importante en la comunidad. Partimos del principio de que no podemos identificarnos con lo que no conocemos; en consecuencia, los estudiantes de los tres

niveles: inicial, primaria y secundaria, con el tutelaje de sus docentes, se organizaron con la debida gradación para realizar actividades relacionadas con las líneas académicas:

- Determinación de un lugar o localidad que visitarán posteriormente.
- Diseño de los planes inherentes para realizar la visita de estudios.
- Realización de investigaciones bibliográficas y de todo tipo para lograr el necesario conocimiento previo.
- Implementación de la visita de estudios.
- Ejecución de la visita.
- Sistematización de la información obtenida.
- Publicación, comunicación de resultados.

Debido a lo anteriormente mencionado, los estudiantes de menor edad visitaron lugares muy cercanos, cercanos, poco distantes o distantes. Así, Inicial visitó el aeropuerto de Huanchaco; Primaria, de primero a sexto (cada grado a lugar diferente) la planta de tratamiento de agua potable (Alto Salaverry), Simbal, Poroto, Otuzco; Secundaria visitó Santiago de Chuco y Huamachuco.

Es importante resaltar que los estudiantes, antes de la visita, se organizan en equipos para especializarse en aspectos específicos que investigarán en la localidad materia de la visita: un equipo se preparaba en todos los aspectos para investigar las características dialectales, otro para los aspectos geomorfológicos, otro para la flora y fauna, otro para las actividades económicas, laborales y ocupaciones, otro para la vida cultural, tradiciones, leyendas. De tal manera que, al llegar a la localidad visitada, estaban muy preparados para la investigación pertinente y al retornar al colegio —y ya en aula y fuera de ella—, sistematizaban los resultados para interafectarse entre condiscípulos mediante técnicas como el simposio para, finalmente, digitar, imprimir y comunicar los resultados a la comunidad rafaélina mediante la técnica del museo o del muro parlante. Además, los resultados eran publicados en el sitio web del colegio.

Este proyecto tuvo gran éxito desde todo punto de vista, a pesar de las naturales dificultades que conlleva viajar, con todo el trajín que esto significa; pero debidamente encausado por los docentes, constituye también un importante aprendizaje como parte de la formación integral del rafaélino.

3.2. Creatividad Educativa en Acción (CREA)

La proyección a la comunidad es una obligación por parte de quien tiene conciencia de haber logrado algo, pero consciente también de que quien tiene la actitud necesaria siempre aprende de los demás. Esta fue la idea para generar esta propuesta consistente en las siguientes actividades: convertirse en *centro educativo irradiante*, lo que implica:

- Sistematizar las innovaciones o avances pedagógico-didácticos en todas las áreas académicas: Comunicación (Lenguaje y Literatura, Razonamiento Verbal) Matemática (y Razonamiento Matemático), Arte, Ciencias Naturales.
- Convocar a instituciones educativas para compartir los citados avances.
- Realizar seminarios-talleres para compartir los aportes de la institución educativa convocante y los de las instituciones educativas convocadas.
- Retornar a las instituciones educativas de origen para aplicar lo aprendido.

El impacto en la comunidad es muy importante porque movilizamos académicamente a miles de estudiantes, los docentes innovadores de diferentes instituciones encontraron un canal de realización, y los avances y trabajos que los docentes realizan en nuestro plantel han sido difundidos en muchas escuelas o colegios. Esas instituciones deben convertirse en la Red de Instituciones Educativas Innovadoras Irradiantes para que realicen una permanente difusión entre la comunidad y contribuir permanentemente con el avance de la educación.

4. Proyección innovadora: modelo pedagógico/curricular rafaellino sustentado en el bucle: Desarrollo de los procesos del pensamiento/investigación

Las condiciones que posibilitaron el modelo pedagógico/curricular de los años noventa han cambiado mucho. Hoy existe la exigencia de una educación que se comporte a la altura del avance científico, tecnológico y humanístico de estos tiempos. Por esa razón estamos pensando en un nuevo modelo pedagógico/curricular que recoja las importantes experiencias y aportes a la educación en 18 años de trabajo, dentro de un modelo pedagógico/curricular que siente el peso, para relieves solo lo cognitivo, en el desarrollo de los procesos del pensamiento y la investigación. De este modo, se pueden forjar estudiantes que sean capaces de asimilar la ciencia, la tecnología y las humanidades creadas por la humanidad, paso central para crear/recrearla en función de los grandes intereses nacionales. Aquí un rápido perfil que se pone para su discusión.

4.1. Modelo pedagógico

4.1.1. Propósito central

a). Desarrollo de los procesos del pensamiento/investigación

La institución educativa Rafael Narvárez Cadenillas trabaja con estudiantes de los tres niveles: inicial, primaria y secundaria. Incluso brinda servicios educativos a niños desde dos años de edad, por lo que se dan las condiciones para la aplicación de los aportes de distinguidos investigadores como Piaget, Vigotski, Morin, Freire, Pedro Demo, los hermanos Miguel y Julián de Zubiría, Mariátegui, Peñaloza, Encinas, Salazar Bondy y otros.

A partir de abril del presente año, el Rafael Narvárez Cadenillas está iniciando una nueva etapa para generalizar curricularmente la propuesta mencionada en el título. Aspectos de esta propuesta, ya han sido experimentadas en el nivel inicial (con niños de tres años de edad) y los resultados son muy alentadores.

Partimos de la constatación de que el problema central de la educación, visto desde el lado cognitivo, gira en torno al desarrollo del pensamiento, pues los resultados de la prueba PISA aplicada en nuestro país nos dan a conocer que nuestros estudiantes tienen estructuras intelectuales que les posibilita resolver solo los problemas más sencillos, más fáciles, rutinarios, y que están muy distantes de los temas abstractos y difíciles de los cuales participa la ciencia, tecnología y humanidades de la era del conocimiento.

La dura realidad mencionada en el párrafo anterior tiene que ser revertida, por lo que, con esta propuesta, buscamos que los estudiantes rafaellinos, gradualmente, alcancen lo que es consenso en la comunidad científica, tecnológica y pedagógica respecto a los períodos piagetanos del pensamiento, los que deben ser vivenciados por todos los seres humanos, pues, como decía Piaget, «todo individuo normal es capaz de llegar a las estructuras for-

males de pensamiento, pero siempre y cuando su medio social y su experiencia adquirida le proporcionen las incitaciones intelectuales necesarias para su construcción y que esto ocurra a una edad en la que el desarrollo es todavía posible...»

Consideramos que el desarrollo de los procesos del pensamiento se logrará porque nuestra institución educativa orientará, sistemáticamente, sus esfuerzos para que el proceso educativo —desde el aula— estimule y oriente a nuestros estudiantes rafaelinós para que desarrollen las estructuras lógicas que corresponden a cada estadio de la vida, estructuras con las cuales se piensa de una determinada manera y se concibe al mundo y a la vida. Como dichas estructuras están constituidas por los instrumentos de conocimiento (saberes) y por las operaciones intelectuales básicas (procesos del pensamiento), interesa tener una idea de ellos:

a.1. Son instrumentos de conocimiento en los periodos:

- Nocional: las nociones.
- Proposicional: las proposiciones.
- Conceptual: conceptos empíricos (de menor abstracción).
- Formal: conceptos teóricos (de mayor abstracción), teorías.

a.2 Son operaciones intelectuales básicas:

- Nocionales: proyectar, introyectar, comprender, nominar.
- Proposicionales: proposicionalizar, ejemplificar, codificar, decodificar.
- Conceptuales: supraordinar, infraordinar, isoordinar y excluir.
- Lógico-formales: deducir, inducir, transducir, razonamientos interproposicionales, etc.

Según nuestro modelo, el plantel las desarrollará plenamente en cada nivel educativo, en correspondencia con los estadios de desarrollo.

4.1.2. Ejes pedagógicos ligados a los propósitos centrales

- a. Comprensión profunda. Dominio suficiente de las disciplinas o áreas, sobre todo, pensar como se piensa en las principales disciplinas.
- b. Pensamiento complejo. Lo dialógico (el orden y el desorden, lo determinado y lo indeterminado, la certidumbre y la incertidumbre se complementan y antagonizan en la realidad), la recursividad organizacional (los productos y los efectos son al mismo tiempo causas productoras de aquello que los produce), lo hologramático (la parte está en el todo y el todo es la parte) son principios de la complejidad que están ligados entre sí.
- c. Pensamiento sintético. Integración de nociones, conceptos, teorías en un sistema red (núcleos nocionales en inicial, núcleos conceptuales en primaria y núcleos teóricos en secundaria). Y, a partir de ellos, producción de nuevas ideas.
- d. Pensamiento crítico. Proceso intelectual/valorativo que posibilita que el ser humano discrimine lo esencial de lo no esencial, la consistencia o inconsistencia, la veracidad o no y validez o no de una idea y/o acción humana, con el objetivo de emitir juicios de valor con sustentación empírica y/o teórica.
- e. Pensamiento creativo. Proceso que se orienta a producir nuevos conocimientos, arte, valores y cosas, o a recrearlos. Desde este punto de vista, la creatividad es de diversos tipos: científica, productiva, valorativa, artística y psicomotriz.

- f. Pensamiento abstracto/simbólico. Desarrollo de una mente capaz no solo de comprender los conceptos abstractos/simbólicos de las disciplinas, sino también de trabajar con ellos.
- g. Formación en sólidos valores. La formación, a partir del desarrollo del pensamiento ético y las vivencias humanas, en sólidos valores. Estos son el hilo conductor que orienta y ordena, que cruza a todo el proceso educativo. Sin ellos, todo propósito educativo pierde su calidad de tal. En esta línea se considerará:
 - La formación de una identidad sustentada en la matriz andina sin descuidar la identidad planetaria.
 - La formación de seres humanos con conciencia ecológica basada en la ciencia y tecnología. Nuestra historia y compromiso es con nuestra realidad específica.
 - La formación de seres humanos libres, honrados, solidarios, justos, responsables, respetuosos y con excelencia en las actividades que desarrollan.
- h. Cultivo de capacidades productivas que potencien sus habilidades para intervenir organizando y/o accediendo creadoramente en el mercado laboral como trabajadores y/o empresarios con visión y sensibilidad social.
- i. Cultivo corporal (psicomotricidad fina y gruesa) como parte de su desarrollo integral y como la base física de sus procesos cognitivos.

4.1.3. Principios pedagógicos

- a. El estudiante es el eje del proceso educativo. Es el sujeto que aprende, que se forma en la escuela y al que se orientan todos los esfuerzos de ella.
- b. El docente es el motor del proceso educativo. En su calidad de mediador fundamental de la ciencia, la cultura y los valores, de él depende que el estudiante se forme y aprenda en la escuela.

4.1.4. Estrategias didácticas generales

- a. Estrategias cognitivas, como procesos que se orientan a:
 - Consolidar un sólido núcleo mental, según cada estadio.
 - Aprender a operar con el sólido núcleo mental del estadio
 - Promover el tránsito del pensamiento de un estadio al siguiente mediante estrategias específicas.
 - Utilización sistemática de soporte informático y cibernético.
- b. Estrategias para cultivar valores orientados a:
 - Vivencialidad, reflexión, comprensión, sensibilización y compromiso con ellos.
 - Darles horarios específicos por ser componente curricular concreto y no solo actividades complementarias.
 - Cuidar el énfasis curricular y metodológico por ser eje que cruza el conjunto de las experiencias curriculares.
- c. Estrategias de evaluación.
 - Criterial, que permite saber lo que los estudiantes tienen que lograr en su aprendizaje. Así, los grandes propósitos de nuestro modelo pedagógico/curricular se expresan en capacidades más específicas (indicadores de aprendizaje). De esta manera, hay un norte claro que alcanzar por parte de estudiantes y docentes.
 - Formativa, que posibilite conocer logros y dificultades en el proceso educativo y que, sobre todo, posibilite fortalecer logros y remontar las dificultades en los aprendizajes.

Partimos de la idea de que los procesos del pensamiento/investigación y los ejes pedagógicos serán alcanzados vía diálogo permanente durante todo el bimestre y año académico. Debido a esta concepción, la evaluación no es castigadora, es formativa, educadora, motivadora.

4.1.5. Participación activa de la familia

En las actividades de la escuela, en función de que ella debe sensibilizarse y sentir que la escuela es su extensión.

4.2. Modelo curricular

El modelo curricular que proponemos se sustenta en nuestro modelo pedagógico y soporte teórico. Por lo mismo, su estructura e interrelaciones están cruzadas y orientadas por los procesos del pensamiento/investigación y sus ejes pedagógicos. También se construye con base en el Diseño Curricular Nacional del Ministerio de Educación y su diversificación contextual. Operativamente, este modelo curricular está constituido por dos procesos secuenciales y conexos:

- Lo que el Ministerio de Educación llama Proyecto Curricular de Institución Educativa, instrumento de planificación estratégica a mediano plazo que materializa la diversificación curricular, al que denominamos.
- La estructuración global y la cristalización de los procesos del pensamiento y ejes pedagógicos en capacidades de área/grado.

El recorrido de estos dos procesos orienta directamente a la planificación operativa: programación anual, trimestral, de unidades didácticas y sesiones de aprendizaje.

4.2.1. Estructura general

Su estructura general está constituida por lo siguientes elementos:

- Los procesos del pensamiento/investigación como eje curricular central.
Está constituido por el desarrollo de las operaciones intelectuales/investigación en cada uno de los niveles educativos.

A. Nivel inicial

a.1. Cuna: pensamiento prenocial.

Es un pensamiento preproposicional tipo 0, que está asociado se fusiona a un objeto, acción o situación singular. No es, todavía, una verdadera noción.

Operaciones intelectuales prenocionales a desarrollar:

Pensamiento preproposicional tipo 0

Este es el pensamiento global que se desarrollará en Cuna. Para desarrollarlo, se trabajan con los bebés las siguientes operaciones intelectuales:

- Introyectar: (objeto-imagen) el niño identifica a qué imagen corresponde cada objeto distinto existente en el mundo.

- Proyectar: (imagen-objeto) con la imagen activa en su cerebro, los niños son capaces de buscar objetos que le convengan.
- Nominar: (imágenes-palabra/oración) va del pensamiento al lenguaje, lo que piensa el niño, lo expresa a través de la palabra.
- Comprender: (palabra/oración-imagen) va del lenguaje al pensamiento, lo que escucha lo convierte en imágenes mentales propias.

a.2. Jardín: pensamiento nocional (De Zubiría).

Es un pensamiento preproposicional tipo 1, que es general, transferible a muchos objetos, acciones o situaciones; no se limita a un único y privilegiado objeto. Es general en el sentido de que integra las cualidades de una colección de objetos que pertenecen a una clase. Y está liberándose físicamente de los objetos a los cuales hace referencia.

Operaciones intelectuales nocionales a desarrollar.

Pensamiento preproposicional tipo 1

Este tipo es el pensamiento global que se desarrolla en Inicial (Jardín). Para desarrollarlo, se continúan trabajando las operaciones intelectuales señaladas para el prenocional, aunque ahora dentro del pensamiento preproposicional tipo 1:

- Introyectar (objeto-imagen): el niño identifica a qué imagen corresponde o conviene cada distinto objeto existente en el mundo.
- Proyectar (imagen-objeto): con la imagen activa en el cerebro, los niños son capaces de buscar objetos que les convengan.
- Nominar (imágenes-palabra/oración): va del pensamiento al lenguaje. Lo que el niño piensa, lo expresa a través de la palabra.
- Comprender (palabra/oración-imagen): va del lenguaje al pensamiento. Lo que el niño escucha, lo convierte en imágenes mentales propias.

B. Nivel Primaria (De Zubiría)

b.1. Pensamiento proposicional (1.º a 3.º grado)

Es un pensamiento que predica sobre nociones haciendo uso de proposiciones. Afirma o niega algo sobre el sujeto. Su sujeto y predicado son clases o nociones, y casi siempre utiliza cuantificadores.

Operaciones intelectuales proposicionales a desarrollar:

Pensamiento proposicional con nociones

Este es el pensamiento global que se desarrolla en la primera mitad de Primaria. Para desarrollarlo, se trabajan las operaciones intelectuales:

- Proposicionalizar (hechos-proposiciones): el niño, a partir de los hechos que observa en la realidad, construye proposiciones.
- Ejemplificar (proposiciones-hechos): el niño refiere los hechos que explican determinadas reglas, leyes que aprende en la escuela o, también, proposiciones construidas por él.

- Codificar (proposiciones-textos): el niño convierte las proposiciones/pensamientos en relatos orales y escritos.
- Decodificar (textos-proposiciones): el niño convierte un texto o relato oral en proposiciones.

b.2. Pensamiento conceptual (4.º a 6.º grado)

Es un pensamiento que predica sobre conceptos empíricos que provienen de las áreas curriculares formando nudos proposicionales. (Entendemos al concepto como el conjunto de propiedades o cualidades —o de predicados— esenciales acerca de una clase/noción o relación).

Operaciones intelectuales conceptuales a desarrollar

Pensamiento conceptual empírico

Este es el pensamiento global que se desarrolla en la segunda mitad de Primaria. Para desarrollarlo, se trabajan las operaciones intelectuales:

- Supraordinar: una clase mayor contiene a una clase menor. Lo que se conceptúa es contenido en una clase mayor.
- Infraordinar: una clase contiene varias subclases. Lo que se conceptúa contiene subclases.
- Isoordinar: establece relaciones o nexos entre clases que se corresponden con lo que se conceptúa. En esta operación están presentes las características esenciales de lo que se conceptúa.
- Excluir: establece una exclusión o negación de nexos entre clases que parecen ser similares a lo que se conceptúa.

C. Nivel Secundaria

c.1. Pensamiento lógico-formal

Es un pensamiento que razona con cadenas proposicionales los conceptos teóricos abstractos que forman parte de las áreas o disciplinas científicas, filosóficas y de otra índole.

Operaciones intelectuales a desarrollar

Pensamiento o razonamiento interproposicional con conceptos teóricos abstractos.

Este es el pensamiento global que se desarrolla en Secundaria. El pensamiento a) adopta la forma de silogismo (cadena corta de premisas que desembocan en una conclusión) y b) el razonamiento adopta la forma de una cadena con más de dos premisas y llega a una conclusión.

Para desarrollarlo, se trabajan las operaciones intelectuales:

- Inducción: el pensamiento va de lo particular a lo general.
- Deducción: el pensamiento va de lo general a lo particular.
- Análisis: el pensamiento descompone el objeto real o simbólico en sus elementos.

- Lógica combinatoria: el pensamiento resuelve problemas realizando diferentes operaciones combinadas como parte de un sistema construido por él.
- Razonamiento proporcional: el pensamiento resuelve problemas estableciendo razones/comparaciones entre fracciones.
- Razonamiento hipotético deductivo: el pensamiento formula ideas nuevas probables a partir de la problematización de determinado conocimiento de un objeto.
- Experimentación científica: el pensamiento formula y comprueba hipótesis de una manera sistemática, considerando todas las soluciones posibles.

4.2.2. Perfil general del profesor:

- Mucho amor a su profesión y a los alumnos.
- Dominio de su disciplina o área.
- Sabe pensar/investigar.
- Conocimiento del modo de ser de la población en la cual trabaja.
- Manejo de diversas estrategias metodológicas para conducir el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Manejo de las tecnologías informáticas.
- Manejo de una segunda lengua.
- Vivencia valores favorables al desarrollo de los seres humanos.

Referencias bibliográficas

Gardner, H. 1999. Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples.

Flórez, R. 1994. Hacia una pedagogía del conocimiento. Nomos S. A., Colombia.

Piaget, J. Psicología y Pedagogía.

Doman, Glenn. 1970. Cómo enseñar a leer a su bebé. Aguilar, Madrid.

Moya, A. 1995. La escuela creativa. C. E. E. Rafael Narváz Cadenillas, Trujillo.

Moya, A. 2000. Concepción educativa e innovaciones pedagógicas en el Centro Educativo Experimental Rafael Narváz Cadenillas de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Trujillo (1992-1999). En *Rafaelino* 4, Revista de Investigación y Propuestas Pedagógicas del C. E. E. Rafael Narváz Cadenillas, Trujillo.

De Zubiría, M. 1999. Mentefactos I. Fundación Alberto Merani para el Desarrollo de la Inteligencia, Colombia.

