



Recomendaciones para el mejoramiento de la formación inicial de docentes (FID) en el Perú

2022

RECOMENDACIONES PARA EL MEJORAMIENTO DE LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES (FID) EN EL PERÚ

La formación inicial de docentes en el Perú: clave para mejorar la calidad educativa

Documento de trabajo

Comisión Permanente de Desarrollo Docente y Directivo(CPDD) - 2022

Edistio Miguel Cámere de la Torre Ugarte (coordinador)

Ernesto Marco Julio Cavassa Canessa

Julia Constantina Enríquez Lizárraga

María Amelia Palacios Vallejo

Idel Alfonso Vexler Talledo

Equipo Técnico

Silvia Alvarado Cerdán

Francisco Fidel Rojas Luján

Experto

Martín Málaga Montoya

Diseño y diagramación

Comunicación e Incidencia CNE

Fotografía de portada

DIFOID (Ministerio de Educación)

Consejo Nacional de Educación

Jr. Sánchez Cerro 2150, Jesús María – Lima, Perú

Teléfono: (511) 615-5966

<https://www.gob.pe/cne>

Lima, agosto de 2023

En concordancia con su función de promover la concertación de opiniones y propuestas entre diferentes sectores y actores del país, la serie Documento de trabajo tiene como propósito difundir y animar el intercambio de ideas sobre las propuestas y recomendaciones de sus Comisiones de Trabajo. Las opiniones y recomendaciones expresadas en este documento son de exclusiva responsabilidad de sus autores.

ÍNDICE

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Presentación | 4 |
| Introducción | 6 |
| Resumen de las Recomendaciones para la FID | 12 |
| I. Primera Dimensión: Gobernanza y aseguramiento de la calidad de la Formación Inicial | |
| Docente (FID) | 16 |
| a. Sobre el aseguramiento de la calidad en la Formación Inicial Docente: Marcos de referencia en el contexto peruano y principales desafíos | 17 |
| b. Gobernanza y aseguramiento de la calidad en la experiencia de tres países sudamericanos | 23 |
| c. El proceso de licenciamiento en el marco de la Ley 30512 y la experiencia de instituciones formadoras que han atravesado el proceso. | 28 |
| d. Recomendaciones para la gobernanza y aseguramiento de la calidad de la FID peruana | 33 |
| II. Segunda Dimensión: Propuesta formativa de la formación inicial docente | 47 |
| a. Desarrollo de competencias, práctica e investigación y atención a la diversidad en la propuesta formativa de la formación inicial docente. | 48 |
| b. La propuesta formativa de la FID a partir de la experiencia de las instituciones formadoras | 55 |
| c. Recomendaciones para el fortalecimiento de aspectos clave de la propuesta formativa en las instituciones formadoras | 59 |
| III. Tercera Dimensión: Formación de formadores de docentes | 63 |
| a. Aproximación general al desempeño de los formadores de docentes | 63 |
| b. Los formadores de docentes en los IESP y EESP | 66 |
| c. Especificidad del formador de docentes y competencias requeridas para su ejercicio profesional | 72 |
| d. Condiciones y problemáticas asociadas a la formación de formadores | 77 |
| e. Recomendaciones para impulsar la formación de formadores de IESP y EESP en el marco de la implementación y mejora de la Carrera docente | 81 |
| Conclusiones o consideraciones finales | 86 |
| Bibliografía | 88 |
| Anexos | 92 |
| Acrónimos y siglas | 103 |

PRESENTACIÓN

El Proyecto Educativo Nacional al 2036, refiriéndose a la formación inicial de los docentes, plantea “Priorizar la formación inicial docente para la educación básica y orientarla hacia el desarrollo socioemocional, la curiosidad por comprender los procesos de aprendizaje y los saberes de diversas disciplinas, así como el cultivo de la autonomía y el actuar personal responsable, considerando las distintas necesidades según el ciclo de vida en el que se encuentran sus estudiantes, sus lenguas y culturas, así como aquellas originadas en otras circunstancias” (PEN al 2036, p. 98).

Por su parte el Ministerio de Educación viene implementando a partir del año 2016 una importante reforma de la formación inicial docente (FID), para lo cual ha publicado un conjunto de normas y documentos que la orientan, entre los que se encuentra Marco Estratégico de Implementación (MEI), que considera que la FID es un servicio educativo pertinente, contextualizado y de calidad, acorde con los desafíos actuales y futuros de la educación peruana. “Este servicio plantea una formación integral, especializada, intercultural e inclusiva que permita contar con docentes con las competencias profesionales que el país requiere para atender la diversidad, fomentar el ejercicio de la ciudadanía y desarrollar aprendizajes complejos”. (MEI, p. 2).

En el Perú existen 193 instituciones de educación superior pedagógicas, de las cuales 161 son IESP y 32 EESP; respecto los IESP, 76 son públicos y 85 privados; y de las EESP, 28 son públicas y 4 privadas. En resumen, contamos con 104 instituciones públicas y 89 privadas a nivel nacional. Con relación a los docentes, tenemos un total de 3885, de los cuales 2595 corresponden a la gestión pública y 1290 a la privada. Se sabe, así mismo, que 3739 trabajan en área urbana y 146 en la rural; de ellos 2449 se ubican en pública urbana y 146 en la pública rural; y 1290 se ubican en la privada urbana y 0 en la privada rural. Con respecto a matrícula en educación superior pedagógica contamos con 66 336 estudiantes, de los cuales 40 559 corresponden a la gestión pública y 25 777 a la privada, así como 63 791 se ubican en el área urbana y 2545 en la rural, 18 924 son varones y 47 412 mujeres. Asimismo, 38 014 estudiantes están matriculados en la escuela pública urbana y 2545 en la pública rural, siendo que 25 777 se encuentran en la privada urbana y 0 en la privada rural. (Minedu, 2022).

En ese contexto, la Comisión Permanente de Desarrollo Docente y Directivo (CPDD)¹ del CNE priorizó el estudio de la FID por considerarlo un aspecto clave en la perspectiva de contar con docentes competentes que contribuyan al cambio que la educación peruana requiere, fijando como su objetivo para el año 2022 el de “Elaborar y presentar al CNE recomendaciones para mejorar el proceso de la formación inicial de docentes con relación a formación profesional, formadores, licenciamiento, diversidad, y otros aspectos, en institutos y escuelas de educación superior pedagógica del Perú” (POA CPDD, 2022).

Dada la complejidad y extensión del tema, la CPDD decidió focalizar sus esfuerzos, durante una primera etapa del estudio, en la formación inicial de docentes que se brinda en los institutos y escuelas de educación superior pedagógica; y, en una segunda, en la FID ofrecida por las facultades de educación de las universidades, conscientes de la necesidad de articular ambas en un solo sistema la formación inicial de los futuros docentes del Perú.

Se ha tomado, para la elaboración del presente documento, algunos insumos que nutren su contenido, entre los cuales podemos señalar: i) las reflexiones de la propia Comisión de Desarrollo Docente

¹ La Comisión Permanente de Desarrollo Docente y Directivo (CPDD) es un equipo de cinco consejeros/as profesionales con amplia trayectoria y conocimiento del campo educativo, organizado por el CNE para la discusión y análisis de temas relevantes relacionados con el desarrollo de la docencia en el Perú. Estos consejeros cuentan con el soporte de dos miembros del equipo técnico del CNE.

y Directivo del CNE sobre aspectos relevantes de la FID realizadas en sus sesiones quincenales; ii) los aportes de más 30 instituciones públicas y privadas integrantes de la Mesa Interinstitucional de Desarrollo Docente (MIDD), compartidos y discutidos en reuniones mensuales; iii) dos estudios sobre la implementación de la FID, el primero en 4 institutos y 1 escuela, y el segundo en 4 escuelas de educación superior pedagógica de diferentes regiones del Perú, iv) un estudio sobre el financiamiento de la FID por parte del Estado peruano; v) un estudio sobre la gestión de la FID en países de América Latina; y, vi) un conversatorio internacional.

Tres son los ejes principales que han guiado la reflexión, aportes y estudios sobre la formación inicial de los docentes: a) la gobernanza y el aseguramiento de la calidad de la formación inicial docente, b) la propuesta formativa de la formación inicial docente, c) la formación de formadores de docentes. Se plantean algunas consideraciones finales a manera de conclusiones y, finalmente, se realiza un resumen de las recomendaciones sobre la FID en el Perú.

Ponemos a su disposición este documento para que lo tome en consideración, lo adecue a su contexto para hacerlo más pertinente y lo comparta a fin de que otros, al poner en práctica algunas recomendaciones, contribuyan a enriquecer su contenido.

INTRODUCCIÓN

La formación inicial de profesores, como primera etapa del proceso formativo docente es crítica pues establece bases para el desarrollo profesional y para la formación del juicio pedagógico (CNE, 2021), lo que además requiere la deconstrucción de creencias y supuestos sobre la enseñanza adquiridos durante la escolaridad (Darling-Hamond y Bransford, 2005). En este sentido, es un proceso de gran relevancia, que constituye uno de los pilares más importantes para el desarrollo profesional docente y, en general, para garantizar la calidad de los aprendizajes de la educación básica. Así lo entiende el consenso internacional, expresado en la Declaración de la Agenda de Educación 2030, derivada del Foro Mundial de Educación realizado en Incheon (2015), en el que los representantes de los países se comprometieron a garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa, y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos, incluyendo una meta específica referida a docentes: “Aumentar la oferta de maestros calificados, incluso mediante la cooperación internacional, para la formación de docentes en países en desarrollo [...]” (UNESCO et al., 2015).

En el Perú, la Ley General de Educación (Ley N.° 28044), sitúa a la formación inicial de los profesores como uno de los factores que interactúan en el logro de la calidad educativa. Más recientemente, otros marcos de referencia, incluyendo los generados por el propio Ministerio de Educación (Minedu), subrayan la necesidad de fortalecer los sistemas y programas que forman a los futuros docentes. En particular, el Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2036, a partir de los balances realizados a la implementación de políticas educativas en el período previo, recoge esta necesidad y enfatiza la importancia de darle centralidad a la formación inicial de los docentes como se ha planteado en la presentación del presente documento.

En esta línea, en el plano de la implementación de la política docente a nivel nacional, el Minedu inició hace aproximadamente cinco años un proceso de reforma de la formación inicial, bajo el paraguas normativo que establece la Ley N.° 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus docentes (2016). En este marco, se establece la necesidad de llevar a cabo un proceso de licenciamiento de las instituciones formadoras a partir de la evaluación de sus condiciones básicas de calidad (CBC). Asimismo, el Minedu publicó un nuevo Modelo de Servicio Educativo (RM N.° 570-2018-MINEDU) y, posteriormente, entre 2019 y 2020, los nuevos Diseños Curriculares Básicos Nacionales (DCBN), según nivel y especialidad. Estos diseños contienen el perfil de egreso de la formación inicial, los estándares según etapas de la trayectoria formativa y el plan de estudios de acuerdo a la especificidad de cada formación.

Este conjunto de elementos, que a su vez hacen operativos mediante otros dispositivos normativos u orientativos, son la base de la reforma de la formación inicial. En última instancia, esta se concreta en el servicio que brindan las escuelas de educación superior pedagógica (EESP, institutos ya licenciados), lo que incluye la implementación de la nueva propuesta curricular para la formación inicial y de los demás componentes que conforman el Modelo de Servicio Educativo (MSE). La continuidad de la reforma, sin embargo, se vio interrumpida por la pandemia y las consecuencias derivadas de esta, pero también por la paralización del proceso de licenciamiento mediante el Decreto de Urgencia N.° 017-2020, que incorporó dos nuevas CBC. Recientemente, el proceso ha sido retomado con la publicación de la RVM N.° 097-2022 “Disposiciones que regulan las condiciones básicas de calidad con fines de licenciamiento de las escuelas de educación superior pedagógica”. Con la aprobación de esta normativa y el reinicio del proceso de licenciamiento (implementado mediante cronograma establecido por el Minedu) será posible el licenciamiento de programas de educación secundaria, que no habían sido licenciados por ninguna EESP dado que los DCBN correspondientes se publicaron en el 2020.

En síntesis, puede considerarse los siguientes hitos relevantes en el proceso de implementación de la reforma:

- Aprobación de Ley N.° 30512 y su Reglamento (DS N.° 010-2017-MINEDU), que constituye un marco para el licenciamiento y carrera pública de los docentes
- Modelo de servicio educativo: RM N.° 770-2018-MINEDU, que establece componentes pedagógicos y de gestión y tres subcomponentes: estratégicos, misionales y de soporte
- Licenciamiento: normado por la Ley N.° 30512 y operativizado en primera instancia por la norma técnica para la evaluación de condiciones básicas de calidad (RVM N.° 227-2019- MINEDU)
- Orientaciones para la implementación curricular: lineamientos académicos generales (RM N.° 441-2019-MINEDU)
- Suspensión del proceso de licenciamiento DS N.° 017-2020-MINEDU
- Incorporación de dos CBC: investigación y servicios adicionales
- Disposiciones para la evaluación formativa (RVM N.° 183-2020, recientemente modificada)
- Marco estratégico para la implementación curricular (MEI)
- Reactivación del licenciamiento mediante norma técnica para la evaluación de condiciones básicas de calidad (RVM N.° 097-2022-MINEDU)

Respecto al diseño de la reforma, un aspecto que ha sido observado en distintas oportunidades es el rol que desempeña el Ministerio de Educación en el proceso de licenciamiento, dado que se constituye en la instancia resolutoria que determina el otorgamiento o denegación del licenciamiento a las instituciones de formación, rol que no cumple en el caso de las universidades, para lo cual existe una instancia independiente -la SUNEDU- que se encarga de llevar a cabo el proceso y otorgar o no el licenciamiento. Por otro lado, desde una perspectiva integral de la formación de profesores, la reforma enfrenta la complejidad de que se oferta no únicamente mediante IESP o EESP, sino mediante las facultades de educación de las universidades, lo que plantea el reto de alcanzar altos estándares en los procesos formativos a nivel de todas las instituciones de formación, respetando su autonomía, y sin renunciar a una visión común sobre los docentes a los que aspira el país.

En el marco general esbozado hasta aquí, el Consejo Nacional de Educación (CNE) tiene interés en plantear recomendaciones de política que permitan fortalecer o consolidar el proceso de reforma, con los ajustes requeridos para garantizar una formación de calidad en las mejores condiciones posibles. Para ello, ha llevado adelante un conjunto de acciones que tienen como propósito último el fortalecimiento de la formación inicial docente (FID)¹ en el país, lo que implica un análisis y sistematización de diferentes dimensiones de la FID. En ese contexto, el CNE ha generado diferentes insumos referidos a la implementación de la reforma en los IESP y EESP (incluyendo prácticas e innovaciones que vienen llevando a cabo), análisis del diseño institucional de la FID en otros países de la región, y análisis del gasto público en formación inicial. Asimismo, el trabajo de instancias permanentes del CNE, como la Comisión Permanente de Desarrollo Docente y Directivo y la Mesa Interinstitucional de Desarrollo Docente han dado lugar a actas y resúmenes ejecutivos de trabajo² que sintetizan las discusiones y propuestas vertidas por representantes del Estado y de la sociedad civil, por un lado y las propuestas preliminares de políticas referidas a diversas dimensiones del desarrollo docente por otro.

¹ Luego de un análisis sobre la disponibilidad de potencial humano, recursos económicos y tiempo, la CPDD optó por priorizar como tema central para el año 2022 la FID focalizada en los IESP y EESP, acordando que la de las facultades de educación de las universidades sería la continuación del presente trabajo.

² 20 actas de la Comisión Permanente de Trabajo Docente y Directivo (CPDD) y 8 resúmenes ejecutivos de la Mesa Interinstitucional de Desarrollo Docente (MIDD) correspondientes al año 2022, que han sido sistematizadas.

Finalmente, con el propósito de enriquecer los contenidos de la propuesta, se desarrolló el 6 de diciembre del 2022 el conversatorio internacional “Gestión de la formación inicial docente en Chile, Argentina y Perú”.

A continuación, se presentan con mayor detalle los procesos que se han llevado a cabo y que se constituyen en insumos para plantear recomendaciones para fortalecer la reforma de la FID.

i. Estudio sobre la implementación de la reforma de la FID en IESP y EESP

Respecto a este punto, se consideran los estudios realizados por Patricia Andrade, referidos a las prácticas en IESP y EESP y recomendaciones derivadas de los análisis correspondientes. Esto incluye:

- Servicio de recolección y sistematización para la elaboración de recomendaciones para la formación inicial de docentes de educación secundaria en institutos de educación superior pedagógica del Perú.
- Servicio de recolección, procesamiento y análisis de información en temas de educación orientado a la elaboración de conclusiones y recomendaciones para contribuir a la mejora de la propuesta formativa, las prácticas pre-profesionales, el desarrollo de la investigación e innovación y la atención a la diversidad, en la formación inicial docente, a partir de la identificación de lecciones aprendidas, buenas prácticas y/o innovaciones en los procesos de implementación de los DCBN, la formación de formadores y/o aquellas propiciadas por los procesos de licenciamiento en cuatro EESP del Perú.

Ambos documentos abordan los procesos formativos en la FID peruana (en el primer caso, con énfasis en formación de profesores de educación secundaria). El segundo servicio permite tener un panorama sobre el avance progresivo de la implementación de la reforma de la FID, a partir del análisis de tres ejes: el licenciamiento, el modelo de servicio educativo, y los nuevos diseños curriculares básicos nacionales. Este insumo contribuye a contar con una identificación de los principales avances y desafíos que enfrentan actualmente las EESP, los cuales deberían ser considerados en una propuesta de fortalecimiento de la FID peruana. Es necesario tener en cuenta que el análisis realizado tiene un carácter cualitativo y se basa en una muestra de cuatro EESP, por lo que en estricto no se puede considerar representativo del sistema. Sin embargo, al recoger las voces de los actores de la comunidad educativa de las instituciones de FID, permite identificar el carácter específico de las problemáticas y de los logros que vienen alcanzando.

ii. Análisis de modelos de FID en otros países de la región

En este punto, el insumo consiste en los informes elaborados en el marco del servicio de recolección, procesamiento y análisis de información en temas de educación, cuyo objetivo fue realizar un análisis acerca del diseño institucional o modelo de gestión de la formación inicial docente en países de América Latina, que sirva como punto de partida para la generación de recomendaciones para la mejora y fortalecimiento de la FID en el Perú. (Martín Málaga, OS 2141-2022).

En el marco de este estudio, se realizó un análisis de los diseños institucionales de Argentina, Chile y Colombia, con el objetivo de identificar las características de las instituciones que brindan formación inicial, la estructura institucional de la cual depende el diseño de políticas, así como la regulación y gestión de la FID, y los mecanismos de aseguramiento de la calidad implementados por estos países. Las conclusiones alcanzadas permiten contar con referentes sobre los diseños institucionales de la FID y sus distintos énfasis, de cara al planteamiento de recomendaciones para la FID peruana. Este insumo contribuirá principalmente al planteamiento de recomendaciones sobre la gobernanza.

iii. Análisis del gasto público del Estado peruano en la FID

Con respecto a este punto, el insumo consiste en el “Estudio de gasto público en la formación inicial docente en el Perú”, elaborado por el Daniel Jesús Ccori, cuyo objetivo ha sido caracterizar el gasto público para la formación inicial docente (tanto a través de educación superior pedagógica (IESP y EESP) y educación

superior universitaria) por fuentes de financiamiento, genérica de gasto, tipo de gasto y regiones, así como formular conclusiones y recomendaciones para la mejora de la formación inicial docente desde la perspectiva de la gestión orientada a resultados.

En el marco de este estudio, se profundiza en el gasto público destinado a la FID, tomando como referencia el Programa Presupuestal 107, sus características y la distribución del presupuesto por fuentes de financiamiento, genérica de gastos, tipos de gastos y por niveles de gobierno. En el marco de este documento, el estudio sobre gasto público será utilizado principalmente como un referente transversal de las líneas de trabajo, aunque sin focalizar en el tema estrictamente presupuestal.

iv. Planteamiento de política de la CPDD del CNE

Con respecto a este punto, los insumos principales consisten en notas conceptuales sobre políticas de FID elaboradas por el Comisión Permanente de Desarrollo Docente y Directivo (CPDD) del Consejo Nacional de Educación. En estas notas conceptuales se hace un planteamiento de problema público, se establecen causas, objetivos de la política, estrategias e indicadores que pueden ser considerados. Las medidas de política de mediano plazo que se consideran son las siguientes:

- Medida de política de mediano plazo N.º 1: La formación de formadores de docentes
- Medida de política de mediano plazo N.º 2: Evaluación de docentes
- Medida de política de mediano plazo N.º 3: Licenciamiento y acreditación
- Medida de política de mediano plazo N.º 4: Formación de docentes en servicio
- Medida de política de mediano plazo N.º 5: Profesionalización de los directores

Estas medidas de políticas serán analizadas en diálogo con los demás insumos, poniendo foco principalmente en lo referido a la formación de formadores de docentes, y en el licenciamiento y acreditación, aspectos que alimentan las tres líneas de trabajo previstas en el marco de este estudio. Las demás medidas también serán consideradas en el marco de una mirada integral sobre el desarrollo docente.

v. Sistematización de sesiones de trabajo de la CPDD y la MIDD³

En este punto, se toma como insumo la sistematización del trabajo realizado tanto por la Comisión Permanente de Trabajo Docente y Directivo, como por la Mesa Interinstitucional de Desarrollo Docente liderada por la CPDD del CNE. En el contexto de la CPDD fueron materia de análisis reflexivo por parte de los consejeros y consejeras, diferentes puntos vinculados con la formación inicial de los docentes como: licenciamiento, propuesta formativa, (desarrollo curricular, enfoque por competencias, investigación e innovación y prácticas pre profesionales), formación de formadores y diversidad. Mientras que en la MIDD se abordaron diversos temas de la FID (propuesta formativa, normativa referida a gestión institucional y pedagógica, modelo de servicio educativo, evaluación formativa de los estudiantes de docencia, experiencias de IESP, EESP y universidades), con la participación de diversos actores, representantes de prestigiosas instituciones públicas y privadas vinculadas a la FID.

El valor de este espacio radica en que convoca a actores vinculados al diseño de la política y a la implementación de la misma desde las propias instituciones que brindan el servicio. En este sentido, la mesa permite poner en el debate la perspectiva de las propias instituciones, gestores, docentes o estudiantes, para la discusión de temas vinculados a las tres líneas de trabajo que interesan a este estudio. Esta sistematización,

³ Los planes de trabajo de la CPDD y MIDD aprobados en la sesión N.º 6, del 8 de abril 2022, establecieron los temas a desarrollar por parte de cada espacio, en el transcurso del año.

ha sido contrastada con los demás insumos para alimentar la consolidación sobre los avances de la FID en las líneas de trabajo propuestas.

vi. *Conversatorio Internacional Gestión de la Formación Inicial Docente en Chile, Argentina y Perú.*

Con el objetivo de recoger la experiencia de estos países para enriquecer las propuestas y fortalecer la gestión de la FID en nuestro país, en el marco de los propósitos y orientaciones estratégicas del Proyecto Educativo Nacional al 2036, la CPDD acordó desarrollar este conversatorio con la participación de altas autoridades relacionadas directamente con la FID: 1. Mauricio Nercellas, jefe de gabinete del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación de Chile y Christian Bustos, responsable de la Evaluación Nacional Diagnóstica de la FID del CPEIP del Ministerio de Educación de Chile. 2. Verónica Piovani (directora Ejecutiva del INFoD - Ministerio de Educación de la Nación Argentina). 3. Pedro Acosta (director de la DIFOID - Ministerio de Educación del Perú). Las principales ideas y planteamientos recogidos en este evento también han sido plasmados en el presente documento.⁴

vii. *Documentos normativos sobre la formación inicial docente (Ministerio de Educación)*

El último insumo que se considera, como documentos referenciales de la formación inicial docente, son los principales documentos normativos u orientadores emitidos por el Ministerio de Educación. Se consideran como referentes básicos:

- Ley de institutos y escuelas de educación superior y de la carrera pública de sus docentes, Ley N.º 30512 y su reglamento
- Lineamientos académicos generales, RM N.º 441-2019-MINEDU
- Disposiciones que regulan las condiciones básicas de calidad con fines de licenciamiento de las escuelas de educación superior pedagógica, RVM N.º 097-2022-MINEDU
- Perfil de competencias profesionales del formador de docentes, RM N.º 202-2020-MINEDU

Sobre la base del propósito e insumos reseñados se desarrolla el presente documento. El objetivo principal es presentar los desafíos principales que enfrenta la FID peruana implementada desde los IESP y EESP, con respecto a la gobernanza de la formación inicial, a algunos aspectos medulares de la propuesta formativa que plantean los DCBN, y a la formación de formadores⁵. A partir de un balance e identificación de desafíos, se plantean recomendaciones para fortalecer estas dimensiones de la FID. Las tres dimensiones mencionadas pueden sintetizarse de la siguiente manera:

Primera Parte: Gobernanza y aseguramiento de la calidad de la formación inicial docente

En esta línea se consolidan los avances y se plantean recomendaciones con respecto a las alternativas de mejora o fortalecimiento para la gobernanza y aseguramiento de la calidad de una FID que promueva procesos de calidad en el marco de la mayor autonomía posible de las instituciones. Para ello, se han tomado como referencia los marcos normativos de la FID en el Perú, particularmente aquellos que determinan su diseño institucional, y el análisis de la arquitectura institucional de Argentina, Chile y Colombia.

Segunda Parte: Propuesta formativa de la formación inicial docente

En esta línea se consolidan los avances y se plantean recomendaciones referidas en particular a algunos aspectos clave de la propuesta formativa de la FID, tomando como referencia lo que proponen los

⁴ Sesión N.º 18 de la CPDD, del 14 de octubre, ratificada en las sesiones 19 y 20, del 11 y 25 de noviembre, respectivamente.

⁵ Sesión N.º 11 de la CPDD, realizada el 4 de junio 2022.

Diseños Curriculares Básicos Nacionales. En concreto, se abordan en esta sección del documento:

- Prácticas pre-profesionales e investigación (incluyendo proyectos integradores)
- Atención a la diversidad

Tercera Parte: Formación de formadores

En esta línea se consolidan los avances y se plantean recomendaciones referidas a las acciones de formación de formadores. Para ello, se consideran tanto las acciones llevadas a cabo por el Ministerio de Educación en términos de la formación de los docentes de IESP y EESP, como las acciones formativas que son desarrolladas de manera autónoma por los docentes en las propias instituciones, en el marco de dinámicas de trabajo colegiado.

RESUMEN DE LAS RECOMENDACIONES

PRIMERA DIMENSIÓN: GOBERNANZA DE LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES

El aprovechamiento que se haga del proceso de licenciamiento como un mecanismo para el fortalecimiento de la gestión y para la instalación de prácticas reflexivas en lo institucional, estará sujeto a las condiciones de partida de cada institución.

Recomendaciones para la gobernanza y aseguramiento de la calidad en la FID peruana

Las recomendaciones que se presentan a continuación para el fortalecimiento de la gobernanza y aseguramiento de la FID focalizan en la arquitectura institucional que permite la regulación y gestión de los IESP y EESP, parten de un enfoque integral de la calidad que considera los tres componentes que esta contempla (control de la calidad, garantía de la calidad, fomento de la calidad) y, al mismo tiempo, reconoce la necesidad de resolver la tensión existente entre un enfoque regulador -donde priman los procesos de evaluación externa- y un enfoque de promoción de la autonomía institucional -donde deben predominar las lógicas de autoevaluación y mejora continua.

Sobre el proceso de reforma de la FID

1. Planificar una **ruta** para el logro de la calidad educativa de las instituciones de formación docente (IESP/EESP) desde una mirada prospectiva de largo plazo que contemple tres hitos progresivos del fortalecimiento institucional:
 - a) Primera etapa: definida por el proceso de licenciamiento actualmente en desarrollo.
 - b) Segunda etapa: definida por la conformación de dos escenarios:
 - Instituciones que han logrado consolidar sus MSE como EESP y que implementan el currículo de acuerdo a las expectativas establecidas por el sistema.
 - Instituciones que se han licenciado, pero no han logrado consolidar el MSE esperado para las EESP y requieren apoyos para la implementación curricular de los DCBN.
 - c) Tercera etapa: corresponde a la consolidación de las EESP como instituciones autónomas con proyectos propios construidos sobre bases compartidas, pero pertinentes para los contextos y necesidades específicas.

Sobre el sistema de aseguramiento de la calidad de la FID

2. Impulsar la **reestructuración** de la organización institucional para garantizar la independencia de los procesos de control de la calidad y promover la concentración del Ministerio de Educación en las tareas de fomento de la calidad, lo que supone el traslado de los procesos de evaluación y aprobación de condiciones básicas de calidad a una entidad externa al Ministerio de Educación.

3. Relanzar el proceso de **acreditación** de EESP desde un enfoque de “acreditación de la alta calidad” que responda al componente de garantía de la calidad. Estos procesos deben estar orientados a garantizar estándares más exigentes que los de las CBC y deben ser modelos flexibles para responder a la especificidad de los proyectos institucionales.
4. Reorganizar y consolidar el sistema de **aseguramiento de la calidad** de la formación inicial docente, estableciendo roles institucionales vinculados al control de la calidad (licenciamiento) y garantía de la calidad (acreditación de alta calidad) en una lógica de mejora continua sostenida por el fomento permanente de la calidad. Esta mirada prospectiva supone un crecimiento progresivo de las instituciones, para lo cual es necesario tener en cuenta que no todas se fortalecerán en el mismo ritmo, pues esto depende de las condiciones de partida, de las competencias instaladas y del apoyo que el Estado puede darles para su fortalecimiento. Esta desigualdad en el progreso, sin embargo, debe ser pensada en una lógica de sistema, en la cual las EESP acreditadas se constituyan en modelos institucionales, referentes para el desarrollo de sus pares, liderando procesos de cambio, lo que puede incluir estrategias como la implementación de pasantías para los equipos directivos institucionales.
5. **Fortalecer a la entidad responsable de la FID** en el Ministerio de Educación para asegurar la idoneidad de los equipos técnicos encargados de brindar asistencia técnica a las instancias de gestión descentralizada y a las instituciones de formación.
6. Promover la **articulación con las regiones** en una lógica de gestión descentralizada que favorezca la creación de liderazgos territoriales capaces de conducir y acompañar los procesos de fortalecimiento de las instituciones de formación.
7. Establecer los vínculos requeridos con el ámbito universitario para garantizar una perspectiva integral del sistema FID.

SEGUNDA DIMENSIÓN: PROPUESTA FORMATIVA DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Si bien es cierto, las recomendaciones aquí planteadas sobre la propuesta formativa están orientadas prioritariamente a las autoridades que toman decisiones en el órgano rector de la educación peruana, eso no impide que tanto las instancias descentralizadas como las propias instituciones educativas puedan tomar aquellas que sean pertinentes y posibles de ejecutar en sus territorios.

Recomendaciones para el fortalecimiento de aspectos clave de la propuesta formativa en las instituciones formadoras

1. Incorporar como un propósito prioritario en el **acompañamiento y asistencia técnica** a las instituciones, así como en los procesos formativos de los formadores, la comprensión cabal de los paradigmas y marcos teóricos sobre los que se asienta la propuesta de práctica e investigación.
2. Promover y acompañar el establecimiento de **alianzas** entre instituciones formadoras de docentes e instituciones de educación básica que generen las condiciones requeridas para una implementación efectiva del componente de práctica e investigación. Esto supone condiciones idóneas de recepción de los practicantes, colaboración y comunicación estrecha entre el docente del módulo en la EESP y el docente responsable en la IE y, en consecuencia, el planteamiento de una ruta de práctica profesional con un horizonte de largo plazo. Lo anterior supondría dotar de recursos adicionales a la IE para generar las condiciones ideales para la inserción de los practicantes. Como no es posible hacer esto a nivel de sistema por presupuesto, se podría implementar pilotos.
3. Desarrollar **experiencias piloto** en EESP líderes que promuevan la implementación del componente de práctica e investigación en condiciones idóneas y, que a su vez, generen modelos institucionales que

puedan ser replicados gradualmente por otras EESP. Una estrategia recomendable para llevar a cabo lo anterior es la creación de fondos concursables proporcionados por una red de aliados estratégicos, públicos y privados, nacionales e internacionales, que hagan viable la dotación de recursos necesarios para esta implementación y que favorezcan la rotación entre instituciones formadoras.

4. Fomentar el desarrollo de la **investigación** en las EESP mediante diversas estrategias que la transversalicen progresivamente en las prácticas institucionales.
5. Modelar **proyectos integradores** que sirvan de referencia a los docentes formadores para su implementación en el aula y ofrecer espacios formativos que contribuyan a su implementación. Es importante precisar que no se trata de distribuir proyectos predefinidos para que los formadores los implementen (de forma análoga a como se ha llevado a cabo con las sesiones de aprendizaje pre-diseñadas en algunas estrategias de la educación básica), sino de ofrecer modelos que puedan ser analizados y discutidos en espacios formativos, y que sirvan de referentes para el desarrollo de los propios proyectos integradores. Al mismo tiempo, se requiere generar asistencia técnica.
6. Evaluar el diseño e implementación de una **evaluación diagnóstica** que recoja información sobre el desarrollo de las competencias de los estudiantes de educación. Se trata incorporar en el sistema una evaluación diagnóstica que permita identificar el nivel de desarrollo de las competencias de los estudiantes de educación para identificar hasta qué punto responden a los estándares establecidos y realizar ajustes en la propuesta formativa para asegurar que los estudiantes egresen con las competencias establecidas en el perfil de egreso.

TERCERA DIMENSIÓN: FORMACIÓN DE FORMADORES DE DOCENTES

Los formadores de docentes son actores fundamentales para lograr efectividad en la formación de los nuevos profesores. De forma análoga al rol que juegan los maestros en la educación básica, los formadores de los IESP y EESP -así como también los de las facultades de educación- desempeñan un rol crucial tanto como complejo para garantizar que los docentes en formación desarrollen competencias que les permitan posteriormente desenvolverse en las aulas escolares y promover aprendizajes.

Recomendaciones para impulsar la formación de formadores de IESP y EESP en el marco de la implementación y mejora de la carrera docente

Las recomendaciones que se plantean a continuación, abordan los aspectos estrictamente formativos de la propuesta. Sin embargo, suponen necesariamente la atención de los aspectos estructurales descritos en la sección anterior, puesto que si los docentes de IESP y EESP reciben una oferta formativa que hace abstracción de las problemáticas asociadas, no será posible una transformación de la práctica con impacto en la transformación de la cultura institucional. La atención de estas problemáticas no responde solamente a la satisfacción de demandas individuales de los formadores, sino que tiene implicancias directas en la calidad de la FID que ofrecen las instituciones.

1. Desarrollar un sistema de identificación **de necesidades formativas** que considere las competencias profesionales que se quiere desarrollar, considerando por lo menos dos niveles: nacional e institucional. El sistema puede basarse en la evidencia disponible tanto a nivel de sistema como de los contextos regionales e institucionales. El gran reto acá está dado por la necesidad de uniformizar criterios para obtener una interpretación adecuada del nivel de desempeño de los formadores.
2. Gestionar el diseño de un **programa integral** de formación de formadores basado en la especificidad del campo profesional del formador y en las competencias profesionales que se espera desarrollar. Este programa debe incorporar dentro de sus contenidos y darle centralidad a los cambios existente entre la práctica del docente de básica y el formador de docentes, promoviendo una reflexión deliberada sobre estas diferencias, y situándola en el campo temático de la identidad profesional del formador de docentes. La situación de los formadores con respecto a ese cambio identitario debe ser también objeto de diagnóstico, para aprovechar los contextos institucionales en los que existe una

base de formadores que pueden sostener esta transformación conjunta.

3. Asegurar la incorporación de **competencias socioemocionales** en los propósitos formativos, contribuyendo a fortalecer los recursos con los que cuentan los formadores para dar contención a los estudiantes.
4. Diseñar un **sistema híbrido** para la entrega de la oferta formativa, utilizando los recursos digitales desarrollados con mayor intensidad a partir de la pandemia, pero sin limitar la formación a cursos virtuales. En este sentido, se hace necesario valorar la relevancia del aprendizaje situado e incorporarlo pertinentemente en las estrategias formativas.
5. Diseñar un **sistema de monitoreo y seguimiento** al progreso de los formadores de docentes en el desarrollo de su trayectoria formativa, para brindar acompañamiento y andamiajes en función a sus necesidades.
6. Evaluar la incorporación de **estrategias complementarias** para el desarrollo de la formación de formadores vinculadas a pasantías internacionales o bien nacionales a nivel interinstitucional. Un impacto significativo de estos intercambios radica en el potencial que tienen para la transformación de la práctica en una lógica de universalidad y acceso a otros paradigmas y culturas institucionales.
7. Promover el desarrollo de una cultura institucional en los IESP y EESP que promueva la investigación y el desarrollo de comunidades de aprendizaje para favorecer el trabajo colaborativo entre docentes de la institución, pero sobre todo la efectiva integración de los docentes contratados a la cultura institucional.

I. PRIMERA DIMENSIÓN: GOBERNANZA Y ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE (FID)

“La formación inicial de docentes es un proceso complejo que requiere una coordinación efectiva entre las instituciones educativas, las autoridades públicas y los actores sociales”.

(UNESCO, 2017).

Una de las principales dimensiones focalizadas por el Consejo Nacional de Educación para fortalecer la reforma de la FID corresponde a su gobernanza, con énfasis en el proceso de licenciamiento y, en general, en los mecanismos de aseguramiento de la calidad requeridos para la formación de docentes con desempeño responsable y efectivo. Para encuadrar adecuadamente esta dimensión de mejora de la FID, nos remitimos a la definición de *gobernanza* establecida en la Política Nacional de Educación Superior y Técnico-Productiva (PNESTP, DS N.º 012-2020-MINEDU) que la explica como “el marco político-institucional a través del cual se desarrolla la toma de decisiones y las disposiciones (leyes, políticas y reglas) de gestión para regir las relaciones, responsabilidades (derechos y deberes) y fuentes de legitimidad entre los diferentes actores para el diseño y ejecución de intervenciones públicas” (PNESTP, p.95). Asimismo, se añade que, con respecto a la educación superior, este marco “reconoce el rol rector del Minedu sobre la política nacional y el aseguramiento de la calidad y permite a todas las instituciones involucradas perseguir sus metas, objetivos y políticas de manera coherente y coordinada” (PNESTP, pp. 95-96)⁶.

En conjunto, *la gobernanza y la rectoría del sistema* constituye uno de los elementos que la mencionada política considera como parte de la cadena de valor de la educación Superior tecnológica y técnico productiva (ESTP). En concreto, la política considera que este elemento “incluye la conformación y los roles del sistema de la ESTP, bajo la rectoría del Minedu y las entidades que la conforman, tales como los organismos públicos especializados, los gobiernos regionales y las instituciones educativas de la ESTP”. Asimismo, la gobernanza “incluye el aseguramiento de la calidad, constituido por tres elementos: 1) control de la calidad, 2) garantía de la calidad, y 3) fomento de la calidad. Cabe recalcar que dichos elementos se soportan en información confiable y oportuna del sector” (PNESTP, p. 25).

Siguiendo esta línea, la dimensión de la gobernanza se concreta en el Objetivo Prioritario 5 de la política, *OP5. Fortalecer la gobernanza de la ESTP y el rol rector del Ministerio de Educación*, que se describe de la siguiente manera: “Este objetivo fortalece la gobernanza a través de la consolidación de un sistema de ESTP, diverso y pertinente, que permita una ruta de mejora hacia la excelencia. Asimismo, a través de la rectoría del Minedu, se articulan las normas y acciones para la mejora del servicio educativo de la ESTP, en el marco del aseguramiento de la calidad” (PNESTP, p. 64). Dentro de los lineamientos de este OP, destacamos dos que resultan fundamentales para el abordaje de esta cuestión en el marco de la FID: i) implementar un sistema de ESTP orientado al aseguramiento de la calidad de las instituciones educativas; y ii) fortalecer el aseguramiento de la calidad, de manera articulada, en las instituciones de ESTP orientada a la excelencia⁷.

⁶ Definición tomada de manera referencial para situar la discusión sobre la gobernanza de la FID, focalizando la educación superior pedagógica (ESP). La aproximación de la PNESTP es integral con respecto al conjunto de la educación superior y técnico-productiva (ESTP). Sin embargo, no se puede perder de vista que la articulación de la gobernanza en la ESTP es un tema crucial, y la PNESTP identifica como una de las causas de su problema público la existencia de una “inadecuada articulación de la gobernanza de las distintas alternativas formativas”, tema que debería ser retomado, más aún cuando un porcentaje relevante de la matrícula de estudiantes de docencia pertenece a las facultades de educación universitaria.

⁷ Adicionalmente, hay dos lineamientos más incluidos en este OP: el primero referido a la transitabilidad entre alternativas formativas de la ESTP, que hace referencia a la articulación integral del sistema, y el otro referido al sistema integrado de información, que no será desarrollado en este documento.

En este marco general, que corresponde al conjunto de la ESTP, *el presente documento desarrolla la cuestión de la gobernanza en la FID, centrándose en los mecanismos de aseguramiento de la calidad requeridos para garantizar condiciones básicas de calidad (CBC) en las IESP y EESP y la mejora continua de su servicio*. Este objetivo conlleva a la discusión respecto a la arquitectura institucional requerida para asegurar una gestión eficiente desde el Minedu⁸, y desde los organismos especializados que eventualmente requieran ponerse en funcionamiento para responder a las demandas de la FID en las condiciones más idóneas. Para ello, en la primera parte se presenta una mirada de la calidad desde la perspectiva teórica, exponiendo los conceptos que están a la base y, a continuación, se da cuenta de la problemática específica de la FID, expresada en una presentación de los principales desafíos en términos de su gobernanza y del aseguramiento de la calidad. En la segunda sección se aborda la experiencia de escuelas de educación superior pedagógica (EESP) que han atravesado por el licenciamiento para, en una tercera sección, describir las experiencias de otros países de la región respecto al aseguramiento de la calidad, que pueden servir de base para una posible reestructuración. Finalmente, en la cuarta sección se recogen y consolidan estas experiencias para plantear recomendaciones en el caso peruano, y revisar las condiciones y supuestos que tendrían que cumplirse para ser viables.

a. Sobre el aseguramiento de la calidad en la formación inicial docente: marcos de referencia en el contexto peruano y principales desafíos

Para situar la discusión respecto al aseguramiento de la calidad en la FID, en esta sección se abordan los marcos de referencia a tener en cuenta en el contexto peruano, y se plantean los principales desafíos que enfrenta la FID con respecto a su gobernanza y procesos de aseguramiento de la calidad.

1. Calidad educativa y aseguramiento de la calidad

En primer lugar, se aborda la noción de la calidad educativa (con énfasis en la educación superior) para después presentar los componentes del aseguramiento de la calidad. Con respecto a lo primero, Cuenca (2022) señala que la “calidad educativa” es una noción hegemónica, vinculada al ideal de “ser mejor”, que irrumpió en el discurso educativo en los años ochenta y fue adoptada masivamente como un “paradigma”. En este proceso de adopción, “se instaló en las bases de las decisiones correspondientes a las políticas educativas [mediante] su carácter ordenador en la identificación de aquello que está bien, así como de aquello que no lo está; su valor comparativo; y el “paquete tecnológico” que traía consigo — que incluía las formas “objetivas” para determinar (cuantificar) los niveles alcanzados de ‘eso que estaba bien’” (Cuenca, 2022, p. 11).

La noción de calidad se ha discutido desde diversos enfoques (Aguerrondo, 2002; Tenti, 1987), pero lo cierto es que su referida instalación como base para el diseño de políticas educativas es un hecho, entendiéndola en términos de una “tecnología ordenadora”, que brinda criterios e indicadores que permiten cuantificar o medir la calidad. El concepto de calidad ha tenido su propio desarrollo en el marco de la educación superior y, como tal, se instaló también en los enfoques sobre la formación docente, y se incorporó en el discurso y en el diseño mismo de las estrategias orientadas a la mejora de la formación, incluyendo la FID. Así, los marcos de política de las entidades supranacionales apuestan también por la mejora de la calidad de los procesos formativos y la de los profesores, lo que se concreta en diversos instrumentos estratégicos o de gestión, orientadores de las políticas docentes en los países (Bruns y Luque, 2015; UNESCO, 2015; UNESCO, 2014).

Para adentrarnos en el caso peruano, nos remitimos a la base conceptual que plantea SINEACE para la comprensión de la noción de calidad. SINEACE (2022) propone dos formas de

⁸ En la estructura organizacional vigente, la educación superior pedagógica es competencia de la Dirección de Formación Inicial Docente (DIFOID), dependiente de la Dirección General de Desarrollo Docente (DIGEDD).

entender la calidad: i) calidad como adecuación a un propósito; y ii) calidad como transformación. En el primer caso, la calidad se alcanza cuando el propósito para el que fue concebido un proyecto educativo se logra, lo que a su vez puede dar lugar a dos interpretaciones posibles: la calidad existe cuando el producto cumple con las especificaciones del consumidor o bien cuando los estándares que se ha puesto la propia institución se alcanzan. En el segundo caso, la calidad en la educación superior depende de que se logren cambios, no solamente en los objetivos medibles, sino en los mismos individuos a quienes se ofrece el servicio educativo, lo que repercutiría en un proceso transformacional en el propio sujeto de la formación.

Según el mismo documento de SINEACE -si bien ambas aproximaciones dan lugar a múltiples preguntas sobre la idoneidad de sus definiciones y los mecanismos de los que se dispone para dar cuenta efectivamente de la calidad-, la calidad debe entenderse recogiendo elementos de ambas aproximaciones. Por un lado, entendida como el ajuste a propósitos, “toda vez que una institución de calidad es aquella que logra la misión o propósito que persigue y los niveles de eficiencia, eficacia o efectividad con respecto del cumplimiento de las metas que estableció en función de sus objetivos” (SINEACE, 2022, p. 12). Por otro, la calidad transformacional vinculada al enfoque de derechos que la Ley Universitaria le confiere a sus servicios⁹ y por los fines que la Ley General de Educación le otorga al proceso educativo como tal.

Con respecto a los marcos normativos de la FID, la Ley N.º 30512, *Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes*, entiende la calidad educativa como uno de los principios de la educación superior, y la define como: “la capacidad de la educación superior para adecuarse a las demandas del entorno y, a la vez, trabajar en una previsión de necesidades futuras, tomando en cuenta el entorno laboral, social, cultural y personal de los beneficiarios de manera inclusiva, asequible y accesible. Valora los resultados que alcanza la institución con el aprendizaje de los estudiantes y en el reconocimiento de estos por parte de su medio social, laboral y cultural” (Art. 7). Sin ser esta una concepción definitiva de calidad, dialoga con las aproximaciones antes reseñadas y establece elementos clave para su comprensión, como la adecuación a las demandas del entorno, la perspectiva de futuro y el logro de los aprendizajes previstos.

En este marco general sobre la calidad, es necesario situar el aseguramiento de la calidad en la educación superior. Según Vlascenau et al. (2007), referidos por el Observatorio de Educación Superior del Consorcio de Universidades, el aseguramiento de la calidad hace referencia al “conjunto de instituciones e instrumentos que forman parte del proceso continuo de monitoreo y evaluación de la calidad de los sistemas, instituciones y programas” (UMBRAL, 2022, p. 2). Este concepto se inscribe en el marco de las teorías regulatorias y se funda en la premisa de que la intervención regulatoria del Estado en la educación superior es necesaria dada su naturaleza de bien común (UMBRAL, 2022). Refiriendo a Locatelli (2018), señalan que el Estado debe proveer oportunidades educativas y supervisar la calidad de la oferta formativa, incluyendo la privada, sobre todo en sociedades desiguales donde hay sectores de la población que pueden quedar excluidos o marginados.

En esta línea, la PNESTP establece que el aseguramiento de la calidad es el “conjunto de procesos impulsados por el Estado para garantizar a la población, en torno al eje de la responsabilidad pública, un servicio educativo bajo estándares de calidad, permitiendo su desarrollo personal y profesional, así como la generación de impacto positivo en la sociedad. Todo ello con el fin de salvaguardar el derecho de la población de recibir una educación de calidad” (PNESTP, p. 69). En el caso de la FID, además, es relevante precisar que este derecho de la población objetivo -estudiantes de docencia- impacta a la vez en el derecho de los estudiantes de la educación básica a desarrollar los aprendizajes de calidad esperados por el sistema.

⁹ Los planteamientos de SINEACE se inscriben en el ámbito universitario; sin embargo, pueden servir de marco referencial para el conjunto de la educación superior.

La política señala que el aseguramiento de la calidad tiene tres *propósitos*: el primero, referido al control de la calidad; el segundo, a la garantía pública de la calidad; y el tercero, al fomento de la calidad. Estos tres propósitos deberían contribuir al objetivo final de contar con instituciones educativas autónomas y de promover el desarrollo de estrategias de mejora continua en estas, con pertinencia a las demandas del contexto. A continuación, se describe los tres componentes de la calidad tal como los presenta el documento de la PNESTP para el conjunto de la ESTP (pp. 69, 70) y, en cada uno, se hacen precisiones para el caso específico de la FID:

- **Control de la calidad.** *De carácter obligatorio, permite asegurar los estándares mínimos para la provisión del servicio educativo en la ESTP. Se ejerce a través de los procesos de licenciamiento, supervisión, fiscalización u otro que verifique el cumplimiento de las condiciones mínimas de acuerdo a la normativa vigente. En esa línea, este elemento permite controlar la entrada y salida de las instituciones educativas del sistema de la ESTP.*

En el caso de la FID que se ofrece en los IESP/EESP, este componente se concreta mediante el proceso de licenciamiento establecido en la Ley N.º 30512 y su reglamento, y en los documentos normativos que establecen las características específicas del modelo. Es de carácter obligatorio y se orienta a la evaluación de las condiciones básicas de calidad. En la estructura organizacional vigente, es competencia de la Dirección de Formación Inicial Docente (DIFOID) del Minedu.

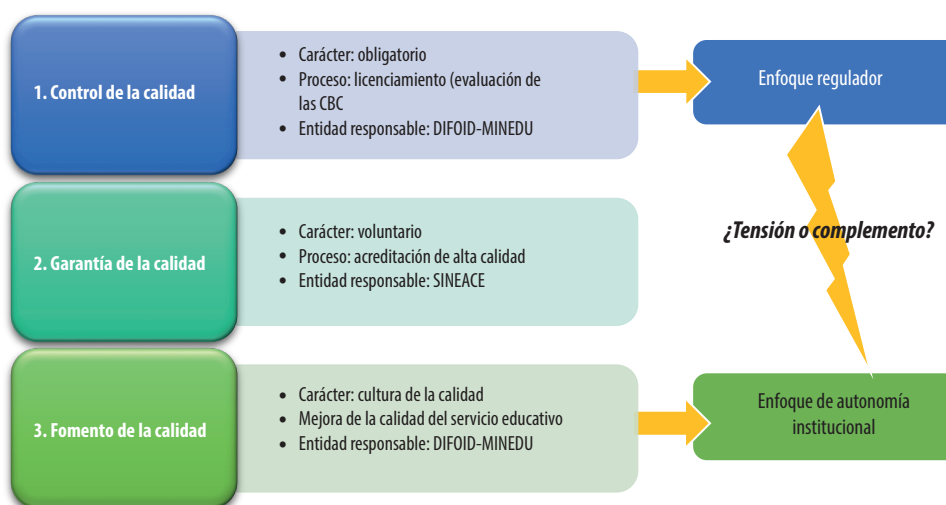
- **Garantía de la calidad.** *De carácter voluntario, salvo excepciones en la normativa vigente, reconoce los altos niveles de calidad de los programas y/o instituciones educativas de la ESTP. Este proceso permite diferenciar la calidad entre las instituciones, valorando sus resultados y el impacto generado en su entorno, en el marco de sus objetivos misionales.*

En el caso de la FID que se ofrece en los IESP/EESP, este componente correspondería a un eventual proceso de acreditación de alta calidad que, para cumplir con las características señaladas, debería distinguirse cualitativamente del licenciamiento y representar una diferencia de fondo en los estándares exigidos.

- **Fomento de la calidad.** *Son acciones y políticas orientadas a la mejora de la calidad del servicio educativo en favor de la población y de las instituciones de la ESTP. Son desarrolladas principalmente por el Estado, promoviendo la mejora del servicio educativo e incentivando una cultura de autoevaluación y mejora continua, orientada a la excelencia académica.*

En el caso de la FID que se ofrece en los IESP/EESP, corresponde a las acciones desarrolladas por la Dirección de Formación Inicial Docente (DIFOID), así como a las regulaciones emitidas que tienen el propósito de promover y apoyar la mejora permanente de las instituciones de formación, el fortalecimiento de la gestión o la calidad de los formadores de docentes.

Gráfico N.º 1. Propósitos del aseguramiento de la calidad de la FID



En una mirada integral de la calidad, por tanto, es necesario considerar estos tres elementos como parte del logro de la calidad en la educación superior, lo que desde la perspectiva de la gobernanza supone definir con claridad los organismos estatales responsables de asegurar estas dimensiones. En condiciones ideales, estas deberían ser instancias o entidades distintas con funciones claramente diferenciadas, que se complementen en el marco de la arquitectura institucional del sistema de FID, pero sin superponer o concentrar funciones que podrían interferir más bien el desarrollo de procesos de calidad o el fortalecimiento de las propias instituciones.

Bajo esa premisa, se plantean a continuación los principales desafíos que tiene la FID con respecto a la gobernanza y el aseguramiento de la calidad.

2. **Desafíos de la FID para la gobernanza y el aseguramiento de la calidad**

Para alcanzar los fines que persigue la educación superior pedagógica es necesario desplegar una política de aseguramiento de la calidad, la misma que según establece la Ley N.º 30512, corresponde a la rectoría del Ministerio de Educación (Art. 4). En concreto, se establece que el Minedu “actúa como ente rector de la política de aseguramiento de la calidad de la educación superior y es responsable, a través del órgano competente, del licenciamiento de institutos y escuelas de educación superior, así como de la optimización, fusión, fortalecimiento, reconversión, reorganización y cierre de las escuelas de educación superior pedagógica (EESP) públicas, sus filiales y programas de estudio”. En este marco normativo, la DIFOID -dependiente de la Dirección General de Desarrollo Docente del Minedu- es responsable actualmente de dos de las tres dimensiones correspondientes al aseguramiento de la calidad: *control de la calidad y fomento de la calidad*, mientras que a una entidad externa al Minedu (SINEACE) le corresponde el encargo relativo a la dimensión de *garantía de la calidad*.

El primer caso resulta especialmente problemático, en la medida que convergen en una misma entidad dos dimensiones (control y fomento) que se corresponden con enfoques distintos, los que, si bien no son excluyentes, pueden entrar en una tensión desfavorable para el logro de la calidad en las instituciones formadoras.

En esta línea, el debate sobre la FID en Colombia puede mostrar de qué forma se pone de manifiesto esta tensión, revelando la importancia de separar ambas dimensiones de la calidad en entidades distintas. En concreto, se trata de la tensión entre un *enfoque regulador* basado en la evaluación de la calidad a partir de criterios e indicadores estandarizados, y un enfoque que enfatiza la autonomía institucional desde los procesos históricos de las instituciones formadoras. Para Arias et al. (2018), en el primer caso la evaluación de la calidad “se basa en

criterios centrados en la eficacia, que pretenden ser objetivos, universales e imparciales, desde los que privilegian los referentes que se traducen en indicadores y rankings” (Arias et al., 2018, p. 347), y se produce en el marco de lo que eminentemente es una *evaluación externa*. Por otro lado, el enfoque que enfatiza la autonomía institucional “resalta los valores educativos como la autonomía, los intereses colectivos y el carácter público de la educación, los cuales hacen posible la preservación de un *ethos* académico centrado en la investigación y en el acumulado construido históricamente por la universidad” (Arias et al., 2018, p. 348). El primero de estos enfoques se corresponde más directamente con la dimensión de *control de calidad*, mientras que el segundo está más vinculado con la dimensión de *fomento de la calidad*.

En una mirada integral de la calidad, ambos enfoques son complementarios y deben contribuir al desarrollo progresivo de la autonomía institucional y de la mejora permanente, con la perspectiva de alcanzar lo que la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior identifica como horizonte para las instituciones formadoras: “las instituciones y los programas académicos tienen el compromiso de promover, a través de la autoevaluación, una reflexión sistemática de los modos en que se desarrollan y se logran los propósitos y las aspiraciones formulados en cada proyecto de formación, a partir de unos criterios que conjuguen el tipo de propuesta que se hace a la sociedad, con los referentes que definen la propia identidad”. (Arias et al., 2018, p. 351). En ese sentido, la calidad de la formación docente exigiría promover proyectos institucionales autónomos, que reflexionen y construyan propuestas formativas sin perder de vista criterios de calidad que tienen dimensiones compartidas, y que eventualmente requieren evaluarse desde entidades externas.

Volviendo entonces a la gobernanza de la FID, y en concreto a las entidades que se hacen cargo de esta evaluación externa (control de la calidad), así como del fomento de la calidad, es necesario precisar los **problemas** que se generan al concentrar ambas dimensiones en la DIFOID:

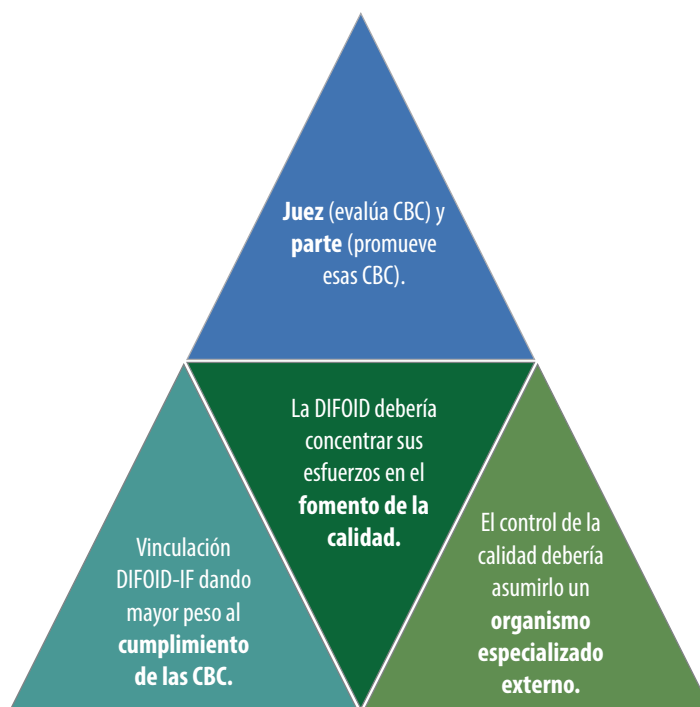
- La entidad asume posiciones de *juez y parte*. En el primer caso, evalúa condiciones básicas de calidad en función a un modelo que previamente ha definido; en el segundo, para el caso de las instituciones públicas, es responsable de promover esas mismas condiciones básicas de calidad, lo que en muchos casos puede estar limitado por la disponibilidad presupuestal real o la falta de recursos.
- Como correlato de lo anterior, la institución formadora se vincula con una misma entidad estatal que *encarna*, al mismo tiempo, el enfoque de la evaluación externa y el de la promoción de la autonomía institucional, lo que eventualmente conlleva un mayor peso en el cumplimiento de los requerimientos de la evaluación externa antes que en el desarrollo progresivo del proyecto institucional.
- Las tareas referidas al control de calidad se ven sobrerrepresentadas en los procesos misionales de la entidad, cuando esta debería concentrar sus esfuerzos y recursos principalmente en el fomento de la calidad, dejando los mecanismos de evaluación externa a organismos especializados que asuman directamente esa función.

Con relación al primer punto, se hace necesario evaluar la permanencia del licenciamiento en la responsabilidad de la DIFOID, dado que resulta problemática desde el punto de vista de la gobernanza, como se verá en la última sección. Así lo han corroborado las reflexiones y análisis desarrollados por los consejeros de la CPDD en diferentes sesiones: ¿quién debería licenciar a los IESP? el Minedu, la SUNEDU, u otra nueva entidad como un instituto de formación docente, de tal manera que los niveles máximos de calidad de los institutos y escuelas de educación superior pedagógicos sean iguales que los de las facultades de educación de

las universidades¹⁰. Por otro lado, los representantes de las organizaciones participantes de la Mesa Interinstitucional de Desarrollo Docente (MIDD) del CNE, en las discusiones desarrolladas manifestaron: “la DIFOID tarda demasiado en la resolución de procesos, demostrando carencia de capacidad de ejecución”¹¹. Del mismo modo, señalaron que “al concentrarse la FID más en los IESP y EESP a nivel nacional, se alinean a las políticas educativas del Minedu y dependen de la DIFOID, mientras que las universidades no. Esto representa una limitación en nuestra autonomía”¹². Asimismo, otro de los problemas observados ha sido que “existen muchos cambios que truncan los avances en cuanto al licenciamiento y la gobernanza, como el que se da constantemente con los directores de la DIFOID. Debería efectivizarse un trabajo articulado entre esta entidad, la Dirección Regional de Educación (DRE) y las instituciones formadoras. Los IESP y las EESP no podemos decir que somos autónomos cuando dependemos de la DIFOID hasta para cambiar una letra del apellido de un estudiante”¹³. Sin embargo, la indagación preliminar efectuada por la CPDD del CNE encontró que 10 IESP y EESP consultadas opinaron que “el desarrollo del proceso de licenciamiento en sus instituciones los ha obligado a cambiar en muchos aspectos, sacándolos de la rutina y planteándoles nuevos retos”¹⁴.

En otro orden de cosas, con respecto a la garantía de la calidad, se hace necesario también revisar las condiciones que se dan actualmente para la acreditación de la alta calidad. En concreto, es necesario revisar el modelo de acreditación existente y establecer una articulación coherente entre el proceso de licenciamiento (entendido como control de calidad) y la acreditación de las instituciones (entendida como garantía de calidad). Este esquema será desarrollado en las recomendaciones.

Gráfico N.º 2. Problemas generados por concentrar en la DIFOID las dimensiones de control de la calidad (regulación) y de fomento de la calidad (autonomía institucional)



Fuente: Elaboración propia

10 Acta de la sesión N.º 11 de la CPDD-CNE, desarrollada el 24 de junio del 2022.

11 Resumen ejecutivo de la sesión N.º 2 de la MIDD-CNE, desarrollada el 7 de abril del 2022.

12 Resumen ejecutivo de la sesión N.º 1 de la MIDD-CNE, desarrollada el 27 de enero del 2022.

13 Resumen ejecutivo de la sesión N.º 4 de la MIDD-CNE, desarrollada el 30 de junio del 2022.

14 Acta de la sesión N.º 4 de la CPDD-CNE, desarrollada el 11 de marzo del 2022.

b. Gobernanza y aseguramiento de la calidad en la experiencia de tres países sudamericanos

En ese marco general, sobre la calidad educativa y la calidad en las políticas docentes, se inscriben en parte las políticas de FID de tres países sudamericanos, cuyos sistemas han sido analizados para contribuir al planteamiento de recomendaciones sobre la gobernanza de la FID peruana: Argentina, Chile y Colombia. En particular, Chile y Colombia han instalado desde hace más de dos décadas sistemas de aseguramiento de la calidad, los que, articulando las competencias y funciones de un conglomerado de entidades, tienen la misión de *asegurar* procesos formativos de calidad, para lo cual se valen de distintos mecanismos o dispositivos. En el caso de Argentina, al menos para la formación docente no universitaria, gestionada por el INFoD, no hay un énfasis tan marcado en la calidad, ya sea en el discurso o en la propia institucionalidad. Eso no quiere decir que no existan mecanismos e instancias orientadas a procesos de evaluación o acreditación, pero a diferencia de los otros dos países, no parecen estructurar prioritariamente el eje del sistema de la FID.

A continuación, se desarrolla el **análisis de los tres países** en tres campos: instituciones que brindan formación inicial docente, estructura institucional de la FID y mecanismos de aseguramiento de la calidad.

i. *Instituciones que brindan formación inicial docente (FID)*

Los países analizados difieren entre sí en cuanto a las instituciones encargadas de brindar la formación inicial docente. Por un lado, se encuentra Chile, en donde únicamente las universidades están autorizadas para ofrecer carreras de pedagogía. Las escuelas normales -que concentraban la educación básica (primaria)- desaparecieron entre la década de 1970 y 1980, en el contexto de la dictadura militar, subsistiendo hasta hace aproximadamente siete u ocho años los denominados institutos profesionales. Con la promulgación de la Ley de Desarrollo Profesional Docente, la formación se concentró en las universidades, que están autorizadas para brindar carreras de pedagogía de los tres niveles y de diferentes especialidades. Para ello, como se verá a continuación, deben estar acreditadas tanto las universidades como las propias carreras de educación.

Las universidades públicas -llamadas informalmente “tradicionales”- se agrupan en el denominado Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), que establece requisitos para la incorporación de nuevas instituciones, habiendo solamente tres privadas que lo conforman. Los expertos identifican una diferencia notoria en la calidad entre estas universidades y las “nuevas” que surgieron en el marco de normativas liberales de los años 80, que favorecieron un crecimiento acelerado de la oferta formativa. Las universidades son autónomas en sus decisiones, las cuales deben ser tomadas en los parámetros establecidos en el marco del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior.

En el caso de Argentina, la oferta de FID se divide entre universidades e institutos superiores de formación docente (ISFD), denominación genérica para referir a las instituciones de educación terciaria no universitaria, cuya taxonomía es muy diversa, en parte debido al gran volumen de instituciones que conforman el sistema. En cuanto a las universidades -tanto nacionales, como provinciales y privadas- la gran mayoría de la oferta se concentra en la formación de profesores de secundaria, habiendo sin embargo, excepciones. Las universidades gozan de autonomía en el desarrollo de sus funciones, en el marco de los parámetros establecidos por la Secretaría de Políticas Universitarias, del Ministerio de Educación de la Nación.

En el caso de los ISFD, la oferta se concentra principalmente en la formación de profesores de inicial y primaria, y para la atención especializada de las distintas modalidades de la educación básica (especial, intercultural, rural, artística, entre otras), aunque como en

el caso de las universidades, hay instituciones que brindan también formación para docentes de secundaria. Los ISFD ofrecen la posibilidad de obtener un título de profesorado, con una duración de cuatro años, según lo estableció la Ley de Educación Nacional. Si bien no son títulos de grado, la Ley de Educación Superior permite que los estudiantes egresados de profesorado puedan continuar posteriormente con una licenciatura o directamente con una maestría. Una característica significativa de la red de ISFD es su gran tamaño: 1563 en todo el país, incluyendo la gestión estatal y privada. En el primer caso son 963 instituciones, con una matrícula de 471 383 estudiantes, y en el caso de la gestión privada son 594, con una matrícula de 54 450.

Finalmente, el caso de Colombia presenta una tercera figura, que no es similar a ninguna de las anteriores. La oferta de la FID se divide entre las universidades y las denominadas Escuelas Normales Superiores (ENS). Las universidades concentran el grueso de la oferta de formación de profesores, con programas de educación preescolar, básica y media, y se han convertido en el tiempo en la alternativa preponderante para la formación de profesores. Ostentan autonomía en el marco de las regulaciones establecidas por el Ministerio de Educación Nacional, y en particular en el marco de las regulaciones del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

Por su parte, las ENS son colegios que ofrecen educación preescolar, básica y media, y que tienen adicionalmente un Programa de Formación Complementaria (PFC) para la preparación de docentes que atienden preescolar y básica primaria. En ese sentido, no se constituyen como instituciones de educación superior. Son un total de 137 ENS en el país (129 públicas y 8 privadas), distribuidas principalmente en zonas vulnerables o complejas (96 se encuentran ubicadas en municipios que tienen menos de 100 000 habitantes). Según datos del Ministerio de Educación, solamente el 6 % de los docentes del país son normalistas y, de estos, el 69 % se desempeña en zonas rurales. Es importante decir que, a nivel de política formativa, en años recientes se ha debatido su desaparición -lo que significaría replicar el modelo chileno-; sin embargo, se ha considerado que cumplen un rol central en la cobertura docente de zonas vulnerables, principalmente rurales.

En síntesis, hay tres esquemas distintos de distribución de la oferta formativa, siendo Chile el menos complejo, en la medida que la oferta se ha concentrado exclusivamente en las universidades. Esto, por supuesto, no supone que no exista heterogeneidad o diversidad en la oferta, la que está determinada más bien por desigualdades en la calidad de la formación que ofrecen, entre otras variables. Por su parte, Colombia y Argentina presentan esquemas mixtos, en los que la formación está en manos de otras instituciones además de las universidades. Colombia se asemeja más al esquema chileno, en la medida que el grueso de la oferta se brinda mediante las universidades, que responden a criterios de calidad establecidos por el sistema; sin embargo, mantiene parte de la oferta en la ENS, concentrándose en las zonas más vulnerables. Argentina, por su parte, congrega el grueso de su oferta en los ISFD, aunque con un énfasis en la formación de docentes de inicial y primaria, estando la formación de profesores de secundaria principalmente en las universidades.

ii. Estructura institucional de la formación inicial docente (FID) en los países analizados

En términos generales, puede decirse que, con respecto a la estructura institucional nacional, hay dos tipos de configuraciones. Por un lado, está el caso de Argentina, en el cual hay una entidad, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), que concentra las principales competencias referidas a la regulación y gestión de la formación inicial docente, es dependiente del Ministerio de Educación de la Nación y, que, en su calidad de órgano desconcentrado, tiene el encargo exclusivo de sacar adelante las políticas formativas. Entre sus principales funciones se encuentran la promoción de políticas curriculares, el desarrollo de planes y programas de formación, la regulación de acciones de evaluación y acreditación, así como el monitoreo y seguimiento de las políticas implementadas. Por supuesto, esto supone un trabajo coordinado

con otras entidades, como el Consejo Federal de Educación (CFE). Al mismo tiempo, en el marco de una gestión descentralizada, supone un alto nivel de articulación con los ministerios de educación de las 24 provincias, para asegurar o promover la implementación de las políticas formativas. Sin embargo, la responsabilidad final de las mismas reposa en el mismo INFoD.

En el mapa institucional es necesario incluir también a la Secretaría de Políticas Universitarias, dependencia del Ministerio de Educación de la Nación, y la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), organismo descentralizado pero adscrito también al Ministerio. La primera lleva a cabo acciones de fortalecimiento institucional y de gestión de las universidades, mientras que la CONEAU tiene la misión de contribuir a la mejora de la calidad de las carreras e instituciones universitarias por medio de acciones de evaluación y acreditación de las mismas. Sin embargo, las carreras de educación no han sido incorporadas aún en los procesos de acreditación que lleva a cabo la CONEAU, por lo que el desarrollo de las mismas reposa fundamentalmente en la autonomía de las universidades. En esta línea, la articulación para llevar a cabo procesos de acreditación de carreras universitarias y de ISFD con criterios alineados es un tema de agenda para el INFoD.

La segunda configuración a la que hacemos referencia es la que corresponde a una *estructura institucional más desconcentrada*, que podemos reconocer en los casos de Chile y Colombia. A diferencia de Argentina, en estos casos no hay una única entidad de rango nacional en la que reposa la responsabilidad última de la formación inicial de docentes, sino que *son un conglomerado de instituciones* con funciones diferenciadas las llamadas a gestionar, en el marco de sus competencias, distintas dimensiones vinculadas con la oferta formativa. En este sentido, hay responsabilidades distribuidas que se encuentran establecidas en los principales marcos legales vinculados a la FID, y las instancias comprometidas, pertenecientes a los ministerios de educación o no, cumplen funciones específicas orientadas al fortalecimiento o mejora de la formación inicial de profesores.

En el caso de Chile, es posible identificar un núcleo conformado por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), perteneciente al Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de Educación (CNED) y la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). En el primer caso, al CPEIP le corresponde elaborar estándares de la FID (que, entre otras cosas, son los referentes para la definición de los contenidos curriculares y también de los criterios de las evaluaciones diagnósticas), implementar las evaluaciones diagnósticas a estudiantes de docencia definidas por la Ley y promover la articulación entre diferentes instancias vinculadas a la FID. Por su parte, el CNED debe aprobar los estándares que elabora el CPEIP, pero además tiene a su cargo el proceso de licenciamiento de nuevas instituciones de educación superior, así como la supervisión de las instituciones que no logran su acreditación en los plazos requeridos. La acreditación, por su parte, es obligatoria en un plazo no mayor a los dos años posteriores a que se otorgue la autorización de funcionamiento, y está en manos de la CNA, que además debe acreditar las carreras de pedagogía, que deben funcionar en una universidad también acreditada.

A este núcleo se suma la Subsecretaría de Educación Superior y específicamente su División de Educación Universitaria, que tiene funciones vinculadas con temas de financiamiento y de gestión institucional en las universidades. Asimismo, hay que considerar a la Superintendencia de Educación Superior, cuyas tareas están más bien vinculadas a la fiscalización de las instituciones. Este conjunto de instituciones, exceptuando al CPEIP -cuyo foco está exclusivamente en la formación docente, inicial y continua-, conforman el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SINACES), responsable del desarrollo de políticas que promuevan la calidad en las instituciones de educación superior, lo que se concreta en funciones específicas de las instancias que lo componen, como se verá en el siguiente apartado.

En el caso de Colombia, la estructura institucional está conformada por diferentes instancias del Ministerio de Educación Nacional, así como por órganos de asesoría y coordinación sectorial definidos en los marcos legales de la educación superior. A nivel del Ministerio de Educación Nacional, se encuentra la Dirección de Calidad para la Educación Superior, y más específicamente, la Subdirección de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, que tienen a su cargo la implementación de los procesos de calidad en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, principalmente para otorgar el denominado Registro Calificado a las IES y la autorización de funcionamiento a las ENS, como se verá en el siguiente apartado. Asimismo, desde la Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media, otra instancia relevante es la Subdirección de Fomento de Competencias, cuyas tareas están vinculadas al fortalecimiento de las acciones formativas de las ENS.

Por otro lado, en el marco del Sistema de Acreditación Nacional, creado por mandato de la Ley de Educación Superior, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) se constituye en el órgano de asesoría responsable de conducir los procesos de acreditación de alta calidad. Entre sus funciones se encuentra la de fomentar los procesos de acreditación de programas e IES, realizar seguimiento a los modelos de acreditación, elaborar y actualizar los lineamientos correspondientes, recomendar al Ministerio de Educación Nacional la acreditación de las IES que lo ameritan, presentar recomendaciones de mejora a estas y promover una cultura de autoevaluación. En este sistema, también juega un rol central el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), compuesto por diversas instituciones del sector público y privado, que regula el funcionamiento del CNA y avala las decisiones referidas a la acreditación de las instituciones.

En síntesis, encontramos dos configuraciones, una en la cual las responsabilidades sobre la FID se concentran en una única institución, la cual tiene un encargo exclusivo respecto a la formación de profesores, conferido por la Ley de Educación¹⁵. La otra, que corresponde a una dinámica desconcentrada, en la que un conglomerado de entidades está llamado a actuar de manera articulada, incidiendo en distintas dimensiones de la FID. En ambos casos, la mayor parte de entidades son dependientes de sus respectivos ministerios de educación. Si bien, pueden tener ciertos niveles de independencia y auto-determinación en el ámbito de lo técnico (como es el caso del INFoD en Argentina y del emblemático CPEIP en Chile, cuyas respectivas trayectorias les confieren legitimidad), presupuestal y administrativamente están insertos en la estructura ministerial, y dependen en última instancia de la estructura jerárquica.

En el caso de Chile, dos entidades que son claves en el núcleo de gestión de la FID gozan de autonomía: el Consejo Nacional de Educación (CNED) y la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Ambos están vinculados de manera muy directa al aseguramiento de la calidad: el CNED, en tanto responsable del licenciamiento de nuevas instituciones y de la supervisión de instituciones que no alcanzan la acreditación, y la CNA como responsable directo de la acreditación de instituciones y carreras.

En el caso de Colombia, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) es un órgano de asesoría que ubica en la jurisdicción del Ministerio de Educación Nacional, lo que, según los funcionarios entrevistados, no le confiere autonomía plena, pero sí el nivel de independencia requerido para conducir los procesos de acreditación y recomendar al Ministerio la acreditación de instituciones y programas en función a su evaluación. En última instancia, el CNA depende de las regulaciones establecidas por el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU).

En el siguiente punto, se desarrollan con mayor detalle los *mecanismos de aseguramiento de la calidad* que tienen los países.

¹⁵ Como se ha señalado, parte de la FID en Argentina corresponde a las universidades. Sin embargo, estas implementan la oferta formativa en el marco de su autonomía, por lo que el rol de la Secretaría de Políticas Universitarias no es tan preponderante en la gestión de la FID.

iii. Mecanismos de aseguramiento de la calidad en la FID

Con respecto a este tercer punto, Chile y Colombia han implementado sistemas de aseguramiento de la calidad que responden a los principios del mantenimiento de la calidad educativa, y que buscan asegurar la calidad de la formación mediante un conjunto de dispositivos que la promueven o de indicadores que buscan medirla. En el caso de Chile, el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SINACES) está regulado por la Ley de Educación Superior e integrado por el Ministerio de Educación -concretamente, por la Subsecretaría de Educación Superior que lo preside-, por el CNED, la CNA y la Superintendencia de Educación Superior (SES). Se puede considerar que el SINACES constituye una instancia articuladora de la política de la FID chilena, y señalar que el sistema mismo en su conjunto reposa en la lógica de aseguramiento de la calidad. Con respecto al CPEIP -institución nuclear para la FID-, si bien formalmente no es miembro del SINACES, las funciones que cumple lo hacen parte del entramado de dispositivos para la calidad, en la medida que es responsable de elaborar los estándares pedagógicos y disciplinares -eje estructurador en cuanto a lo estrictamente formativo- y de implementar las evaluaciones diagnósticas de salida a los estudiantes de FID.

En el marco del aseguramiento de la calidad, hay dos procesos que es preciso resaltar. Por un lado, está el proceso el licenciamiento de nuevas instituciones privadas, que está a cargo del CNED, al que le corresponde evaluar un conjunto de variables en un período que puede extenderse hasta por nueve años (seis regulares y tres de prórroga) y que puede concluir en el cierre de las instituciones o en el otorgamiento de su autonomía. Este ciclo de licenciamiento se da por una única vez para cada institución.

Por otro lado, se encuentra el proceso de acreditación, que, en el caso chileno -a diferencia de los otros dos países- es un requisito obligatorio para el funcionamiento de las universidades y de las carreras de Pedagogía, según lo establece la Ley. Transcurridos dos años del otorgamiento de autonomía, las universidades deben acreditarse y acreditar sus carreras de pedagogía, para lo cual deben cumplir requisitos vinculados a la implementación de evaluaciones diagnósticas de entrada y salida y a un conjunto de exigencias sobre el perfil de los estudiantes que admiten. Asimismo, para las carreras y programas de pedagogía hay un conjunto de criterios y estándares en progresión que deben ser cumplidos para alcanzar la acreditación. Las universidades que no logran acreditarse pasan a estar bajo supervisión del CNED. La acreditación debe ser renovada cada siete años.

En el caso de Colombia, a diferencia de Chile, la acreditación de la alta calidad de instituciones no es obligatoria, (si bien lo fue entre el 2014 y 2018, en el marco del nuevo Plan de Desarrollo Nacional “Todos por un nuevo país”, aprobado en 2014 y expedido mediante la Ley N.º 1753 de 2015). Actualmente, constituye un proceso voluntario que se implementa en el marco del Sistema de Acreditación Nacional, a cargo del Consejo Nacional de Acreditación y con el aval del Consejo Nacional de Educación Superior, al cual se someten las universidades y programas en el marco de su autonomía.

El procedimiento que sí es obligatorio es el del otorgamiento del denominado registro calificado, que conduce a la autorización de funcionamiento de las instituciones de educación superior (IES) mediante la evaluación de un conjunto de condiciones básicas de calidad. Este se otorga en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, y se implementa mediante las instancias pertinentes del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (CONACES), que dispone de una Sala de Ciencias de la Educación para el caso de los programas de pedagogía. El registro calificado es reconocido en una plataforma especial para las IES, denominada Sistema de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior (SACES). Asimismo, las instancias estatales mencionadas son responsables de otorgar la autorización

de funcionamiento a las ENS, bajo un modelo específico de evaluación adecuado a sus características. Esta autorización es equivalente al registro calificado de las IES, en la medida que supone la aprobación de condiciones básicas de calidad. En ambos casos, la autorización de funcionamiento es renovable.

El MEN cuenta también con instancias orientadas al fomento o fortalecimiento de las IES, por un lado, y de las ENS, por otro. En el primer caso, la atención se brinda desde las dependencias del Viceministerio de Educación Superior, y busca fomentar planes de mejora de las IES que no obtienen su revalidación de registro calificado, aunque siempre en el marco de la autonomía de las instituciones. En el caso de las ENS, el apoyo se da desde las dependencias del Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media, atendiendo a las características específicas de las ENS.

El caso de Argentina, si bien no hay un sistema de aseguramiento de la calidad análogo a los otros dos países, hay un mecanismo de supervisión que es necesario resaltar, referido a la validez de los títulos. Esto responde a uno de los objetivos de la Política Nacional de Formación Docente, establecidos en la Ley de Educación Nacional, referido a otorgar validez nacional a los títulos y las certificaciones para el ejercicio de la docencia en los diferentes niveles y modalidades del sistema. En esta línea, existe un procedimiento para la validez de los títulos de formación docente, a cargo de la Dirección de Validez Nacional de Títulos y Estudios del Ministerio de Educación de la Nación, pero requiere previamente una evaluación y dictamen favorable de otras instancias. Para ello, es necesario que se constituya periódicamente una Comisión Federal de Evaluación (Co.F.Ev.), cuya conformación está a cargo del INFoD. La Co.F.Ev debe evaluar el cumplimiento de los requisitos que se encuentran establecidos en distintos documentos normativos emitidos por el CFE, incluido el correspondiente a los “Lineamientos Curriculares Nacionales”. Con respecto a la acreditación, como se ha señalado previamente, continúa siendo un pendiente para el sistema argentino, tanto en lo que refiere a los ISFD como a las universidades, pues no se han implementado aún procesos de acreditación de carreras de educación o de pedagogía.

c. El proceso de licenciamiento en el marco de la Ley N.º 30512 y la experiencia de instituciones formadoras que han atravesado el proceso

i. Aspectos generales sobre el licenciamiento de los IESP y EESP

El licenciamiento de IESP y EESP es un mecanismo que se inscribe en el sistema de aseguramiento de la calidad, orientado principalmente a garantizar condiciones básicas de calidad (CBC) en las instituciones de formación docente. En la primera parte, puede verse que el licenciamiento corresponde al componente de “control de la calidad”. En el sistema peruano, se contempla en la Ley N.º 30512, cuyo propósito es “regular la creación, licenciamiento, régimen académico, gestión, supervisión y fiscalización de los institutos de educación superior (IES) y escuelas de educación superior (EES) públicos y privados”. En ese marco, se establece el licenciamiento como el “procedimiento que conduce a la obtención de la autorización de funcionamiento de un IES o EES público o privado, sus programas de estudios y filiales, para la provisión del servicio educativo de la educación superior, previa verificación del cumplimiento de las condiciones básicas de calidad”. En 2017 se aprobó el Reglamento de la Ley, mediante DS N.º 010-2017-MINEDU.

Para la implementación efectiva del licenciamiento, en 2019 se publica la Norma Técnica denominada “Condiciones básicas de calidad (CBC) para el procedimiento de licenciamiento de los institutos de educación superior a escuelas de educación superior pedagógica” (RVM N.º 227-2019-MINEDU). Esta norma incluyó cinco CBC: i) gestión institucional, ii) gestión académica y programas de estudio pertinentes; iii) infraestructura física, equipamiento y recursos para el aprendizaje adecuado; iv) disponibilidad de personal

docente idóneo y suficiente para los programas de estudios; v) previsión económica y financiera. La evaluación de dichas CBC se concreta mediante una matriz que contiene componentes, indicadores, medios de verificación y cumplimiento.

Posteriormente, se publicó el cronograma de convocatoria para la presentación de solicitudes para la adecuación de IESP a EESP. En este se establecieron tres momentos para la presentación de expedientes: a) 2019: 40 IESP; b) 2020: 80 IESP; y c) 2021: 85 IESP. En este contexto, en el 2019 se presentaron 42 instituciones (31 públicas y 11 privadas), de las cuales, hasta el 4 de marzo del 2021, se licenciaron 32 IESP (28 públicas y 4 privadas). Se denegó la solicitud de licenciamiento a 10 IESP (3 públicas y 7 privadas).

El proceso de licenciamiento se detuvo posteriormente mediante el DU N.º 017- 2020 aprobado por Minedu, donde se estableció la incorporación de dos (2) CBC adicionales a las cinco previamente establecidas: vi) líneas de investigación para reforzar el perfil de los docentes y vii) servicios educacionales complementarios (servicios médico, social, psicopedagógico, etc.) y mecanismos de intermediación laboral. Con la publicación de dicho decreto, el proceso se paralizó por aproximadamente dos años, y el cronograma correspondiente a los años 2020 y 2021 no se llevó a cabo.

Recientemente, se publicó el nuevo documento normativo en el marco del referido DU, denominado “Disposiciones que regulan la evaluación de las condiciones básicas de calidad con fines de licenciamiento de las escuelas de educación superior pedagógica” (RVM N.º 097- 2022-MINEDU), cuyo objetivo es “desarrollar las disposiciones que regulan la evaluación de las condiciones básicas de calidad cuyo cumplimiento es necesario para el licenciamiento de las escuelas de educación superior pedagógica, sus programas de estudios, filiales y locales, y el licenciamiento para la adecuación de institutos de educación superior pedagógica a escuelas de educación superior pedagógica, públicas y privadas”.

Las condiciones básicas de calidad establecidas en este documento quedaron definidas así: CBC I: gestión institucional; CBC II: desarrollo de investigación e innovación; CBC III: gestión académica y programas de estudio; CBC IV: infraestructura educativa, recursos para el aprendizaje y mantenimiento; CBC V: disponibilidad del personal directivo, jerárquico y docente idóneo y suficiente; CBC VI: previsión económica y financiera; CBC VII: servicios educacionales complementarios básicos y mecanismos de intermediación laboral. La evaluación de las CBC se concreta mediante matrices de condiciones básicas de instituciones públicas y privadas, respectivamente, que incluyen componente, indicador, tipo de procedimiento, medio de verificación y criterios de cumplimiento. Asimismo, se aprobó un cronograma, que inició el 17 de octubre de 2022 y se prolongará hasta junio de 2024, debiendo completarse durante este período el licenciamiento de todos los IESP pendientes.

El proceso de licenciamiento conlleva un desafío muy grande en términos de transformación de las instituciones formadoras de docentes. Así lo corrobora la indagación preliminar desarrollada por la CPDD-CNE en una muestra de 10 EESP en la cual afirmaron: “El licenciamiento nos ha obligado desarrollar competencias tecnológicas, a trabajar colaborativamente, a poner mayor atención en la investigación e innovación”.¹⁶ La adecuación a EESP no debe reducirse a un cambio de nominación¹⁷, sino que supone la modificación del modelo de servicio educativo (MSE) y, con ello, un cambio en la cultura institucional a fin de asegurar las condiciones para la implementación curricular y el tipo de oferta formativa esperada. En ese sentido, resulta importante atender a la experiencia de instituciones que ya se licenciaron, para identificar

¹⁶ Resultados de la indagación preliminar presentados en la sesión N.º 4 de la CPDD-CNE, realizada el 11 de marzo del 2022. Ver anexo N.º 1.

¹⁷ Esta aseveración constituye también una de las conclusiones de los representantes de las organizaciones conformantes de la MIDD-CNE, en la sesión N.º 4, realizada el 11 de junio del 2022.

elementos que pueden contribuir al cambio de la cultura institucional, siempre y cuando se acompañen y potencien¹⁸.

ii. La experiencia de instituciones formadoras en el proceso de licenciamiento

Desde la perspectiva del aseguramiento de la calidad, resulta relevante revisar la experiencia de las EESP ya licenciadas, para extraer aprendizajes que puedan contribuir al fortalecimiento progresivo de otras instituciones. Durante la primera etapa de licenciamiento, 42 IESP pasaron por el proceso de evaluación, lo que supuso un trabajo institucional interno de organización y preparación para poder presentarse en las mejores condiciones posibles. Los resultados de estas experiencias recogidas en los estudios cualitativos que el CNE encargó a Patricia Andrade (2021, 2022), cuyos hallazgos y conclusiones son relevantes para entender los desafíos que enfrentan las instituciones de formación respecto al logro de la calidad y, en consecuencia, los aprendizajes que pueden ser de utilidad para el sistema fueron materia de múltiples reflexiones al interior de la Comisión Permanente de Desarrollo Docente y Directivo (CPDD) y de la Mesa Interinstitucional de Desarrollo Docente (MIDD), enriquecidas con la participación y testimonios de diferentes actores y autoridades de EESP invitadas, proceso que fue sistematizado. En esta sección, hacemos un **recuento de estos resultados** con el objetivo de discutir los aprendizajes para el sistema de aseguramiento de calidad de la FID.

Los estudios referidos incluyeron en conjunto a ocho (8) instituciones formadoras de docentes, cinco de ellas licenciadas y convertidas en EESP y tres con rango de IESP. Si bien se trata de un estudio cualitativo, y no toma como base una muestra estadísticamente representativa, las experiencias estudiadas sugieren algunas ideas importantes que deben ser tomadas en cuenta en posteriores procesos de licenciamiento. Son dos las conclusiones principales a las que arriba el estudio: en primer lugar, que la preparación institucional para el proceso de licenciamiento ha representado una oportunidad para tener una aproximación reflexiva y analítica a los DCBN¹⁹; y, en segundo lugar, que dicha preparación ha permitido la sistematización de las prácticas institucionales²⁰, experiencias que se han desarrollado progresivamente en las instituciones, pero que no habían sido documentadas. A estos dos puntos, se puede añadir como un aspecto transversal, la relevancia que adquirió en estos procesos el trabajo en equipo o el trabajo colaborativo entre docentes²¹.

Respecto al primer punto -los procesos de análisis y reflexión sobre los DCBN-, el estudio sostiene que, “se encuentra una diferencia importante, a nivel de discurso y de análisis documental, en el nivel de conocimiento y comprensión que se tiene con respecto a los nuevos DCBN, entre los institutos licenciados y los que aún no han pasado por este proceso. Es notable el mayor conocimiento y comprensión expresados por las escuelas de educación superior pedagógica, con respecto a los que aún no han pasado por el proceso de licenciamiento” (Andrade, 2022, p. 29)²². Esta diferencia radicaría en que las EESP estudiadas realizaron un análisis exhaustivo de los

18 Revisar el Anexo 2. Cambios y mejoras en la gestión académica y programas de estudio para lograr el licenciamiento

19 Lo mismo concluyeron representantes de EESP que conforman la MIDD-CNE en la sesión N.º 2, realizada el 7 de abril del 2022.

20 Al respecto, en la referida sesión, representantes de dos EESP coincidieron en asegurar que la sistematización del trabajo realizado representó una tarea compleja que les exigió un fortalecimiento de habilidades.

21 En la misma sesión, representantes de EESP señalaron que, en los dos últimos años, el trabajo colegiado ha constituido una de las mejoras implementadas que repercutió no solo en los formadores, sino también en los estudiantes, concluyendo en planes de mejora.

22 Se precisa que hay una diferencia en el tiempo disponible para el análisis de los DCBN entre las instituciones con programas del nivel secundaria (grupo al que corresponde las tres instituciones no licenciadas, incluidas en el primer estudio) y las que tienen programas de inicial y primaria (incluidas en el segundo estudio, todas licenciadas), dado que los DCBN de secundaria recién fueron publicados en 2020, mientras que los otros en el 2019. Esto implicaría que los

DCBN y los contrastaron con los diseños curriculares anteriores, lo que les permitió advertir los cambios más importantes y la complejidad del nuevo diseño.

En tal sentido, la necesidad de hacer esta revisión minuciosa, movilizada por la preparación para la evaluación de CBC, habría favorecido un proceso de reflexión institucional inscrito en una lógica de mejora continua desde un enfoque de trabajo colegiado. Dado que las conclusiones se plantean en clave comparativa con respecto a las instituciones no licenciadas, no es posible asegurar hasta qué punto este proceso condujo a las instituciones a una comprensión profunda de los DCBN y a una apropiación cabal de los enfoques y paradigmas que están a la base, al menos tal como los conciben los diseñadores de la política curricular²³. Sin embargo, lo que es importante resaltar en este caso es que el proceso mismo movilizó las dinámicas institucionales y favoreció que las acciones de implementación curricular -a nivel institucional- se llevaran a cabo como una aproximación reflexiva, analítica y crítica, lo que puede ser la base para una mejora continua²⁴.

Con respecto a la segunda conclusión -la sistematización de las prácticas institucionales-, el estudio sostiene que “la experiencia del licenciamiento [...] representó una oportunidad para revisar, analizar, integrar, sustentar y comunicar sus propuestas y experiencias que venían desarrollando desde el pasado, pero que no estaban documentadas. Las demandas del licenciamiento abrieron esta posibilidad de revisar y organizar sus procesos, actualizar sus apuestas, documentarlas y generar evidencias” (Andrade, 2022, p. 29). En esta misma línea, las instituciones consideran que este tipo de prácticas debería tener continuidad, puesto que les permite reflexionar sobre las acciones que han venido realizando y, de este modo, contar con mayores elementos para planificar mejor sus actividades y procesos: *“El licenciamiento ha sido un proceso muy importante porque ha despertado nuevas perspectivas que asumimos con mayor responsabilidad y que deberían ser sostenidas”*²⁵.

En este caso, la incidencia positiva del proceso habría radicado en que las instituciones emprendieran un proceso de reflexión institucional al que no estaban habituadas, que una vez más se inscribe en una lógica de autoevaluación y mejora continua, y dialoga con un enfoque de trabajo colaborativo. Como en el caso anterior, no es posible afirmar que estos procesos reflexivos y de sistematización hayan conducido necesariamente a una planificación de la gestión institucional que responda a estándares de alta calidad o haya redundado en un fortalecimiento inmediato del proyecto institucional. Sin embargo, desde la perspectiva de la mejora continua, la instalación progresiva de este tipo de prácticas constituye una base fundamental para su consolidación.

En otros términos, la instalación de prácticas de reflexión y sistematización de la experiencia institucional se constituye en una condición para el desarrollo de instituciones autónomas que puedan consolidar progresivamente un proyecto institucional pertinente a su

segundos habrían tenido más tiempo para dicho análisis. Si bien, esta variable temporal es importante para entender una posible causa de la diferencia, no invalida la afirmación de que quienes han pasado por el licenciamiento se habrían apropiado con mayor solvencia de los DCBN.

23 La propuesta curricular se inscribe en el enfoque por competencias y demanda un aprendizaje progresivo para su real apropiación. Tanto a nivel de la educación básica como de la FID y en servicio se ha apostado por este enfoque; sin embargo, supone un cambio cualitativo en el sistema y requiere acciones deliberadas para su logro. Ver anexo 3. Trabajo por competencias, presentado por la DIFOID en la sesión N.º 6 de la MIDD-CNE.

24 El estudio identifica también la experiencia de una EESP en la que este proceso llevó a una lectura crítica de los nuevos DCBN, encontrando que se habían perdido dimensiones como la interculturalidad y el territorio, centrándose más bien en los procesos pedagógicos. Más allá de las diversas perspectivas que pueda haber al respecto, el desarrollo de esta mirada crítica es necesario para poner el tema en la agenda del debate público respecto al currículo y, por lo tanto, garantizar una apropiación genuina de la propuesta curricular, que dé paso a una diversificación regional/local o institucional en función a las necesidades.

25 Ver anexo 3. Cuadro indagación preliminar FID de la CPDD-CNE.

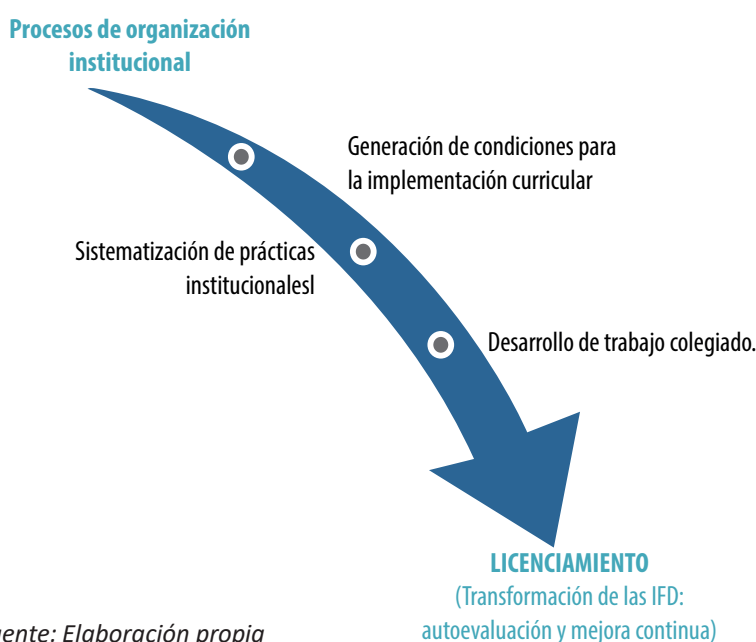
contexto y a las necesidades de sus estudiantes. Esto no equivale en sí mismo a la transformación del proyecto institucional como tal, pero sí asegura la generación mínima de condiciones para esa transformación progresiva.

Finalmente, respecto al aspecto transversal referido al trabajo en equipo, el estudio señala que el proceso “ha exigido un gran nivel de coordinación y trabajo en equipo entre los docentes (de todas las áreas); reconocen que, si bien en el pasado han tenido por costumbre trabajar en equipo, no lo han hecho de la manera en que fue necesario para el trabajo de sistematización” (Andrade, 2022, p. 14). El trabajo en equipo se entiende como un valor desencadenado por el proceso de licenciamiento, que además se vincula con dimensiones como el compromiso institucional y la identidad de la comunidad educativa. En este sentido, la experiencia del proceso de licenciamiento habría fortalecido el desarrollo de prácticas de trabajo colegiado orientadas a objetivos específicos como son los de construcción y puesta en práctica de un proyecto institucional y los que corresponden a la implementación curricular.

Es necesario resaltar que el estudio exploró también la participación de los estudiantes en el proceso licenciamiento, encontrando que en la mayoría de los casos esta había sido más bien complementaria. Desde una mirada integral del desarrollo institucional, la incorporación de los estudiantes en los procesos de reflexión y sistematización de las prácticas institucionales permitiría asegurar un proyecto con sentido de pertinencia que incorpore las necesidades de los estudiantes, por lo que es muy deseable que las instituciones tengan en perspectiva su inclusión en futuros procesos²⁶.

En síntesis, las conclusiones de los estudios reseñados permiten afirmar que los procesos de organización institucional para la presentación a la evaluación de CBC han tenido un impacto positivo en las instituciones de formación con respecto a tres aspectos que podemos condensar de la siguiente manera: generación de condiciones para la implementación curricular, sistematización de prácticas institucionales y desarrollo de trabajo colegiado. Estos elementos no garantizan de forma inmediata un salto cualitativo en los proyectos institucionales, pero sí constituyen bases deseables para la transformación progresiva de las instituciones de cara al logro de su autonomía y a la alta calidad de sus procesos.

Gráfico N.º 3. Impacto del proceso para el licenciamiento en las instituciones



Fuente: Elaboración propia

²⁶ Con relación a la participación de los estudiantes en el proceso de licenciamiento, representantes de EESP integrantes de la MIDD dieron a conocer que estos tuvieron participación activa y sostenida (Resumen ejecutivo de la sesión N.º 2 de la MIDD-CNE, llevada a cabo el 4 de abril de 2022).

La construcción de estas bases es necesaria en una mirada de largo plazo sobre la autonomía institucional pues, de no haberlas, las instituciones responderían únicamente a los requisitos y exigencias planteadas desde una entidad externa sin capacidad para construir un proyecto desde su propia dinámica organizacional y atender los desafíos que se les presentan. Al respecto, la experiencia del licenciamiento, que se inscribe en un enfoque de *evaluación externa* y supone el cumplimiento de un conjunto de indicadores establecidos por la entidad estatal, puede constituirse al mismo tiempo en un medio para el desarrollo de los procesos institucionales desde un enfoque de *autoevaluación y mejora continua*. Esta constatación resulta muy importante con respecto a la implementación de un sistema de aseguramiento de la calidad que tienda a la promoción de la calidad en las instituciones, como se verá más adelante.

Por supuesto, estas afirmaciones no pueden generalizarse a todas las instituciones de formación, ya que no todas se encuentran en el mismo punto de partida, ni cuentan con las condiciones mínimas para consolidar un proceso de fortalecimiento institucional, sin embargo, con frecuencia, entre los IESP licenciados se escuchan voces como la planteada por una representante al manifestar: *“El licenciamiento ha sido un proceso muy favorable porque nos ha abierto a nuevas perspectivas que asumimos con la mayor responsabilidad y compromiso”*²⁷.

En este sentido, el aprovechamiento que se haga del proceso de licenciamiento como un mecanismo para el fortalecimiento de la gestión y para la instalación de prácticas reflexivas en la institucional estará sujeto a las condiciones de partida de cada institución. Por ello, serán necesarios apoyos externos o andamiajes que ayuden a las instituciones a garantizar las condiciones básicas de calidad que dan lugar al licenciamiento, pues no debe correrse el riesgo de que la transformación en EESP no suponga ningún cambio cualitativo con respecto a los IESP²⁸. Desde la perspectiva de sistema, el licenciamiento debe constituir un primer punto de partida que dé paso a un proceso posterior de desarrollo institucional y mejora continua, con un enfoque progresivo orientado al logro de la calidad en las instituciones formadoras.

d. Recomendaciones para la gobernanza y aseguramiento de la calidad de la formación inicial docente (FID) peruana

Las recomendaciones que se presentan a continuación para el fortalecimiento de la gobernanza y aseguramiento de la FID focalizan la atención en la arquitectura institucional que permite la regulación y gestión de los IESP y EESP, sin perder de vista las condiciones que deben generarse para una articulación progresiva con el ámbito universitario, desde una perspectiva de conjunto de la educación superior, tal como lo propone la Política Nacional de Educación Superior y Técnico-Productiva (PNESTP). Estas recomendaciones parten de un enfoque integral de la calidad, que considera los tres componentes que esta contempla (control de la calidad, garantía de la calidad y fomento de la calidad) y, al mismo tiempo, reconoce la necesidad de resolver la tensión existente entre un enfoque regulador -donde priman los procesos de evaluación externa- y otro de promoción de la autonomía institucional -donde deben predominar las lógicas de autoevaluación y mejora continua.

En principio, estos enfoques no deberían concebirse como mutuamente excluyentes, sino más bien como dimensiones complementarias de los procesos requeridos para alcanzar la calidad en las instituciones de formación, lo que supone recuperar la complejidad que encierran los procesos formativos y apostar por un cambio progresivo en la cultura institucional. Como lo plantea Gautier (2007), valorando una propuesta de UNESCO sobre calidad educativa, cuando esta se concibe desde una

²⁷ Indagación preliminar desarrollada por la CPDD en diez (10) EESP del Perú, compartida en la sesión N° 3, realizada el 25 de febrero del 2022.

²⁸ Esta ausencia de cambio real es algo que podría estar ocurriendo por diversos factores vinculados a falta de asistencia técnica y escasez presupuestal y de recursos para el proceso de implementación de las condiciones básicas de calidad (CBC) requeridas. Así lo señaló un representante de la EESP La Salle, de Abancay, en la sesión N.º 2 de la MIDD-CNE, realizada el 7 de abril del 2022.

mirada integral, sin reduccionismos: “se inscribe en un esfuerzo por hacerse cargo de la complejidad, hace parte de esta transición hacia una educación que se compromete no sólo con indicadores, sino con un ejercicio de revisión permanente de los supuestos de todo indicador y de dimensiones no reductibles a indicadores de equivalencia” (Gautier, 2007, p. 7).

Del mismo modo, para poder plantear una propuesta de fortalecimiento de la gobernanza en la FID peruana, es necesario valorar adecuadamente el proceso de transición que esta atraviesa en términos de la implementación de la reforma²⁹. En ese sentido, las propuestas que se planteen para la mejora deben dialogar con estos procesos y recuperar las experiencias que actualmente están teniendo las instituciones de formación en su ruta de implementación curricular y en su camino al licenciamiento o a su adecuación efectiva como EESP.

En la línea propuesta, es necesario evaluar el avance de la implementación de la reforma en las propias instituciones, para lo cual puede ser un referente el análisis realizado y las categorías utilizadas en los estudios cualitativos antes referidos, y, por supuesto, el avance en el proceso de licenciamiento (teniendo en cuenta que está sujeto a un cronograma establecido por el Minedu, y, por lo tanto, no depende exclusivamente de la iniciativa de las instituciones para licenciarse), así como otros insumos con los que cuenta el Ministerio de Educación a partir de sus procesos de monitoreo. Sincerar el estado de avance de las instituciones es un punto de partida necesario para identificar las dimensiones de apoyo que requieren para continuar el proceso de reforma, entendido en su complejidad, y desde una perspectiva de autonomía institucional. En esta perspectiva, es necesario tomar en consideración aspectos como los reflexionados al interior de la CPDD del CNE con autoridades de EESP y recoger planteamientos como: “No se está implementando completamente la estructura organizativa que establece la Ley para las instituciones, como por ejemplo, las plazas para los cargos de las unidades: académica, investigación, formación continua, administración y gestión de la calidad, que son esenciales para desarrollar los procesos de licenciamiento, en la actualidad el director general debe asumir todas esas funciones o buscar la forma de suplirlas sobrecargando de trabajo a sus docentes y, de esta manera, cumplir con las múltiples tareas. Esta no es la forma en cómo se deben hacer las cosas si queremos que las condiciones básicas de calidad realmente se cumplan”.³⁰

En este marco general, resulta deseable apostar por una lógica de transición, que apunte en el largo plazo a fortalecer la autonomía de las instituciones, promoviendo la calidad a partir de la autoevaluación y reflexión sobre la gestión institucional y los procesos formativos. Esto, en última instancia, debería apuntar a la elaboración de planes de mejora pertinentes al contexto y realidad de las instituciones, de su territorio y del país. Como puede verse en el estudio sobre buenas prácticas de las instituciones, referidos anteriormente, estas enfatizan o demandan el mayor desarrollo de algunas dimensiones de la formación en función a las necesidades de su entorno (es el caso de las instituciones que forman profesores para instituciones educativas de educación intercultural bilingüe-EIB). De este modo, la aspiración de largo plazo es que las instituciones puedan diseñar una propuesta formativa ajustada a sus necesidades, sobre la base de referentes curriculares comunes, pero con el dominio suficiente como para hacer adecuaciones pertinentes que incorporen los enfoques pedagógicos por los que apuesta el sistema nacional y garanticen el logro del perfil de egreso.

Esta apuesta de largo plazo supone impulsar un proceso progresivo en el que el actual proceso de licenciamiento se constituya en una oportunidad para reflexionar sobre la propia práctica, los

²⁹ Cabe mencionar que la CPDD-CNE reflexionó sobre la apertura de nuevas rutas sobre cómo pensar la gobernanza de la FID, concluyendo que el camino es llevar a los IESP a las mismas condiciones de calidad que las facultades de educación y que ambos sean evaluados con los mismos estándares (a largo plazo). Además, se viene estudiando la posibilidad de la creación de un organismo público adscrito que se dedique a la formación docente y que asuma el liderazgo en el proceso de licenciamiento.

³⁰ Planteamientos formulados por el director general de la EESP Víctor Andrés Belaunde, en el marco de la sesión N.º 9 de la CPDD-CNE, realizada el 27 de mayo del 2022.

recursos de los que se dispone y los marcos referenciales que propone el sistema (MSE, DCBN articulado al Marco del Buen Desempeño Docente-MBDD), para construir, a partir de ahí, una propuesta integral. Al respecto, es interesante que en el referido estudio los actores de IESP y EESP valoren el desafío del licenciamiento también como una oportunidad para replantear sus propuestas institucionales, por lo que las experiencias mismas del proceso emprendido por las instituciones deberían ser aprovechadas como insumos para perfilar prácticas de autoevaluación institucional.

Desde estas concepciones generales, se plantean un conjunto de **recomendaciones** para el fortalecimiento de la gobernanza y aseguramiento de la calidad en la FID.

i. Sobre el proceso de reforma de la FID

- ***Planificar una ruta para el logro de la calidad educativa de las instituciones de formación docente (IESP/EESP) desde una mirada prospectiva de largo plazo que contemple hitos progresivos del fortalecimiento institucional.***

La brecha existente entre el nivel actual de las instituciones de formación y el nivel esperado para la oferta formativa que brindan es todavía amplia. En el contexto de la reforma de la FID, que conlleva el proceso de licenciamiento, la transformación del modelo de servicio educativo (MSE) y la implementación curricular, hay por delante desafíos muy complejos para las instituciones, por lo que resulta razonable esperar un desarrollo progresivo de los procesos institucionales hacia los estándares esperados.

Por ello, desde la perspectiva del aseguramiento de la calidad, es necesario establecer hitos o etapas que permitan esa ruta gradual hacia instituciones de formación autónomas que brinden una oferta formativa de calidad. Se proponen tres:

- ***Primera etapa.*** Definida por el proceso de licenciamiento, actualmente en desarrollo, que determina el tránsito de los IESP a EESP, con lo que ello supone, no solamente en términos de denominación, sino de transformación cualitativa del MSE y de las prácticas institucionales en su conjunto. En esta etapa prima el enfoque de *evaluación externa*, que busca asegurar el cumplimiento de un conjunto de criterios referidos a las condiciones básicas de calidad.

Se da en el marco de la normativa vigente sobre evaluación de CBC (RVM N.º 103-2022-MINEDU) y, en la estructura organizacional actual, es responsabilidad del Ministerio de Educación, a través de la DIFOID. El cronograma establecido prevé que se terminará de licenciar al conjunto de instituciones hacia fines del 2024.

Considerando lo desarrollado en el presente documento en la dimensión referida a la propuesta formativa, esta primera etapa debería representar al mismo tiempo un proceso formativo para las instituciones en términos de condiciones para la implementación curricular, sistematización de prácticas institucionales y desarrollo del trabajo en equipo o colegiado entre docentes. En conjunto, esto supone generar condiciones para el fortalecimiento institucional progresivo.

- ***Segunda etapa.*** Definida por la conformación de dos escenarios: i) instituciones que lograron consolidar sus MSE como EESP y que implementan el currículo de acuerdo a las expectativas establecidas por el sistema; e, ii) instituciones que se licenciaron, pero que no han logrado consolidar el MSE esperado para las EESP y requieren apoyos para la implementación curricular de los DCBN. Si bien esta distinción puede estar dada por el período transcurrido desde el licenciamiento, también puede estar condicionada por los puntos de partida diferenciados y las brechas existentes entre las condiciones institucionales de cada EESP.

Con respecto al primer escenario, la tarea del Ministerio de Educación debería concentrarse en el fortalecimiento de la gestión institucional orientada a promover autonomía institucional y desarrollo de proyectos educativos con pertinencia a las demandas del contexto y necesidades de los estudiantes. Con respecto al segundo escenario, sin abandonar ese horizonte de referencia, la tarea principal debería concentrarse en brindar los andamiajes necesarios a las instituciones para su tránsito efectivo al MSE esperado y para una adecuada implementación curricular.

Al mismo tiempo, esta segunda etapa coincidiría con el inicio de las renovaciones de licenciamiento institucional que, como se verá a continuación, ya no debería ser responsabilidad del Ministerio de Educación, sino de un organismo especializado responsable de la evaluación de las condiciones básicas de calidad (*control de la calidad*). Esto permitiría que el Minedu se concentre en las tareas mencionadas en el párrafo anterior, orientadas más bien al *fomento de la calidad*.

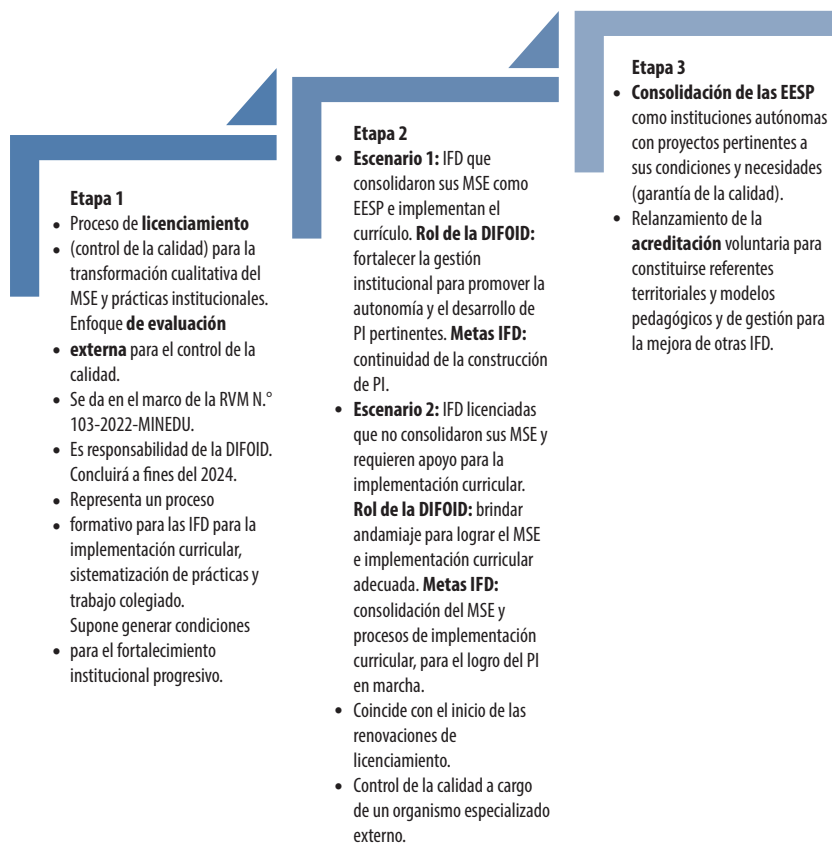
Más allá de la entidad que esté a cargo, para las instituciones del primer escenario, la renovación del licenciamiento no debería constituir un proceso exigente de supervisión externa, sino más bien la reconfirmación de que las instituciones operan sobre condiciones básicas de calidad. En este sentido, el logro de las CBC no sería la meta última de estas instituciones, sino el piso común que permita darle continuidad a la construcción de un proyecto institucional sobre la base de la identidad específica de cada institución. Esto supone una revisión del modelo de evaluación de CBC para la renovación, de modo que los criterios no obstruyan o restrinjan la posibilidad de desarrollar un proyecto institucional ajustado a las condiciones del contexto específico de cada institución.

Con respecto a las instituciones del segundo escenario, la renovación de licenciamiento constituye una oportunidad para consolidar el MSE y los procesos de implementación curricular, definida por la exigencia de una *evaluación externa*, pero con la perspectiva de asentar el piso común mínimo que permita la consolidación del proyecto institucional en marcha.

- **Tercera etapa.** Corresponde a la consolidación de las EESP como instituciones autónomas con proyectos propios construidos sobre bases compartidas, pero pertinentes para los contextos y necesidades específicas. Esto supone el relanzamiento de procesos de acreditación voluntaria que permitan identificar instituciones de alta calidad que se consolidan sobre la base de sus apuestas institucionales, y que al ser acreditadas podrían constituirse en referentes territoriales y modelos pedagógicos y de gestión para la mejora de otras instituciones.

En esta lógica, el licenciamiento constituye el aseguramiento de condiciones básicas desde la perspectiva de evaluación externa (*control de calidad*), apuntando al aseguramiento de un piso mínimo, pero evitando que se convierta en la razón de ser de las instituciones. Por su parte, la acreditación apunta al reconocimiento de proyectos institucionales construidos autónomamente que se consolidan como referentes para una mejora articulada de la institucionalidad de la FID (*garantía de la calidad*).

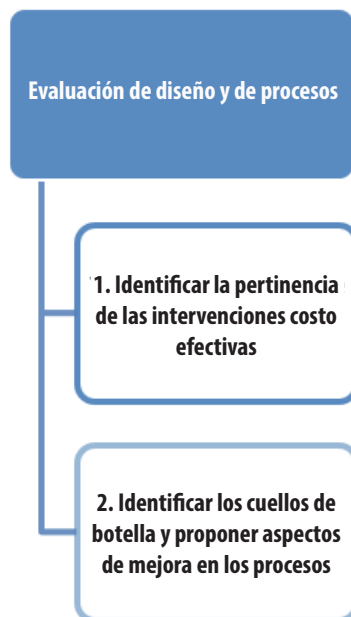
Gráfico N.º 4. Etapas para el fortalecimiento de las IFD



Fuente: Elaboración propia

Respecto al financiamiento de la FID, el estudio del gasto público en la formación inicial docente en el Perú (Gestiona y Aprende, 2022)³¹ consideró importante resaltar la iniciativa del Ministerio de Educación en impulsar, como parte de sus reformas, el diseño y la puesta en marcha del Programa Presupuestal 107 “Mejora de la formación en carreras docentes IES no universitaria”, una política destinada a sentar las condiciones materiales y pedagógicas para la FID que se imparte a través de los IESP y las EESP. En este sentido, se recomienda llevar a cabo una evaluación de diseño y de procesos que responda a dos objetivos centrales. En primer lugar, identificar la pertinencia de las intervenciones costo efectivas propuestas en los modelos operacionales del Programa Presupuestal. En segundo lugar, identificar los cuellos de botella y proponer los aspectos de mejora en los procesos de programación operativa, ejecución presupuestal y procesos logísticos.

Gráfico N.º 5. Evaluación de diseño y de procesos



Fuente: Elaboración propia

Del mismo modo, el presupuesto per cápita asignado a los estudiantes de las IESP y de las EESP se ha venido contrayendo en el tiempo y se explica por un incremento de la demanda estudiantil a un mayor ritmo que la asignación presupuestal. A manera de alerta se ha identificado dos crecimientos diferenciados en cuanto a la demanda y la asignación de recursos destinados al PP 107, toda vez que se pasa de un total de 17 061 estudiantes matriculados (en el 2014) a 37 548 estudiantes matriculados (en el 2021), representando un incremento de 120 puntos porcentuales. El incremento en la asignación presupuestal se ha venido dando en el tiempo y ha pasado de S/ 110 millones en el 2014 a S/ 182 millones en el 2021, creciendo 66 puntos porcentuales. Por tal razón, se recomienda realizar un estudio prospectivo en el que se estime la proyección de crecimiento de la demanda estudiantil para la FID, de manera tal que le sirva al Minedu en su calidad de ente rector y a los GORE en tanto implementadores de la política, tomar las acciones y revisiones que permita garantizar todas las condiciones materiales, tecnológicas, de infraestructura y pedagógica.

ii. Sobre el sistema de aseguramiento de la calidad de la FID

- ***Impulsar la reestructuración de la organización institucional para garantizar la independencia de los procesos de control de la calidad y promover la concentración del Ministerio de Educación en las tareas de fomento de la calidad.***

Por las razones expuestas en la primera parte de este documento, y considerando la experiencia internacional respecto al aseguramiento de la calidad, se hace necesario el traslado de los procesos de evaluación y aprobación de condiciones básicas de calidad a una entidad externa al Ministerio de Educación. En la experiencia de los países analizados, particularmente en Chile y Colombia, los procesos análogos o equivalentes al licenciamiento son llevados a cabo por entidades distintas a las que tienen como tarea principal el fomento de la calidad. En este sentido, es deseable que estos procesos estén en manos de una entidad especializada, que asuma plenamente el enfoque de la “evaluación externa”, sin entrar en conflicto con la lógica de autoevaluación y mejora permanente impulsada desde

cada institución formadora. Respecto a este punto, no se puede subestimar el impacto que tiene en las propias instituciones formadoras el hecho de que una entidad estatal asuma al mismo tiempo el fortalecimiento de las instituciones que regula y la implementación de una evaluación como la de las CBC, mezclando desde la perspectiva de la gestión, las lógicas de supervisión/evaluación y de acompañamiento/asistencia técnica.

Por otro lado, la transferencia del licenciamiento a otra entidad permitiría al Minedu concentrarse y priorizar el fortalecimiento de las instituciones y la implementación de la reforma. Es decir, focalizar sus esfuerzos en el fomento de la calidad, teniendo en perspectiva un proyecto de largo plazo que apueste en última instancia por la autonomía de las instituciones.

Sobre la entidad que podría asumir los procesos de evaluación, se requiere una evaluación de competencias y un análisis de los marcos legales para definir las características y requerimientos que debería tener. La Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) aparece como la alternativa más inmediata para asumir esta responsabilidad, teniendo en cuenta las funciones que desempeña y la experiencia acumulada en tanto sistema experto. Sin embargo, se requeriría un análisis legal para determinar las modificaciones normativas que habilitarían a la SUNEDU para licenciar a los IESP, teniendo en cuenta que se trata de dos marcos legales distintos: el de la Ley Universitaria y el de la Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior. Al mismo tiempo, se requiere asegurar la especialización de los equipos de SUNEDU eventualmente a cargo de este proceso.

El último punto requiere impulsar un debate respecto a la articulación del ámbito universitario y el de los IESP y EESP en lo que respecta a la FID, lo que supone debatir las diferencias y especialidades de cada oferta formativa. Esta distinción es relevante para el licenciamiento, en la medida que la SUNEDU tiene el encargo de licenciar las carreras de educación, en tanto carrera priorizada en el marco de la Ley Universitaria. Desde este punto de vista, se requiere debatir los modelos de licenciamiento y establecer las distinciones que correspondan³².

Desde nuestra perspectiva, y a la luz del análisis de los sistemas FID en los países seleccionados, no es posible asimilar sin más las instituciones universitarias y los institutos o escuelas, pues eso implicaría desconocer la historia, así como las trayectorias y tradiciones que están a la base de ambos tipos de instituciones. Eso conduce al marco más amplio de la articulación entre universidades y EESP, que constituye uno de los desafíos a los que se enfrentan Argentina o Colombia, así como también el Perú, a diferencia de Chile, cuya oferta formativa depende exclusivamente de las universidades.

• ***Relanzar el proceso de acreditación de escuelas de educación superior pedagógica desde un enfoque de “acreditación de la alta calidad” que responda al componente de garantía de la calidad.***

Según lo visto en la recomendación anterior, el *fomento de la calidad* quedaría en manos de la DIFOID (o de la entidad análoga), mientras que el *control de la calidad* sería responsabilidad de una entidad externa al Ministerio de Educación, especializada en ese tipo de evaluación. Por tanto, queda pendiente la atención del componente de *garantía de la calidad*, que en la arquitectura institucional peruana corresponde al SINEACE,

³² Actualmente, la SUNEDU ha publicado un Proyecto de Modelo de Licenciamiento de programas de pregrado de educación, con la finalidad de recibir comentarios, aportes y sugerencias de la comunidad en general, lo que se constituye en una oportunidad para el debate sobre las especificidades de cada tipo de formación, sin que este se restrinja estrictamente al licenciamiento.

institución que debería asumir el relanzamiento del proceso de acreditación de EESP³³ en una lógica integral y articulada del sistema de aseguramiento de calidad de la FID.

Con respecto a lo anterior, en 2016 se publicó un “Modelo de Acreditación para Programas de Estudios de Institutos y Escuelas de Educación Superior” (SINEACE, 2016), en el marco del cual un conjunto de IESP se acreditaron. Este modelo, sin embargo, fue diseñado con anterioridad a la implementación de la Ley N.º 30512 y, por lo tanto, al diseño e implementación del modelo de licenciamiento. En la propuesta que planteamos, este modelo tendría que ser repensado en una lógica de continuidad y crecimiento entre el licenciamiento y la acreditación, que establezca criterios claros y diferenciados entre lo que corresponde al control y la garantía de la calidad. En este sentido, los procesos de acreditación de EESP deben estar orientados a garantizar estándares más exigentes que los de las condiciones básicas de calidad, teniendo en cuenta que la acreditación constituye un proceso voluntario que al mismo tiempo da cuenta de un reconocimiento otorgado a las instituciones por la alta calidad del servicio que brindan.

Asimismo, desde nuestra propuesta, estos modelos de acreditación deben ser flexibles para responder a la especificidad de los proyectos institucionales. A diferencia del licenciamiento, que garantiza el cumplimiento de condiciones básicas de calidad, la acreditación debe ir un paso más allá y, sin perder de vista el cumplimiento de CBC, reconocer las características particulares de cada proyecto; es decir, las características que lo constituyen pertinente para un contexto determinado y en función a las necesidades de los estudiantes de ese contexto. De este modo, sin abandonar el piso común, se reconocería lo específico de cada proyecto institucional.

En esta línea, un modelo de acreditación flexible debería reconocer el *ethos* particular de cada institución y su trayectoria histórica (Arias et al., 2018), y, a partir de ahí, relevar principalmente aspectos como la atención pertinente de poblaciones específicas (contextos rurales, EIB, etc.), una gestión institucional y una propuesta formativa que promueven efectivamente los enfoques transversales por los que apuesta el sistema (igualdad de género, interculturalidad, derechos e inclusión)³⁴, o bien el desarrollo de prácticas institucionales que permiten implementar eficazmente los componentes de práctica pre profesional e investigación o de proyectos integradores, dimensiones medulares en la propuesta curricular vigente de la FID³⁵, como ya lo vienen implementando EESP como la Mercedes Cabello de Carbonera de Moquegua, cuya directora general expresa: “Las prácticas pre-profesionales se desarrollan junto con la investigación, desde el inicio de la carrera en diferentes regiones del Perú para fortalecer la experiencia y vocación de los futuros docentes. La escuela va a la comunidad y la comunidad viene a la escuela³⁶.”

33 En este caso solo EESP dado que, en el marco de esta propuesta, los IESP no deberían poder acreditarse hasta no ser licenciados.

34 La implementación de los enfoques transversales es un tema ampliamente discutido y, al mismo tiempo, un punto de agenda pendiente de ejecución tanto en las instituciones educativas de educación básica como de superior pedagógica. Esta implementación no pasa solamente por la declaración de principios, sino por una transformación cultural de las instituciones que involucre a todos los actores y favorezca, por ejemplo, las relaciones simétricas entre varones y mujeres, la distribución equitativa de responsabilidades o la ausencia real de prácticas discriminatorias entre actores de la propia institución.

35 Los procesos de adecuación vividos para la acreditación (y licenciamiento) fueron importantes el fortalecimiento institucional. Las exigencias en las líneas de investigación involucraron y favorecieron no solo a estudiantes, sino a formadores, como equipo. (Resumen ejecutivo de la sesión N.º 5 de la MIDD-CNE, desarrollada el 25 de agosto del 2022).

36 Presentación de los resultados de la indagación preliminar en diez (10) IESP y EESP, discutido por la CPDD-CNE en su sesión N.º 4, realizada el 11 de marzo del 2022.

El reconocimiento otorgado mediante la acreditación, a su vez, debe pensarse desde un enfoque de gradualidad, en la medida que las instituciones de formación pueden alcanzar altos estándares de calidad, aunque no todas en la misma medida o con el mismo nivel. La gradualidad puede concretarse a través de diferentes modelos. Uno de ellos está relacionado con el período de vigencia de la acreditación, como lo propone SINEACE en su Modelo de Acreditación Institucional de Universidades (SINEACE, 2022), en el que se establecen períodos de vigencia de dos, seis o nueve años, en función al nivel de logro alcanzado por las instituciones. Otro modelo posible es el que propone la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) de Chile, que establece tres niveles de logro para cada criterio de calidad incluido en su modelo, sin modificar el período de vigencia de la acreditación. En este caso, se trata de un modelo específico para carreras y programas de pedagogía.

En síntesis, se requiere la elaboración de un modelo de acreditación flexible que reconozca la idoneidad de las EESP en función a criterios de alta calidad vinculados a proyectos institucionales que ofrecen servicios formativos pertinentes y adecuados a su realidad y demandas, y que se distingue cualitativamente de la evaluación de condiciones básicas de calidad.

Gráfico N.º 6. Relanzamiento del proceso de acreditación



Fuente: Elaboración propia

- **Reorganizar y consolidar el sistema de aseguramiento de la calidad de la FID, estableciendo roles institucionales vinculados al control de la calidad (licenciamiento) y garantía de la calidad (acreditación de alta calidad), en una lógica de mejora continua sostenida por el fomento permanente de la calidad.**

Considerando lo desarrollado en las recomendaciones 2 y 3, la reorganización del sistema de aseguramiento de la calidad con un enfoque integral supone una articulación coherente entre los componentes de control de la calidad y garantía de la calidad. En ese sentido, las instituciones que se acrediten voluntariamente ya no deberían pasar por un proceso de renovación de licenciamiento. Al tratarse de procesos cualitativamente distintos, el hecho de haber recibido un reconocimiento por alta calidad implica que la institución cumple con estándares exigentes, que a la base tienen condiciones básicas que deben ser cumplidas por todas las instituciones (este es el piso común del sistema). La acreditación debe renovarse temporalmente, estableciendo un período de vigencia determinado, pero sin requerir a las instituciones pasar nuevamente por un proceso de licenciamiento. De esta manera, el sistema de aseguramiento de la calidad se organizaría de acuerdo a la siguiente tabla:

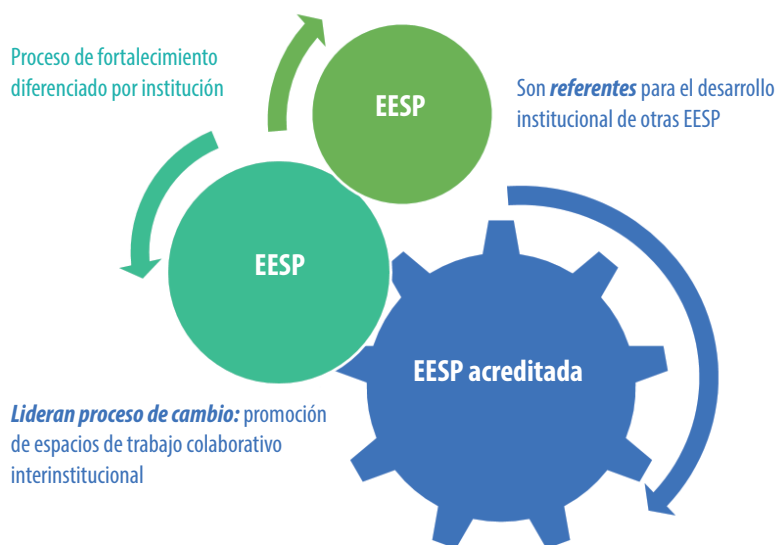
Cuadro N.º 1. Arquitectura institucional del sistema de aseguramiento de la calidad

| Componente de la calidad | Proceso asociado | Carácter | Órgano responsable | Condiciones y supuestos |
|--------------------------|---------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Control | Licenciamiento (evaluación de CBC). | Obligatorio (para instituciones no acreditadas). | Organismo especializado externo (SUNEDU adecuada). | Independizar la instancia encargada de evaluar las CBC; y diseñar un modelo de que asegure un piso mínimo de EESP. |
| Garantía | Acreditación (evaluación y reconocimiento de la alta calidad). | Voluntario (para instituciones licenciadas). | SINEACE. | Diseñar un modelo pertinente al SAC; y contar con modelos flexibles para favorecer PIA. |
| Fomento | Acciones de regulación y gestión de la FID orientadas al fortalecimiento. | ... | Ministerio de Educación. | Definir competencias según nuevo ROF; fortalecimiento técnico y presupuestal; gestión descentralizada; y articulación con FDS. |

Fuente: Elaboración propia

Al mismo tiempo, con respecto a la perspectiva temporal, se hace necesario recoger lo planteado en la recomendación 1, para establecer una mirada prospectiva que permita una implementación progresiva del sistema de aseguramiento de la calidad.

Gráfico N.º 7. Mirada de sistema del aseguramiento de la calidad

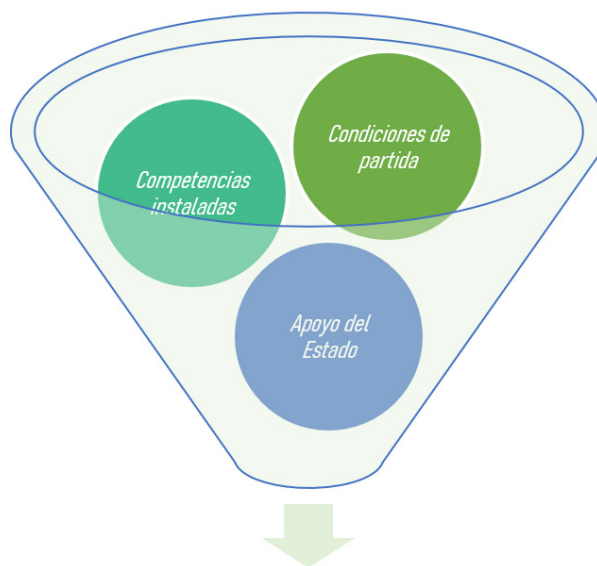


Fuente: Elaboración propia

Esta mirada integral y prospectiva del sistema de aseguramiento de la calidad supone un crecimiento progresivo de las instituciones de formación, para lo cual es necesario tener en cuenta que no todas las instituciones se fortalecerán en el mismo ritmo, pues esto depende de las condiciones de partida, de las competencias instaladas y del

apoyo que el Estado puede dar a las instituciones para su fortalecimiento. Esta desigualdad en el progreso, sin embargo, debe ser pensada en una lógica de sistema, en la cual las EESP acreditadas se constituyan en modelos institucionales, referentes para el desarrollo institucional de sus pares, que lideren procesos de cambios mediante la promoción de espacios de trabajo colaborativo interinstitucional, lo que puede incluir estrategias como la implementación de pasantías para los equipos directivos institucionales.

Gráfico N.º 8. Fortalecimiento de las instituciones



Fuente: Elaboración propia

iii. Sobre otras dimensiones relevantes en la gobernanza de la FID

- **Fortalecer a la entidad responsable de la FID en el Ministerio de Educación para asegurar la idoneidad de los equipos técnicos encargados de brindar asistencia técnica a las instancias de gestión descentralizada y a las instituciones de formación.**

El planteamiento de una tarea como la delineada requiere fortalecer las condiciones operativas de la entidad responsable de la FID en el Minedu, en este caso, la DIFOID. La experiencia internacional analizada no conduce a la conclusión de que la gestión de la formación deba realizarse necesariamente desde una entidad autónoma al propio Minedu, pero sí recomienda con contundencia que es necesario fortalecer a la entidad que tenga esta responsabilidad en términos de conformación de equipos, margen de acción para la toma de decisiones técnicas y, sobre todo, especialización en la tarea formativa (lógicamente, todo esto requiere incremento presupuestal), así lo perciben las regiones, según lo expresado por uno de los representantes de la DRE Cajamarca: “Desde la gestión de la Dirección Regional de Educación de Cajamarca, donde estuve los tres últimos años, se constató que el proceso de implementación de la Ley N.º 20530 está inconcluso y que, además, se viene implementando con un presupuesto tan magro que no permite dar los pasos que se necesitan. Este es un problema de fondo que requiere voluntad política y presupuesto para resolverlo”³⁷.

Tomamos como referente sobre todo la experiencia argentina, que supone la gestión de un sistema de grandes dimensiones con una lógica de articulación territorial

muy demandante³⁸. Al INFoD se le atribuyeron funciones exclusivas para la formación y se le confirió la facultad de conducir la política formativa del país. Esto supuso la conformación de un equipo altamente especializado que inició funciones a partir del diagnóstico elaborado por una comisión del más alto nivel en el sector educación. En este sentido, se requiere promover el posicionamiento de la FID como un tema de la más alta prioridad en la alta dirección del Minedu, para favorecer el fortalecimiento de la entidad responsable de la formación, pero también para promover que las más importantes plataformas y expertos en formación con los que cuenta el país se pongan a disposición de una agenda nacional, sustentada en la urgencia que reviste la formación de nuevos profesores para la mejora del sistema educativo. El fortalecimiento de la DIFOID -o de la entidad que la reemplace en el marco de la LOF aprobada en el 2021- supone fortalecer a los propios equipos ministeriales para llevar a cabo el acompañamiento de las instituciones de formación, con énfasis en la transformación del modelo de servicio educativo y en la implementación curricular.

Asimismo, supone mantener una mirada articulada con respecto a la formación en servicio. En la experiencia de los países analizados, si bien hay entidades o subdivisiones dentro de las entidades que están a cargo de la FID y de la formación en servicio respectivamente, se mantiene una lógica de articulación basada en la existencia de un liderazgo transversal o común a ambas etapas de la formación. Es el caso del CPEIP y del INFoD, cuyos cargos más altos (director y director ejecutivo, respectivamente) tienen bajo su responsabilidad la articulación de ambas etapas de la formación, y toman decisiones sobre la base de criterios comunes que fortalezcan una lógica de formación continua. En este sentido, un desafío que se presenta frente a la previsible separación de la FID y la formación en servicio bajo la nueva Ley N.º 31224, Ley de Organización y Funciones (LOF) del Minedu, es mantener los canales de articulación que permitan gestionar los procesos formativos con un enfoque de continuidad. Si estos canales de articulación no se pueden garantizar, se tendría que evaluar la unificación de ambas etapas de la formación en la nueva dependencia del Viceministerio de Educación Superior (Ley N.º 31224) encargada de la FID.

En cualquier caso, el fortalecimiento de la gestión de la actual DIFOID o de la dependencia que le suceda exige concentrar los esfuerzos en las tareas de optimización de la oferta formativa y de acompañamiento al fortalecimiento y logro de la autonomía de las instituciones. Esto supone priorizar estas tareas, lo que en un nuevo diseño institucional sería más viable, considerando que el licenciamiento pasaría a otra entidad.

- ***Promover la articulación con las regiones en una lógica de gestión descentralizada que favorezca la creación de liderazgos territoriales capaces de conducir y acompañar los procesos de fortalecimiento de las instituciones de formación docente.***

De cara a la promoción de una gestión descentralizada, se requiere una atención con enfoque territorial que vaya más allá de las asistencias técnicas regulares, y que promueva más bien la consolidación de liderazgos regionales basados en la comprensión de los fundamentos y apuestas sobre los que se basa la reforma de la FID. Este enfoque territorial supone concretar el proceso de optimización de la oferta formativa, estableciendo con claridad la demanda que se tiene en cada territorio en función a los requerimientos del contexto. De esta manera, será posible identificar con claridad a nivel de cada territorio

³⁸ Para este punto, es difícil asemejar la experiencia chilena a la peruana, en la medida que su oferta formativa se brinda exclusivamente desde las universidades, las que gestionan sus procesos formativos (incluyendo la formación de los formadores) en el marco de su autonomía. La experiencia colombiana, si bien incluye la gestión de las ENS, no es comparable a la argentina en volumen (137 instituciones en contraste con las 1563 del sistema argentino), pero además porque los egresados de las ENS representan un porcentaje menor de los docentes en ejercicio. Esto no quiere decir, por supuesto, que su relevancia sea menor (más bien es de mucha importancia porque se concentran en zonas rurales), pero en términos de la gestión, el desafío en Argentina es mucho más demandante.

las EESP más fortalecidas que pueden constituirse en modelos o referentes de calidad (ver recomendación 4) e impulsar en una lógica de redes y trabajo colaborativo el desarrollo institucional de otras EESP.

Al mismo tiempo, el fortalecimiento de la gestión descentralizada exige un cambio de enfoque en la aproximación de las instancias de gestión descentralizada: de un énfasis en la supervisión del cumplimiento de indicadores a un énfasis en la asistencia técnica y el acompañamiento a las instituciones para el fortalecimiento de su gestión y la calidad de su oferta formativa. Esto supone promover la comprensión del MSE de la FID y de la propuesta curricular con los enfoques y paradigmas que la sostienen por parte de los funcionarios de IGED y brindarles recursos para que puedan realizar un acompañamiento efectivo y en el marco de la planificación territorial.

Por otro lado, según el estudio del gasto público en la formación inicial docente en el Perú (Gestiona y Aprende, 2022) se ha identificado una mayor participación de los gobiernos regionales en el financiamiento de proyectos de infraestructura educativa a través de la fuente del canon. Son un total de quince (15) gobiernos regionales que han apalancado recursos para financiar proyectos de inversión en el marco del PP 107, con el Canon y Sobre Canon, develando nuevas rutas de financiamiento en beneficio de las regiones y de la población estudiantil. En ese sentido, se recomienda promover en las nuevas autoridades regionales la importancia de formular proyectos de infraestructura física y/o digital orientada a la formación inicial docente en los IESP, EESP y facultades de educación a través del financiamiento de recursos por la fuente de Recursos Determinados (Canon y Sobre Canon) o por las modalidades de obras por impuestos o asociaciones público-privadas.

- ***Establecer los vínculos requeridos con el ámbito universitario para garantizar una perspectiva integral del sistema FID.***

La articulación entre la formación pedagógica de los IESP/EESP y la que se desarrolla en el ámbito universitario es uno de los temas de agenda que requiere mayor desarrollo y que históricamente ha sido un pendiente, tanto en el Perú como en otros países de la región. Respecto a la experiencia internacional analizada, resalta el caso de Chile, en la medida que la FID se ofrece únicamente mediante universidades, lo que ha sido considerado un modelo a replicar en el Perú y en otros países. Desde nuestra perspectiva, consideramos que el proyecto de que la FID se ofrezca únicamente mediante la educación universitaria corresponde a una agenda de largo plazo que exigiría un debate mucho más complejo del que es posible plantear en los márgenes de este documento³⁹. En consecuencia, no es razonable plantear ese modelo como una aspiración de corto plazo⁴⁰.

39 Se debe tener en cuenta que el caso chileno es singular, y que la desaparición de las escuelas normales en las décadas de los setenta y ochenta corresponde a una decisión no dialogada, que se dio en el marco de la dictadura militar, en un contexto altamente politizado. Posteriormente, además de las universidades, los institutos profesionales continuaron ofreciendo formación docente, con una cobertura de la matrícula cercana al 20 % hacia mediados de la década del 2010. Sin embargo, en el contexto de la nueva Ley de Desarrollo Profesional Docente (2016) y del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, se optó por restringir la FID exclusivamente a las universidades. El caso peruano es distinto, pues la matrícula de IESP y EESP representa un porcentaje mucho mayor de la matrícula total de estudiantes de educación con respecto al chileno, y permite atender un porcentaje muy alto de la demanda de educación inicial y primaria, así como formaciones especializadas como la de EIB, clave para atender los ámbitos rurales y las instituciones de EIB.

40 Lo urgente debe estar conectado obligatoriamente con lo importante, con el mediano y largo plazo, con preguntas como ¿cuál es el futuro de las facultades de educación?, ¿qué cambios, más allá de la urgencia, requieren resolverse?, ¿qué corresponde hacer en las facultades de educación que no repita lo que hacen ya las EESP, por ejemplo, la formación de educación básica regular, pero también la educación básica alternativa?, ¿quiénes forman en EBA ahora,

Lo que sí resulta necesario es impulsar un proceso de articulación entre el ámbito universitario y el de los IESP y EESP, que contribuya a alinear los fines educativos, los enfoques y perfiles de egreso que sustentan ambos tipos de formación. Al mismo tiempo, esto supone reconocer que se trata de dos tradiciones distintas que dan lugar a proyectos diferenciados, y que pueden potenciarse a partir de sus particularidades. Por ello, la articulación debe darse promoviendo el aprendizaje colaborativo entre las experiencias de ambos tipos de instituciones a partir de su especificidad. Al mismo tiempo, como se ha mencionado con respecto al licenciamiento, para efectos de la evaluación de CBC o para la acreditación, es necesario distinguir los aspectos que diferencian cada caso.

En esta línea, uno de los aspectos que debe ser impulsado por el Ministerio de Educación es la transformación progresiva de la cultura escolar de los IESP/EESP o de la denominada “gramática escolar” que rige en las instituciones; es decir, las estructuras, reglas y prácticas que organizan la instrucción (Elías, 2015). En este sentido, uno de los aspectos que puede interferir en el desarrollo y crecimiento de las instituciones y en la formación de profesionales autónomos y reflexivos con una mirada compleja de la realidad es la persistencia de prácticas institucionales excesivamente escolarizadas, asociadas con enfoques pedagógicos que no promueven la autonomía o que se restringen a una concepción unívoca de lo que es ser docente. Por ello, este proceso de transformación debería estar atravesado por una reflexión conjunta de los actores respecto a la identidad docente y a la necesidad de validar las múltiples dimensiones identitarias del sujeto docente, vinculadas a experiencias diversas, lenguajes distintos e interdisciplinariedad.

Desde esta perspectiva, la articulación con el ámbito universitario constituye una oportunidad para recuperar las potencialidades de la tradición de los IESP y EESP, pero también para remirar críticamente prácticas culturales de la institución que pueden afectar la transformación hacia la condición de instituciones reconocidas por su autonomía y práctica de mejora continua capaces de formar profesionales que no son solamente *docentes*, sino sujetos y ciudadanos.

II. SEGUNDA DIMENSIÓN: PROPUESTA FORMATIVA DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE (FID)

“El nivel educativo de un país depende de la formación, motivación y aprendizaje permanente de sus profesores”.

(Informe McKinsey, 2021)

Los Diseños Curriculares Básicos Nacionales (DCBN) para los diferentes programas de estudio de la FID que deben implementar las EESP fueron publicados entre 2019 y 2020, como parte de la reforma de la FID iniciada en el marco de la Ley N.º 30512, Ley de institutos y escuelas de educación superior y de la carrera pública de sus docentes. Al respecto, el reglamento de la Ley señala que “los programas de estudio en la EESP desarrollan, para cada especialidad, las competencias del perfil de egreso, los desempeños específicos, el plan de estudios y las orientaciones pedagógicas que se presentan en los diseños curriculares básicos nacionales”. Asimismo, precisa que “los programas de estudios en las modalidades del servicio educativo presencial, semipresencial y a distancia, dirigidos a egresados de la educación básica para la obtención de su primera titulación, se desarrollan en diez (10) ciclos académicos ordinarios o extraordinarios” (Art.12).

Los DCBN⁴¹ y los respectivos programas de estudio se enmarcan en un enfoque por competencias⁴², e incorporan un conjunto de elementos orientados a concretar la implementación de dicho enfoque. Al respecto, la CPDD puso el tema en su agenda y convocó a expertos nacionales para dialogar y reflexionar sobre su implementación en el currículo nacional, planteando algunos puntos de vista: “Las ideas pedagógicas que nos han regido, como el último de la reforma educativa de los años 70 que no se llegaron a plasmar, dejaron un vacío entre los años 70 y 90 en que aparece el concepto de competencias y que anida bien en quienes buscan una mejora”⁴³. Las competencias describen un tipo de resultado, los alumnos deben ser capaces de poner el conocimiento en acción, cambiar y construir realidades nuevas, necesitan prepararse para eso, la escuela los debe formar⁴⁴. Sobre el concepto y el tema de los valores, dentro del concepto de competencias, está inmersa la situación integral para resolver problemas del contexto con mejoramiento continuo y ética⁴⁵.

Un eje estructurador de los DCBN es el perfil de egreso de la FID, definido como la “visión común e integral de las competencias profesionales docentes que deben desarrollar los estudiantes progresivamente durante el proceso formativo para ejercer idóneamente la docencia. El perfil de egreso permite establecer

41 El análisis de los DCBN ha permitido entender el enfoque por competencias, saliendo de lo tradicional. En la sesión N.º 3 de la MIDD-CNE, llevada a cabo el 26 de mayo del 2022, se manifestó que el enfoque por competencias debe ser considerado una oportunidad para ofrecer una educación más integral a los estudiantes de la básica y superior. La FID debe garantizar que los maestros que van a trabajar un enfoque competencias sean formados en ese mismo enfoque, debiendo existir coherencia entre las denominaciones de las áreas, especialidades y contenidos disciplinares; sin embargo, las instituciones formadoras tienen una malla curricular distribuida por dominios y formulada por competencias, pero desarrollada de manera tradicional. Se hace necesario, como se señaló posteriormente, en la sesión N.º 5, del 25 de agosto del 2022, comprender el enfoque por competencias, la evaluación formativa (no sumativa ni sancionadora) y cómo aprenden los estudiantes (psicología educativa y didáctica).

42 En el marco de la Ley N.º 30512 y su reglamento, se construye el modelo del servicio educativo (MSE) y los lineamientos académicos generales (LAG), documentos directrices para el proceso de desarrollo del currículo por competencias (sesión N.º 6 de la MIDD-CNE, desarrollada el 29 de setiembre del 2022).

43 Walter Twanama en la sesión N.º 13 de la CPDD-CNE, llevada a cabo el 23 de julio de 2021.

44 Luis Guerrero en la sesión N.º 13 de la CPDD-CNE, llevada a cabo el 23 de julio de 2021.

45 Miriam Ponce, en la sesión N.º 13 de la CPDD-CNE, llevada a cabo el 23 de julio de 2021.

una formación integral especializada, basada en la práctica, investigación e innovación, que busca garantizar el desarrollo de competencias en los estudiantes para desenvolverse de manera ética, eficiente y eficaz en su práctica docente, respondiendo a las demandas del sistema educativo.” (DCBN Primaria, p. 20). Asimismo, se alinea a los dominios y competencias del Marco de Buen Desempeño Docente-MBDD (Minedu, 2012) y los estándares que se derivan del mismo se articulan con los estándares en progresión de las competencias profesionales del MBDD (Minedu, 2020).

La definición del perfil contiene algunos elementos clave que se convierten en núcleo de la propuesta formativa y al mismo tiempo en desafíos, en la medida que exigen a las instituciones formadoras desarrollar rutas y estrategias para su implementación. En primer lugar, el propio enfoque por competencias, en la medida que el perfil se estructura en torno a un conjunto de competencias profesionales que se espera desarrollen los estudiantes de educación, con los desafíos que esto implica debido a la especificidad del enfoque. En segundo lugar, los elementos de la práctica, la investigación y la innovación, que se presentan como la base de la formación integral especializada que se espera desarrollar en la FID. La práctica, como uno de los componentes curriculares que se espera desarrollar *desde el inicio de la formación*, es uno de los elementos innovadores de este diseño curricular, y por lo mismo se constituye en un desafío para las instituciones formadoras y para los distintos actores involucrados. Junto con esto, la centralidad que tiene la investigación se constituye también en un reto muy importante.

Considerando lo anterior, en el marco de la Comisión Permanente de Desarrollo Docente y Directivo (CPDD) del CNE y de la Mesa Interinstitucional de Desarrollo Docente (MIDD), una preocupación permanente ha sido la reflexión sobre las mencionadas dimensiones de la propuesta formativa. En estos espacios, particularmente en la MIDD, se ha convocado a distintos actores vinculados a la gestión estatal y, principalmente, a las instituciones formadoras, lo cual ha permitido contar con información de primera mano sobre la manera en que estas han conducido este proceso de implementación, así como los principales desafíos que han debido afrontar. Asimismo, para profundizar en los avances de las instituciones al respecto, el CNE encargó dos estudios cualitativos (2021 y 2022), mencionados ya en las secciones anteriores, que permitieron recoger la experiencia de IESP y EESP, entre otros aspectos, sobre el proceso de implementación curricular.

El primero de los estudios se centró en instituciones formadoras con especialidad en secundaria: tres IESP y una EESP. Tuvo como objetivo plantear recomendaciones para la FID con base en un análisis de la implementación de los currículos de Comunicación, Matemática y Ciencias Sociales y respecto a las mejoras y cambios en el tránsito a escuelas licenciadas. Las instituciones incluidas en la muestra fueron los IESP Hermano Victorino (Cajamarca), Gran Pajatén (San Martín) y Monseñor Elías y la EESP Piura (Piura). El segundo estudio analizó buenas prácticas e innovaciones para contribuir al fortalecimiento del proceso de reforma de la FID. Se consideró a las siguientes EESP: Tarapoto (Tarapoto), Pukllasunchis (Cusco), Mercedes Cabello de Carbonera (Moquegua) y Monterrico (Lima). En ambos casos, se trató de estudios cualitativos que abordaron diversas dimensiones de la práctica institucional, entre las que se cuentan las mencionadas.

Considerando estos insumos, en el presente documento se abordan los avances y desafíos de la propuesta formativa de la FID, poniendo foco en dos dimensiones centrales: la práctica y la investigación, que en la propuesta formativa incluye el desarrollo de proyectos integradores; y la atención a la diversidad. A su vez, todo esto se enmarca en el enfoque por competencias que está a la base de la propuesta curricular. Para ello, en la primera parte se da cuenta de cómo son presentadas estas dimensiones desde los marcos referenciales de la FID (principalmente, los DCBN y los Lineamientos Académicos Generales). En una segunda parte, se presentan los avances y desafíos identificados a partir de los referidos estudios cualitativos y de las voces de otros actores participantes en la MIDD. Finalmente, en la tercera parte se presentan recomendaciones para el fortalecimiento y consolidación de estas dimensiones.

a. *Desarrollo de competencias, práctica e investigación y atención a la diversidad en la propuesta formativa de la formación inicial docente (FID)*

Uno de los fundamentos pedagógicos que proponen los diseños curriculares es la formación

basada en competencias. Se plantea que frente a los cambios que se han producido en las sociedades y los desafíos que enfrenta la educación, la tendencia en las instituciones de educación superior es la orientación al desarrollo de competencias. Al respecto, el DCBN sostiene que “una formación de esta naturaleza ofrece a los estudiantes de FID la posibilidad de aprender a aprender, lo que asegura un desarrollo profesional más allá de los cinco años de formación. También permite articular estratégicamente la teoría y la práctica, y enriquecer las experiencias formativas con la resolución de problemas complejos provenientes de contextos auténticos. Además, promueve una formación activa hacia una visión interdisciplinaria del trabajo pedagógico, indispensable para desarrollar aprendizajes desafiantes”. (DCBN Primaria, 2020).

Es un consenso que el enfoque por competencias proviene de distintas fuentes y marcos de referencia, y que el término mismo es polisémico y continúa dando lugar a múltiples discusiones (Masciotra, 2017; Perrenoud, 2012; Zabala, 2007). Sin embargo, un elemento que se puede considerar común a los diversos marcos teóricos es la comprensión de la competencia como una actuación compleja, que siempre se da en situación, y nunca de manera abstracta o vacía. Los diferentes marcos referenciales sobre competencias en el sistema educativo peruano se acogen también a esa aproximación y, en concreto, los DCBN de la FID recogen la definición del MBDD y definen la competencia como “la facultad que tiene la persona de actuar en situaciones complejas, movilizándolo y combinando reflexivamente distintas capacidades con el fin de lograr un propósito y generar respuestas pertinentes a problemas, así como de tomar decisiones que incorporen criterios éticos” (DCBN Primaria, p. 33). A esto, se añade dos condiciones fundamentales: “leer la realidad y las propias posibilidades con las que uno cuenta para intervenir en ella” e “identificar los conocimientos y habilidades que uno posee o que están disponibles en el entorno, analizar las combinaciones más pertinentes a la situación y al propósito para luego tomar decisiones, y ejecutar o poner en acción la combinación seleccionada”.

El planteamiento mismo del enfoque por competencias determina que los procesos formativos deben tener la complejidad requerida para trascender el dominio disciplinar y el manejo de estrategias didácticas, y situarse más bien en el campo de la práctica pedagógica, que se constituye así en un aspecto prioritario para garantizar una formación docente de calidad. Al respecto, existe consenso a nivel internacional, dentro de la academia, de los propios docentes formadores, de las entidades supranacionales y de los marcos normativos sobre procesos formativos respecto a que la práctica es el aspecto de mayor trascendencia en la formación (Bolívar, 2019). En esta línea, la propuesta formativa de la FID peruana apuesta por darle centralidad a la práctica, en articulación con el desarrollo de la investigación, y se convierte al mismo tiempo en preocupación de los actores de la comunidad educativa de las instituciones formadoras por el desafío que representa y las complejidades que pueden presentarse en su implementación, apuesta que ha empezado a ser puesta en práctica por las EESP como se constató en los diálogos desarrollados por la CPDD del CNE: “La investigación y las prácticas pre-profesionales se trabajan en simultáneo y los futuros docentes están aprendiendo a desarrollarlas gradualmente desde el primer ciclo”⁴⁶. Asimismo, una de las representantes de la EESP de Monterrico expresó: “La investigación está muy articulada, con las prácticas pre-profesionales. Se realizan ferias virtuales para que los estudiantes puedan exponer sus trabajos y se motiva a los docentes para que produzcan investigación”⁴⁷.

Junto con esto, otro aspecto fundamental de la propuesta formativa es la atención a la diversidad en los procesos formativos. Los paradigmas contemporáneos sobre la formación docente, así como la propuesta formativa peruana, relevan la importancia de atender la diversidad en sus diversas manifestaciones. Al respecto, frente a una tradición de la uniformización de los procesos formativos, se constituye también en un reto muy complejo para las instituciones y para los propios formadores, tal como concluyó la CPDD cuando abordó este tema: “El manejo de las diversidades

46 Aspecto común a los diez (10) IESP y EESP estudiados en la indagación preliminar, cuyos resultados fueron presentados en la sesión N.º 4 de la CPDD-CNE, desarrollada el 11 de marzo del 2022.

47 Conclusión de la indagación preliminar, cuyos resultados fueron presentados y discutidos en la sesión N.º 4 de la CPDD-CNE, realizada el 4 de mayo del 2022.

(individual, colectiva, de lenguas, cultura, etc.) o enfoques sobre la diversidad, son temas de agenda planteados por el CNE; sin embargo, es un valor sumamente interesante que la comisión aún no ha abordado”. Al respecto, dos puntos a resaltar son que en la actualidad el contexto determina mucho el enfoque que manejan las EESP sobre la diversidad; por ejemplo, en un contexto de pueblos originarios predomina la cultura del mundo andino o amazónico, pero si lo miro con ojo pedagógico, desde lo individual y de las necesidades diferentes para aprender, el enfoque es distinto. Lo que necesitamos es formar a los docentes para que sepan reconocer la diversidad en las aulas donde van a trabajar, porque es allí donde los estudiantes se juegan sus oportunidades de aprendizaje⁴⁸.

Considerando lo planteado hasta acá, y la preocupación que revisten los dos elementos referidos, en esta sección se presenta el componente curricular de práctica e investigación, tal como lo propone el diseño curricular peruano, así como los aspectos más importantes referidos a la atención a la diversidad.

i. Práctica e investigación

En los diseños curriculares, se establece que los componentes curriculares son tres: formación general, formación específica y formación en la práctica y la investigación, según lo establece el reglamento de la Ley N.º 30512. Estos se desarrollan a lo largo de cada plan de estudios, con la característica de que la formación general tiene mayor incidencia en los primeros ciclos y va disminuyendo más adelante, mientras que la formación específica se va incrementando conforme se desarrollan los ciclos; el componente de práctica e investigación, por su parte, se extiende a lo largo de todo el plan de estudios y se considera que “promueve un aprendizaje situado en escenarios reales que articula los cursos de la formación general y la formación específica con el desarrollo de habilidades investigativas orientadas al recojo, análisis e interpretación de evidencias y la crítica reflexiva de la propia práctica como parte de un proceso de autoevaluación y mejora continua” (DCBN Primaria, p. 52).

Esto es lo que convierte a la práctica e investigación en el centro de la propuesta formativa y en uno de los elementos innovadores en la propuesta curricular. A diferencia de las anteriores, en que la práctica se situaba en los últimos ciclos de la trayectoria formativa, en este caso se plantea desde el inicio, con una lógica progresiva de complejización. Este tránsito y centralidad de la práctica se produce en la formación docente a nivel de toda la región (Bolívar, 2019; Vaillant, 2018; Elacqua et al., 2018), respondiendo justamente al consenso sobre su relevancia para la formación. Sin embargo, precisamente por su carácter novedoso, se convierte en un desafío muy complejo para la implementación de las propuestas formativas.

Al respecto, es importante comprender que la **centralidad** de la práctica en las propuestas formativas de la FID supone un giro o transformación en la concepción del binomio teoría- práctica y de la relación entre ambos elementos (Burn y Mutton, 2013). En la comprensión tradicional de este binomio, la teoría antecedió a la práctica y debía precederla para conferir al estudiante de docencia los fundamentos y conceptos que le permitirían *luego* desempeñarse en el aula, *aplicando* justamente esos principios o fundamentos previamente aprehendidos. En contraste, los paradigmas contemporáneos entienden el binomio teoría- práctica en una relación más bien dinámica, en la que ambos componentes se nutren mutuamente, motivando que el estudiante desarrolle competencias a partir de una aproximación a escenarios reales interpretados o decodificados en tiempo real a partir de los marcos teóricos de los que progresivamente se va apropiando, y que le permiten ir complejizando su desempeño; al mismo tiempo, estos marcos pueden ser comprendidos a mayor profundidad, releídos o inclusive cuestionados a partir de la práctica en escenarios reales. En este contexto, las competencias investigativas juegan un rol fundamental precisamente para posibilitar que la práctica sea *informada* por la investigación (Burn y Mutton, 2013).

Según lo establece el diseño curricular, el componente en cuestión es un espacio de *integración* de las competencias desarrolladas en los otros dos componentes y se propone articular la práctica y la investigación. El documento señala lo siguiente respecto a los módulos de práctica e investigación (DCBN Primaria, p. 53)⁴⁹: “Los módulos de práctica e investigación brindan a los estudiantes de FID un conjunto de oportunidades para entrar en contacto con la realidad educativa en interacción con el contexto social, cultural y político, reflexionar sobre su quehacer, aplicar diversas técnicas e instrumentos de recojo de información, analizar e interpretar la información recogida, conocer las implicancias de su rol docente y comprometerse con su desarrollo profesional, así como proponer alternativas innovadoras de solución, basándose en evidencias generadas por ellos y por diversos investigadores educativos. De igual manera, los módulos potencian el desarrollo del pensamiento creativo, reflexivo y crítico, así como la asunción de criterios de análisis, enfoques y teorías que les permitan identificar y cuestionar desigualdades ligadas a variables como sexo, género, pertenencia étnica, lengua materna, entre otras”.

Asimismo, respecto a la **articulación entre práctica e investigación** se especifica: “La articulación entre la práctica y la investigación se sustenta en la apropiación y transformación de los aportes y conocimientos de diferentes disciplinas, la combinación de saberes, capacidades y habilidades, la consolidación de actuaciones pedagógicas, así como en la comprensión e intervención efectiva en la realidad educativa con sustento en evidencias. La práctica brinda las experiencias concretas de contacto e intervención progresiva en la realidad educativa y la investigación brinda las herramientas para el registro, organización, análisis y comprensión de la realidad. En ese sentido, se considera a la práctica como un espacio investigativo que permite comprender y mejorar la realidad educativa, así como reflexionar sobre las implicancias de la labor docente.”

Con respecto a la **práctica** como tal, es fundamental considerar que: “La práctica permite integrar los diferentes conocimientos desarrollados por los estudiantes de FID a partir de su práctica pedagógica en la realidad educativa y la reflexión de la misma. Para ello, establece un conjunto organizado y sistemático de experiencias de intervención pedagógicas situadas en contextos reales y diversos que brinden a los estudiantes de FID amplias oportunidades para observar, practicar, reflexionar y evaluar su desempeño pedagógico en los escenarios de práctica.”

Y con respecto a la **investigación**: “La investigación supone el desarrollo de habilidades para indagar, analizar, reflexionar e interpretar críticamente la realidad y poder adaptar su acción al contexto, generando nuevas propuestas que mejoren la realidad educativa (Piñero, Rondón & Piña, 2007). Asimismo, brinda a los estudiantes de FID la oportunidad de aprender, reflexionar, generar nuevo conocimiento y evaluar su desempeño profesional en el contexto de su intervención como una estrategia de mejora continua. Esto se realiza a partir del recojo, análisis e interpretación de información de su propia experiencia en la institución educativa de educación básica, el trabajo con la comunidad, el análisis de la problemática educativa, el dominio disciplinar y el manejo de los procesos didácticos vinculados a su nivel y/o especialidad en el marco del diálogo de saberes.”

Es importante indicar que el desarrollo de la práctica se plantea en una lógica progresiva, buscando una complejidad creciente tanto en la aproximación a escenarios reales como en el análisis e intervención en la realidad educativa⁵⁰. Entre los ciclos I y VI se plantea una propuesta

49 *Los énfasis son nuestros.*

50 *Como transformadores de la realidad, los futuros docentes deben estar a la vanguardia de la tecnología y el cambio, mediante la investigación. Deben investigar en el terreno pedagógico para recoger problemáticas del contexto mediante las prácticas pre-profesionales y crear nuevas propuestas de intervención. (Sesión N.º 5 de la MIDD-CNE, realizada el 25 de agosto del 2022).*

de complejización a partir de las siguientes estrategias (DCBN Primaria, p. 111):

- *Inmersión en la IE*: el estudiante de FID asiste una semana a la institución educativa de educación básica durante toda la jornada escolar con el fin de conocer in situ la dinámica que se desarrolla en la IE.
- *Observación de aula*: el estudiante de FID observa y registra el desarrollo de la práctica pedagógica de un docente titular de la IE.
- *Ayudantías*: el estudiante de FID participa como adjunto de un docente titular de la IE, asistiéndolo en el desarrollo de algunas actividades de carácter pedagógico en los espacios educativos. Las ayudantías se realizan primero en dúos y luego en forma individual.
- *Desarrollo de actividades de aprendizaje*: el estudiante de FID desarrolla alguna actividad dentro de una situación de aprendizaje. Esta estrategia de práctica progresiva se realiza también primero en dúos y luego en forma individual.
- *Desarrollo de situaciones de aprendizaje completas*: el estudiante de FID asume el diseño, implementación y desarrollo de todas las actividades de aprendizaje que configuran una situación de aprendizaje completa. En la misma dinámica de práctica progresiva, esta también se realiza primero en dúos y luego en forma individual.

En el cuarto año, el estudiante asume el rol docente en el aula un día a la semana, y en el último año se espera que pueda asumir veinte horas de práctica a la semana en una institución educativa.

Por otro lado, es importante señalar que el modelo curricular contempla una articulación horizontal -referida a la progresión de las competencias a lo largo de los ciclos- y una articulación vertical -que vincula los cursos y módulos ofrecidos en un mismo año. Es en esta lógica de articulación vertical que adquiere un lugar protagónico los proyectos integradores, que se conciben como ejes estructuradores para buscar evidencias del desarrollo de las competencias profesionales del perfil de egreso. Los proyectos integradores se concretan en los módulos de práctica e investigación, razón por la cual es relevante entender ambos elementos -módulos de práctica e investigación y proyectos integradores- de forma integrada, así lo han empezado a entender y practicar algunos IESP y las EESP que han iniciado la aplicación de dichos modelos curriculares: “El trabajo colegiado para el desarrollo de proyectos integradores es algo positivo que están aprendiendo y será en beneficio de los formadores y de los estudiantes”⁵¹.

Según el documento curricular, estas son las características que deben presentar los **proyectos integradores**:

- Se orientan al desarrollo de competencias del perfil de egreso⁵² desde una perspectiva integral y articulada.
- Promueven una integración de saberes desarrollados en los cursos de los diferentes componentes curriculares, los cuales contribuyen, en mayor o menor medida, al desarrollo del proyecto integrador.

⁵¹ Indagación preliminar, discusión de los resultados presentados en la sesión N.º 4 de la CPDD-CNE, realizada el 11 de marzo de 2022.

⁵² Los proyectos integradores exigen que los formadores de docentes revisen el perfil de egreso (herramienta que antes no existía) para organizar sus sílabos y cursos, de tal manera que contribuya a identificar competencias y acompañar la práctica e investigación. Sin embargo, cabe preguntarse cómo se está llevando a cabo. (Sesión N.º 4 de la MIDD-CNE, efectuada el 30 de junio del 2022).

- Fomentan un activo reconocimiento, valoración e incorporación de diferentes tradiciones culturales, así como un involucramiento de los actores educativos.
- Son interdisciplinarios e interculturales.
- Se centran fundamentalmente en situaciones problemáticas o en oportunidades de mejora que emergen del involucramiento progresivo en la práctica docente, así como de los principales hallazgos y desafíos que plantean las teorías o la evidencia empírica.
- Evalúan el nivel de desarrollo de las competencias desde una perspectiva integral y en un periodo de tiempo mayor.
- Requieren de un trabajo colegiado por parte de los docentes formadores, quienes deben establecer cómo los cursos desarrollados durante el año académico contribuyen al proyecto.
- Se sugiere que se formulen en diálogo con los estudiantes a partir de las líneas de investigación y la identidad de la EESP.

Asimismo, se señala en el documento curricular que “los proyectos integradores de cada año se orientan hacia una propuesta definida de manera colegiada por los docentes formadores de la EESP, la cual puede referirse a situaciones profesionales auténticas que afrontará el docente en su ejercicio profesional, situaciones académicas que deben resolver los estudiantes de FID o situaciones que los preparen para seguir aprendiendo a lo largo de su vida. Estos proyectos plantean alternativas de solución a las problemáticas o situaciones planteadas por la EESP, las cuales son implementadas y evaluadas por los propios estudiantes de FID con la orientación de los docentes formadores.” (DCBN Primaria, pp. 111-112)

En síntesis, la incorporación de la práctica desde el inicio de la formación supone un cambio de paradigma con respecto al entendimiento tradicional de la práctica pre-profesional, y la comprensión de esta en articulación indisoluble con la investigación. Al mismo tiempo, los proyectos integradores se constituyen en las estrategias que permiten integrar las competencias desarrolladas en los distintos cursos y módulos implementados en un año. Se concretan en los módulos de práctica e investigación, precisamente por entenderse que deben partir de una aproximación a los escenarios reales en los cuales se desarrolla la práctica.

ii. **Atención a la diversidad**

En el marco de los diseños curriculares, el referente más importante para situar la relevancia de la atención a la diversidad se encuentra en los enfoques transversales para la FID, uno de los cuales es el *Enfoque inclusivo o de atención a la diversidad*. Este se define señalando que “busca reconocer y valorar a todas las personas por igual con el fin de erradicar la exclusión, discriminación y desigualdad de oportunidades. Asume que todas las personas tienen derecho no solo a oportunidades educativas que les permitan desarrollar sus potencialidades, sino también a obtener resultados de aprendizaje de igual calidad, independientemente de sus diferencias culturales, sociales, étnicas, religiosas, de género, de condición de discapacidad o estilos de aprendizaje.” (DCBN Primaria, pp. 39-40).

Los consejeros y consejeras de la CPDD-CNE consideraron este aspecto como muy importante ya que “la FID debe considerar la diversidad del país en la cual se van a desempeñar los futuros docentes,”⁵³ otro aspecto relevante del enfoque es que resalta la valoración de todas las personas por igual, lo que redundará en ofrecer oportunidades formativas para desarrollar sus

potencialidades⁵⁴. Esto tiene un impacto en las responsabilidades del sistema formativo, pues supone promover el logro de aprendizajes de calidad independientemente de los puntos de partida de los estudiantes con respecto a esos mismos aprendizajes. Asimismo, exige atender a todos los estudiantes, más allá de las diferencias señaladas y, en realidad, de cualquier otra diferencia que determine su identidad y dicha exigencia está planteada tanto a nivel del Minedu y sus instancias, como a las instituciones formadoras, como una representante de la EESP Monterrico: “Tenemos postulantes con discapacidad, entonces hay que evaluarlos de diferentes formas, y allí hay carencias por no tener personal capacitado para ello. Debemos capacitarnos para trabajar la diversidad y el Minedu debería dotar de especialistas”⁵⁵.

Frente a la pregunta de cuándo es observable el enfoque transversal en la EESP, se señala (DCBN Primaria, p.40):

Cuando los estudiantes, docentes formadores y autoridades...

- Reconocen el valor inherente de cada persona y de sus derechos por encima de cualquier diferencia.
- Brindan/reciben las mismas condiciones y oportunidades que cada persona necesita para alcanzar los resultados esperados.
- Tienen las mismas expectativas sobre la capacidad de superación y crecimiento de la persona por encima de las circunstancias.

Asimismo, para ejemplificar cuáles son las acciones concretas en las que se observa el enfoque transversal, se señala que en la EESP...

- El docente formador emplea metodologías de trabajo colaborativo en grupos heterogéneos que promuevan la inclusión y se adapten a las características de los estudiantes de FID.
- El docente formador evalúa en función del progreso de cada estudiante.
- El docente formador plantea situaciones significativas desafiantes para que todos los estudiantes desarrollen el máximo de sus potencialidades.

Por supuesto, los anteriores son ejemplos que pueden ampliarse y desarrollarse en función las características de cada contexto, EESP o plan de estudios. Lo importante es que, como en el caso de la práctica e investigación, la atención a la diversidad constituye un desafío muy grande, que contrasta con prácticas pedagógicas que han estado asociadas principalmente a la implementación de estrategias didácticas estandarizadas, que no consideran la particularidad de los estudiantes y sus características. Al reflexionar sobre este aspecto en la CPDD-CNE se expresó: “En la actualidad, el contexto determina mucho el enfoque que manejan las EESP sobre la diversidad. Por ejemplo, en un contexto de pueblos originarios predomina la cultura del mundo andino o amazónico, pero si lo miro con ojo pedagógico, desde lo individual y de las necesidades diferentes para aprender, el enfoque es distinto. Lo que necesitamos es formar a los docentes para que sepan reconocer la diversidad en las aulas donde van a trabajar, porque es allí donde los estudiantes se juegan sus oportunidades de aprendizaje”.⁵⁶ Al mismo tiempo, es importante

⁵⁴ En la FID existe un curso denominado “Diversidad y educación inclusiva” (DCBN, 2010) que se sigue en el tercer ciclo de todas las carreras en la formación general; sin embargo, se requiere asistencia técnica para elaborar algunos lineamientos específicos en esta temática. (Sesión N.º 5 de la MIDD-CNE, llevada a cabo el 25 de agosto del 2022).

⁵⁵ Sesión N.º 4 de la CPDD-CNE, realizada el 4 de marzo de 2022.

⁵⁶ Sesión N.º 11 de la CPDD-CNE, realizada el 24 de junio de 2022.

señalar que la apuesta por atender la diversidad en todas sus manifestaciones conlleva un doble desafío: por un lado, brindar oportunidades de formación a todos los estudiantes por igual, excluyendo prácticas discriminatorias o que favorezcan la desigualdad; por otro, supone lograr esto sin renunciar a la calidad, es decir, buscando que los estudiantes de docencia desarrollen las competencias esperadas al más alto nivel, con el propósito de que a su vez promuevan las competencias del perfil de egreso en los estudiantes de educación básica⁵⁷.

Lo presentado hasta acá deja en claro la complejidad que revisten las dos dimensiones abordadas: la práctica y la investigación (incluyendo su concreción en proyectos integradores) y la atención a la diversidad naturalizada en la práctica pedagógica; todo esto en el marco de una propuesta curricular que propone un enfoque por competencias. En la siguiente sección, se abordarán estas dimensiones desde la experiencia de las instituciones formadoras y desde los desafíos identificados.

b. La propuesta formativa de la FID a partir de la experiencia de las instituciones formadoras

En esta sección, se presentan los **aspectos revisados** desde la perspectiva de los avances que se han logrado en las instituciones de formación docente, y de los **principales desafíos** que enfrentan. Uno de los insumos más importantes para la sistematización de estos avances son los estudios ya mencionados desarrolladas el 2021 y 2022, que recogen la experiencia de IESP y EESP en proceso de implementación curricular; así como los planteamientos realizados en el marco de la MIDD y de la CPDD.

A continuación, se presentan los avances en las dimensiones señaladas y los desafíos identificados, con base en las conclusiones de los estudios.

i. Práctica e investigación

La práctica preprofesional busca que los estudiantes pongan en actuación sus competencias en situaciones reales -aunque controladas- de forma progresiva desde el inicio de su formación. Esto les permite entrar en contacto con la realidad educativa y con la dinámica de las instituciones educativas, lo que al mismo tiempo se constituye en un insumo para el propio proceso reflexivo y el desarrollo profesional desde un enfoque de integración entre la teoría y la práctica. Sin embargo, tal como lo establece la literatura, dicho proceso reflexivo en un docente en formación requiere un monitoreo y un acompañamiento constante de parte de los formadores de docentes, pero también de los docentes en las instituciones educativas.

Esto determina, como ya se señaló en la sección anterior, **desafíos** muy grandes para las instituciones de formación, que han tenido avances heterogéneos con respecto a esta dimensión. En esa línea, los estudios sobre IESP y EESP han recogido **alertas** que pueden anticipar algunos aspectos a ser trabajados para fortalecer esta dimensión, las cuales se presentan a continuación:

- **El acompañamiento de parte de la institución receptora es un tema crítico.** En más de una de las instituciones del estudio se señaló que muchos colegios y/o instituciones no quieren recibir a sus practicantes porque ello implica una responsabilidad, por ese motivo no siempre pueden concretarse los espacios de prácticas preprofesionales con todos sus estudiantes. Asimismo, dado que los docentes de estas instituciones no están obligados a acompañar o evaluar a sus practicantes, no siempre están pendientes de ellos/ellas. Una alerta adicional es que las instituciones educativas solicitan estudiantes

⁵⁷ Resulta necesario reconocer, valorar y aprovechar la diversidad de las aulas de FID para que los futuros docentes aprendan a convivir y gestionar sus trayectorias educativas en la diversidad (Sesión N.º 5 de la MIDD-CNE, desarrollada el 25 de agosto del 2022). Del mismo modo, otro desafío que se presenta es cómo formamos a estos futuros maestros para atender la gran diversidad que existe en todos los estamentos. (Sesión N.º 4 de la MIDD-CNE, llevada a cabo el 30 de junio del 2022).

de últimos ciclos, por lo que tal vez podrían no tener igual disposición para estudiantes de ciclos iniciales.

- Con relación a **la retroalimentación** que ofrecen los formadores, las y los estudiantes expresan que es un factor de gran ayuda para su desarrollo profesional y que sus jefes de práctica siempre se muestran dispuestos a absolver cualquiera de sus dudas, ya sea por WhatsApp, durante clases, llamadas o correos electrónicos. Sin embargo, sobre todo en el contexto de la educación a distancia, las orientaciones han sido mayormente grupales y las experiencias mismas han estado centradas en el recojo de información. Cabe señalar que retroalimentar no es responder a las dudas de los estudiantes, sino propiciar su reflexión crítica sobre las debilidades y fortalezas de su propio desempeño.

Con respecto a la **investigación**, el estudio recoge también **alertas** que es necesario tener en cuenta:

- **La investigación** se ha trabajado habitualmente **como un curso** a cargo de un docente; la perspectiva de desarrollar habilidades investigativas de modo transversal y desde el primer ciclo es ajena a esta práctica. Supone disposición, capacidades y, en primer lugar, una clara comprensión de qué implica. En las instituciones analizadas esta aproximación es muy inicial y se identifican potenciales resistencias a asumir lo que implica. Además, en los propios estudiantes tampoco existe claridad sobre qué significa la investigación como parte de la formación; sus testimonios expresan confusión e insuficiente comprensión sobre lo que realmente implica desarrollar este tipo de competencias; aluden más a una forma de relación pedagógica que alienta el desarrollo de su autonomía.
- **La investigación** ha venido siendo asumida básicamente como parte de cursos destinados a la **preparación de la tesis** desarrollados en los últimos ciclos⁵⁸. En el marco de los nuevos DCBN, la investigación está estrechamente vinculada a la práctica preprofesional y de lo que se trata es de desarrollar competencias investigativas en los futuros docentes, como parte de lo que propone el perfil de egreso. No se trata de convertir a los docentes en profesionales de la investigación académica, sino de desarrollar esta disposición y capacidad para analizar desde la realidad cómo funcionan las experiencias de aprendizaje programadas: qué funciona y qué no, en qué condiciones y con quiénes; y hacerlo observando, analizando, recogiendo y contrastando evidencias, para extraer inferencias y replantear los supuestos de su práctica docente y mejorarla. Esta nueva mirada implica que absolutamente todos los formadores se involucren y no solo los que tienen a cargo el curso de investigación.
- Una potencial dificultad es que algunos **formadores no han tenido alguna formación** previa en el tema de la **investigación**⁵⁹. En el marco de los DCBN 2010, la investigación está a cargo de formadores especializados, pero en los actuales todos los formadores

58 En otros países de la región se viene trabajando en cómo lograr maestros expertos mediante una propuesta curricular de FID potente, que los prepare para ser investigadores no solo para la obtención de un grado académico, sino para que aprendan a problematizar a partir de lo que recogen y de las evidencias que van generando en su quehacer y, del mismo modo, para que el aula no constituya un espacio de transmisión de conocimientos, sino un laboratorio donde se desarrolla una serie de experiencias con estudiantes, familias y comunidad y, a partir de ello, generar conocimiento; así como para que encuentren dentro de la dificultad y el fracaso, una oportunidad para seguir avanzando, reflexionar, contribuir e involucrar a otros. (Sesión N.º 7 de la MIDD-CNE, realizada el 27 de octubre del 2022).

59 Al respecto, en la sesión N.º 3 de la MIDD-CNE, del 26 de mayo del mismo año, los representantes de instituciones formadoras de docentes relevaron que la investigación es primordial para que, entre otras tareas, los formadores de docentes puedan estar preparados para la conformación del jurado y la evaluación en las sustentaciones de tesis de sus alumnos. Por otro lado, en la sesión N.º 4 de la MIDD-CNE, del 30 de junio, manifestaron que los docentes formadores necesitan una mirada amplia sobre lo que sucede a nivel global, pero también en nuestra realidad para identificar posibles temas de investigación relevantes.

deben aportar al desarrollo de las habilidades investigativas. Algunas instituciones están recurriendo a contratar servicios de capacitación, experiencia que plantea el desafío de establecer criterios para alinear la oferta formativa. Asimismo, se reconoce como dificultad potencial que no todos trabajan la investigación bajo los mismos lineamientos, por lo que se considera deseable contar con protocolos de investigación para que todos los formadores trabajen con las mismas directrices.

- *Desde la perspectiva de las instituciones, **el tema presupuestal** es otro desafío pues impide que tengan una producción constante de investigaciones en sus docentes formadores y estudiantes⁶⁰. Al respecto, se señaló que producir una investigación y publicarla, requiere de recursos que no son fáciles de conseguir. Los formadores y directivos participantes del estudio sugieren que desde el Ministerio de Educación se generen mecanismos para acceder a fondos y apoyar a los y las docentes que producen investigaciones con algún tipo de estímulo que los incentive a seguir investigando.*

Una de las demandas transversales para poder atender adecuadamente este aspecto del currículo es que se asigne en las instituciones una coordinación para prácticas preprofesionales e investigación, un profesional que tenga dedicación exclusiva para atender y acompañar este proceso con la exigencia que requiere⁶¹.

Los proyectos integradores también revisten una alta complejidad para los formadores. Se encuentran directamente vinculados al punto anterior, en la medida que, según lo establecen los DCBN, se concretan a través de módulos de práctica e investigación. Como se ha visto, se trata de una de las dimensiones pedagógicas más relevantes de la actual propuesta curricular, pero que una vez más desafía las prácticas tradicionales que se han venido dando en las instituciones, definidas en parte por la separación entre los cursos, tratados como compartimentos independientes con objetivos de aprendizaje específico. Los proyectos de aprendizaje, por el contrario, tienen a la base el enfoque por competencias y apuestan por la integración de aprendizajes a partir de la implementación de un proyecto abarcador.

En principio, según los estudios realizados, las EESP destacan algunos aspectos de la propuesta de proyectos integradores, en la medida que los relacionan con el enfoque por competencias y lo conciben como oportunidad para articular cursos y desarrollar procesos de mediano plazo. Señalan que les permite articular sus cursos hacia el perfil de egreso y que contribuye al desarrollo de competencias, ya que esta es una tarea compleja y gradual. Asimismo, en algún caso se le considera como una oportunidad para transversalizar el enfoque intercultural.

Sin embargo, esta buena valoración de la propuesta, así como la disposición de las instituciones para trabajar los proyectos integradores no necesariamente tiene un correlato en una comprensión cabal de lo que implican y en la existencia de condiciones reales para su implementación. Asimismo, la complejidad que revisten genera diversas demandas de parte de las EESP para su implementación. Al respecto, el estudio realizado recoge información relevante para identificar los desafíos respecto a los proyectos integradores. Entre otras cosas, los hallazgos señalan lo siguiente:

- *Las EESP destacan diversos aspectos vinculados a **la implementación de proyectos***

⁶⁰ En ese sentido, en la sesión N.º 4 de la CPDD-CNE se planteó preguntas importantes para generar la reflexión: ¿qué más se necesita para mantener el vínculo entre la investigación y la práctica pre-profesional? y ¿con qué fortalezas cuenta la institución formadora?

⁶¹ En la sesión N.º 2 de la MIDD-CNE, desarrollada el 4 de abril del 2022, los representantes indicaron que las prácticas pre-profesionales y la investigación mejoran cuando se brindan las debidas condiciones institucionales (como por ejemplo, la asignación de una coordinación particular).

***integradores.** Por un lado, consideran que les permite consolidar esfuerzos previos de articulación de cursos y desarrollo de proyectos de mediano plazo; por otro lado, representa una oportunidad para desarrollar de manera transversal algunos enfoques priorizados, como puede ser el de atención a la diversidad cultural. Asimismo, se considera que promueve el trabajo por competencias, reconocida como una tarea compleja y gradual que toma tiempo y supone el desarrollo de distintas habilidades y capacidades para lograr las competencias requeridas; genera la necesidad y favorece que todos los formadores identifiquen y articulen el trabajo de sus cursos hacia el perfil de egreso.*

Al mismo tiempo, los formadores y directivos señalan que aún no tienen seguridad sobre cómo se desarrollan los proyectos. En los casos en que hay desconocimiento de los nuevos currículos, y debilidades en el manejo de la integración de teoría y práctica, la incorporación de los proyectos se vuelve mucho más compleja, y se presentan dificultades para integrarlos a la planificación curricular.

Los desafíos que plantea el desarrollo de los proyectos integradores exigen una asistencia técnica para el acompañamiento de los procesos y de la práctica de los formadores, incidiendo particularmente en el manejo de los enfoques y en la comprensión de los fundamentos del currículo. Es necesario entender que las transformaciones no pueden darse a partir de la consideración de fragmentos o dimensiones de la propuesta curricular, sino que deben concebirse desde una mirada integrada que parte de un enfoque por competencias y a partir de ahí plantea un conjunto de lineamientos que inciden en la planificación curricular pero además directamente en la forma de llevarla a cabo, exigiendo el desarrollo de un trabajo colegiado y colaborativo entre los formadores.

- ***Atención a la diversidad***

Como se ha visto en la sección anterior, es necesario comprender la diversidad con parámetros amplios, referida a las características de los estudiantes en distintas dimensiones de la realidad: cultural, social, lingüística, económica, de género o de orientación sexual, pero también con respecto a los diversos niveles de desarrollo de los aprendizajes y las necesidades e intereses que manifiestan los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Desde este punto de vista, la implementación curricular debe ir de la mano con prácticas pedagógicas que incorporen estrategias y mecanismos para un efectivo reconocimiento de la diversidad y para la incorporación de distintas identidades -expresadas muchas veces en el espacio pedagógico mediante perspectivas o puntos de vista contrapuestos- en la construcción de nuevos aprendizajes. Asimismo, esto exige una cultura institucional caracterizada por prácticas de gestión que posibiliten una convivencia democrática basada en el reconocimiento de la diversidad.

Como los elementos anteriores, esto reviste también una gran complejidad, dado que en otro plano supone desafiar las prácticas pedagógicas tradicionales, basadas en la homogenización de los procesos de aprendizaje y de los propios aprendices, desconociendo heterogeneidad en los progresos y dificultades y por lo tanto la necesidad de una atención diferenciada. La atención a la diversidad, por tanto, se constituye también en un desafío muy grande para las instituciones.

Al respecto, los resultados del estudio cualitativo en las EESP pueden dar pistas sobre los **avances** en esta dimensión y sobre los **desafíos** que implica. Los hallazgos señalan lo siguiente:

- *Con relación a la transversalización de la interculturalidad y el manejo de la diversidad, las EESP se proponen abordarlas, aunque la consistencia de este esfuerzo es variable. En dos de las EESP, una EIB, se reportan acciones más explícitas y es en esta última donde*

se evidencia de forma más consistente y precisa la mirada intercultural y de trabajo en favor del reconocimiento y valoración de la diversidad. En esta EESP, la transversalización se concreta en todos los espacios formativos: prácticas preprofesionales, investigación, proyectos integradores y cursos electivos.

Los espacios más privilegiados son el proyecto integrador y la práctica preprofesional, en la medida en que ambos permiten levantar, analizar información y reflexionar e identificar necesidades de cambio. Por ejemplo, se gestiona diferentes ámbitos y tipos de experiencias, de modo que los futuros docentes entren en contacto, desde el inicio de su formación, con diferentes escenarios pedagógicos y los analicen. Luego, en la primera etapa de inmersión del estudiante en la institución educativa, se le pide que reconozca y analice el contexto sociocultural en el cual se ubica esta, antes de iniciar el reconocimiento de la misma. Asimismo, trabajan con una red de docentes e instituciones educativas que han participado de alguna experiencia formativa previa, a fin de asegurar espacios donde se maneje una visión común respecto de la interculturalidad, y, en caso que no sea así, se plantean realizar procesos de sensibilización con la institución.

- *Por otro lado, se observa que el enfoque a la diversidad se encuentra centrado principal y en algunos casos casi exclusivamente- en su dimensión cultural; otras formas de diversidad (sensorial, cognitiva, entre otras) están ausentes o escasamente referidas (a excepción de una EESP) y las diferencias individuales parecen estar subsumidas en la categoría diversidad cultural. Una segunda observación es que el manejo de la diversidad está principalmente orientado al “rescate” de las experiencias y tradiciones culturales, su revaloración, respeto y la construcción de una ciudadanía inclusiva de la diversidad; siendo menos evidente el manejo de la diversidad en el aula, en términos pedagógicos.*

Esto último resulta interesante pues pone en evidencia la existencia de dos comprensiones distintas de la diversidad, una corresponde al ámbito de la diversidad cultural, mientras que la otra al de lo pedagógico. El hecho de que las escuelas estudiadas no presenten estrategias para la atención a la diversidad, entendida en términos amplios, revela que aún puede haber una brecha con respecto a la comprensión de los enfoques y fundamentos que están a la base de la propuesta curricular, que le da un lugar preponderante a la consideración de la diversidad de los estudiantes, como condición para el desarrollo de los aprendizajes. Al mismo tiempo, como se verá en la siguiente parte referida a la formación de formadores, esto tiene un impacto en la formación de los estudiantes de docencia con respecto a su aproximación a las aulas de educación básica y a su capacidad de interpretar la diversidad como inherente a las mismas.

c. Recomendaciones para el fortalecimiento de aspectos clave de la propuesta formativa en las instituciones formadoras

En esta sección, se plantean **recomendaciones** orientadas a fortalecer los aspectos críticos de la propuesta formativa de la FID, revisados previamente.

- *Incorporar como un propósito prioritario en el acompañamiento y asistencia técnica a las instituciones, así como en los procesos formativos de los formadores, la comprensión cabal de los paradigmas y marcos teóricos sobre los que se asienta la propuesta de práctica e investigación.*

Como se ha señalado en el anterior análisis, la propuesta de los diseños curriculares respecto a la práctica y la investigación implica un giro en la comprensión del binomio teoría-práctica, giro que se ha dado en distintos sistemas de formación inicial docente a nivel internacional. Las prácticas institucionales y docentes, sin embargo, tradicionalmente no

responden a estos referentes contemporáneos, vinculados con el concepto de práctica clínica (Burn y Mutton, 2013; Vaillant, 2018), y se inscriben más bien en una lógica de *aplicación* de la teoría como un proceso posterior a la apropiación o aprendizaje de conceptos. Por ello, se hace necesario incidir de manera intensiva, tanto en la asistencia técnica como en la formación de formadores (foco de la siguiente parte de este documento), en la comprensión de estos nuevos paradigmas. Por supuesto, en concordancia con los mismos, esta comprensión no puede hacerse efectiva solamente en un plano teórico, por lo que será necesario implementar un conjunto de mecanismos en el sistema para promover la apropiación efectiva de la propuesta. Estos se desarrollan en las siguientes recomendaciones.

- *Promover y acompañar el establecimiento de alianzas entre instituciones formadoras de docentes e instituciones de educación básica que generen las condiciones requeridas para una implementación efectiva del componente de práctica e investigación*⁶².

La literatura sobre el tema de las prácticas sugiere que, incluso a nivel internacional, en las relaciones entre las instituciones de FID y los centros educativos que reciben practicantes prima la falta de colaboración mutua y el desencuentro (Vaillant y Marcelo, 2015). Esta es una situación a la cual no escapa el contexto peruano y que se convierte en una preocupación evidenciada en los estudios realizados en IESP y EESP. Al mismo tiempo, en la revisión de experiencias internacionales sobre el tema, se evidencia también que los sistemas que han logrado darle centralidad a la práctica -y, en particular, a la práctica pre-profesional- y la han convertido en un eje clave de la formación de futuros maestros, han asegurado una relación estrecha de colaboración entre las instituciones de formación docente y las instituciones educativas de educación básica (Bolívar, 2019; Vaillant, 2018; Elacqua et al., 2018)⁶³.

En esta línea, se hace necesario promover, pero también acompañar el establecimiento de alianzas y colaboraciones entre EESP e II.EE. de educación básica, con el propósito de asegurar los canales necesarios para garantizar que la práctica se lleve a cabo de manera efectiva. Esto supone condiciones idóneas de recepción de los practicantes, colaboración y comunicación estrecha entre el docente del módulo en la EESP y el docente responsable en la IE, y en consecuencia el planteamiento de una ruta de práctica profesional con un horizonte de largo plazo, que permita atender la complejización progresiva que propone el diseño curricular, desde la observación de la realidad educativa hasta el asumir veinte horas semanales de práctica en la institución.

Lo anterior supondría dotar de recursos adicionales a la IE para generar las condiciones ideales para la inserción de los practicantes. Como no es posible hacer esto a nivel de sistema, fundamentalmente por razones presupuestales, se puede proponer la implementación de pilotos en EESP seleccionadas.

- *Desarrollar experiencias piloto en EESP líderes que promuevan la implementación del componente de práctica e investigación en condiciones idóneas, y que a la vez generen modelos institucionales*

62 Los integrantes de la MIDD-CNE, en la sesión N.º 3, efectuada el 26 de mayo del 2022, manifestaron que la implementación del nuevo DCBN abre la posibilidad de una alianza entre docentes formadores de IESP, EESP y facultades de educación; proceso que debería ser impulsado y reforzado por la DIFOID para que la institución formadora esté en sintonía con los enfoques de la investigación formativa desde la práctica. Del mismo modo, plantearon la creación de espacios colaborativos entre docentes de FID y EBR, con otros dedicados a la investigación con la finalidad de unir esfuerzos y desarrollar proyectos más complejos. Tanto en las universidades como los IESP y EESP, urge reflexionar sobre cuál es el modelo que están aplicando para fomentar la investigación en la FID, a fin de contar con futuros docentes que puedan mejorar y transformar su práctica educativa y desarrollar una docencia crítica y reflexiva, como también lo señala el MBDD.

63 Es el caso de sistemas educativos exitosos a nivel mundial, como Finlandia y Singapur, en que las prácticas se realizan en un conjunto particular de centros educativos, los cuales son dotados de recursos adicionales para poder atender esta tarea (Vaillant, 2018).

que puedan ser replicados gradualmente por otras EESP.

En la línea de lo propuesto en la primera parte del documento, desde una perspectiva integral del sistema es recomendable apuntar al fortalecimiento de las EESP que presenten mejores condiciones (acreditadas y, por lo tanto, reconocidas en su alta calidad) y que puedan constituirse en el mediano plazo en modelos o referentes de otras instituciones⁶⁴. En esta lógica, se recomienda también identificar EESP en las que sea posible llevar a cabo experiencias piloto de prácticas e investigación con las características descritas en la recomendación 2.

Esto conllevaría a orientar el proceso de colaboración entre las EESP y las II.EE. y dotar de recursos a ambas entidades para que puedan llevar a cabo este proceso articulado. En condiciones ideales, las instituciones educativas de educación básica deberían contar con liderazgos pedagógicos sólidos, reconocidas por buenas prácticas o mediante otros mecanismos, para asegurar condiciones de la implementación. Esto permitiría identificar rutas específicas para el componente de práctica e investigación, e identificar y documentar procesos exitosos de implementación de este componente curricular, con el objetivo de brindar modelos y referentes a otras instituciones y facilitar sus procesos de implementación⁶⁵.

Entre las condiciones necesarias para la implementación de este componente curricular, se recomienda priorizar una estructura organizacional que garantice la existencia de un actor responsable de manera exclusiva de la práctica e investigación a nivel de la institución, con el propósito de asegurar un seguimiento del proceso, la identificación de alertas y el planteamiento de ajustes, de requerirse. Esto podría concretarse en el aseguramiento de una coordinación responsable del componente de práctica e investigación.

Una estrategia recomendable para llevar a cabo lo anterior es la creación de fondos concursables, proporcionados por una red de aliados estratégicos, públicos y privados, nacionales e internacionales, que hagan viable la dotación de recursos necesarios para esta implementación y que favorezcan la rotación entre instituciones formadoras en la posibilidad de implementar experiencias exitosas del componente de práctica e investigación⁶⁶. Estos fondos concursables deberían impulsar también el desarrollo sistemático de investigaciones en las EESP, con agendas institucionales de investigación vinculadas con los propósitos de la formación.

- *Fomentar el desarrollo de la investigación en las EESP mediante diversas estrategias que la transversalicen progresivamente en las prácticas institucionales.*

Se requiere proponer, revisar y divulgar líneas de investigación institucional, formatos y protocolos de investigación para que se apliquen en toda actividad académica. Desde el Ministerio de Educación se pueden promover redes de docentes formadores investigadores e innovadores, para que los docentes de la FID tengan oportunidades de auspicio para su labor investigativa e innovadora⁶⁷.

64 *Urge mayor atención y motivación para la investigación en la FID: recursos (económicos, humanos y tecnológicos) que permitan una permanente actividad investigativa; pero también tiempo para investigar, así como financiamiento para las publicaciones (revista indizada), y docentes formadores comprometidos con actitud propositiva. (Sesión N.º 3 de la MIDD-CNE, efectuada el 26 de mayo del 2022).*

65 *Representantes de distintas instituciones formadoras de docentes del Perú señalaron que los resultados de las investigaciones llevadas a cabo en la FID deben tomarse en consideración para efectuar modificaciones en el currículo o en los cursos que tengan que ver con prácticas e investigación. (Sesión N.º 3 de la MIDD-CNE, realizada el 26 de mayo del 2022).*

66 *Es importante subrayar que la identificación de EESP líderes y acreditadas por su alta calidad no implica la exclusión de otras instituciones. Por el contrario, apunta a la generación de instituciones modelo que favorezcan el desarrollo institucional de sus pares mediante orientación, referentes, colaboraciones o pasantías, entre otras estrategias.*

67 *Sería importante proponer, revisar y divulgar líneas de investigación institucional, formatos y protocolos de investigación para que se apliquen en toda actividad académica. (Sesión de la MIDD-CNE del 26 de mayo del 2022).*

Por otro lado, la implementación del nuevo DCBN abre la posibilidad de recoger información y generar alianzas entre los docentes formadores. Este proceso puede ser reforzado desde la entidad estatal para que todo el personal docente esté en sintonía con los enfoques de la investigación formativa y desde la práctica.

- *Modelar proyectos integradores que sirvan de referencia a los docentes formadores para su implementación en el aula y ofrecer espacios formativos que contribuyan a su implementación.*

Uno de los elementos que más ha sido resaltado en el análisis proveniente del estudio cualitativo en EESP es la dificultad para diseñar e implementar los proyectos integradores por lo desconocidos que aún resultan para las instituciones y los formadores. En este sentido, las orientaciones pedagógicas resultan insuficientes, pues al existir una brecha en la comprensión de los enfoques teóricos que están a la base (competencias, aprendizaje situado, práctica clínica y competencias investigativas), las orientaciones terminan siendo indicaciones vacías o carentes de efectividad.

Considerando esto, se requiere promover el desarrollo de los proyectos integradores desarrollando modelos de proyectos que puedan servir de referente a los formadores de docentes. Es importante precisar que no se trata de distribuir proyectos predefinidos para que los formadores los implementen (de forma análoga a como se ha llevado a cabo con las sesiones de aprendizaje prediseñadas en algunas estrategias de la educación básica), sino de ofrecer modelos que puedan ser analizados y discutidos en espacios formativos, y que sirvan de referentes para el desarrollo de los propios proyectos integradores. Al mismo tiempo, se requiere generar espacios de asistencia técnica para que los formadores de docentes puedan recibir retroalimentación y recomendaciones en el desarrollo de sus proyectos.

- *Evaluar el diseño e implementación de una evaluación diagnóstica que recoja información sobre el desarrollo de las competencias de los estudiantes de educación.*

En sentido estricto, esta recomendación podría situarse en el ámbito del aseguramiento de la calidad. Sin embargo, dado que se vincula directamente con el perfil de egreso, las competencias y los estándares de la FID, resulta pertinente pensarla también desde la propuesta formativa. En concreto, se trata incorporar en el sistema una evaluación diagnóstica que permita identificar el nivel de desarrollo de las competencias de los estudiantes de educación para identificar hasta qué punto responden a los estándares establecidos y realizar ajustes en la propuesta formativa para asegurar que egresen con las competencias establecidas en el perfil.

De forma análoga a cómo se plantea en el sistema chileno, una evaluación diagnóstica de sistema implementada desde el Ministerio de Educación podría llevarse a cabo aproximadamente en el ciclo VIII de la formación. La información recogida no tendría consecuencias sobre los estudiantes, sino que alimentaría a la institución formadora para llevar a cabo los ajustes necesarios requeridos para cerrar las brechas identificadas. En la medida de lo posible, la evaluación tendría que contemplar las competencias del perfil de egreso.

II. TERCERA DIMENSIÓN: FORMACIÓN DE FORMADORES DE DOCENTES

“Al enseñar generamos emociones y éstas necesariamente tienen que estar presentes en los procesos de formación inicial”.

(Vaillant y Marcelo 2021)

Los formadores de docentes son actores fundamentales para lograr efectividad en la formación de los nuevos profesores. De forma análoga al rol que juegan los maestros en la educación básica, los formadores de los IESP y EESP -así como también los de las facultades de educación- desempeñan un rol crucial tanto como complejo para garantizar que los docentes en formación desarrollen competencias que les permitan posteriormente desenvolverse en las aulas escolares y promover aprendizajes. Como lo reconoce un reciente estudio realizado por la UNESCO en países de América Latina, “las características, competencias y prácticas de trabajo de los formadores de docentes son factores decisivos de la calidad de la formación. Los formadores y su quehacer constituyen *modelos pedagógicos de gran incidencia* en el modo en que los docentes en etapa de formación se desempeñarán a la hora de ejercer su profesión” (UNESCO, 2021, p. 11). De este modo, el formador constituye un factor fundamental para cualquier proyecto de mejora y fortalecimiento de la FID.

Partiendo de esa constatación, en esta parte del documento se aborda el tema de los formadores de docentes, poniendo énfasis en la necesidad de impulsar procesos formativos que les permitan desarrollar o fortalecer las competencias requeridas para su tarea. Para ello, se focaliza en los formadores de los IESP y EESP, con énfasis en las instituciones públicas, dado que estas son las instituciones encargadas de implementar las políticas de formación diseñadas y gestionadas desde la Dirección de Formación Inicial Docente (DIFOID) del Ministerio de Educación, y dado que los formadores de las mismas están regidos en su ejercicio profesional por la Ley N.º 30512, que regula la carrera pública de los docentes.

En la primera sección, se presenta la evidencia disponible sobre el nivel de desempeño de los formadores de IESP, lo que determina la necesidad de plantear una propuesta integral de formación de formadores. A continuación, se profundiza en diversos aspectos de la práctica profesional y de las prácticas institucionales vinculadas a los formadores de docentes, a partir de dos estudios cualitativos elaborados por encargo del CNE. En la tercera sección, se discute la especificidad del formador de docentes en contraste con el docente de educación básica, tomando como referente principal el perfil profesional elaborado por el Ministerio de Educación. Posteriormente, se abordan las condiciones y problemáticas asociadas a la formación de formadores, vinculadas principalmente con la carrera pública y las remuneraciones. Finalmente, en la última sección se presentan las recomendaciones para el planteamiento de una propuesta integral de formación de formadores.

a. *Aproximación general al desempeño de los formadores de docentes*

Se puede afirmar que no hay posibilidad de que la FID en el Perú se fortalezca y consolide -impulsando y mejorando la reforma iniciada años atrás- si no se cuenta con formadores de docentes calificados, con oportunidades para acceder a una formación continua, pero que además puedan desplegar sus trayectorias en el marco de una carrera que les permita desarrollarse profesionalmente en una lógica de mejora continua. Este último punto remite a aspectos estructurales que serán abordados más adelante en el documento. Entretanto, con relación a la calificación profesional de los formadores, es necesario señalar que la información disponible respecto a su desempeño revela un bajo nivel de la mayor parte de profesionales que se desempeñan en los IESP y EESP, con el presumible impacto negativo en los aprendizajes de los docentes en formación.

Los resultados disponibles más recientes respecto a desempeño de formadores corresponden al

monitoreo de institutos de educación superior pedagógicos públicos, realizado por la Unidad de Seguimiento y Evaluación (USE) del Ministerio de Educación en 2019⁶⁸. Dicho estudio incluye una dimensión referida a “Enseñanza y aprendizaje”⁶⁹, que se evalúa a partir de cinco indicadores: i) maximización del tiempo de la sesión; ii) pensamiento crítico y razonamiento; iii) involucramiento de los estudiantes; iv) monitoreo y retroalimentación durante la sesión de clase; y, v) relaciones al interior del aula. Es necesario tener en cuenta que dicho estudio se realizó con anterioridad a la publicación del *Perfil de competencias profesionales del formador de docentes* (RM N.º 202-2020-MINEDU), que desarrolla la especificidad de la tarea del formador y presenta seis competencias que debería poder exhibir en su ejercicio profesional. Por ello, los indicadores del estudio se basan en el *Marco de Buen Desempeño Docente*, que corresponde a los profesores de la educación básica y cuyas competencias, siendo muy demandantes, revisten menor complejidad que las esperadas para el formador de docentes. Sin embargo, al mismo tiempo, constituyen una base que todo formador debería dominar para desempeñar un rol en la FID.

Lo señalado hasta aquí permite encuadrar adecuadamente los resultados obtenidos por el estudio: se trata de desempeños correspondientes en principio a los docentes de la educación básica, pero que por lo mismo constituyen fundamentos que todos los formadores deberían desarrollar para el ejercicio de su labor profesional. La evaluación se realizó mediante la aplicación de una rúbrica con cuatro niveles, y se estableció que los dos primeros niveles correspondían a docentes no efectivos (*desempeño deficiente* y *desempeño en proceso*) y los dos siguientes a docentes efectivos (*desempeño efectivo* y *desempeño altamente efectivo*). En resumen, únicamente en el indicador referido a *maximización del tiempo* se identificó un porcentaje mayoritario de docentes efectivos (97 %), mientras que en los otros cuatro indicadores los formadores se ubicaron por debajo del 30 %, estando incluso tres de ellos debajo del 7 % de efectividad (OSEE, 2019).

Los resultados son especialmente preocupantes para el caso de dos indicadores críticos para una buena práctica pedagógica: pensamiento crítico, con 2,3 % de docentes efectivos, y monitoreo y retroalimentación, con 4 % de docentes efectivos. En el primer caso, el indicador toma como criterios la complejidad cognitiva de las actividades que se desarrollan en clase y el tipo de preguntas que se plantean. En el segundo caso, el monitoreo de la comprensión y progreso de los estudiantes, y la retroalimentación ante las dificultades que presentan. Por otro lado, el indicador referido a *involucramiento de los estudiantes* se situó en 6,9 % de docentes efectivos. En este caso, los criterios refieren al desarrollo de sesiones que promueven la posibilidad de elegir por parte de los estudiantes, la promoción del intercambio activo con y entre estudiantes, y el recojo e incorporación de sus ideas, intereses y opiniones.

Los resultados obtenidos sugieren una predominancia de prácticas educativas tradicionales, caracterizadas por una relación rígida o inclusive vertical entre docente y estudiantes, y alejadas de la premisa de que estos deben constituir el centro del aprendizaje. Las conclusiones del estudio señalan que la práctica de un docente promedio se caracterizaría, entre otras cosas, por aspectos como los siguientes: actividades enfocadas principalmente en la comprensión literal del contenido; promoción de la participación, pero orientada a intervenciones puntuales y sin posibilidad para elegir caminos propios; ausencia de una retroalimentación que incida en la reflexión y en la construcción progresiva de los aprendizajes. Hay que añadir, finalmente, que el indicador referido a las *relaciones al interior del aula*, si bien no presenta un porcentaje tan bajo como en los casos anteriores, se ubica en 27,7 %, revelando la predominancia de relaciones aparentemente respetuosas, pero la ausencia o poca frecuencia de recursos de comunicación positiva, de acuerdo a las conclusiones del monitoreo (OSEE, 2019).

Es importante señalar que el estudio reseñado constituye una foto con énfasis en algunos

68 El estudio se realizó sobre la base de una muestra de 86 IESP visitados y 576 docentes observados.

69 La otra dimensión incluida en el estudio, también crucial, es la de “Liderazgo y gestión escolar”. En ella, con respecto al monitoreo y seguimiento de la práctica pedagógica, los resultados revelaron que solamente el 31,4 % de instituciones estudiadas tienen un plan de monitoreo efectivo, en el que se realizan visitas al aula y los docentes reciben una retroalimentación pertinente. En los demás casos, o bien no hay un plan de monitoreo, o bien las visitas realizadas no conducen a una retroalimentación pertinente de la práctica.

aspectos del desempeño de los formadores, y no puede ser interpretado como una evaluación integral que incluye todas las dimensiones del mismo. Sin embargo, dado que focaliza en aspectos básicos y críticos de la tarea docente, los resultados son muy sugerentes respecto al bajo nivel que predomina en las prácticas de los formadores. En esta línea -si bien desde otra aproximación-, los resultados dialogan con lo que revela el ya referido estudio de UNESCO sobre formadores de docentes en América Latina, basado principalmente en la aplicación de encuestas a formadores de seis países de la región, entre ellos el Perú (UNESCO, 2021). Al respecto, en el foco temático referido a *Preparación de los formadores*, el estudio encuentra que en el caso peruano solamente el 46 % de encuestados se percibe preparado o muy bien preparado en las principales actividades que exige su tarea, porcentaje que está por debajo de por lo menos cuatro países participantes del estudio⁷⁰.

La evidencia presentada da cuenta de que la práctica pedagógica de los formadores de docentes está lejos de las expectativas del sistema requeridas para asegurar la formación de profesores que puedan atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de educación básica. Los resultados del monitoreo sugieren que hay una distancia significativa entre las prácticas predominantes en las aulas de los IESP (presumiblemente, también de las EESP), y los enfoques o paradigmas contemporáneos sobre la enseñanza en general y sobre la formación de profesores en particular. A este escenario, se suman desafíos emergentes hace varios años, pero que se han puesto en evidencia con mayor intensidad como consecuencia de la pandemia, tales como los referidos al dominio de las TIC y su utilización en el aula para el desarrollo de aprendizajes, que complejizan las características que debería tener una formación de formadores potente e innovadora, como se reflexionó en las reuniones sostenidas por los consejeros de la CPDD-CNE: *“Han tenido que desarrollar rápidamente competencias digitales para enfrentar la educación remota debido a la emergencia sanitaria”*⁷¹.

Al mismo tiempo, los desafíos de la formación de formadores se inscriben en un marco político e institucional complejo, que exige la implementación efectiva de la carrera de los docentes de IESP/EESP, el aseguramiento de condiciones laborales justas y el aumento de sus remuneraciones de acuerdo a lo que demanda la relevancia del rol del formador, “Existe consenso entre los consejeros y consejeras sobre la necesidad de pensar más y discutir la formación de formadores por ser clave en la FID y en la calidad de la educación peruana. Es necesario estudiar los indicadores de las condiciones básicas de calidad referidas a los formadores y desarrollar propuestas sobre ellos. También hay que considerar que la FID está estrechamente ligada a la formación en servicio y a la evaluación de desempeño de los formadores que hoy no se aplica por la resistencia de los mismos. Se propone consultar al MINEDU qué es lo que se está pensando al respecto”⁷². Estos elementos serán abordados posteriormente en tanto condiciones y problemáticas asociadas que determinan la viabilidad de una propuesta formativa eficiente.

Con respecto a la propuesta formativa como tal, en los últimos años la oferta implementada por el Ministerio de Educación se ha visto condicionada por la pandemia, limitándose con ello a una oferta predominantemente virtual, incluyendo el Programa de Capacitación para formadores contratados y un paquete de cursos virtuales vinculados, entre otros aspectos, a los fundamentos de la gestión curricular, planificación y evaluación del aprendizaje o el desarrollo del pensamiento crítico o creativo⁷³. Asimismo, en el marco de la Ley N.º 30512, en el año 2018 se implementó el Programa de Fortalecimiento de Capacidades, dirigido a los formadores que debían rendir la Evaluación Ordinaria

70 En el caso peruano, este estudio incluyó a dos universidades, una pública y una privada, y a un IESP público, por lo que en sentido estricto no se trata de la misma población observada en el estudio de la OSEE. Sin embargo, se toman los resultados de manera referencial y como aproximación a la situación actual de los formadores. Como el propio estudio de UNESCO señala, a pesar de su importancia, paradójicamente este actor ha sido poco relevado y hay escaso conocimiento sobre el tema en la región latinoamericana, por lo que los referentes disponibles resultan necesarios como base para ir ampliando y profundizando la comprensión del tema en el futuro.

71 Sesión N.º 11 de la CPDD-CNE, llevada a cabo el 24 de junio de 2022.

72 Sesión N.º 11 de la CPDD-CNE, llevada a cabo el 24 de junio de 2022.

73 En el siguiente link, puede accederse a los cursos virtuales ofrecidos por el Ministerio de Educación como parte del Fortalecimiento docente. <http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/programa-de-capacitacion/>

de Permanencia -evaluación aún pendiente de implementación-, y en el año 2022 se llevó a cabo una versión de actualización de dicho programa. Sin embargo, con fecha 28 de diciembre del 2022 ha sido publicada la Ley N.º 31653, que modifica la Ley N.º 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes en lo que corresponde al Artículo N.º 72, empezando por su cambio de nombre, ya que el mismo artículo de la Ley N.º 30512 lo denomina “Evaluación para la permanencia”, la Ley N.º 31652 lo nombra como “Evaluación para la promoción y ascenso”. Otro de los aspectos importantes que la mencionada Ley modifica es el vinculado precisamente con la permanencia de los docentes dentro del servicio, respecto al cual la primera Ley establecía que el docente que no apruebe la evaluación ordinaria de permanencia y luego de un periodo de capacitación desaprueba la evaluación extraordinaria de permanencia, es retirado de la carrera pública, la segunda Ley determina que “el docente que no apruebe la evaluación para la promoción permanece en su misma categoría”.

Por otro lado, las propias instituciones formadoras llevan a cabo acciones orientadas al monitoreo y retroalimentación de la práctica pedagógica y al fortalecimiento de las competencias de los docentes. Esto fue constatado por la decana de la facultad de educación de la PUCP: “Una necesidad formativa que salió con mucha fuerza fue la de formar a los formadores para la labor de asesoría, acompañamiento a un trabajo académico y de investigación y el apoyo socioemocional. Ser asesor y acompañar exige autoformarse y desarrollar habilidades; por ello, el año pasado se implementó un programa, con el apoyo de expertos”⁷⁴. Sin embargo, estas acciones no necesariamente son sistemáticas ni responden a un plan de desarrollo de competencias de largo plazo. El estudio realizado para el Consejo Nacional de Educación en 4 EESP identifica que predominan procesos auto formativos o iniciativas individuales que tienen algún tipo de respaldo institucional. Sin embargo, no hay experiencias institucionalizadas que identifiquen necesidades formativas y planteen una oferta formativa sistemática y coherente con estas necesidades. En consecuencia, podría decirse que predominan experiencias fragmentadas o muy parciales, que requieren unificarse con criterios claros referidos al tipo de docente que se quiere formar.

Todo lo anterior conduce a la necesidad de plantear una ruta sistémica y consistente para asegurar una formación de calidad de los formadores. Sin embargo, esta ruta debe partir de un adecuado reconocimiento de su identidad y de su rol, abordando la especificidad del actor denominado formador de docentes, especialmente en contraste con el maestro de educación básica, a partir de lo que plantean los marcos referenciales del sector y la literatura relevante sobre el tema. Antes de profundizar en dichas características, en el siguiente apartado se amplía la descripción sobre la situación de los formadores de docentes en el país, esta vez desde una mirada más cercana a las instituciones de formación y sus prácticas relevantes para la formación de formadores.

b. Los formadores de docentes en los IESP y EESP

La información presentada en la sección anterior permite tener un panorama general sobre el desempeño de los formadores a partir de información cuantitativa que focaliza en algunos aspectos de su práctica profesional. Sin embargo, para ampliar la mirada sobre la situación y características de los formadores de docentes, es importante profundizar con una aproximación más bien cualitativa a las prácticas de los formadores en las instituciones de educación superior pedagógica y a las prácticas institucionales en sí mismas, que tienen un eventual impacto en los formadores. Para ello, dos estudios cualitativos realizados presentan algunos hallazgos relevantes para el planteamiento posterior de recomendaciones para una propuesta integral de formación de formadores, los cuales fueron analizados y enriquecidos con las discusiones con integrantes de la MIDD, así como con los consejeros de la CPDD del CNE, quienes reflexionaron sobre estos temas en las diferentes sesiones sostenidas, planteando: “Tendríamos que ir avanzando hacia una equivalencia, una equiparación. Ojalá que en el futuro todos los docentes se puedan formar en la universidad, pero si no es así, por lo menos establecer una equivalencia en la formación docente con un solo perfil del egresado, equiparar la carrera del docente de institutos y escuelas de educación superior con la carrera del docente universitario. Si queremos revalorar la

carrera de los docentes, debemos tener en cuenta diversos aspectos como: quiénes llegan a la carrera de profesor y a la carrera de formador de docentes, quiénes llegan por vocación o porque no les queda otra opción⁷⁵.

Para efectos del presente documento, los hallazgos de ambos estudios se presentan consecutivamente con el propósito de describir aspectos críticos que aparecen de forma recurrente. Es necesario tomar en cuenta que se trata de muestras no representativas, cuyos resultados por lo tanto no pueden ser generalizadas a todas las instituciones del país. Sin embargo, permiten tener una aproximación a características y tendencias en las prácticas institucionales, que resultan necesarias para plantear una propuesta de mejora.

El primer estudio exploró **cuatro aspectos** vinculados a los formadores de docentes: i) la atención a las necesidades formativas de los formadores en las instituciones formadoras; ii) la existencia de soporte socioemocional y de acciones orientadas al desarrollo de habilidades socioemocionales; iii) el trabajo colegiado de los formadores en las instituciones; iv) las prácticas de evaluación al trabajo de los formadores. A continuación, se describen las **principales conclusiones** para cada uno de estos cuatro puntos y se plantea un **desafío** que será retomado posteriormente en las recomendaciones.

Cuadro N.º 2. Principales conclusiones del primer estudio

| Aspecto | Conclusión | Desafío |
|---------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Sobre la atención a las necesidades formativas | Con respecto a la atención de necesidades formativas, las instituciones en general muestran interés o iniciativa en capacitar o brindar acompañamiento a sus formadores, como parte de la mejora continua de su desarrollo profesional. En algunos casos, se realizan acciones de identificación de necesidades formativas, que pueden consistir en observación de la práctica, revisión de documentos y encuestas a estudiantes. Sin embargo, no necesariamente se trata de un proceso sistemático y planificado con resultados definidos, metas o indicadores de avance, que permitan realizar un seguimiento. Asimismo, el criterio predominante para orientar la oferta formativa está dado por la elección de temas que se consideran relevantes (investigación o TIC, por ejemplo) y no tanto por las transformaciones esperadas en las prácticas docentes. | Fortalecer y otorgarles carácter sistémico a los procesos de identificación de necesidades formativas, para orientar la oferta formativa interna a los requerimientos de transformación de las prácticas, procurando un alineamiento con los enfoques curriculares vigentes y con los retos que se desprenden de la reforma. Esta afirmación resulta válida también para la oferta formativa brindada a nivel nacional desde el Estado. |

75 Sesión N.º 14 de la CPDD-CNE, efectuada el 12 de agosto de 2022.

| | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>2. Sobre el apoyo socioemocional y el desarrollo de habilidades socioemocionales</p> | <p>En todos los casos, se reportaron respuestas institucionales frente a situaciones de estrés laboral en el contexto de la pandemia. Es decir, las instituciones implementaron acciones de soporte socioemocional para atender las necesidades de los formadores. Sin embargo, con relación al punto anterior, en términos de necesidades formativas relacionadas con el desarrollo de habilidades socioemocionales, prácticamente no se han llevado a cabo acciones de formación que tengan ese propósito. Aparentemente, podría haber una confusión en los actores institucionales entre lo que significa brindar soporte socioemocional y promover el desarrollo de habilidades socioemocionales. Lo primero representa una respuesta frente a situaciones emergentes, pero lo segundo es un requerimiento de más largo plazo para promover el autocuidado de los formadores y para asegurar también su respuesta frente a necesidades de los estudiantes.</p> | <p>Incorporar el sistema de identificación de necesidades formativas y en la oferta formativa misma (a nivel institucional y estatal) el desarrollo de habilidades socioemocionales, entendidas como ejes fundamentales para la gestión de la convivencia en el aula, el soporte que debe brindarse a los estudiantes y el desarrollo de aprendizajes previstos en el perfil de egreso de los DCBN, como los correspondientes a Desarrollo Personal.</p> |
| <p>3. Sobre el trabajo colegiado de los formadores</p> | <p>En general, se identifican experiencias de trabajo en equipo, pero son desiguales y en algunos casos presentan dificultades. Existen espacios para coordinar respecto al desarrollo de los ciclos académicos; sin embargo, algunos formadores consideran que estos espacios se destinan más bien a socializar las acciones planificadas para que todos tengan conocimiento, pero no necesariamente conducen a un trabajo de producción conjunta. Las instituciones que evidenciaron un mayor esfuerzo para realizar un trabajo colaborativo entre pares son las que muestran mayor avance en la socialización de los nuevos DCBN. Esto podría implicar que el trabajo colegiado es una estrategia necesaria para promover una comprensión profunda de nuevos conocimientos, como los que corresponden a los enfoques y contenidos curriculares planteados por la reforma.</p> | <p>Fortalecer los espacios de trabajo colegiado, procurando su institucionalización con propósitos claros referidos a la mejora de la práctica profesional mediante la comprensión dialogada de marcos teóricos, el análisis de evidencias de aprendizaje o el planteamiento de alternativas de solución frente a problemáticas pedagógicas.</p> |

| | | |
|-------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Sobre la evaluación de la práctica</p> | <p>En general, la evaluación de la práctica en las instituciones consiste en un monitoreo posterior al desarrollo de acciones de capacitación. En algunos casos se incluyen instrumentos para la autoevaluación. Los formadores perciben estos procesos como valiosos para tomar consciencia de cómo se están desempeñando en su práctica laboral. Sin embargo, las prácticas de evaluación en las instituciones son heterogéneas y no en todos los casos predominan criterios vinculados a la práctica pedagógica como tal. En algunos casos se evalúan aspectos más cercanos al desempeño profesional (comunicación previa sobre los criterios de evaluación o características de la retroalimentación), pero en otros casos la evaluación focaliza en aspectos más bien formales, vinculados al cumplimiento de procedimientos que no implican o no derivan necesariamente en el desarrollo de aprendizajes: ingreso puntual a las plataformas de sílabos y documentos solicitados o participación en actividades de la institución. Por otro lado, con respecto a las evaluaciones de sistema -en concreto, la Evaluación Ordinaria de Permanencia prevista en la Ley N.° 30512, cuya implementación está pendiente aún-, los formadores manifiestan un rechazo a lo que entienden como una evaluación punitiva. Junto con esta posición, aparentemente desconocen las características específicas de la evaluación y asumen que la desaprobación de la evaluación conduce inmediatamente a la salida de la carrera. En contraposición, solicitan la implementación de evaluaciones formativas y mecanismos de asistencia técnica más efectivos por parte del Ministerio de Educación.</p> | <p>Consolidar o crear a nivel institucional sistemas de monitoreo de la práctica profesional que permitan informar permanentemente a los formadores sobre su desempeño y les brinden retroalimentación y recursos para mejorarlo, contribuyendo a una cultura institucional de evaluación.</p> |
|-------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fuente: *Elaboración propia*

El segundo estudio complementa la información presentada hasta acá respecto a la situación de los formadores de docentes y los desafíos que presenta. Este estudio se llevó a cabo en otras cuatro instituciones de formación docente previamente seleccionadas por la CPDD del CNE, en este caso, todas EESP, y puso el foco específicamente en la formación de los formadores. A continuación, se presentan las **conclusiones alcanzadas**:

- En las cuatro escuelas predominan procesos auto formativos o bien iniciativas individuales de formación que cuentan con alguna forma de respaldo institucional. Principalmente, se aprecia una dinámica de reuniones de intercambio y aprendizaje colectivo, y algunos mecanismos de acompañamiento, monitoreo y evaluación. Sin embargo, la impresión general es que -a excepción de una EESP- se trata de espacios y mecanismos más espontáneos que sistemáticos, en los que la

identificación de necesidades formativas se basa, principalmente, en apreciaciones cualitativas, a veces en combinación con el uso de escalas, pero en las que prevalece las impresiones, opiniones y auto reportes individuales y grupales como fuentes de información. En consecuencia, *no se identifican experiencias sistemáticas de identificación y atención a las necesidades formativas de las y los formadores.*

- Los formadores destacan el trabajo en equipo y de cooperación como un elemento que los fortalece y se constituye también en un espacio auto formativo. En las cuatro instituciones *hay una experiencia de trabajo colaborativo notable, cada una con mecanismos de organización y comunicación que, al parecer, funcionan bastante bien. En este marco, se toman acuerdos acerca de cómo conducir mejor los procesos formativos.* Esta experiencia se explica por el compromiso con la institución y sus apuestas, así como por la existencia de un clima propicio que facilita el diálogo y los acuerdos, que contiene y cohesiona, donde las y los formadores encuentran soporte y respaldo y los futuros docentes perciben un estilo de formación que es en sí mismo formativo. Asimismo, este tipo de práctica se convierte en un mecanismo de inducción para los formadores contratados, especialmente ante la alta rotación de estos que se reporta⁷⁶.

También resulta importante destacar que el trabajo colaborativo es un aspecto que fue alentado y/o fortalecido por la experiencia de licenciamiento⁷⁷. En las cuatro EESP se señaló que no hubiera sido posible cumplir con los procesos demandados para evidenciar las CBC, de no contar con un equipo organizado, capaz de desarrollar un trabajo articulado y colaborativo. Añaden que la experiencia los fortaleció pues tuvieron que desarrollar mecanismos de comunicación, organización y acuerdos, para cumplir con las metas establecidas en las CBC, especialmente para realizar el análisis de los nuevos DCBN y elaborar las herramientas de gestión pedagógica. No es algo que antes no se hiciera, pero el licenciamiento reforzó la autopercepción como grupos humanos capaces de resolver situaciones complejas y lograr metas en común. A partir de ello, se instala y formaliza como práctica habitual para diferentes fines pedagógicos como resolver dudas y tomar decisiones vinculadas a la implementación del currículo.

- *El clima institucional de diálogo, que acompaña, estimula y cohesiona, es otro rasgo que las y los formadores señalan como elemento que los fortalece. Existe abundante evidencia sobre el efecto favorable que puede traer al aprendizaje y al funcionamiento institucional la existencia de un clima positivo, así como del rol que juegan los buenos liderazgos pedagógicos para lograrlo, liderazgo encarnado en directivos con una visión clara y orientados a resultados y mejora continua.*

Otros rasgos de lo que constituye un clima propicio reportados por las EESP son los siguientes: el buen trato entre todos, casi como norma institucional; la existencia de canales de comunicación que favorecen el flujo de información y la resolución de problemas con suma transparencia y buena disposición; el reconocimiento y aprovechamiento de las diversas experiencias y habilidades de quienes integran el equipo; el acompañamiento a la práctica, como estilo de relación entre personal jerárquico y equipo de formadores (y de estos hacia los estudiantes); y una disposición permanente a seguir aprendiendo.

Cabe destacar la referencia que se hace al Proyecto Educativo Institucional (PEI). Se considera que este no se limita al documento, sino que es mucho más que ello: es la convicción acerca de

⁷⁶ Con relación a este aspecto, directivos de distintas instituciones formadoras de docentes señalaron en la sesión N.º 5 de la MIDD-CNE que esta constante rotación dificulta el trabajo realizado y los avances que se logran con los formadores de docentes contratados.

⁷⁷ Este punto también fue ratificado por diversos directivos y docentes formadores de las instituciones conformantes de la MIDD-CNE en las sesiones N.º 2, 4 y 5, llevadas a cabo el 7 de abril, 30 de junio y 25 de agosto del 2022, respectivamente. Agregaron que estos son espacios que, además, les permiten la reflexión conjunta sobre temas académicos e institucionales relevantes.

lo que se hace y para qué se hace y expresa un esfuerzo desde quienes impulsan la institución para compartir responsabilidades y sentidos. Sin duda, habla de tiempo invertido en transmitir y reforzar esta convicción, pero también de procesos de reflexión sistemática sobre su práctica pedagógica y la conciencia de responsabilidad respecto del aprendizaje de los futuros docentes a los que forman (dominio de profesionalidad e identidad de su rol docente del perfil de egreso de la FID).

- Otro aspecto que se concluye del estudio está en relación con el propósito de registrar buenas prácticas y/o innovaciones. Al respecto, en el estudio se hizo una delimitación de ambos procesos, a partir de una revisión de la normatividad respectiva emitida por Minedu (RVM N.° 170-2019-MINEDU). Así, con relación a lo primero, se entiende que una buena práctica es aquella acción o conjunto de acciones que se desarrollan de manera continua y sostenida, a partir de la identificación de necesidades y/u oportunidades de mejora, y se orienta a generar mejoras en el proceso y/o en el logro de aprendizaje. Compromete a diversos actores de la comunidad educativa. Por su parte, una innovación ha quedado definida como aquella experiencia o proceso de carácter original o de adaptación creativa de otra preexistente que se orienta a abordar aspectos críticos de la práctica formativa, resolver problemas y/o alternativas para mejorar la realidad educativa, y que se sustenta en evidencias. En el Marco Estratégico de Implementación de los DCBN, por su parte, la innovación implica procesos previos de sistematización y reflexión sobre las prácticas y resultados de la implementación curricular; por ello se espera que formen parte de las fases de institucionalización y sostenibilidad previstas.

Considerando el corto tiempo de implementación que llevan los DCBN (al momento del estudio, básicamente un año), difícilmente se puede esperar que las EESP hayan recorrido el camino necesario para evaluar y sistematizar procesos y propuestas que estén resolviendo problemas críticos de la FID. No sólo es difícil, sino que también sería inconveniente sostener esta expectativa por el riesgo de acelerar procesos; más aún cuando, a la luz de lo hallado en las entrevistas, las EESP están en una etapa inicial de ensayar y probar rutas diversas para gestionar las demandas que los nuevos DCBN representan. *Lo que se ha encontrado es precisamente eso: ensayos interesantes, con un gran potencial para constituirse en buenas prácticas, que están en proceso y requieren tiempo para maduración, acompañamiento y condiciones para que se sostengan.*

Varios de estos esfuerzos se sostienen principalmente en el compromiso, la identidad con la institución y con la educación y, en suma, la buena voluntad de formadores y directivos; todo ello es valioso pero frágil, por el desgaste que puede generar y porque, en contrapartida, la escala remunerativa de formadores se mantiene congelada y con escalas incluso por debajo de lo que percibe un docente de educación básica. En las conclusiones de este documento retomamos este aspecto.

En síntesis, este segundo estudio muestra escenarios más favorables para los formadores de docentes con respecto a las instituciones analizadas en el primer estudio, sobre todo en lo que refiere a la instalación de prácticas institucionales que potencialmente podrían promover su desarrollo profesional⁷⁸. En concreto, se identifican prácticas de trabajo colaborativo o trabajo en equipo, relativamente extendidas, una percepción del clima institucional como positivo, y ciertos ensayos o propuestas incipientes que podrían constituirse en buenas prácticas institucionales y pedagógicas. Sin embargo, no existe evidencia suficiente para afirmar que las dinámicas de trabajo en equipo o el buen clima institucional identificados en las instituciones estén directamente vinculados o tengan un impacto directo en una posible transformación de la práctica profesional o en el desarrollo de las competencias profesionales establecidas como deseables.

78 No hay evidencia que atribuya estas mejores condiciones al hecho de que el segundo estudio haya analizado EESP, y el primero mayoritariamente IESP. Sin embargo, los hallazgos del segundo estudio sugieren que la experiencia de licenciamiento que determinó el paso de IESP a EESP constituyó un espacio de aprendizaje potente para los actores institucionales y, presumiblemente, favoreció la generación de ciertas condiciones necesarias para prácticas de gestión que promuevan el desarrollo profesional de los formadores.

En relación con esto, en ningún caso se puede identificar la instalación de sistemas de identificación de necesidades formativas que permitan brindar una oferta formativa sólida y consistente para el desarrollo de las competencias profesionales que deberían exhibir los formadores, lo cual no implica desconocer avances importantes que están desarrollando las cuatro EESP en esa dirección. La identificación de necesidades formativas y el diseño de una oferta formativa coherente con estas es una exigencia tanto para la formación interna institucional como para la política pública de formación de formadores, si se aspira a alcanzar las expectativas que tiene el sistema peruano sobre el desempeño profesional de los formadores, expresadas en el perfil de competencias profesionales aprobado por el sector. Por ello, en el siguiente apartado se profundiza en la cuestión de qué tipo de formador es al que aspira el sistema y cuáles son las competencias profesionales que debería demostrar.

c. Especificidad del formador de docentes y competencias requeridas para su ejercicio profesional

i. Consideraciones teóricas

Una de las premisas fundamentales para impulsar un proceso formativo sólido es la de que ser *formador de docentes* no es lo mismo que ser docente de la educación básica. Si bien hay elementos comunes relacionados, entre otras cosas, con aspectos generales de la mediación para la construcción de aprendizajes, la tarea del formador de docentes se diferencia cualitativamente. Esta diferencia es señalada por la literatura sobre formación docente, que coincide en que no hay evidencia disponible para afirmar que ser docente de educación básica es suficiente para ser un formador de docentes competente (Goodwin et al., 2014; Goodwin y Kosnik, 2013; Loughran, 2014). La afirmación señalada es fundamental, pues eventualmente se podría asumir -inclusive en la política de formación- que muchos años de experiencia en las aulas escolares confieren de por sí el conocimiento y las habilidades necesarias para emprender la tarea de formar nuevos profesores, o de acompañar en su formación continua a los que ya se encuentran ejerciendo.

Al respecto, la literatura disponible identifica diversos elementos que le confieren especificidad a la tarea formadora, vinculados en líneas generales a la existencia de dos órdenes de la enseñanza -el del profesor de educación básica y el del formador de docentes- que interactúan entre sí (Murray y Male, 2005), a la necesidad de generar un conocimiento de la *enseñanza sobre la enseñanza* (Loughran, 2014), o a la centralidad que tiene para los formadores la investigación pedagógica y la pertenencia a una comunidad académica (Goodwin et al., 2014; Marcelo y Vailliant, 2000). Asimismo, el potencial de ser un modelo pedagógico con gran incidencia en la práctica docente (UNESCO, 2021) le confiere al rol de formador una gran complejidad, pues los formadores deben estar plenamente conscientes de sus acciones pedagógicas, dado que estas modelan una comprensión sobre lo que significa *ser docente*. En este sentido, en la interacción con los estudiantes de educación, los formadores se mueven en el plano de los conocimientos que construyen intencional o explícitamente, pero también en el plano implícito de sus conceptos o de las acciones concretas que realizan (Darling-Hammond y Bransford, 2005)⁷⁹.

En esta línea, la idea propuesta por Loughran (2014) de que los formadores necesitan desarrollar un conocimiento de la *enseñanza sobre la enseñanza* resulta muy potente. Esta premisa teórica nos permite afirmar que el propósito de aprendizaje que persiguen los formadores es la enseñanza misma, por lo que esta debe ser analizada y convertida en objeto de indagación, para lo cual el formador puede utilizar o exponer inclusive su propia práctica pedagógica. Al respecto, el autor señala que esto implica considerar la enseñanza como problemática, desarrollando con

⁷⁹ Respecto a este punto, los mismos autores señalan también que los formadores de docentes tienen el desafío adicional de ayudar a los futuros maestros a deconstruir las preconcepciones y creencias que han adquirido sobre la docencia durante su trayectoria como estudiantes de educación básica, en la que han sido "aprendices involuntarios" de pedagogía.

los estudiantes un lenguaje compartido para identificar y articular progresivamente los principios de la práctica docente. El resultado de este proceso debería ser el *aprendizaje sobre la enseñanza*, que va siendo construido progresivamente por los estudiantes de docencia.

Desde ya, eso revela la demanda de una práctica altamente reflexiva: un formador de docentes que es consciente de las acciones pedagógicas que lleva a cabo, pero que al mismo tiempo facilita la reflexión de los propios estudiantes sobre esta práctica, y sobre la práctica que ellos mismos comienzan a realizar en instituciones educativas de la educación básica⁸⁰. Por ello, es natural que la investigación adquiera una gran relevancia para la profesionalización de los formadores de docentes, así como la construcción de comunidades académicas o comunidades de aprendizaje, en las que se indague acerca de la práctica profesional y se analice de manera colegiada los progresos que tienen los estudiantes en su proceso de “aprendizaje sobre la enseñanza”. Todo esto supone promover una adecuada integración entre la teoría y la práctica tanto en la propia labor profesional como en el proceso de aprendizaje de los docentes en formación, pero de ningún modo implica la renuncia a la teoría como fundamento de una práctica profesional informada⁸¹.

A lo señalado hasta aquí, hay que añadir el hecho de que los formadores de docentes realizan su tarea pedagógica con aprendices que son principalmente jóvenes y adultos (eventualmente, adolescentes). Esto le confiere una característica adicional a las exigencias que tiene el rol formador y aumenta el contraste entre los docentes de educación básica y los formadores de docentes. Esta característica remite a la necesidad de conocer los fundamentos y las particularidades del aprendizaje de adultos, que debe poner un énfasis particular en la autonomía del sujeto que aprende, en su capacidad de elección y ser consciente además de que los aprendices adultos solo construyen aprendizajes significativos cuando tienen un interés genuino en los nuevos conocimientos o competencias⁸².

ii. **El perfil de competencias profesionales del formador de docentes**

En el 2020, mediante la RM N.° 202-2020-MINEDU, el Ministerio de Educación publicó el *Perfil de competencias profesionales del formador de docentes*, que establece una visión sobre el formador de docentes y plantea seis competencias profesionales organizadas en dos dominios. Dicho perfil comparte varios de los referentes teóricos descritos sucintamente en el apartado anterior y se propone establecer un marco conceptual específico para el formador de docentes, distinguiéndolo así del profesional descrito en el *Marco de Buen Desempeño Docente*.

El documento define al formador de docentes como el “profesional responsable de la formación de docentes orientada al desarrollo de competencias profesionales, a la transformación de las prácticas de enseñanza y a la construcción de la profesionalidad docente. Este profesional comprende al docente formador de los IESP y EESP, que atiende tanto a docentes en formación inicial como en servicio. Asimismo, puede ejercer funciones de mentoría a docentes nuevos, de acompañamiento pedagógico, de coordinador y/o especialista en programas de formación docente en su propia institución o redes educativas rurales” (Minedu, 2020, p. 14). Desde esta perspectiva, el perfil remite tanto al profesional de la FID como al de la formación en servicio.

⁸⁰ En este sentido, el componente de prácticas pre-profesionales es indelible del desempeño de los formadores de docentes, y facilita enormemente su labor en la medida que sea adecuadamente incorporada al proceso de aprendizaje.

⁸¹ Al respecto, resulta interesante que el estudio de UNESCO sobre formadores (2021) revela que en casi todos los países del estudio los principales autores de referencia son Piaget, Vigotsky y Freire, pero, además, en el caso peruano, el espectro de autores conocidos o señalados como referentes de la práctica es comparativamente más estrecho que en otros países.

⁸² Estas premisas contrastan con los resultados del monitoreo realizado por Minedu (OSEE, 2019), según el cual solamente un 6,9 % de docentes son efectivos en involucrar a los estudiantes; es decir, en ofrecerles alternativas para su proceso de aprendizaje y, en consecuencia, promover su autonomía.

El documento desarrolla un marco conceptual para el formador de docentes basándose en un conjunto de premisas que dan sustento a las competencias planteadas posteriormente. A continuación, se sintetizan los cinco elementos propuestos en dicho marco conceptual (Minedu, 2020).

iii. Un cambio en el sujeto y propósito de la formación

Refiere al cambio de perspectiva sobre la idea de sujeto y la finalidad de la formación, que se sitúa en el marco de la educación superior y se distingue de los fines de la educación básica. Aquí se hace énfasis en el sujeto que se forma, adulto que idealmente se hace responsable de su propio aprendizaje, que tiene un alto grado de implicación personal en su proceso de aprendizaje y que eventualmente puede tener resistencia a aprender si se pone en duda su capacidad. Asimismo, se resalta la necesidad de comprender los contextos socioculturales y las trayectorias individuales de los docentes en formación, y la capacidad para hacer uso de su propia experiencia en el aprendizaje.

iv. Un cambio epistemológico sustentado en la experiencia docente

Refiere a la transformación del vínculo tradicional entre teoría y práctica, subrayando que el conocimiento profesional proviene de la práctica y de la reflexión que se hace sobre ella, y está vinculado a la experiencia de los sujetos. Al respecto, se entiende la experiencia como: i) la experiencia del docente en formación como sujeto social en un contexto específico; ii) la experiencia de escolaridad del docente en formación; iii) la experiencia construida en el propio proceso formativo. En ese sentido, “la labor del formador de docentes es acompañar a los docentes en formación en su práctica, orientarlos en la identificación de sus conocimientos tácitos, promover que afloren creencias y teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza y brindar herramientas que permitan la deconstrucción de las prácticas docentes basándose en la combinación entre evidencia y experiencia para el desarrollo de competencias profesionales en docentes”. (Minedu, 2020, p. 9).

v. El formador de docentes en la perspectiva de un continuum de desarrollo profesional

Refiere a la concepción de la formación docente como un proceso de larga duración, que comprende a la formación inicial y en servicio como parte de un *continuum* de aprendizaje. Plantea la concepción del conocimiento no como un objeto establecido, sino como una construcción inacabada que puede revisarse constantemente en distintas etapas de la formación, en diálogo también con las características socioculturales de los sujetos y, en general, la diversidad de los contextos. Esto supone que se atienda a los procesos de transformación que experimentan los propios docentes en formación en las distintas etapas formativas, y que se busque incorporar las características de las mismas en el proceso.

vi. El aprendizaje y la enseñanza sobre la enseñanza

Refiere a las nociones de *aprendizaje sobre la enseñanza* y de *enseñanza sobre la enseñanza*. En el primer caso, se hace referencia al desarrollo de un *juicio pedagógico* por parte de los docentes en formación, considerando el contexto sociocultural y las características de los aprendices. Asimismo, supone la comprensión profunda y revisión sobre las preconcepciones de las que se han apropiado los docentes en formación en etapas previas. Respecto a la *enseñanza sobre la enseñanza*, se resalta la idea antes referida de conceptualizar la enseñanza como una actividad problemática y, a partir de ahí, “colocar la propia práctica pedagógica en el centro del escrutinio de los docentes en formación, [...] para analizar en forma colaborativa la toma de decisiones y el razonamiento pedagógico que subyacen a dicha práctica, con el fin de contribuir

al desarrollo del juicio pedagógico y a su experticia” (Minedu, 2020, p. 12). Esto requiere una práctica altamente reflexiva y exige asimismo una práctica *ejemplar*, modeladora de acciones pedagógicas, por lo que se supone debe estar en constante revisión.

vii. La definición del campo profesional de los formadores de docentes

Finalmente, la definición del campo profesional hace referencia a la misión del formador, que consiste en promover competencias profesionales en los futuros maestros, lo que en una visión articulada del sistema educativo supone un modelo de profesionalización con un cambio de paradigma en la visión de docencia y en la visión del formador de docentes. Se entiende a este como sujeto político que contribuye a la construcción de una ciudadanía intercultural y a la transformación de las relaciones sociales en un mundo complejo. Se resalta que “la formación de docentes es un quehacer complejo y reflexivo, sustentando en la toma de decisiones en distintos contextos, en el vínculo con los otros y en el desarrollo de oportunidades para las personas mediante la construcción de aprendizajes de calidad, pertinentes y con equidad” (Minedu, 2020, p. 14).

Desde la base de estas premisas, **el perfil** plantea dos dominios y seis competencias, con sus respectivas capacidades, las cuales se consignan a continuación.

Cuadro N.º 3. Dominio 1: Desarrollo de los procesos formativos

| Competencias | Capacidades |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Gestiona una convivencia democrática e intercultural con y entre docentes en formación, mostrando apertura y propiciando la valoración de diferentes experiencias y perspectivas. | Fomenta la construcción de vínculos positivos con y entre los docentes en formación, considerando las diferencias individuales, socioculturales y lingüísticas de forma pertinente. |
| | Incentiva la colaboración mutua con y entre los docentes en formación, resolviendo asertivamente los conflictos en base a acuerdos consensuados que consideran criterios éticos. |
| 2. Diseña procesos formativos que respondan a las características, contextos, necesidades y propósitos de la formación docente, teniendo en perspectiva las expectativas de aprendizaje de la educación básica. | Plantea propósitos de formación y criterios de evaluación atendiendo de forma pertinente a las necesidades de aprendizaje de los docentes en formación y a las características y demandas de sus contextos educativos y socioculturales. |
| | Propone situaciones, estrategias y recursos de aprendizaje que promueven el desarrollo del juicio pedagógico, así como el aprendizaje autónomo, en coherencia con los propósitos planteados. |
| 3. Desarrolla procesos formativos centrados en la reflexión sobre la práctica, modelando intencionalmente las concepciones y desempeño de los docentes en formación. | Genera interacciones pedagógicas basadas en la vinculación entre teoría y práctica que promueven el desarrollo del juicio pedagógico y la toma de decisiones desde distintas perspectivas y contextos. |
| | Acompaña la práctica pedagógica considerando la experiencia y conocimiento de cada docente en formación, brindando apoyo específico según sus necesidades formativas. |
| | Retroalimenta el progreso de los docentes en formación basándose en evidencias y criterios de evaluación compartidos, promoviendo la autonomía y reflexión basado en el desempeño. |

Fuente: Perfil de competencias profesionales del formador de docentes (Minedu, 2020)

Cuadro N.º 4. Dominio 2: Desarrollo de la profesionalidad del formador

| Competencias | Capacidades |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Participa activamente en el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje, promoviendo la mejora continua y la colaboración mutua de sus miembros. | Trabaja colaborativamente en el desarrollo profesional individual y colectivo de docentes en formación a partir de evidencias y criterios compartidos. |
| | Establece alianzas y redes de colaboración con distintos actores e instituciones locales, articulando saberes y prácticas socioculturales para el desarrollo de competencias profesionales docentes y el de su ámbito educativo. |
| | Promueve innovaciones que permiten mejorar los procesos formativos a partir de la sistematización de buenas prácticas y de lecciones aprendidas |
| 2. Reflexiona permanentemente sobre su desempeño profesional en función del progreso del aprendizaje de los docentes en formación y la transformación de sus prácticas educativas. | Evalúa sistemáticamente su práctica profesional, considerando que su desempeño modela intencionalmente las prácticas pedagógicas y éticas de los docentes en formación. |
| | Interpreta críticamente las prácticas que conforman la cultura escolar, extrayendo lecciones aprendidas de los contextos de práctica docente y de su vinculación con redes de colaboración entre docentes. |
| | Participa críticamente en la construcción e implementación de políticas educativas en distintos niveles a partir de su conocimiento y experiencia profesional. |
| 3. Investiga prácticas pedagógicas y aspectos críticos de la formación docente, generando conocimiento que contribuye a fortalecer una cultura de investigación en la educación básica y en su rol como formador. | Interpreta críticamente los hallazgos provenientes de una variedad de estudios sobre educación básica y formación docente que utiliza durante su práctica pedagógica y desarrollo profesional. |
| | Desarrolla proyectos de investigación educativa, en forma individual y colegiada, utilizando diversos enfoques y metodologías de investigación y difundiendo sus hallazgos. |
| | Fomenta el desarrollo de las habilidades de investigación, promoviendo la participación de los docentes en formación en el diseño e implementación de proyectos de investigación. |

Fuente: *Perfil de competencias profesionales del formador de docentes (Minedu, 2020)*

En síntesis, las competencias planteadas por el *perfil* retoman las ideas planteadas en su marco conceptual, enfatizando las nociones de la existencia de dos órdenes de la enseñanza (competencias 2 y 3), la relevancia del rol modelador (competencias 1, 2, 3), la predominancia de una práctica altamente reflexiva (competencia 5) y la centralidad de la investigación y la conformación de comunidades colaborativas de aprendizaje y desarrollo profesional (competencias 4 y 6); todo esto en el marco de contextos complejos que exigen gestionar una convivencia definida por la diversidad y la persistencia de distintas perspectivas propias de aprendices jóvenes o adultos (competencias 1 y 2). Desde nuestra perspectiva, la propuesta del perfil se constituye en un horizonte o referente ideal hacia el cual orientar los procesos formativos, lo que a su vez requiere un conjunto de mediaciones y probablemente precisiones para su adecuación a contextos específicos de la formación docente. El desarrollo de las competencias (y, en consecuencia, su evaluación formativa) exigirá estrategias, experiencias e instrumentos de evaluación, cuando corresponda, para garantizar un proceso formativo coherente con las mismas.

Más allá de las competencias, lo que subrayamos como más relevante en el perfil es que plantea una concepción de sujeto (formador de docentes) con cualidades profesionales muy exigentes vinculadas a una práctica por definición reflexiva e investigativa, con el propósito de establecer una distinción con respecto al ejercicio de la docencia en la educación básica, pero sobre todo con el objetivo de impulsar una transformación progresiva con respecto a las prácticas predominantes actualmente (en esta afirmación, se toma como referente el monitoreo realizado por el Ministerio de Educación).

En ese horizonte debería inscribirse una propuesta integral para formadores de docentes.

Sin embargo, la propuesta formativa como tal no puede concebirse aislada de otras dimensiones que determinan la práctica profesional de los formadores, vinculadas principalmente con la carrera profesional, respecto a la cual la CPDD-CNE verificó en su momento que: “Se constata que a pesar de que existe una carrera del docente de educación superior creada por Ley, en la práctica no se aplica. La evaluación de permanencia no se ha llevado a cabo y, por lo tanto, no se ha ubicado a los docentes en la categoría de la carrera que les corresponde, además de los bajos niveles remunerativos que perciben con el consiguiente deterioro de sus condiciones de vida”⁸³. Por ello, en el siguiente apartado se presentan las condiciones y problemáticas asociadas a la formación de formadores⁸⁴, antes de abordar en el apartado final las recomendaciones correspondientes.

d. Condiciones y problemáticas asociadas a la formación de formadores

La principal condición para que sea posible una formación de formadores de calidad es la implementación de una carrera pública que ofrezca condiciones laborales justas y una trayectoria de desarrollo profesional que favorezca la mejora continua. En este sentido, así como no es posible concebir una FID de calidad sin contar con formadores competentes, no es posible garantizar una formación sólida de estos formadores si no se aseguran dimensiones estructurales vinculadas a su carrera profesional, a sus condiciones laborales y a su remuneración. En este apartado, se identifican las principales problemáticas que deben ser atendidas para asegurar el desarrollo profesional de los formadores de docentes, en el caso de los IESP y EESP públicos.

La Ley N.º 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus docentes, establece el desarrollo de dicha carrera para el docente de IESP y EESP públicos (capítulo IX), definiendo áreas de desempeño y régimen de dedicación, estructura de ingreso, permanencia y promoción, término y reingreso a la carrera pública, entre otros aspectos. La carrera reconoce dos áreas de desempeño laboral: a) docencia; y b) gestión pedagógica. Según el Art. 67, “la docencia comprende la enseñanza en aula, taller o laboratorio, actividades asociadas al diseño y desarrollo curricular, asesoría, consejería y tutoría académica, entre otras. Asimismo, comprende actividades de investigación aplicada e innovación tecnológica. La gestión pedagógica comprende a los docentes que desempeñan los puestos de responsables de las unidades y áreas de los IES y EES públicos”. Asimismo, la Ley reconoce dos regímenes de dedicación posibles: tiempo completo y tiempo parcial.

La carrera está estructurada en cuatro categorías para los formadores de las EESP (Art. 69), y la Ley establece regulaciones para el ingreso, la permanencia y la promoción en la carrera pública. Respecto al ingreso a la carrera para el docente de EESP, la Ley establece que se realiza por concurso público, mediante un proceso de selección conducido por el Ministerio de Educación (Art. 71). Con respecto a la permanencia, la Ley establece la implementación de la denominada “evaluación ordinaria de permanencia”, que es obligatoria en la carrera pública del docente de IES y EES y se realiza cada tres años (Art. 72). Asimismo, antes de la implementación de la evaluación, el docente debe participar en un programa de fortalecimiento de sus capacidades, a cargo del Ministerio de Educación para el caso de las EESP. Los docentes que no aprueban la evaluación ordinaria de permanencia, reciben una capacitación por parte del Ministerio de Educación. Luego de esta capacitación participa en una evaluación extraordinaria de permanencia que, de no ser aprobada, conduce a la salida de la carrera pública, aspectos modificados por la Ley N.º 31653, según se ha señalado anteriormente.

Con respecto a la promoción, finalmente, se concibe como el “mecanismo de progresión en las categorías de la carrera pública del docente de acuerdo a sus logros y méritos, y conlleva a la mejora

83 Sesión N.º 14 de la CPDD-CNE, realizada el 14 de agosto del 2022.

84 Es importante mencionar que, según manifestó el director de la DIFOID-MINEDU, Ernesto Olano, en la sesión N.º 2 de la MIDD-CNE, efectuada el 7 de abril del 2022, actualmente en el país tenemos cerca del 55 % de docentes formadores contratados y, en muchos casos, se trata de aquellos que, como ya se mencionó, no pudieron obtener vacante a la educación básica, siendo sus condiciones laborales y remunerativas inferiores a las que se ofrecen en ella.

de su remuneración” (Art. 73). Se realiza anualmente previa evaluación a través de concurso público, siempre y cuando exista una plaza presupuestal vacante en la categoría correspondiente. Los docentes pueden promoverse a cualquiera de las categorías superiores siempre que cumpla con los requisitos exigidos. Para la promoción dentro de la carrera pública, los docentes deben aprobar las evaluaciones correspondientes establecidas en el reglamento de la Ley.

Por otro lado, con respecto a la remuneración de los docentes, la Ley establece que la Remuneración Íntegra Mensual Superior (RIMS) se aplica a la primera categoría de la carrera pública de los IES, y que a partir de ahí se define la remuneración efectiva de los formadores con una progresión definida porcentualmente. Así, la RIMS del docente de IES se fija de acuerdo a su categoría y jornada laboral, conforme al siguiente detalle: a) categoría 1: cien por ciento de la RIMS; b) categoría 2: ciento veinte por ciento de la RIMS; c) categoría 3: ciento sesenta por ciento de la RIMS; d) categoría 4: doscientos diez por ciento de la RIMS; y, e) categoría 5: doscientos sesenta por ciento de la RIMS. Por su parte, la RIMS del docente de EES se fija de acuerdo a su categoría y jornada laboral, conforme al siguiente detalle: a) categoría 1: ciento sesenta por ciento de la RIMS; b) categoría 2: doscientos diez por ciento de la RIMS; c) categoría 3: doscientos sesenta por ciento de la RIMS; d) categoría 4: trescientos por ciento de la RIMS.

Este recuento sucinto de aspectos fundamentales de la carrera docente ofrece el contexto para plantear a continuación algunas **problemáticas** vinculadas a la carrera y a su implementación, las cuales condicionan la posibilidad de implementar una propuesta formativa para los formadores de docentes.

- **Sobre la implementación efectiva de la carrera**

De acuerdo al recuento presentado, la Ley establece rutas de ingreso, permanencia y promoción dentro de la carrera pública magisterial. Sin embargo, hasta el momento la implementación de estos dispositivos no se ha llevado a cabo, pues en primer lugar no se ha implementado aún ninguna evaluación conducente al nombramiento de nuevos docentes. Este nombramiento es clave, pues permite iniciar el camino para una profesionalización de los formadores de docentes, sobre la base del ingreso a una trayectoria profesional que genere las condiciones de estabilidad mínimas para su desarrollo profesional⁸⁵. La perspectiva de una formación de formadores consistente requiere un nivel mínimo de estabilidad para asegurar un desarrollo competencial de mediano o largo plazo, que retorne al Estado y a las propias instituciones de formación, favoreciendo en última instancia a los estudiantes.

Al respecto, actualmente el porcentaje de docentes contratados en IESP y EESP es mayor que el de docentes nombrados (alrededor de 55 %), lo que genera condiciones desfavorables e inestabilidad para estos profesionales, pero al mismo tiempo afecta la propia institucionalidad, la posibilidad de constituir comunidades académicas o comunidades de aprendizaje y en consecuencia de brindar una oferta formativa de mayor calidad a los docentes en formación. Asimismo, la implementación de la evaluación de ingreso debería activar el funcionamiento de la carrera, dando lugar posteriormente a la implementación de evaluaciones de promoción que hagan efectivo el espíritu de crecimiento profesional que originalmente se buscó imprimir a la carrera⁸⁶.

- **Sobre la implementación de la Evaluación Ordinaria de Permanencia**

⁸⁵ A propósito de este aspecto, el representante de la EESP La Salle de Abancay señaló en la sesión N.º 2 de la MIDD-CNE, que no hay nombramientos en educación superior docente, por lo cual algunos institutos tienen a todos sus docentes, incluido el director, contratados. Asimismo, agregó que los trámites para recontratarlos son engorrosos.

⁸⁶ A partir de información brindada por el Ministerio de Educación, en el contexto de la MIDD-CNE, existe la perspectiva de generar una normativa sobre la evaluación de ingreso para el año 2023. Sin embargo, en la medida que esta no se oficialice, y teniendo en cuenta el contexto actual de inestabilidad política, es difícil prever en qué momento se hará efectiva la implementación de dicha evaluación.

En directa relación con el punto anterior, está pendiente también la implementación de la Evaluación Ordinaria de Permanencia (EOP). La EOP ha estado en la agenda del Ministerio de Educación desde el año 2018, y se ha diseñado más de un modelo de evaluación e instrumentos para su implementación. Sin embargo, su aplicación ha estado sujeta recurrentemente a debates de tipo político, en la medida que genera una resistencia importante por parte del sindicato de docentes y de los formadores en general, en algunos casos por desconocimiento o falta de información precisa⁸⁷. En este sentido, se produce un escenario análogo al que enfrentó en su momento la evaluación de desempeño docente para profesores de educación básica, con el añadido de que, en este caso, la implementación de la EOP condiciona la regularización de la remuneración de los formadores, pasando del 140 % de la RIMS al 160 %. Por ello, para muchos formadores, sobre todo para los que se encuentran cercanos al retiro, esta regularización resulta vital, pero al mismo tiempo entra en conflicto con la percepción de que la evaluación es punitiva y perjudica a los formadores.

En ese contexto, la implementación de la evaluación se ha entrampado en la negociación respecto a sus altas consecuencias y en la consideración de rutas alternativas que no se han llegado a implementar, como la posibilidad de una modificatoria que autorice la regularización de la remuneración al 160 % de la RIMS, sin condicionarla a la evaluación. Finalmente, respecto a este punto, recientemente el Congreso de la República ha aprobado la Ley N.° 31653, Ley que modifica la Ley N.° 30512, en términos prácticos, suspende los efectos de la EOP, generando un régimen de estabilidad permanente que no esté condicionado a ningún tipo de evaluación. La aprobación de este proyecto de ley cambia el escenario descrito hasta acá y obliga a buscar otras alternativas para fortalecer el desempeño de los formadores.

- **Sobre la remuneración de los formadores**

La remuneración a los docentes de las IESP y EESP ha ido evolucionando desde la aprobación de la Ley N.° 30512 de acuerdo al siguiente detalle⁸⁸:

Cuadro N.° 5. Remuneración transitoria – Formadores nombrados

| Año | Remuneración transitoria-Docentes nombrados | | | | | | | |
|------|---------------------------------------------|----------------------|---------------------------|----------------------|----------------------------|----------------------|-------------------------|-------------------------|
| | 1ra. Trans. Ley N.° 29944 | Escala Ley N.° 29944 | 2da. Trans. Ley N.° 29944 | Escala Ley N.° 29944 | 3era. Trans. Ley N.° 29944 | Escala Ley N.° 29944 | 100 % RIM Ley N.° 30512 | 120 % RIM Ley N.° 30512 |
| 2013 | S/ 2073.20 | | S/ 2280.52 | | S/ 2591.50 | | | |
| 2014 | S/ 2073.20 | | S/ 2280.52 | | S/ 2591.50 | | | |
| 2015 | S/ 2073.20 | | S/ 2280.52 | | S/ 2591.50 | | | |

⁸⁷ Sobre formadores en IESP y EESP, como se señala en la sesión N.° 2 de la MIDD-CNE, muchos de ellos asumen que la EOP tiene fundamentalmente un carácter punitivo y conduce a la salida de la carrera pública, luego de ser desaprobada una única vez.

⁸⁸ Según manifestó el director de la DIFOID, Ernesto Olano, en la sesión N.° 2 de la Mesa Interinstitucional de Desarrollo Docente (MIDD), para el 2022 se logró una mejora remunerativa de un 11 % que se hará efectiva porque está prevista en la Ley del Presupuesto de la República.

| | | | | | | |
|----------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| Hasta octubre 2016 | S/ 2073.20 | S/ 2280.52 | S/ 2591.50 | | | |
| Desde noviembre 2016 | | | | S/ 2487.84 | S/ 2985.41 | |
| 2017 | | | | S/ 2487.84 | S/ 2985.41 | |
| Hasta febrero 2018 | | | | S/ 2487.84 | S/ 2985.41 | |
| Desde marzo 2018 | | | | | | S/ 3482.98 |
| 2019 | | | | | | S/ 3482.98 |
| 2020 | | | | | | S/ 3482.98 |
| 2021 | | | | | | S/ 3482.98 |
| Hasta mayo 2022 | | | | | | S/ 3482.98 |
| Desde junio 2022 | | | | | | S/ 3683.68 |

Fuente: Ministerio de Educación

Por otro lado, en el este cuadro puede apreciarse la remuneración de docentes contratados:

Cuadro N.º 6. Remuneración transitoria - Formadores contratados

| Año | Remuneración-Docentes contratados |
|------------------|-----------------------------------|
| 2013 | S/ 1195.64 |
| 2014 | S/ 1195.64 |
| 2015 | S/ 1195.64 |
| 2016 | S/ 2280.52 |
| 2017 | S/ 2487.84 |
| 2018 | S/ 2487.84 |
| 2019 | S/ 2487.84 |
| 2020 | S/ 2487.84 |
| 2021 | S/ 2487.84 |
| Hasta mayo 2022 | S/ 2487.84 |
| Desde junio 2022 | S/ 2631.20 |

Fuente: Ministerio de Educación

En términos generales, las remuneraciones que reciben los formadores de docentes contratados generan que en muchos casos perciban las remuneraciones de la CPM como más atractivas, y que opten efectivamente por trabajar en II.EE. de educación básica. En consecuencia, esto genera dificultades para que la carrera pública de los formadores de IESP y EESP sea valorada como una carrera atractiva, y determina además una percepción de la profesión como poco valiosa, tanto de parte de los propios docentes como de la comunidad educativa y de la sociedad.

En síntesis, la implementación pendiente de la carrera pública y las limitaciones en las políticas remunerativas se convierten en obstáculos o condicionantes para la implementación de una política de formación de formadores que tenga una perspectiva integral, así lo afirmaron los consejeros de la CPDD-CNE: “Se constata que a pesar de que existe una carrera del docente de educación superior creada por Ley, en la práctica no se aplica. La evaluación de permanencia no se ha llevado a cabo y, por lo tanto, no se ha ubicado a los docentes en la categoría de la carrera que les corresponde, además de los bajos niveles remunerativos que perciben con el consiguiente deterioro de sus condiciones de vida”⁸⁹. Las recomendaciones que se plantean a continuación, abordan los aspectos estrictamente formativos de la propuesta, pero también la necesidad de atender estas dimensiones estructurales si se pretende garantizar el desarrollo profesional de los formadores.

e. Recomendaciones para impulsar la formación de formadores de IESP y EESP en el marco de la implementación y mejora de la carrera docente

A partir de los elementos desarrollados hasta aquí, se plantean a continuación un conjunto de recomendaciones para el diseño e implementación de una formación de formadores coherente con las expectativas que tiene el sistema y con la altísima relevancia que reviste la formación de nuevos profesores. Dado que la formación debe ser abordada desde una perspectiva integral, lo que viene a continuación se divide en un apartado referido a las características que debería tener la propuesta formativa y en otro que aborda aspectos estructurales de la formación de formadores.

i. Sobre las características de la formación de formadores

- *Desarrollar un sistema de identificación de necesidades formativas que tome en cuenta las competencias profesionales que se quiere desarrollar, considerando por lo menos dos niveles: nacional e institucional. El sistema puede basarse en la evidencia disponible tanto a nivel de sistema como de los contextos regionales e institucionales.*

Cualquier propuesta de formación de formadores no será consistente si no cuenta con una adecuada identificación de necesidades formativas en el marco de las expectativas del sistema. Al respecto, hay dos referentes principales que pueden ser tomados en cuenta para la determinación de necesidades: el perfil del formador, que establece las competencias profesionales que se espera desarrollar, y los contenidos curriculares definidos por los DCBN que se encuentran en proceso de implementación. Ambos referentes no son excluyentes, y más bien deben ser tomados como complementarios y promover una comprensión integrada de los mismos a la luz de lo establecido en la visión, propósitos, orientaciones estratégicas e impulsores del PEN al 2036⁹⁰.

⁸⁹ Sesión N.º 14 de la CPDD-CNE, desarrollada el 14 de agosto del 2022.

⁹⁰ Asimismo, se debe pensar en qué tipo de educación queremos para el país considerando el PEN al 2036, para saber qué tipo de formadores de docentes deberíamos formar.

Por ejemplo, el enfoque por competencias y el enfoque de evaluación formativa que promueven los DCBN dialogan directamente con las competencias profesionales establecidas por el perfil, particularmente con las referidas a la planificación y evaluación de aprendizajes. En ese sentido, el abordaje de los enfoques curriculares en la oferta formativa no implica su consideración como un contenido particular que debe ser trabajado de manera independiente, sino más bien su integración en una propuesta formativa que tenga como propósito el desarrollo de las competencias profesionales esperadas.

A partir de aquí, el sistema debe basarse en toda la evidencia disponible que permita identificar necesidades formativas y analizar su coherencia con las expectativas de desarrollo profesional. Por ejemplo, el monitoreo de IESP analizado en la primera sección (OSEE, 2019) constituye evidencia relevante, como también lo serían los resultados de la EOP, de aplicarse. Al mismo tiempo, se debe considerar evidencia recogida a nivel regional/local e institucional, que puede haber sido obtenida mediante monitoreos realizados con diversos propósitos. El gran reto acá está dado por la necesidad de uniformizar criterios para obtener una interpretación adecuada del nivel de desempeño de los formadores⁹¹.

En cualquier caso, es probable que no se disponga de evidencia suficiente para tener un panorama confiable sobre la situación de los formadores, por lo que en un primer momento sería necesario diseñar instrumentos ad hoc que permitan recoger información confiable para la identificación de las principales necesidades. Considerando las limitaciones presupuestales y operativas del sector, este recojo podría hacerse de manera muestral, con el objetivo de obtener información que enriquezca la lectura que se tiene del desempeño profesional a nivel nacional. Los resultados podrían ser complementados con evidencia obtenida a nivel regional/local o institucional, y utilizados con pertinencia en función a las necesidades. A nivel de sistema, la identificación de necesidades debería derivar en el diseño de un programa integral de formación de formadores.

- *Gestionar el diseño de un programa integral de formación de formadores basado en la especificidad del campo profesional del formador y en las competencias profesionales que se espera desarrollar. El programa deberá darle centralidad a la cuestión de la identidad docente entendida como construcción de una identidad propia diferenciada de la del docente de educación básica.*

Un programa integral de formación de formadores debe basarse en una adecuada identificación de necesidades formativas y a la vez tener como referente o como horizonte de llegada la especificidad que tiene el formador de nuevos profesores en contraste con el docente de educación básica⁹². En ese sentido, un desafío muy grande es transformar la propia identidad profesional de los formadores, para situarla en el marco de las características profesionales específicas que debería tener el formador. Esto es especialmente crítico en el caso de los formadores contratados o que llevan poco tiempo ejerciendo en los IESP y EESP, y es muy relevante para el caso de formadores que transitan entre la educación básica y la superior, ejerciendo la docencia bajo los mismos esquemas o paradigmas, sin advertir de manera intencionada en su propia práctica las diferencias que existen en ambos tipos de enseñanza.

Sin embargo, no solamente es relevante para estos actores, puesto que, si no se

⁹¹ Por ejemplo, si una institución considera que el nivel de desempeño de un formador está determinado por la puntualidad con la que entrega documentos o por la frecuencia con la que participa de actividades institucionales (como se vio en la sección II), se pone en evidencia que los criterios de análisis no están alineados a las expectativas sobre el desempeño profesional de los formadores, con lo que se dificulta mucho plantear una propuesta formativa coherente con las competencias esperadas.

⁹² Esto implica que el recojo de necesidades también involucre esta dimensión.

produce una transformación a nivel cultural o de toda la institución educativa, la práctica profesional -determinada por el liderazgo pedagógico, los espacios de trabajo colegiado y en general la relación entre pares- puede tender nuevamente a la escolarización propia de una inadecuada interpretación de lo que es la educación básica. La transformación de las prácticas profesionales, en consecuencia, conlleva una transformación de la cultura institucional orientada a las prácticas investigativas y a la construcción de comunidades de aprendizaje.

Considerando lo anterior, el programa integral de formación debe incorporar dentro de sus contenidos los cambios existentes entre la práctica del docente de básica y el formador de docentes, promoviendo una reflexión deliberada sobre estas diferencias, y situándola en el campo temático de la *identidad profesional del formador de docentes*. Por supuesto, la situación de los formadores con respecto a ese cambio identitario debe ser también objeto de diagnóstico, para aprovechar los contextos institucionales en los que existe una base de formadores que pueden sostener esta transformación conjunta⁹³. En síntesis, el abordaje de la identidad profesional del formador constituiría un primer hito de la trayectoria formativa de los docentes de IESP y EESP, que debería dar lugar al desarrollo posterior de las demás competencias profesionales.

- *Asegurar la incorporación de competencias socioemocionales en los propósitos formativos, contribuyendo a fortalecer los recursos con los que cuentan los formadores para dar contención a los estudiantes.*

Junto con lo anterior, es necesario incorporar de manera explícita el desarrollo de competencias socioemocionales en los propósitos formativos. Los estudios reseñados en la sección II de este documento evidencian que, si bien se han implementado acciones de soporte socioemocional a los propios formadores o a los estudiantes por parte de las instituciones, no hay una comprensión suficientemente clara de lo que significa el desarrollo de competencias o habilidades socioemocionales, confundiendo en algunos casos ambos planos.

En consecuencia, tomando en cuenta la necesidad de soporte socioemocional de los estudiantes, incrementada por la pandemia, y la necesidad de favorecer un clima institucional positivo donde puedan desarrollarse comunidades de aprendizaje saludables, la incorporación de competencias socioemocionales en la oferta formativa es clave.

- *Diseñar un sistema híbrido para la entrega de la oferta formativa, utilizando los recursos digitales desarrollados con mayor intensidad a partir de la pandemia, pero sin limitar la formación a cursos virtuales. En este sentido, se hace necesario valorar la relevancia del aprendizaje situado e incorporarlo pertinentemente en las estrategias formativas.*

Las condiciones propias de la pandemia determinaron la predominancia de cursos virtuales tanto en la formación inicial como en servicio. Sin embargo, las demandas actuales y la necesidad de transformar la práctica profesional de los formadores exigen evaluar los medios de entrega de la oferta formativa, valorando adecuadamente la relevancia del aprendizaje situado. Esto conduce a la necesidad de diseñar un programa híbrido, que permita aprovechar las ventajas de la virtualidad, pero que al mismo tiempo privilegie la presencialidad para favorecer la reflexión sobre la práctica profesional en el marco de un acompañamiento cercano. Esto supone analizar exhaustivamente qué estrategias pueden adecuarse a una modalidad a distancia y hacer uso de recursos digitales, y cuáles exigen presencialidad, en una lógica de complementariedad.

93 Por ejemplo, formadores nombrados con varios años de experiencia que han reflexionado sobre la especificidad de su rol y pueden apoyar los procesos de sus pares brindándoles recursos, promoviendo el desarrollo progresivo de su autonomía o fomentando espacios institucionales orientados a la investigación.

Cabe mencionar que gran parte de los recursos de los que disponen los IESP, EESP y facultades de educación de pregrado de las universidades públicas orientan sus recursos al gasto corriente, siendo un aspecto clave para garantizar el servicio básico. La formación inicial docente requiere incorporarse en el siglo XXI, haciendo uso de las diversas herramientas y mecanismos de financiamiento que permita modernizar estas instituciones formadoras de docentes con una mejor infraestructura física y digital. Por ello, se recomienda generar las condiciones necesarias que permitan financiar el salto cualitativo orientado a la modernización de su infraestructura física y tecnológica, a través de la adquisición de modelos de infraestructura, tales como los centros comunales digitales.

Del mismo modo, se recomienda afianzar el proceso de descentralización de la formación inicial docente a través de la rectoría del Minedu y de la conducción impulsada por los gobiernos regionales, garantizando mecanismos de incentivos presupuestarios para orientar en una asignación y ejecución de recursos de calidad. Al Congreso de la República, se puede proponer articulados de Ley que promueva el financiamiento de equipamiento y modernización de los IESP, EESP bajo la modalidad de IOARR⁹⁴, con recursos asignados al Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana (FONDEP) que luego serán transferidos a las instituciones educativas mediante el cumplimiento de compromisos de desempeño establecidos mediante la modalidad de convenios presupuestarios. Existe el marco legal para que el FONDEP pueda operarlo.

- *Diseñar un sistema de monitoreo y seguimiento al progreso de los formadores de docentes en el desarrollo de su trayectoria formativa, para brindar acompañamiento y andamiajes en función a las necesidades.*

La implementación de un programa integral de formación requiere el diseño de un sistema de monitoreo que asegure el recojo permanente de evidencia y permita realizar ajustes y brindar acompañamiento a los formadores cuando se requiera. Este sistema de monitoreo debería considerar tanto el progreso de los formadores como las condiciones institucionales que favorecen el desarrollo profesional o eventualmente dificultan la implementación de la propuesta formativa.

- *Evaluar la incorporación de estrategias complementarias para el desarrollo de la formación de formadores vinculadas a pasantías internacionales o bien nacionales a nivel interinstitucional.*

La exigencia de pensar la transformación de la práctica hacia la especificidad del formador supone también conocer otros espacios formativos, otras experiencias de enseñanza y aprendizaje, y eventualmente otras configuraciones de la identidad docente, es fundamental propender a la internacionalización de la FID. Por ello, en el marco de una propuesta integral, la incorporación de pasantías internacionales o eventualmente nacionales entre instituciones contribuiría a ampliar y complejizar la perspectiva de los formadores. En el ámbito internacional estas pasantías podrían darse firmando convenios de gobierno a gobierno o con instituciones privadas y en lo nacional, podrían desarrollarse inclusive entre EESP y universidades.

Al respecto, un impacto significativo de estos intercambios radica en el potencial que tienen para la transformación de la práctica en una lógica de universalidad y acceso a otros paradigmas y culturas institucionales. Una de las principales observaciones que puede plantearse a los IESP y EESP es la tendencia que pueden tener hacia el desarrollo de prácticas escolarizadas y escolarizantes, autorreferenciales y con poca disposición para establecer intercambios con otras disciplinas⁹⁵. En ese sentido, este tipo particular de “aislamiento”

⁹⁴ Inversiones de optimización, de ampliación marginal, de rehabilitación y de reposición (IOARR).

⁹⁵ El tema de la tendencia escolarizante de algunos espacios institucionales amerita un tratamiento más amplio.

institucional puede tener un impacto en la construcción identitaria de los formadores, por lo que los intercambios concretados a modo de pasantías pueden contribuir decididamente a una transformación de los paradigmas en clave de mayor “universalidad”.

- *Promover el desarrollo de una cultura institucional en los IESP y EESP que promueva la investigación y el desarrollo de comunidades de aprendizaje para favorecer el trabajo colaborativo entre docentes de la institución, pero sobre todo la efectiva integración de los docentes contratados a la cultura institucional.*

Las experiencias recogidas en los estudios reseñados en la dimensión 2 dan cuenta de una disposición institucional para favorecer el trabajo en equipo. Sobre esta base, es necesario que la propuesta formativa promueva el desarrollo del trabajo colegiado mediante espacios institucionalizados en los que los formadores normalicen el intercambio y la colaboración para la identificación de necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, el análisis de evidencias de aprendizaje, la planificación colegiada, la construcción y revisión del proyecto institucional, y la reflexión conjunta respecto a la propia identidad y el rol como educadores y actores políticos en la sociedad.

ii. Sobre aspectos estructurales de la formación de formadores

Las recomendaciones planteadas suponen necesariamente la atención de los aspectos estructurales descritos en la sección anterior del documento, puesto que si los docentes de IESP y EESP reciben una oferta formativa que hace abstracción de las problemáticas asociadas, no será posible una transformación de la práctica con impacto en la transformación de la cultura institucional. La atención de estas problemáticas no responde solamente a la satisfacción de demandas individuales de los formadores, sino que tiene implicancias directas en la calidad de la FID que ofrecen las instituciones. A manera de ejemplo, esto lo pone en evidencia la situación de los docentes contratados, cuya inestabilidad o permanente rotación termina impactando en la posibilidad de construir comunidades académicas y de atender a los estudiantes en función a sus necesidades perspectivas. En este sentido, las condiciones más importantes para la implementación de un programa integral de formación son de tipo estructural y sistémico: i) la implementación de la carrera públicas de los docentes (incluyendo la EOP pendiente); ii) la revisión y ajuste de la política salarial para docentes de IESP y EESP.

CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

La mejora continua de la política de formación inicial docente constituye, en cualquier sistema educativo, un desafío muy grande, dado que la tarea que se propone la FID y las dimensiones que requiere movilizar revisten una gran complejidad. Los tres aspectos abordados en este documento -gobernanza y aseguramiento de la calidad, aspectos modulares de la propuesta formativa y formación de formadores- no agotan la complejidad de la FID, pero sí son aspectos críticos que es urgente atender para garantizar una adecuada implementación de la reforma en curso, incorporando mejoras que la fortalezcan y contribuyan a una transformación de mediano plazo en el propósito de formar nuevos docentes. Hay que tener en cuenta, además, que -como el mismo DCBN de la FID reconoce- existe una crisis de la docencia a nivel internacional, que determina la disminución de candidatos y plantea grandes retos para la atracción de nuevos docentes. Eso hace más urgente aún la necesidad de fortalecer la reforma e impulsarla desde el Ministerio de Educación, pero asegurando la articulación entre todos los actores involucrados.

Por otro lado, las recomendaciones planteadas en este documento apuntan a los aspectos medulares de cada dimensión abordada. Por ello, en su planteamiento ha sido necesario hacer abstracción de discusiones muy relevantes para el desarrollo de una mirada integral de la FID. Entre estas, se encuentra la referida a la pregunta por la identidad docente, por las identidades y expectativas de los sujetos que ingresan a la formación docente y por la manera en que el sistema promueve o no -también en el marco de la FID- la formación de individuos que -además de ser futuros docentes- son sujetos con aspiraciones, intereses e inquietudes, ciudadanos en una colectividad y, por lo mismo, agentes políticos en una sociedad; dimensiones que no deberían ser invisibilizadas en el proceso formativo que es, ante todo, un proceso educativo. Este es un tema fundamental que debería ser parte de una agenda futura sobre la FID.

Respecto a los puntos que sí han sido abordados en este documento, es necesario precisar que las recomendaciones deben ser entendidas en una lógica de articulación. Si bien cada dimensión se ha tratado de forma independiente y se han planteado recomendaciones para cada caso, solamente la acción articulada entre las mismas hace posible un fortalecimiento integral de la reforma. En algunos casos, se han hecho explícitos estos puentes, pero incluso cuando no ha sido así, es claro que el aseguramiento de la calidad mediante procesos de licenciamiento y acreditación no puede garantizar calidad en los aprendizajes si es que no hay una propuesta formativa sólida y ajustada a las demandas de la sociedad. Del mismo modo, una propuesta formativa diseñada sobre la base de los paradigmas más recientes sobre formación no será posible de implementar si no se cuenta con docentes competentes y comprometidos con su tarea, lo que a su vez exige la implementación de la carrera y de condiciones laborales justas.

Esa exigencia de articulación le plantea un gran desafío al sistema, y por eso es necesario explicitar que las recomendaciones planteadas suponen cambios estructurales en el mismo y, por lo tanto, el cumplimiento de un conjunto de **condiciones**. Entre las más relevantes se encuentran las siguientes:

- La experiencia internacional analizada pone en evidencia que la única forma de lograr transformaciones significativas en la FID es ponerla entre las más altas prioridades de la política educativa (BID, 2018; Vaillant, 2018). Por ello, una condición ineludible es la voluntad política para posicionar la continuidad de la reforma de la FID en el más alto nivel, generar condiciones a nivel de los equipos técnicos responsables y fortalecer en general la institucionalidad estatal. La implementación de la LOF, que conlleva la creación del Viceministerio de Educación Superior, es una oportunidad para este posicionamiento.
- Lo anterior está vinculado al financiamiento estatal requerido para fortalecer la institucionalidad vinculada a la FID. En este marco, el Estado tiene la tarea de promover la calidad de las instituciones formadoras identificando a las EESP con mayor potencialidad para la acreditación y el desarrollo de sus proyectos institucionales, brindando los apoyos presupuestales necesarios para que puedan concretarse o promoviendo la creación de fondos concursables.
- Se requiere promover la articulación de distintas entidades del sector educación, para garantizar una mirada integral del sistema de aseguramiento de la calidad. Esto supone la implementación de plataformas de articulación entre, por lo menos, el Ministerio de Educación, SINEACE y SUNEDU. Desde la perspectiva de gestión descentralizada, estas plataformas, además, deben incorporar a las DRE/UGEL y a las propias instituciones formadoras.
- La implementación de la carrera docente de los formadores de FID es crucial, y se convierte en una condición ineludible para la continuidad y fortalecimiento de la reforma. Esto puede suponer ajustes o modificatorias en la normativa actual, pero debe mantener principios básicos que aseguren la calidad de los formadores. En ese sentido, la implementación pendiente de la Evaluación Ordinaria de Permanencia es una necesidad para alimentar el sistema con información sobre las necesidades formativas y para dar impulso real a la carrera.

Dado que estas condiciones no son menores, la implementación de mejoras en la reforma supone un debate a nivel del sistema educativo, que comprometa a los distintos actores involucrados en la FID para impulsar la urgencia de hacer los cambios necesarios en el sistema. En este proceso, además, sería preciso encontrar las rutas más adecuadas para la implementación de las distintas medidas. Al respecto, uno de los aspectos más importantes es el equilibrio que se debe mantener entre los mecanismos de aseguramiento de la calidad y el fomento de la calidad desde un enfoque que promueva la autonomía de las instituciones. Siendo un reto muy grande mantener ese equilibrio, es fundamental para no perder de vista el objetivo principal de toda la reforma, que es la formación de calidad de nuevos profesores y profesoras que el Perú requiere con urgencia.

BIBLIOGRAFÍA

Aguerrondo, Inés (2002). *La escuela del futuro: Cómo piensan las escuelas que innovan*. Buenos Aires, Papers Editores.

Aguirre, Jonathan (2018). Las políticas nacionales de formación docente en Argentina. El proyecto polos de desarrollo desde una investigación biográfico-narrativa. Universidad Nacional de Mar del Plata- CIMED- CONICET

Aguirre, J. (2017). *Voces territorializadas y sentidos vitales de una política pública innovadora en la formación docente argentina*. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 8(1). 253 – 266.

Alliaud, A. (2013). *La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación*. En: Itinerarios Educativos 6 - 6 (2012-2013).

Alliaud, A. y L. Vezub (2014). *La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos*. En: Cuadernos de Investigación Educativa, Vol. 5, No 20, 2014, Montevideo (Uruguay), 31-46.

Andrade, P. (2022). *Informe final de síntesis y elaboración de conclusiones y recomendaciones sobre buenas prácticas e innovaciones para contribuir al fortalecimiento del proceso de reforma de la FID en institutos y escuelas de formación profesional de docentes*. Informe de servicio realizado por encargo del Consejo Nacional de Educación.

Arias, H. et al. (2018). *Entre las exigencias de calidad y las condiciones de desigualdad. Formación inicial de profesores en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Colciencias.

Ávalos, B. (2014). *La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control*. En: Estudios Pedagógicos, vol. XL, Número Especial 1: 11-28, 2014.

Bayona, H. (2022). *Repensarse la carrera docente debe ser uno de los focos del nuevo gobierno*. Portal web La Silla Vacía. Artículo de opinión: <https://www.lasillavacia.com/historias/historias-silla-llena/repensarse-la-carrera-docente-debe-ser-uno-de-los-focos-del-nuevo-gobierno/>

Bertoni, E. et al. (2020). *El problema de la escasez de docentes en Latinoamérica y las políticas para enfrentarlo*. Banco Interamericano de Desarrollo.

Bolívar, R. (2019). *Investigar la práctica pedagógica en la formación inicial de maestros*. En: Pedagogía y Saberes No. 51. Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación. 2019. pp. 9–22

Bruns, B., y Luque, J. (2014). *Resumen. Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington D.C.: Grupo del Banco Mundial.

Bruns, B., y Luque, J. (2015). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington D.C.: Grupo del Banco Mundial.

Burn, K. y Mutton, T. (2013). *Review of “Research-Informed Clinical Practice” in Initial Teacher Education*. British Educational Research Association / Action and Research Centre

Cappellacci, Inés y Molinari, Andrea (2021). *Currículum, evaluación y acreditación en la formación docente. Un análisis de los Planes Nacionales de Argentina*. En: Itinerarios educativos, núm. 15, e0011, 2021. Universidad Nacional del Litoral, Argentina.

- Consejo Nacional de Educación (2020). *Proyecto Educativo Nacional PEN 2036. El reto de la ciudadanía plena*.
- Consejo Nacional de Educación (2021). *Proyecto Educativo Nacional al 2021. Balance y recomendaciones 2018-2020*.
- CPEIP (1997). *El CPEIP y la educación*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Cox, C., Meckes, L., & Bascopé, M. (2011). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Pensamiento Educativo. Revista De Investigación Educativa Latinoamericana*, 46(1), 205-245.
- Cuenca, R. (2022). *Procesos políticos y cambios educativos en América Latina: una cuestión estructural*. Lima, IEP. (Documento de Trabajo, 288. Educación, 25)
- Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Davini, María Cristina *Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina: Informe final / María Cristina Davini*. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015. Libro digital, PDF
- Donoso, F. y Ruffinelli, A. (2020) *¿Hacia una Formación Inicial Docente de calidad?: La Evaluación Nacional Diagnóstica en las voces de actores partícipes del proceso de redacción e implementación de la Ley 20.903*
- Elías, M. (2015). La cultura escolar: aproximación a un concepto complejo. En: *Revista Electrónica Educare* 409-4258 Vol. 19(2) Mayo-Agosto, 2015: 285-301
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E. y Alfonso, M. (2018). *Profesión: Profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Banco Interamericano de Desarrollo.
- Fleitas, Dolores. (2015) *Evaluación integral de la formación docente, evaluación de estudiantes 2013-2015: Memoria Técnica /... [et al.] ; editado por Laura Pico*. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015. Libro digital, PDF
- Frechtel, M. (2021). *Formación docente en alfabetización inicial en los inicios de siglo: Sentidos en disputa en la producción de políticas públicas*. En: *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Año 17, Nro. 16, vol. 2, Julio a Diciembre de 2021. Páginas 154-162.
- Gautier, E. (2007). "Educación de calidad. Comentarios a la nueva propuesta de OREALC/UNESCO". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambios en Educación*, 5(3): 29-35.
- Goodwin, L. et al. (2014). What Should Teacher Educators Know and Be Able to Do? Perspectives From Practicing Teacher Educators. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 284–302.
- Goodwin, L. y Kosnik, C. (2013). Quality teacher educators = quality teachers? Conceptualizing essential domains of knowledge for those who teach teachers. *Teacher Development*, 17(3), 334–346. <http://dx.doi.org/10.1080/13664530.2013.813766>
- Jiménez Becerra, Absalón. "Políticas de formación docente en Colombia, 1976-2018". *Revista Historia de la Educación Colombiana*. Vol. 23 No 23 (2019): DOI: <https://doi.org/10.22267/rhec.192323.63>
- Loughran, J. (2014). *Professionally Developing as a Teacher Educator*. *Journal of Teacher Education*, 65(4) 271–283.
- Marcelo, C. y Vailliant, D. (2000). *Las tareas del formador*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Masciotra, D. (2017). La competencia: entre el saber actuar y el actuar real. *Perspectiva de la enacción. Éthique publique*. Vol. 19, No. 1, 2017
- Montes, J.; Ramos; Casarrubias. (2017). *La formación de maestros en Colombia: alcances y limitaciones*
- Minedu (2012). *Marco de Buen Desempeño Docente (Resolución Ministerial N.º 0547-2012-ED)*

Minedu (2019). Diseño Curricular Básico Nacional. Programa de Estudios de Educación Primaria. (Resolución Viceministerial N° 204-2019-MINEDU)

Minedu (2019). *Lineamientos Académicos Generales para las Escuelas de Educación Superior Pedagógicas Públicas y Privadas* (Resolución Ministerial N.° 441-2019-MINEDU).

Minedu (2020). *Estándares en progresión de las competencias profesionales del Marco de Buen Desempeño Docente* (Resolución Viceministerial N.° 005-2020-MINEDU)

Murray, J. et al (2009). *Understanding Teacher Educators' Work and Identities*. En Swennen, A. y van der Klink, M. (Eds.). *Becoming a Teacher Educator. Theory and Practice for Teacher Educators*. Springer.

Núñez, I. (2010). *Escuelas Normales. Una historia larga y sorprendente. Chile (1842-1973)*. En: Revista Pensamiento Educativo, Vols. 46-47, 2010, pp. 133-150

Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó

Tenti, E. (1987) *Consideraciones metodológicas sobre la calidad de la educación, Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica, Serie Investigación Educativa No. 1*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

UNESCO (2017). *Política de Formación Inicial Docente en los Institutos y Escuelas de Educación Superior Pedagógica, en el marco de la reforma educativa y la revalorización de la carrera docentes*. Unesco: Oficina de Lima

UNESCO (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la Realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Incheon, Corea del Norte: Unesco.

UNESCO (2014). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. OREALC Santiago, Estrategia Regional para Docentes.

UNESCO (2012). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. OREALC/UNESCO Santiago: Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes

Vaillant, D. y Manso, J. (2022) *Formación inicial y carrera docente en América Latina: una mirada global y regional*. En: Ciencia y Educación, Vol. 6, No. 1, enero-abril, 2022.

Vaillant, D. (2019). *Formación Inicial del profesorado de Educación secundaria en América Latina- Dilemas y desafíos*. En: *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 23, No. 3 (Julio-Septiembre 2019)

Vaillant, D. (2018). *Estudio exploratorio sobre modelos organizacionales y pedagógicos de instituciones dedicadas a la formación docente inicial. Un análisis en clave comparada*. Ministerio de Educación Argentina, IIPE-UNESCO Buenos Aires

Vezub, L. (2016). *Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores*. En: *Pensamiento Educativo*. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana 2016, 53(1), 1-14

Vitarelli, M. (2012) *La formación docente inicial y continua en Argentina. Un sistema en movimiento*.

Zabala, A., Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

ANEXOS

Anexo 1

CUADRO DE EESP CON BUENAS PRÁCTICAS O INNOVACIONES EDUCATIVAS PARA LA SELECCIÓN DE LAS CUATRO A PARTICIPAR EN EL ESTUDIO SOBRE LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES

Indagación preliminar de la CPDD-CNE

| N° | Nombre de la IESP | Gestión | Formación profesional | Formadores | Licenciamiento |
|----|----------------------------|---------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | EESP "Pukllasunkis", Cusco | Privada | <ul style="list-style-type: none"> Formación de maestros desde la perspectiva intercultural. No se concibe un maestro que no pueda estar pensando en el país y eso significa pensar en diversidad, riqueza cultural y biodiversidad. La pandemia coloca dos temas álgidos: brechas, acceso y conectividad y una didáctica para la formación de los docentes. "Hay que afinar el ojo" para ver el contexto y la diversidad de estudiantes que hay en el aula, y sus interrelaciones. | <ul style="list-style-type: none"> Se constata que no hay maestros formados interculturalmente, han sido formados en la práctica. Se selecciona a los docentes, se les capacita, forman duplas: uno muy competente en su especialidad y otro quechuablante, para que se complementen. Aun no se logra cristalizar su ideal y misión formadora, pero aspiran a lograrla. | <ul style="list-style-type: none"> El proceso de licenciamiento ha ayudado a ordenarlos, pero faltan pautas para licenciamiento y registro de titulados en SUNEDU. Se debe cuidar de no perderse en aspectos administrativos y dotar de mayor autonomía para desarrollarse mejor. |

| | | | | | |
|---|------------------------------------------------------------------|-----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2 | <p>EESPP “La Salle” Urubamba, Cusco</p> | <p>Convenio</p> | <ul style="list-style-type: none"> • La preocupación es la formación de los estudiantes con proyección social, trabajo comunal y en contexto quechua. • Se brinda apoyo a estudiantes (plan de datos y alimentos). • Se realizan prácticas pre-profesionales en investigación, según la situación de la institución de destino. • Se considera la formación para la vida usando las TIC. Se contrató servicios para uso de las TIC. • Se brinda tutoría y consejería desde el inicio de la carrera. | <ul style="list-style-type: none"> • Se forma a docentes comprometidos con su carrera y con la comunidad (identidad). Para ello, se contrata instituciones de prestigio. • El convenio con el Estado permite elegir a docentes, lo cual da continuidad al trabajo. • Se apoya la autoformación con un porcentaje del costo para culminar maestrías o doctorados. | <ul style="list-style-type: none"> • El licenciamiento los obligó a trabajar en equipo y con amplia participación de estudiantes, directivos, administrativos y docentes. • Se preparan para el licenciamiento de primaria EIB y secundaria. • El tiempo de licenciamiento es prudente porque corresponde al periodo formativo de cinco años. |
| 3 | <p>EESPP Víctor Andrés Belaúnde, Jaén- Cajamarca</p> | <p>Convenio</p> | <ul style="list-style-type: none"> • La formación inicial docente está centrada en la persona, en el aspecto humano. • Los proyectos integradores anuales son claves para articular estudiantes, docentes y directivos y lograr las competencias de los DCBN. • Se da énfasis al enfoque intercultural por tener estudiantes Awajun Wampis, procedentes de zonas rurales. • Se presta atención al enfoque ambiental, relacionado a la cuenca del río Amojú. | <ul style="list-style-type: none"> • El proceso formativo de los formadores desde fuera y desde adentro de la institución: política de alianzas, jornadas de capacitación y autoformación. • La capacitación del Minedu, muchas veces se da a presión, sin comunicación oportuna y no con la calidad deseada. • Respecto a la evaluación del desempeño, se desconfía de las pruebas únicas, que los evalúen en aula. | <ul style="list-style-type: none"> • El licenciamiento ha sido un proceso favorable porque los ha despertado a nuevas perspectivas que asumen con la mayor responsabilidad. • Uno de sus puntos fuertes ha sido la infraestructura y siguen mejorando ese proceso. • Se preparan para la presencialidad y para ingresar al licenciamiento de carreras de educación secundaria. |

| | | | | | |
|---|-------------------------------------------------|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4 | EESP María Montessori-Arequipa | Privada | <ul style="list-style-type: none"> • Se considera al docente como sujeto de la educación, un actor principal para la sociedad. • La nueva metodología de los DCBN ha roto con lo tradicional y les ha permitido acostumbrarse a las competencias y a los indicadores de logro. • Se ha implementado aulas digitales para aplicar metodología híbrida. | <ul style="list-style-type: none"> • Todos los años se realizan capacitaciones previas al análisis de qué es lo que se necesita reforzar. • La línea de carrera va de acuerdo con los grados. El docente tiene diferentes tipos de remuneraciones. | <ul style="list-style-type: none"> • En el proceso de licenciamiento no se ha tenido mayor dificultad. Todo lo que se prometió, se hizo. • La duración del licenciamiento tendría debería ser mayor para poder evaluar el trabajo realizado. |
| 5 | EESPP “Mercedes Cabello de Carbonera”- Moquegua | Pública | <ul style="list-style-type: none"> • Se plasma la visión y propósitos del PEN al 2036 en los instrumentos de gestión. • Trabajan el enfoque por competencias, los proyectos integradores, y el trabajo colaborativo y colegiado, proyectándolo a los currículos del 2010-2012. • Se realizan las prácticas pre-profesionales con la investigación, desde el inicio y en diferentes regiones del Perú, para fortalecer la experiencia y vocación. La escuela va a la comunidad y la comunidad viene a la escuela. | <ul style="list-style-type: none"> • “Los Mercedinos, todos aprendemos de todos”. La auto-capacitación ha funcionado. • Se realizaron alianzas estratégicas con instituciones públicas y privadas nacionales y extranjeras para mejorar la formación de los docentes. Aspiran a la internacionalización. • No temen a la evaluación de desempeño, siempre y cuando sea para mejorar su trabajo. | <ul style="list-style-type: none"> • El licenciamiento los ha obligado a desarrollar competencias tecnológicas, a trabajar colaborativamente, y a poner mayor atención en la investigación e innovación. Se sienten mejor preparados para los próximos procesos. • El proceso de licenciamiento debe lograr la relación armónica entre los avances y el presupuesto que eso implica. |

| | | | | | |
|---|-----------------------------------|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 6 | IESP "Teodoro Peñaloza", Junín | Pública | <ul style="list-style-type: none"> • Aun sin estar licenciados han implementado los nuevos DCBN mediante los proyectos integradores con un producto final. • Realizaron un convenio con el Minedu para capacitar a los futuros docentes y para que hagan sus prácticas en diferentes lugares del Perú. • El instituto ha sido sensible a los cambios que se han venido dando, tanto a nivel superior como en la básica, y se ha adecuado a ellos. | <ul style="list-style-type: none"> • Participaron al 100 % en los cursos del Minedu (DIFOID y PerúEduca). Sin embargo, consideran que, a veces, se dan en momentos inoportunos, saturando a los docentes. • A pesar de las limitaciones económicas que se enfrenta, se autoforman, tan es así que el 99 % de los docentes hizo maestrías y cuentan con 15 doctores. | <ul style="list-style-type: none"> • Tuvieron dificultades con el licenciamiento por problemas de infraestructura y de instrumentos de gestión. Hoy están mejor preparados. • Aprendieron la lección y ahora están listos. Sin embargo, el proceso está suspendido y eso los perjudica por no tener posibilidades de ingreso de los estudiantes. |
|---|-----------------------------------|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

| | | | | | |
|---|---------------------------------|---------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 7 | EESPP “Tarapoto” Tarapoto | Pública | <ul style="list-style-type: none"> • Están trabajando el perfil de egreso que establecen los DCBN, mediante sílabos, módulos y proyectos integradores. Se están alineando con el proyecto educativo local y regional y con el PEN al 2036. • Se realiza un trabajo mediado, de metodología activa, ABP, aula invertida, retos y descubrimiento, aplicando el enfoque por competencias con los estudiantes, de manera sincrónica y asíncrona y utilizando las diferentes herramientas tecnológicas. • Las prácticas pre-profesionales se trabajan en diversos escenarios mediante el módulo de práctica e investigación en base a duplas, uno con mayor manejo y otro con menor, del primer al décimo ciclo. | <ul style="list-style-type: none"> • Para fortalecer capacidades de los formadores se firmó de convenio con la Universidad de Pucallpa. • Han desarrollado especialización, diplomados y talleres, solo para docentes de la carrera de inicial que está licenciada; para el resto no se ha podido por limitaciones económicas. • Se ha implementado la unidad de bienestar para atender a docentes y estudiantes, que era financiada por el Minedu, pero dada la suspensión del presupuesto, tuvo que ser asumida por la escuela. | <ul style="list-style-type: none"> • El licenciamiento lo empezaron con el aspecto físico, luego con los instrumentos de gestión y la creación de la oficina de calidad. Son la tercera escuela licenciada del Perú. Pronto ofrecerán bachillerato, maestrías y doctorados. • En el plan anual de trabajo se concretan todas las acciones que orienta el PEI y PCI. Están haciendo extensivo el trabajo que se realiza con los DCBN a las carreras que se trabajan con los currículos del 2010, como preparación al licenciamiento de las demás carreras. |
|---|---------------------------------|---------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

| | | | | | |
|---|---------------------------------------|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 8 | EESP "Indoamérica", La Libertad | Pública | <ul style="list-style-type: none"> • Están trabajando con el enfoque por competencias y el enfoque propositivo. Desarrollan el pensamiento crítico reflexivo en los estudiantes. • Trabajan la investigación cualitativa y la investigación-acción para el desarrollo de la formación continua de los docentes y estudiantes. • El trabajo en equipo es fundamental, en el cual la EESP ha logrado avances que requieren continuidad. • A pesar de las dificultades, en la escuela no se han suspendido las clases. | <ul style="list-style-type: none"> • Este año, aún no se ha realizado la capacitación de los docentes. El año pasado tampoco se dio por falta de recursos económicos. • Existe identidad con la institución porque muchos formadores son egresados de la escuela. Trabajan más horas de las que establecen las normas. • Desean una evaluación de ubicación, como en la EBR y no una evaluación de permanencia en la cual, si te desaprueban te despiden del trabajo. | <ul style="list-style-type: none"> • El licenciamiento ha sido recibido con mucha expectativa; sin embargo, no perciben que les ha traído los beneficios que las normas establecen. • Se ha establecido procedimientos para los traslados y convalidaciones de los estudiantes, lo cual consideran un avance. • Perciben como esencial la autonomía institucional. Las normas dicen que tienen autonomía; sin embargo, en la práctica no se da. |
|---|---------------------------------------|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

| | | | | | |
|---|-------------------------------|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 9 | EESP "Monterrico", Lima | Convenio | <ul style="list-style-type: none"> • Han reforzado el trabajo colegiado para desarrollar adecuaciones de su accionar, según la realidad. • Se ha establecido la coordinación entre las diferentes instancias y equipos para ejecutar los proyectos integradores anuales. Han crecido significativamente en su manejo. • Dada la experticia y gran voluntad de los docentes, los estudiantes han fortalecido su identidad con la carrera docente. • La investigación está muy articulada con las prácticas pre-profesionales. Se hacen ferias virtuales para exponer sus trabajos y se motiva a los docentes para que produzcan investigación. • Se fortalecen las competencias socioemocionales para brindar tutoría y soporte. | <ul style="list-style-type: none"> • Los formadores demuestran apertura hacia el avance científico y tecnológico, orientándose hacia una creciente humanización. • La estructura organizativa que está prevista en la Ley, no se aplica a plenitud en cuanto a las jefaturas que corresponden. Por ejemplo, los formadores asumen cargos por función que no están presupuestados. • Esperan que la evaluación se realice y se les ubique en el nivel que corresponda a su trayectoria, servicio y nivel profesional y no para ubicarlos a todos en el primer nivel. • Son uno de los grupos de docentes más abandonados del país, a pesar de que son pocos, en comparación con otros niveles. | <ul style="list-style-type: none"> • El licenciamiento ha sido un proceso muy complejo que los obligó a trabajar hasta altas horas de la noche. No tenían antecedentes. • El PEI se articula con el PEN al 2036, para lo cual socializaron y comprendieron los propósitos y orientaciones estratégicas. Sin embargo, en los DCBN no se contempla el PEN. • La institución ya tenía una acreditación de la calidad, sin embargo, eso no les sirvió para el licenciamiento, lo cual es contradictorio, revelando desarticulación entre dichos procesos. |
|---|-------------------------------|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

DIVERSIDAD

- Se consultó este criterio solo con "Indoamérica" y "Monterrico". En la primera no sustentaron el trabajo con la diversidad en aula FID.
- En la EESP "Monterrico", para acompañar el trabajo de la diversidad, considerando las diferencias de culturas, orígenes, saberes y condición social, conformaron la comisión de interculturalidad e inclusión educativa.
- Su opción son quienes más lo necesitan, los que proceden de zonas de menor desarrollo y mujeres.
- Cuentan con postulantes con discapacidad a los que se les evalúa de diferentes formas, encontrando carencias por no tener personal capacitado para ello. Deben capacitarse para trabajar la diversidad y el Minedu debería dotar de especialistas.

ALGUNOS PUNTOS COMUNES

- El desarrollo del proceso de licenciamiento en sus instituciones los ha **obligado a cambiar** una serie de aspectos, sobre todo lo pedagógico, sacándolos de la rutina y planteándoles nuevos retos.
- Han tenido que desarrollar rápidamente **competencias digitales** para enfrentar la educación remota debido a la emergencia sanitaria.
- El **trabajo colegiado** para el desarrollo de proyectos integradores es un tema positivo que están aprendiendo y que será en beneficio de los formadores y los estudiantes.
- La **investigación y las prácticas pre-profesionales** van juntas y están aprendiendo a desarrollarlas gradualmente, desde el primer ciclo.
- El proceso de **licenciamiento** está detenido y no se sabe hasta cuándo. No se aplica los beneficios que la Ley dispone, como el financiamiento de plazas para jefaturas y coordinaciones.
- La **evaluación** se debe desarrollar para ubicar a los docentes en el nivel que les corresponda, según sus competencias y aportes al mejoramiento de la FID y no para despedir a los docentes.

Anexo 2

CAMBIOS Y MEJORAS EN LA GESTIÓN ACADÉMICA Y PROGRAMAS DE ESTUDIO PARA LOGRAR EL LICENCIAMIENTO

| Aspectos | EESPP La Salle de Abancay | EESPP de Arequipa |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Mejoras e innovaciones en el ámbito de la gestión académica y programas de estudios para obtener su licenciamiento | <ul style="list-style-type: none"> • Implementación y organización docente para la revisión de los documentos de gestión académica. • Diseño y reestructuración de los documentos de gestión con el protagonismo de todos los actores educativos. • Articulación de estos con los instrumentos de gestión académica. • Elaboración del Plan de Mejora a partir de la evaluación de la aplicación de los distintos procedimientos y actividades. • Diseño y actualización del Proyecto Curricular Institucional (PCI), en coherencia con el PEI. • Trabajo en concordancia con el nuevo currículo y el diseño de sílabos y sesiones de aprendizaje. | <ul style="list-style-type: none"> • PCI vigente, contextualizado y articulado, que enfatiza los principios y enfoques pedagógicos y la articulación con el DCBN. • Programas de estudio sustentados con perfiles propios articulados con la demanda educativa. • Énfasis en el trabajo colegiado en estos dos últimos años y basado en reflexionar críticamente sobre las fortalezas, debilidades y alternativas de solución, terminando en Planes de Mejora. • Sistema de gestión de calidad que precisa la política y los objetivos, monitoreando cómo se plasman todos los indicadores y metas planificadas para dar las alertas y acciones de mejora. • Articulación con los documentos a corto plazo, los sílabos, guías y sesiones de aprendizaje con el manejo de las TIC. |

| | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Retos y dificultades enfrentadas para cumplir con las CBC</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Limitados recursos económicos para el proceso de implementación de las diferentes condiciones básicas de calidad (CBC). • La toma de decisiones informadas o documentadas en los diferentes aspectos. • Contar con personal docente, en su mayoría contratado, que anualmente es cambiado, lo cual no permite su empoderamiento. No hay nombramientos en Educación Superior Docente, algunos institutos tienen a todos sus docentes, incluido el director, contratados. Los trámites para recontratarlos son engorrosos. • Limitado desarrollo profesional de los docentes formadores, sobre todo en investigación. • Contar con personal calificado, innovador y comprometido. • Falta de autonomía en la gestión de documentos y contrata docente para favorecer su continuidad. | <ul style="list-style-type: none"> • La previsión económica y financiera. • Falta de presupuesto para ofrecer todas las especialidades (solo 5 de las 10), significando la reducción de personal, lo que es incoherente con lo exigido para el licenciamiento. • Personal nombrado que no cuenta con el perfil requerido, quedando como personal excedente. Falta de continuidad del personal contratado. • Falta de autonomía institucional y de organización laboral, dispuesta por ley, pero que queda en papel y no en la práctica. • Organización de las universidades diferente al de las escuelas, donde sus docentes cuentan con 20 horas académicas y otras 20 de permanencia que la dedican a la investigación y otros, ocasionando un desgaste en ellos. |
| <p>Mejoras e innovaciones realizadas en la formación académica de los estudiantes y sus prácticas profesionales</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Uso de estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo. • Evaluación formativa en los diferentes cursos y módulos. • Investigación formativa como estrategia de aprendizaje. • Articulación sostenida de la práctica profesional e investigación. • Protagonismo de los estudiantes en el proceso de aprendizaje y gestión institucional. | <ul style="list-style-type: none"> • Énfasis en el voluntariado y responsabilidad social. • Trabajo con las comunidades y municipalidades articulado a los proyectos integradores, la práctica e investigación. • Pasantías e intercambio pedagógico, enfatizando la investigación. • Certificación progresiva a través de talleres que responden a la empleabilidad y demanda laboral. • Prácticas preprofesionales orientadas a la articulación de la EBR. • Sistematización y monitoreo. |

Fuente: MIDD, 2022

Anexo 3

TRABAJO DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS DESDE LA DIRECCIÓN DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE (DIFOID)-MINEDU

- Se orienta por la Ley N.° 30512 y su reglamento, construyendo dos documentos directrices para el proceso de desarrollo del currículo por competencias: el modelo del servicio educativo y los lineamientos académicos generales.
- Atiende a nivel nacional a 104 institutos públicos y 87 privados, de los cuales 32 ya son escuelas y están distribuidas en todo el país.
- Atiende a 2465 docentes, 1131 nombrados y 1334 contratados.
- Tiene 46 430 estudiantes, 32 730 (70 %) en las escuelas públicas y 13 700 (30 %) en las privadas.
- Ya fue aprobada la norma para la apertura del proceso de licenciamiento y se espera a fin de año e inicio del 2023, tener 64 institutos licenciados (escuelas) y, a fines del 2024, el 100 %.

Dificultades en la aplicación del enfoque por competencias

- Solo el 20 % de docentes formadores promueven el pensamiento crítico en las aulas.
- Arraigo de las creencias y la práctica centrada en la enseñanza de un enfoque curricular por contenidos (enfoque tradicional) por parte de los docentes.
- Escaso desarrollo de las competencias de los estudiantes al finalizar la carrera (dato basado en la evaluación de egreso del 2014).
- Existe preponderancia de la práctica sobre la teoría, cuando esta debe tener un sustento teórico que falta fortalecer en los docentes formadores.

Avances en la aplicación del enfoque por competencias

- A partir del 2019 y 2020 se construyeron los nuevos currículos nacionales, teniendo 11 donde se precisa el enfoque por competencias: el de educación inicial, primaria e inicial intercultural bilingüe, primaria intercultural bilingüe; en secundaria: matemática, inglés, ciencia y tecnología, ciudadanía y ciencias sociales, comunicación, educación religiosa y educación física.
- Los IESP y las EESP van a poder licenciarse, según sus potencialidades y las carreras que tienen revalidadas dentro de estos 11 programas de estudio.
- Se definió el perfil de egreso en base del perfil del formador de formación inicial docente y el de los estudiantes de educación básica plasmado en el CNEB y el MBDD. Se identificaron 12 competencias para todos y 3 orientados a la EIB, que forman parte del perfil de egreso y responden a cuatro dominios: i) la preparación para el aprendizaje de los estudiantes, ii) la enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes, iii) la participación en la gestión de la escuela y su articulación con la comunidad, y iv) el desarrollo personal y de la profesionalidad e identidad del docente, que está enfocado básicamente en el desarrollo de los valores que son transversales en los cuatro dominios.

Acciones para fortalecer el enfoque por competencias

- Se busca que el 100 % de los institutos se licencien y eso lleva a repensar: ¿cómo nos imaginamos la nueva escuela, con sus nuevos retos y competencias?, ¿qué necesita?, ¿qué debemos hacer como Estado para fortalecerlas, mirando un mediano y largo plazo?, y ¿cuál es el rol de los GORE, las DRE y las GRE?
- Repensar esto tomando en consideración la Política Nacional de Educación Superior y Técnico Productiva (PNESTP), implementada desde el 2020, que plantea un sistema de Educación Superior y designa al

Minedu rector en el marco de la implementación, organización y desarrollo del Viceministerio de Educación Superior.

- Esto impulsa a pensar esta nueva escuela en el marco de un enfoque por competencias: ¿qué modelo tendremos? Este deberá articularse con la formación en servicio de los docentes de la educación básica y los que egresarán de las escuelas, que en su mayoría terminan desarrollando su profesión en la EB.
- En la articulación del currículum y el perfil del egreso se tiene los dos niveles de competencia que equivalen a la formación inicial y el siguiente nivel se articula con la formación en servicio y ahí se está avanzando con una revisión del CNEB, recogiendo aportes a través de consultas a nivel nacional y se espera que sea un producto que responda a las demandas, características, contexto nacional y diversidad para tener un currículum de educación básica que centralice el enfoque por competencias y genere lineamientos que ayuden a pensar en currículos diversificados y articulados al nuevo modelo del servicio educativo de nuestras EESP.

Retos planteados

- Evaluar los avances en la implementación del currículum por competencias.
- Planear una estrategia mixta de asistencia técnica, acompañamiento y monitoreo, articulando lo presencial con las herramientas tecnológicas para tener a finales de 2024 un estudio de impacto de currículum por competencias en nuestras EESP.
- Las instituciones pedagógicas tienen muchas debilidades y como Estado no se ha hecho mucho para brindarles las herramientas que requieren para mejorar el servicio educativo que brindan, pero se está trabajando en una gestión por procesos y de la calidad para tener nuevos docentes que aporten a la educación peruana.

ACRÓNIMOS Y SIGLAS

| | |
|---------|---------------------------------------------------------------------------------|
| CBC | Condiciones Básicas de Calidad |
| CESU | Consejo Nacional de Educación Superior |
| CFE | Consejo Federal de Educación |
| CNA | Comisión Nacional de Acreditación |
| CNE | Consejo Nacional de Educación |
| CNED | Consejo Nacional de Educación |
| Co.F.Ev | Comisión Federal de Evaluación |
| CONACES | Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación |
| CONEAU | Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria |
| CPEIP | Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas |
| CPM | Carrera Pública Magisterial |
| CPDD | Comisión Permanente de Trabajo Docente y Directivo |
| CRUCH | Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas |
| DCBN | Diseño Curricular Básico Nacional |
| DIFOID | Dirección de Formación Inicial Docente |
| DS | Decreto Supremo |
| DRE | Dirección Regional de Educación |
| EESP | Escuela de Educación Superior Pedagógica |
| EESPP | Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública |
| EIB | Educación Intercultural Bilingüe |
| ENS | Escuelas Normales Superiores |
| EOP | Evaluación Ordinaria de Permanencia |
| FID | Formación Inicial de Docentes |
| FONDEP | Fondo Nacional para el Desarrollo de la Educación Peruana |

| | |
|--------|----------------------------------------------------------------------------------------|
| GORE | Gobierno Regional |
| IE | Institución Educativa |
| IES | Institución de Educación Superior |
| IESP | Instituto de Educación Superior Pedagógica |
| IFD | Institución de Formación Docente |
| IGED | Dirección General de Desarrollo Docente |
| II.EE. | Instituciones Educativas |
| INFoD | Instituto Nacional de Formación Docente |
| IOARR | Inversiones de Optimización, de Ampliación marginal, de Rehabilitación y de Reposición |
| ISFD | Institutos Superiores de Formación Docente |
| LGE | Ley General de Educación |
| LOF | Ley de Organización y Funciones |
| OSEE | Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica |
| PEI | Proyecto Educativo Institucional |
| PEN | Proyecto Educativo Nacional |
| PFC | Programa de Formación Complementaria |
| PNESTP | Política Nacional de Educación Superior y Técnico Productiva |
| PP | Programa Presupuestal |
| PUCP | Pontificia Universidad Católica del Perú |
| MBDD | Marco del Buen Desempeño Docente |
| MEI | Marco Estratégico de Implementación |
| MEN | Ministerio de Educación Nacional |
| MINEDU | Ministerio de Educación del Perú |
| MIDD | Mesa Interinstitucional de Desarrollo Docente |
| MSE | Modelo de Servicio Educativo |
| RIMS | Remuneración Íntegra Mensual Superior |
| RM | Resolución Ministerial |
| RVM | Resolución Viceministerial |
| SACES | Sistema de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior |

| | |
|---------|--------------------------------------------------------------------------------|
| SINACES | Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior |
| SINEACE | Sistema nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad Educativa |
| SUNEDU | Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria |
| TIC | Tecnologías de la Información y las Comunicaciones |
| UGEL | Unidad de Gestión Educativa Local |
| UNESCO | Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura |
| USE | Unidad de seguimiento y Evaluación |



 [cneperu](#)

 [cneperu](#)

 [@cneperu](#)

 [Consejonacionaldeeducación](#)