

SERIE: FORMACIÓN DOCENTE Y MODERNIZACIÓN
DE LA EDUCACIÓN 2

**MODERNIZACIÓN
DE LA FORMACIÓN DOCENTE
EVALUACIÓN DEL PROCESO**

AUTOR: TAREA

MINISTRO DE EDUCACION

Dr. Felipe Ignacio García Escudero

VICEMINISTRO DE GESTION PEDAGOGICA

Lic. Angel Jorge Galli Alvarez

VICEMINISTRA DE GESTION INSTITUCIONAL

Dra. Susana Seto Miyamoto

DIRECTOR NACIONAL DE FORMACION Y CAPACITACION DOCENTE

Dr. Rolando Andrade Talledo

JEFE DE LA UNIDAD DE FORMACION DOCENTE

Lic. Nery Escobar Batz

ASESOR PRINCIPAL PROFORMA-GTZ

Dr. Wolfgang Küper

Autor: TAREA

Equipo responsable:

María Amelia Palacios

Luisa Pinto

Madeleine Zúñiga

Profesionales que participaron en el proceso de evaluación:

Martha Villavicencio

Lucía Cano

Luis Sime

Wendy Pinto

Contenido

PRESENTACIÓN	5
INTRODUCCIÓN	7
I. EL DISEÑO DE LA EVALUACIÓN	11
1. Enfoque y finalidad de la evaluación	
2. Objetivos generales	
3. Alcances	
4. Componentes de la evaluación	
5. Metodología	
5.1 Procedimientos para la obtención de datos	
5.2 Procedimientos para el procesamiento de la información	
5.3 Procedimientos para el análisis de datos	
6. Instrumentos de evaluación	
II. LA REFORMA CURRICULAR: CAMBIOS Y PROBLEMAS	23
A. El diseño del currículo	25
1. Orígenes de la reforma curricular	
2. La participación en la deliberación curricular.	
3. La propuesta curricular como guía para la acción	
4. Los sílabos: el primer paso	
B. El currículo en acción	44
1. El enfoque constructivista: decisión, esfuerzos, tropiezos	
2. La iniciación en el rol de investigador	
3. Maestros desde el inicio de la carrera	
4. El reto del trabajo interdisciplinario	
5. La realidad regional en el currículo	
6. La atención a la diversidad cultural y lingüística	
7. El desafío de enseñar a niños de habla indígena	
8. El enfoque de género en la práctica docente	
9. La formación en valores	
10. El impacto en el desempeño de los formadores	

C.	Apreciaciones sobre cuatro áreas curriculares	76
1.	Área Matemática	
2.	Área Sociedad	
3.	Área Comunicación Integral	
4.	Área Educación	
III.	LA CAPACITACIÓN DE FORMADORES	95
1.	Fortalezas	
2.	Debilidades	
3.	Sinergia con otros procesos de capacitación	
IV.	LAS REDES DE AMPLIACIÓN	111
	En búsqueda de la sostenibilidad de la reforma	
V.	LOS CAMBIOS EN LA GESTIÓN	119
1.	Juicio sobre las innovaciones	
2.	Clima institucional	
3.	Logros en la conducción de la RFMP	
4.	Dificultades en la conducción de la RFMP	
5.	Necesidades	
VI.	EL FUTURO DE LA REFORMA	143
1.	Las expectativas de los actores	
2.	La reconversión de los ISP	
3.	La formación continua del profesorado	
	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	151
1.	Conclusiones	
2.	Recomendaciones	
	ANEXOS	171

PRESENTACIÓN

El Proyecto de Modernización de Formación Docente que se inició en mayo de 1996, con la participación de directores y docentes de quince institutos superiores pedagógicos, convocados por la Unidad de Formación Docente – DINFOCAD, del Ministerio de Educación, se puso en marcha con la experimentación del Currículo de Formación Docente-Educación Primaria. Los aspectos innovadores fueron: la práctica docente desde el primer ciclo, transversal a la carrera, así como la investigación. Además, se optó por introducir la metodología activa y la pedagogía por proyectos en el proceso de formación de docentes. Es un proyecto experimental que se viene evaluando anualmente con la participación de los actores del proceso.

En el segundo semestre del año 1997, durante el segundo año del proceso de experimentación, es que se realiza la evaluación externa, confiada por DINFOCAD y PROFORMA-GTZ a la Asociación TAREA, la cual elaboró, asimismo, la matriz y los indicadores de la evaluación, considerando los aspectos fundamentales de la propuesta.

Los resultados fueron presentados a los docentes de los 22 ISP del Plan de Fortalecimiento en la reunión de febrero de 1998, para su análisis y realización de las correcciones necesarias. Fruto de ello fue conceptualizar lo que es Metodología Activa, el sentido de la producción de materiales, aclarar la orientación de la Práctica Docente; también se elaboraron materiales de apoyo para la ejecución del currículo, materiales en su mayoría producidos colectivamente, con la participación y validación de los docentes de los ISP con el apoyo de consultores (Práctica, Comunicación, etc.). Un punto débil

es el de la evaluación, para lo cual se solicitó a la doctora Norma Reátegui elaborar un documento de conceptualización sobre el tema.

Podríamos decir que la publicación que se está entregando es valiosa porque muestra no sólo un ejemplo de la metodología para realizar una evaluación externa del proyecto sino, además, por la riqueza encontrada en la experimentación de la nueva propuesta de Formación Docente. Los docentes de los ISP podrán observar en su práctica que hay muchas deficiencias que se mencionan aquí que ya han sido superadas o que están en proceso de corregirse.

Nery Luz Escobar Batz

Jefe de la Unidad de Formación Docente
Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente
Ministerio de Educación del Perú

INTRODUCCIÓN

El trabajo presenta los hallazgos, conclusiones y recomendaciones que se derivan de la evaluación realizada de la fase piloto de la Reforma de la Formación Magisterial en la especialidad de Primaria (RMFP), a quince meses de su iniciación en diez Institutos Superiores Pedagógicos (ISP) de gestión estatal. Se trata de hallazgos en los aspectos pedagógicos y de gestión de la reforma a partir del desarrollo de apenas cuatro de un total de diez ciclos de formación; por tanto, sería inapropiado y prematuro calificarlos de resultados cuando el proceso aún no finaliza. No obstante, creemos que conocer estos hallazgos alentará y orientará, especialmente a los diseñadores y conductores de la reforma, a responder cada vez con mayor eficacia, a las expectativas y necesidades de los protagonistas de la misma, a quienes así ayudará a vencer las dificultades y a afianzar e incrementar los logros que son los que finalmente cimentarán la sostenibilidad y continuidad del proceso.

La evaluación fue realizada por la Asociación TAREA, a solicitud de la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD) y del Proyecto de Formación Magisterial (PROFORMA) de la GTZ, con el objetivo de identificar las dificultades y necesidades del Plan Piloto, reconocer las expectativas, necesidades y problemas de los directores, jefes de primaria y formadores de los ISP que participan en el piloto y determinar las áreas que requieren ser mejoradas en el proceso de reforma.

El proceso de evaluación se inició en agosto de 1997 y constó de tres momentos. El primero (agosto - setiembre 1997) estuvo dedicado a la formulación y aprobación del diseño general de la evaluación, el plan de trabajo y a la elaboración de ocho instrumentos para la misma. Seis de ellos fueron validados antes

de su aplicación con la valiosa colaboración de la directora y un grupo de formadores y estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Paulo Freire (Comas, Lima).

El segundo momento de la evaluación (fines de setiembre - octubre 1997) fue dedicado al trabajo de campo en tres ISP Piloto seleccionados de común acuerdo con la DINFOCAD: el ISP Tarapoto, el ISP Piura y el ISP Puno. En cada uno de estos ISP se realizaron observaciones en aula de la práctica docente de formadores y estudiantes, entrevistas personales a sus directores y entrevistas grupales a profesores y estudiantes del Plan Piloto. En este período se aplicó, asimismo, una encuesta a 20 directivos y otra a 123 formadores de los 10 ISP de gestión estatal que participan en el Plan Piloto, incluidos los tres visitados. El equipo de evaluación reunió durante el trabajo de campo, documentos producidos por los ISP, cintas magnetofónicas con las opiniones sobre la experiencia de una muestra de directores, formadores y estudiantes, informes de observación sobre el trabajo en aula y registros fotográficos.

El tercer momento del trabajo (noviembre 1997-enero 1998) estuvo dedicado al procesamiento, análisis e interpretación de los datos y a la elaboración de los informes parciales y del informe final de la evaluación. Se elaboraron, asimismo, cuatro informes titulados "**Innovaciones en la Práctica Docente**" que reúnen los resultados de la observación de la práctica docente en cuatro áreas del Currículo de Formación Docente (CFD): Matemática, Comunicación Integral, Sociedad y Educación. Se reunieron en dos volúmenes, las tablas y gráficos con los resultados procesados de las encuestas a directivos y formadores de los ISP Piloto de modo que los interesados puedan analizarlos y extraer sus propias conclusiones. Por último, se realizó la triangulación de los resultados de las diferentes fuentes y se elaboró el Informe Final de la evaluación, base de esta publicación.

Los hallazgos se presentan organizados en función de las tres estrategias de la RFMP que se observaron operando en la realidad: la reforma curricular, la capacitación de formadores y la organización de redes regionales de ISP para ampliar la reforma a otros 50 ISP del país.

El primer capítulo de la presente publicación, Diseño de la evaluación, da cuenta del primer momento del proceso de evaluación: la formulación y aprobación del diseño general, el plan de trabajo y la elaboración de los instrumentos.

El segundo capítulo, La reforma curricular: cambios y problemas, contiene los antecedentes de la RFMP o las razones que motivaron a los responsables

políticos del Ministerio de Educación a iniciarla, así como las condiciones políticas, financieras y técnicas con las que se dio inicio a este proceso de cambio en la formación docente. El capítulo presenta, asimismo, las apreciaciones de los actores y evaluadores sobre el proyecto curricular y pedagógico de la RFMP y los cambios y problemas que se presentan a partir de su puesta en práctica. Destaca los principales logros, dificultades y necesidades encontrados en el proceso de ejecución al inicio del cuarto semestre de experimentación del nuevo currículo.

El tercer capítulo da cuenta de la capacitación de los formadores y presenta los puntos fuertes y débiles de los eventos de capacitación, según la apreciación de los que participaron en ellos. Se incluye aquí tanto los seminarios - taller y encuentros organizados hasta octubre de 1997 por DINFOCAD, como los convocados y organizados a iniciativa de las redes. El impacto de la capacitación sobre la práctica docente de los formadores fue evaluado, indirectamente, a través de la observación de los cambios en el desempeño en aula, aunque sin disponer de una evaluación inicial o línea de base que permitiera conocer las características del desempeño docente antes de iniciado el Plan Piloto.

El cuarto capítulo, sobre redes regionales de los ISP y la estrategia de ampliación de la RFMP, contiene apreciaciones sobre las experiencias de estas redes, organizadas y sostenidas por los ISP Piloto y las estructuras de difusión de la reforma curricular a otros ISP aledaños. El funcionamiento de las redes no fue observado directamente por el equipo de evaluación, pero se recogió datos y apreciaciones en entrevistas y encuestas.

El quinto capítulo explora los logros y dificultades en algunos aspectos centrales de la gestión de la reforma. Se incluyen aquí apreciaciones respecto a la gestión en los ISP: los cambios en el sistema de decisiones, el tratamiento de los conflictos, la comunicación interna, la elaboración del proyecto de desarrollo institucional, el grado de autonomía administrativa, entre otros. Interesaba a los evaluadores hacer una apreciación sobre el grado en que se están renovando las prácticas de gestión en los ISP, dado que éstas pueden facilitar o entorpecer, según el caso, el cambio pedagógico iniciado en la formación docente. Se intenta identificar, también, los factores que favorecen o ponen en riesgo la sostenibilidad de la RFMP.

El sexto y último capítulo presenta las expectativas de los actores sobre el futuro de los ISP y de la reforma y las proyecciones previstas por las autoridades nacionales respecto a la misma. Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones.

En el proceso de realizar la evaluación hemos enfrentado algunas dificultades. Una de ellas fue la falta de documentación que nos permitiera juzgar, como nos habíamos propuesto, el grado de coherencia existente entre fines, estrategias, tiempo, instrumentos y recursos invertidos. De allí que la colaboración e información recibidas de parte de todas las personas a las que entrevistamos, individual o grupalmente, hayan sido centrales para esta evaluación. Ésta es, pues, una evaluación en la que dialogan las apreciaciones de los protagonistas directos de la RFMP con las apreciaciones de los evaluadores externos.

Todas las citas que se incluyen son transcripciones de opiniones vertidas en las entrevistas a los directores y en las entrevistas grupales a formadores y alumnos de los ISP donde se realizó el trabajo de campo. En ningún caso mencionamos el nombre del informante, no sólo por haber prometido guardar el anonimato de quienes participaron en estas entrevistas, sino porque nos ceñimos al objetivo del estudio, evaluar el Plan Piloto de la RFMP y no su aplicación en determinado ISP. Las citas de los alumnos se transcriben textualmente, de modo que el lector pueda apreciar el uso del lenguaje y reflexionar sobre las dificultades o inadecuaciones que presenta y, sobre todo, la espontaneidad de sus expresiones.

El equipo responsable de la evaluación y del presente informe, constituido por Madeleine Zúñiga, Luisa Pinto y María Amelia Palacios, desea expresar su agradecimiento a todas las personas que colaboraron en este proceso. En primer lugar, a los protagonistas de la RFMP cuyas experiencias, opiniones y prácticas han sido fuentes centrales para el trabajo: autoridades nacionales de DINFOCAD, directores y formadores de los diez ISP Piloto de gestión estatal, y en especial a los directores, formadores y estudiantes de los ISP de Tarapoto, Piura y Puno. Nuestro agradecimiento, asimismo, a los profesionales que participaron en diferentes momentos del proceso de evaluación: Martha Villavicencio, Lucía Cano, Luis Sime, Wendy Pinto y, a Mónica Puémape, secretaria ejecutiva y asistente en el trabajo de campo.

II

EL DISEÑO DE LA EVALUACIÓN



1. ENFOQUE Y FINALIDAD DE LA EVALUACIÓN

Planteamos la evaluación como un proceso de estimación de la calidad del Plan Piloto de Reforma de la Formación Magisterial en la especialidad de Primaria (en adelante RFMP). La intención fundamental fue profundizar la comprensión de la RFMP a partir de las evidencias expresadas o documentadas de su concepción, planificación y aplicación en diez Institutos Superiores Pedagógicos de gestión estatal. En la medida en que los diferentes agentes lleguen a una mayor comprensión del proyecto de reforma y los propósitos contenidos en su concepción, les será posible mirar críticamente las estrategias, procedimientos e instrumentos con los cuales ella se está realizando. Nos interesó comprender el proceso situándonos en un contexto complejo, donde los consensos y disensos se mueven en un mundo de opiniones y juicios de valor. Mirarlo de otra manera era optar por la simplificación que hace que las valoraciones sean más fáciles pero que puede conducir a juicios injustos y erróneos. La evaluación buscó comprender y mejorar los diferentes aspectos del proyecto de reforma y, en particular, la práctica educativa.

Los sujetos y objetos prioritarios de esta evaluación son las percepciones de los agentes directos -directivos, formadores y alumnos de los ISP seleccionados- y las prácticas con las que ellos se involucran en la reforma. De ahí la importancia de dar la voz a los participantes directos de la reforma, incorporar las valoraciones que ellos tienen sobre el proceso - aún con lo relativas que ellas puedan ser, para tener una mejor visión de los logros y dificultades alcanzados hasta este momento. La especial atención puesta en los sujetos no deja de tomar en cuenta

las condiciones en las que se desenvuelve su trabajo -materiales, organizativas, etc.- así como los márgenes de autonomía real con que cuentan para ello. Esto hará posible entonces identificar necesidades tanto del proyecto como de los agentes comprometidos en el mismo y de esta forma contribuir al enriquecimiento de su concepción y aplicación.

El propósito de la evaluación fue conseguir -a través de la indagación rigurosa sobre la práctica- que la reflexión informal que se realiza en los ISP adquiriera sistematización, rigor y formalización, de manera que sus protagonistas puedan formular juicios válidos sobre su valor educativo y así comprender y mejorar los diferentes aspectos del Plan Piloto. En esta evaluación interesaba esclarecer las posibilidades de continuidad y profundización del programa.

Se unen en este trabajo las características de una evaluación externa, en tanto la realiza un equipo de evaluadores independientes y de una evaluación interna, en tanto involucró a los responsables públicos del proyecto y convocó a los profesionales de los ISP que participaban en la fase piloto. Asimismo, es una evaluación participativa ya que recogió la opinión de los participantes o protagonistas de la reforma e incorporó la valoración que ellos tenían sobre la misma, aunque no sea la única. Es también una evaluación cualitativa y cuantitativa porque, si bien reconoce la importancia del uso de mediciones y procedimientos estadísticos y acepta que las mediciones aportan rigor y objetividad a una evaluación, somete esta información al análisis, interpretación y contrastación con otros modos de exploración más bien cualitativos. Finalmente, como no se estuvo frente a un proceso acabado, ésta es una evaluación formativa desarrollada a quince meses de iniciada la aplicación de la fase experimental o piloto de la RFMP.

Otro aspecto importante de esta evaluación es su carácter de compromiso con el cambio, en tanto no asumió una perspectiva neutral, sino que buscó aportar sugerencias para la mejora y viabilidad del proyecto de reforma, en el entendido de que son los responsables políticos quienes han de hacer efectivos los cambios.

La evaluación no estuvo orientada a producir conocimiento sobre los ISP o sobre el plan piloto de la reforma; lo que intentó fue establecer las conexiones entre "el cambio" presente en la concepción de la reforma, los mecanismos de transferencia de esta concepción a los protagonistas directos de los ISP y la mejora en la formación magisterial y la práctica docente. En este aspecto, la introducción de innovaciones en la formación magisterial es, indudablemente, un buen

propósito, pero es la participación de los agentes en su desarrollo y valoración lo que dará las evidencias cabales de la mejora del sistema.

2. OBJETIVOS GENERALES

- ♦ Evaluar los logros, dificultades y necesidades del Plan Piloto durante el segundo año de su desarrollo en diez ISP de gestión estatal.
- ♦ Identificar y analizar las expectativas, necesidades y problemas de los formadores y directivos de los ISP Piloto.
- ♦ Determinar las áreas que requieren ser mejoradas en el proceso de reforma.

3. ALCANCES

Siendo la finalidad del estudio profundizar la comprensión del Plan Piloto de la RFMP, esta evaluación incorporó de manera dinámica al conjunto de sus protagonistas:

- ♦ A los conductores, desde el Ministerio de Educación, a través de la DIN-FOCAD, que piensan y generan los mecanismos de concreción de este proyecto desde acciones sinérgicas con la política educativa nacional.
- ♦ A los directores y jefes de primaria de los ISP comprendidos en el Plan Piloto, en sus esfuerzos por desarrollar una institución moderna, eficiente, más protagónica con relación al sistema y más democrática y horizontal con relación a sí misma. Esto, en el marco de tensiones complejas, producto de una cultura tradicional vertical y dependiente.
- ♦ A los formadores y alumnos, en las percepciones de nuevos roles deseados en el marco de la reforma y en los retos que supone enfrentar una práctica docente innovadora con relación al conocimiento, a las interacciones en el proceso enseñanza-aprendizaje, y en cuanto a la responsabilidad frente a la comunidad.

4. COMPONENTES DE LA EVALUACIÓN

La evaluación comprende cinco componentes básicos con respecto a los cuales se recogió información y se identificaron logros, necesidades, problemas y expectativas. Estos son:

- ♦ Concepción de la RFMP.
- ♦ El desarrollo de la RFMP en los dos años de aplicación.

- ♦ El conocimiento de los agentes comprometidos en el proceso de reforma y cómo este conocimiento alimenta el desarrollo del mismo.
- ♦ El fortalecimiento institucional de los ISP en los que se está aplicando.
- ♦ La receptividad e incidencia que las innovaciones tienen en la práctica docente.

Para cada uno de los componentes se seleccionaron los aspectos fundamentales a evaluar y las interrogantes que ellos plantean. A continuación describimos cada uno de los aspectos que se evaluaron en cada componente:

Componente 1: Concepción de la reforma de la formación magisterial especialidad de primaria.

Aspectos evaluados en este componente:

- Coherencia** entre objetivos, estrategias, instrumentos, tiempo, recursos y resultados esperados.
- Singularidad**, entendida como lo novedoso que la reforma incorpora en el campo pedagógico y de gestión.
- Pertinencia** con relación a la visión de educación de cara al siglo XXI y el nuevo rol del docente planteado por la RFMP; y en relación a las necesidades y aspiraciones educativas de las regiones específicas en las que actúan los ISP Piloto.
- Claridad** en la presentación de sus propósitos y estrategias.
- Sostenibilidad**, en tanto se han previsto las condiciones necesarias desde el punto de vista académico (capacitación), legal (normatividad) y político (ampliación y generalización).

Trabajar este componente implicó tomar en cuenta no sólo los contenidos sino también las estrategias e instrumentos a través de los cuales estos contenidos llegaban a los agentes específicos y a la comunidad en general. Así, se tomaron en cuenta:

- ♦ El Plan Piloto, los currículos para su implementación pedagógica y la estructura de gestión para su implementación administrativa.
- ♦ Estrategias para la capacitación, el monitoreo y seguimiento del proyecto,

el establecimiento de circuitos de comunicación, así como para la extensión y difusión de la reforma.

Componente 2: Desarrollo de la reforma

En este componente, las percepciones e imágenes con las que directivos, formadores y estudiantes de los ISP se involucraban en la reforma, constituyeron la base de indagación y análisis.

Los aspectos evaluar fueron dos:

- La percepción que los protagonistas de la RFMP tienen sobre los logros, dificultades y necesidades de la puesta en marcha del Plan Piloto.
- La aceptación de la reforma, aún tomando en cuenta sus riesgos.

Componente 3: Los agentes de la reforma

En este componente se evaluaron las características profesionales y culturales de los protagonistas del Plan Piloto en los ISP, así como sus roles, expectativas y valoraciones respecto a la reforma.

Los aspectos que se tomaron en cuenta fueron:

- Conocimiento de los actores: directores, jefes de línea, formadores y estudiantes de los ISP Piloto. Era importante constatar hasta qué punto se manejaba información suficiente sobre estos agentes y en qué medida esta información incidía en la selección, capacitación, monitoreo, evaluación y promoción de los mismos.
- Percepción de los roles que la reforma adjudicaba a las autoridades de DINFOCAD, directivos, formadores y alumnos. Buscábamos saber cómo percibían los roles, cuántos de ellos estaban dispuestos a aceptar y cuánta compatibilidad había con el "rol deseado" por los distintos agentes.
- Expectativas de los agentes con relación a su calidad profesional, a sus condiciones de vida personal y a la calidad de la educación nacional.
- Compromiso, como evidencia de entrega al desarrollo del trabajo, de dis-

posición para enfrentar dificultades, de participación en la difusión de los aspectos positivos del proceso.

Componente 4: Institucionalización de la RFMP

Componente muy ligado a la sostenibilidad del proyecto y su capacidad de gestión. La evaluación observó las condiciones institucionales dentro de las que se desarrollaba el Plan Piloto. De ahí que el aspecto que orientó la evaluación fuera:

- Capacidad de ejecución de la reforma en los ISP tomando en cuenta las políticas orientadas a su mejora profesional, financiera y técnica. Era importante valorar las posibilidades reales de cambios sustantivos en la toma de decisiones de directivos y formadores, no sólo basados en sus condiciones profesionales y personales sino, sobre todo, en el sustento organizativo y técnico: la elaboración del PEI y el reglamento interno, el tratamiento de conflictos y trabajo en equipo.

Componente 5: La práctica docente

Se evaluó la práctica docente en referencia a la percepción, aplicación y valoración de las innovaciones que intentaba introducir la RFMP: la interdisciplinariedad, la práctica temprana, la interacción didáctica constructivista, la diversificación y la investigación-acción.

Se tomó como referente para la descripción de las innovaciones propuestas, los alcances explicativos de las mismas, contenidos en el documento de trabajo de la DINFOCAD "Currículo de formación docente para la especialidad de primaria." (Lima, 1997).

- **Interdisciplinariedad:** "Esta propuesta plantea una selección equilibrada de contenidos provenientes de las ciencias y tecnologías de mayor actualidad, que provean a los estudiantes y futuros maestros de instrumentos teóricos y técnicos que les permitan comprender el funcionamiento del mundo natural y social y sus posibilidades de transformación eficaz y responsable. La organización de estos contenidos aprovecha los aportes de la Teoría de Sistemas, de la Interdisciplinariedad y de la Modularidad, con el propósito de facilitar visiones integrales tanto de los problemas de la realidad natural y social, como de las respectivas alternativas de solución."

- **Práctica temprana:** “Esta propuesta introduce la práctica con alumnos desde el primer año y la mantiene a lo largo de toda la carrera. Esto se viene experimentando con excelentes resultados en los institutos piloto 1996, en el de Monterrico y en otros.”
- **Interacción didáctica constructivista.** La propuesta es que “el énfasis del proceso educativo esté en el aprender más que en el enseñar. Por ello, el formador debe facilitar el aprendizaje y no simplemente transmitir discursos o técnicas”. Se busca que el estudiante sea quien construya su propio aprendizaje a partir de saberes previos, dentro de los cuales los nuevos adquieren su significado. El estudio y el trabajo en grupo así como “el error y el conflicto deben ser manejados como nuevas fuentes de aprendizaje.”
- **Diversificación:** “Esta propuesta parte de la realidad concreta y vincula estrechamente con la comunidad contextual a través de numerosos proyectos de investigación-acción sobre diversos temas y problemas, especialmente en las áreas Ecosistema y Sociedad. La Ciencia y la Tecnología se utilizan como instrumentos para el estudio del mundo natural y social cercanos y para la búsqueda de alternativas de solución a sus problemas.”
- **Investigación-acción:** “En el currículo vigente, es escasa y discontinua, lo que no favorece el desarrollo de habilidades intelectuales complejas, no instrumenta para la autoformación y no capacita para investigar. Esta propuesta plantea una línea de investigación que atraviesa toda la carrera desde el principio, solucionando así los problemas señalados.”

Desde la perspectiva de las innovaciones planteadas, fueron dos los aspectos que comprendió la evaluación de este componente:

- ♦ Innovación en la práctica docente de los formadores, tomando en cuenta la comprensión de aspectos fundamentales de las innovaciones que se trabajaban y el grado de desarrollo logrado en la aplicación misma.
- ♦ Innovaciones en la práctica de los estudiantes, específicamente en dos aspectos: Interacción didáctica constructivista e Investigación-acción

Incluimos, asimismo, una exploración de otras innovaciones mencionadas en documentos internos de la DINFOCAD, tales como: género, trabajo y producción y formación en valores.

Para cada una de los aspectos a evaluar elaboramos un conjunto de indicadores que permitían identificar mejor los resultados o comportamientos a ser evaluados.

5. METODOLOGÍA

El proceso de evaluación duró cinco meses, entre el 1° de agosto y la última semana de diciembre de 1997. Parte importante de este proceso fue la etapa de trabajo de campo, para cuyo desarrollo se seleccionó 3 ISP Piloto por sus rasgos socioculturales, ubicación geográfica y características institucionales compartidas con la mayoría de los ISP estatales. Éstos fueron:

- ISP Tarapoto, en el departamento de San Martín (región amazónica).
- ISP Piura, en el departamento de Piura (región costeña).
- ISP Puno, en el departamento de Puno (región altoandina).

La riqueza y complejidad de las diversas interrelaciones que se producen en la realidad educativa hizo necesario trabajar con instrumentos capaces de captar valoraciones, aspiraciones, motivaciones, intereses e interpretaciones de los protagonistas. Por ello, elegimos los siguientes procedimientos para la obtención, procesamiento e interpretación de datos:

5.1 PROCEDIMIENTOS PARA LA OBTENCIÓN DE DATOS

- ♦ **Análisis de documentos:** se revisó los documentos formulados para el proyecto de reforma (currículo, programaciones curriculares y sílabos), así como los diagnósticos y consultorías solicitadas por la DINFOCAD a especialistas externos.
- ♦ **Entrevista a autoridades,** aplicadas a los responsables de la concepción y conducción de la reforma en el Ministerio de Educación, autoridades y especialistas de DINFOCAD y directores de los ISP pilotos a visitar.
- ♦ **Aplicación de encuestas** al universo de directivos y formadores de los diez ISP estatales comprometidos en la fase piloto de la reforma de la RFMP.
- ♦ **Desarrollo de grupos focales,** interacción grupal para recoger opiniones de formadores y estudiantes de tres ISP comprometidos en la fase piloto de la RFMP.

- ♦ **Observaciones en aula** de la práctica docente de una muestra de formadores y alumnos de tres ISP Piloto. Las áreas que se privilegiaron para la observación fueron cuatro: Sociedad, Matemática, Comunicación Integral y Educación, elegidas por su mayor peso y relevancia en el currículo experimental de la RFMP. Se observaron 24 horas de sesiones de formadores y 16 horas de prácticas de estudiantes en aula por área en cada ISP.

5.2 PROCEDIMIENTOS PARA EL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Los datos obtenidos se procesaron por estratos de análisis. En el caso de las observaciones de la práctica de los formadores, por profesor, curso y área curricular. En el caso de las observaciones de la práctica de los alumnos, por ciclo y área curricular.

Los datos de las entrevistas, encuestas y grupos focales fueron analizados según los siguientes estratos:

- ♦ Autoridades DINFOCAD y directores ISP (entrevistas)
- ♦ Formadores y directivos ISP (encuestas)
- ♦ Formadores y estudiantes (grupos focales).

El procesamiento estadístico de las encuestas se hizo en función de las tres secciones en que están organizadas las mismas:

- ♦ Datos personales
- ♦ Formación profesional
- ♦ Opiniones sobre el plan piloto de la RFMP.

5.3 PROCEDIMIENTOS PARA EL ANÁLISIS DE DATOS

El equipo responsable de la evaluación definió los criterios de interpretación para formular juicios sobre los datos obtenidos. Las técnicas utilizadas para el análisis e interpretación de la información fueron tres:

- ♦ **Análisis de contenido** de documentos oficiales, programaciones curriculares, reglamentos, trabajos de los alumnos, exámenes, documentos foto-

gráficos y documentos informales como textos usados en ambientación de aulas, periódicos murales en pasillos, etc.

- ♦ **Análisis de frecuencia y cruces de variables** de la encuesta comparados con indicadores y criterios de interpretación.
- ♦ **Triangulación.** Se contrastaron los datos obtenidos de las distintas fuentes. Por ejemplo, las respuestas obtenidas por estratos (autoridades, formadores, alumnos) respecto a los mismos aspectos de evaluación.

El objetivo fue lograr una mayor comprensión de las relaciones y los aspectos de evaluación seleccionados.

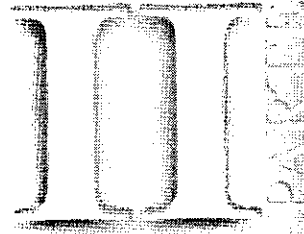
6. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

El proceso de elaboración de la batería de instrumentos utilizados se desarrolló en dos fases: una de elaboración propiamente y otra de validación de los mismos para hacerlos pertinentes al tipo y alcances de la evaluación.

Los instrumentos elaborados fueron:

1. Guía de entrevista a autoridades de DINFOCAD
2. Guía de entrevista a directores de ISP
3. Encuesta para directivos
4. Encuesta para formadores
5. Guía para focus group con formadores
6. Guía para focus group con estudiantes
7. Guía de observación de la práctica docente de formadores
8. Guía de observación de la práctica docente de alumnos

La validación de estos instrumentos se realizó en el ISP Paulo Freire de Comas-Lima.



LA REFORMA CURRICULAR: CAMBIOS Y PROBLEMAS



A. El diseño del currículo

1. ORÍGENES DE LA REFORMA CURRICULAR

- a) **La modernización de la formación docente empieza a adquirir importancia en la política del Ministerio de Educación a fines de 1995 con la creación de la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD). Hasta ese entonces, las acciones del Ministerio de Educación en el campo del desarrollo magisterial se habían centrado en la capacitación de docentes en servicio. Ni la formación de formadores ni la formación inicial de los docentes estaban entre las prioridades de política del Estado.**

"La mayor parte de cosas en formación magisterial se había detenido en el 88. Habían pasado cinco años y no había formación magisterial, en primer lugar y, en segundo lugar, no existía institucionalmente. Antes de 1995, en el Ministerio de Educación no existía una entidad de formación magisterial. Existía una Dirección Nacional de Capacitación e Investigación Educativa. Capacitación entendida como acciones mucho más directas, más cortas, más de reforzamiento de los profesores en servicio; pero no había nada con respecto a la formación de formadores" (Autoridad DINFOCAD).

En 1995, durante la gestión del Ministro Dante Córdova, se realizó una nueva reforma de la organización interna del Ministerio de Educación (D.S. N° 51-95-ED). Como parte de esta reforma orgánica se crea la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (en adelante DINFOCAD) encargada de normar, coordinar, prestar asesoría técnica y

evaluar las acciones de formación, capacitación y perfeccionamiento del magisterio¹.

"Una vez que se organizó esta nueva estructura orgánica del Ministerio de Educación, se elaboraron propuestas para definir las funciones de cada una de las direcciones. Abí es donde se divide la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente, en una Unidad de Formación Docente y una Unidad de Capacitación Docente, para propiciar el mejoramiento de la formación de los profesores del país y otras dos funciones más, de dotarlos de materiales necesarios, etc." (Autoridad DINFOCAD).

- b) **Las debilidades observadas en la práctica pedagógica de los profesores de primaria impulsan a DINFOCAD a pensar en un proyecto de reforma de la formación docente.** Poco después de su creación, la DINFOCAD se propone asumir la formación de formadores como una de sus principales responsabilidades. Como lo asevera una autoridad de DINFOCAD: *"... no había nada con respecto a la formación de formadores. Así nace la idea, no tanto de hacer una reforma al comienzo, sino de ocuparse por lo menos de los formadores de docentes, llegar a ellos, saber cuáles son sus dificultades y en qué, el Ministerio de Educación, podía ayudarlos"*.

El Director Nacional de DINFOCAD convocó, entonces, a un grupo de personas comprometidas en actividades de formación, capacitación e investigación sobre la docencia para intercambiar ideas sobre lo que podía hacerse con los fondos disponibles del tesoro público, que no eran muchos. *"De estas conversaciones informales nace la idea del Plan Piloto ya que no podíamos hacer mucho con todos los pedagógicos"*.

Pero es la información proveniente del Plan Nacional de Capacitación Docente-PLANCAD, que se había constituido en una fuente de diagnóstico de las deficiencias presentes en la práctica pedagógica de los docentes en servicio en la educación primaria, la que animó a DINFOCAD a emprender acciones más profundas de reforma. Empieza a gestarse, así, el proyecto de Reforma de la Formación Magisterial en la especialidad de primaria (en adelante RFMP).

1 Ver Organización Interna del Ministerio de Educación. Decreto Supremo N°51-95-DE. Ministerio de Educación, noviembre de 1995.

"Nos inquietaban mucho los informes de lo duro que resultaba en el PLANCAD lograr que los profesores trabajaran con una metodología activa, cambiar de un aprendizaje frontal a algo más que trabajo en grupo, hacer que el alumno construya su aprendizaje. Esto nos impulsó mucho a trabajar en la reforma de la Formación Magisterial. Había que hacer algo porque, en este momento, los institutos superiores pedagógicos producían maestros que inmediatamente tenían que ser sujetos de capacitación. Había que evitar este doble gasto para el estado".

Contribuyeron también a esta decisión, los primeros avances del diagnóstico que realizaba la ONG Grupo de Análisis para el Desarrollo-GRADE sobre los problemas, perspectivas y requerimientos de la formación magisterial en el Perú. Un resumen ejecutivo con las principales dificultades encontradas hasta ese momento por el estudio *"fue el punto de partida para establecer algunos objetivos para el Plan Piloto de Formación Docente"* (Autoridad DINFOCAD).

- c) El proyecto de RFMP se inicia con el diseño de un nuevo currículo que busca capitalizar las innovaciones en la formación docente desarrolladas por algunas instituciones en el país.

La DINFOCAD optó por dar prioridad a la reforma curricular adecuando los fines y contenidos de la formación inicial de los docentes de primaria a los cambios que se impulsaban desde el Estado en ese nivel y que exigían transformaciones importantes en los roles y saberes del docente. Al hacerlo, atiende las demandas de cambio curricular presentes en el profesorado de los ISP.

"Se pensó en un primer momento sólo en la reforma curricular, porque era un sentir. En 1996, muchos pedagógicos se lamentaban de la estructura curricular obsoleta que tenían, frente a los cambios que se estaban dando con el Programa de Articulación Inicial-Primaria. Optamos por tratar primero lo curricular por eso en el Plan Piloto se formula el cambio de la estructura curricular" (Autoridad DINFOCAD).

La fase experimental de la reforma, llamada Plan Piloto, se concentró así en el diseño de un nuevo proyecto curricular que recoge experiencias e innovaciones probadas en la práctica de algunos ISP; entre ellas, las innovaciones realizadas por el Instituto Pedagógico Nacional de Monterrico en Lima, el Programa de Profesionalización del ISTEP en Urubamba, el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana en Loreto, así como la propuesta elaborada por la Dirección General de Educación Bilin-

güe del Ministerio de Educación en 1993, último intento de reforma de la formación docente en la especialidad. La nueva estructura curricular del Plan Piloto se inspira en los principales aportes de estas experiencias. Como recuerda uno de los directores: *"Llamaron a algunas instituciones que compartían inquietudes, de repente en forma aislada y el Ministerio, a través de DINFOCAD, centralizó todas esas inquietudes. Hubo una propuesta porque no se podía tampoco trabajar o que todo comience abí; necesariamente se partió de una propuesta del mismo Ministerio"*.

- d) **El proyecto de nuevo currículo elimina las áreas tradicionales de la formación magisterial, introduce la metodología activa y la investigación desde el inicio de la formación y propicia un contacto temprano del estudiante con la práctica docente.**

La tradicional estructura de los currículos de formación docente organizada en tres áreas, formación general, formación profesional y formación específica, referente a la especialidad, es sustituida por una organización en base a dos grandes áreas globalizadoras. La primera, orientada a preparar a los futuros docentes en las disciplinas *"que deben hacer aprender a sus alumnos"* y, la segunda, orientada a desarrollar las competencias para *"aplicar instrumentos profesionales"* en el proceso de educar.

Según refiere una de las autoridades de DINFOCAD: *"...nos parecían estructuras demasiado rígidas; si querías cambiar, tenías que cambiar todo. En este momento hay mucho cambio, entonces tienes que crear una estructura flexible, por eso seleccionamos la estructura por áreas: Área Sociedad articulada con el Área Personal Social de la primaria de menores; Ecosistema con ciencia y ambiente; Matemática con Lógico-matemática; Comunicación Integral en la que se incorporaba la comunicación escrita, artística y oral; luego la educación religiosa y, por último, la gran Área de Educación, donde también ingresa una tercera innovación que es la investigación."*

De otra parte, la metodología activa no había ingresado a la educación superior hasta ese entonces: *"Los institutos de formación magisterial nunca hemos sido sujetos de construcción de conocimientos; siempre fuimos informados de los conocimientos. El que no ha tenido la experiencia es difícil que después la realice. Una de las principales modificaciones que teníamos que hacer, era cambiar de una metodología básicamente expositiva, a una metodología más activa para que el alumno sienta cuál es el proceso de lo constructivo, pero sin dejar la exposición siempre necesaria por la fundamentación teórica"* (Autoridad DINFOCAD).

Preparar al docente en su rol de investigador es otro de los propósitos de cambio previstos: *"Investigador porque tiene que suscitar innovaciones y las innovaciones se tienen que sistematizar para que sirvan porque sino se quedan en una simple innovación que pasó. La investigación se ha introducido desde el primero al décimo ciclo en forma gradual. En los primeros ciclos, reemplaza lo que antes se conocía como metodología de los estudios superiores, porque hay que enseñarle a leer a los chicos, a consultar bibliografía, a entrar a la biblioteca, etc."*

Se decidió, asimismo, experimentar la práctica profesional temprana que había mostrado buenos resultados en el IPN de Monterrico y en algunos otros ISP del país.

"La práctica profesional, en primaria, comenzaba en el 4to año, un día a la semana de 4 horas consecutivas. La práctica intensiva era en el quinto año; el alumno se hacía cargo de una sección por un semestre, cumplía sus horas de prácticas e iban generalmente de a dos. La experiencia indicaba que muchos alumnos llegaban a estas prácticas y no les gustaban porque no podían manejar a los niños. Habían jalados en práctica y, por tanto, desaprobados en la carrera porque es un requisito para la graduación. Todavía hay alumnos que después de 4 ó 5 años de egresar no se han graduado. Se incorporó la práctica docente desde el primer ciclo y ha sido positivo" (Autoridad DINFOCAD).

- e) **La disposición a innovar es uno de los criterios elegidos para invitar a los ISP a participar en la fase experimental de la reforma.** DINFOCAD invitó a 15 ISP a participar en la experimentación del nuevo currículo de formación docente. Previamente, recogió información sobre ISP estatales y privados, de PLANCAD, del grupo de expertos y del Programa de Segunda Especialización de la Pontificia Universidad Católica del Perú: *"La selección de los Piloto se hizo básicamente con información del PLANCAD y de las personas con las que conversamos. Un criterio fue las innovaciones que habían realizado. Un segundo criterio fue tener representatividad nacional; casi todos los Piloto están en provincias. También ayudó la recomendación calificada de los ISP que participaban en los programas de formación magisterial de la PUC, los que eran tutores" (Autoridad DINFOCAD).*

2. LA PARTICIPACIÓN EN LA DELIBERACIÓN CURRICULAR

- a) **Los ISP que aceptan participar en la fase piloto son convocados de inmediato a la discusión del nuevo currículo.** La mayoría de directores y docentes formadores eran conscientes de la obsolescencia de la estructura

curricular vigente en la formación magisterial frente a las profundas transformaciones culturales de la época. En las entrevistas grupales, conversaciones informales y en la encuesta, los formadores de los ISP Piloto dan testimonio de su disposición a involucrarse en un cambio sostenido de la formación magisterial.

"...era necesario este cambio, toda vez que la forma como se venía formando a los docentes ya no estaba bien. Desde los mismos institutos superiores pedagógicos había una especie de dolor de cabeza: trabajar más de 10 años con una misma propuesta que ya no respondía. Partimos de un análisis de que la situación ya no daba para más y, luego, de que estábamos de acuerdo todos en ese cambio" (Director ISP).

"La realidad nos está obligando a cambiar y el gobierno con gran tino ha visto esta necesidad. Los análisis, los diagnósticos que se hacen, todos terminan en que la formación de maestros debe cambiar si queremos maestros nuevos, diferentes para el segundo milenio o para el próximo siglo; tiene que replantearse la formación del maestro" (Docente ISP).

Según refieren las autoridades: *"Todos se sintieron muy honrados por haber sido escogidos. Recibieron una semana de información; la segunda semana fue de elaboración de los carteles y los sílabos. Cuando regresaron a sus sedes tuvieron reuniones de explicación de lo que había sucedido. Ahí la gente optó: los que no estaban seguros o no querían un cambio, corrieron a los años superiores². Se les dejó la opción también de comenzar en el segundo semestre, si les faltaba personal o no tenían seguridad de realizar el piloto. Para todos resultó un reto y lo comenzaron; muchos ya habían iniciado un ciclo, lo cerraron como estaba y lo reiniciaron con la nueva propuesta".*

- b) **Los formadores se consideran coautores del nuevo currículo porque se han involucrado activamente en su deliberación y experimentación.** La nueva propuesta curricular es discutida y debatida en mayo de 1996 con representantes de los quince ISP Piloto de gestión estatal y privada seleccionados: *"En mayo de 1996 comenzamos con un seminario de 10 días en el que se propuso, como documento de trabajo, la estructura que se formuló para educación*

2 Los profesores que no deseaban participar en la experimentación quedaron a cargo de los semestres que aún no entraban en la reforma curricular.

bilingüe en el año 1993. Se discutió también la estructura de primaria. Se adecuaron las áreas, agregaron las que eran necesarias, hicieron las modificaciones y pusieron los interiores, previa una semana de información sobre las corrientes actuales, las reformas y documentación" (Autoridad DINFOCAD).

Es importante destacar que entre los directivos y formadores involucrados en el Plan Piloto, existe **un sentimiento generalizado de ser parte protagonista de un proceso de cambio**. Diversos testimonios indican lo significativo que ha sido para los directores y formadores participar en estas decisiones y cómo valoran el hecho de compartir responsabilidades con el Ministerio de Educación. Ello ha tenido clara influencia sobre su motivación y compromiso con la reforma:

"Tuvimos toda la libertad para discutir, para debatirla. Reconocemos el esfuerzo que está haciendo DINFOCAD. Para ser honesto, nunca se hizo antes; hay una propuesta que camina y no se está poniendo una camisa de fuerza sino se está experimentando con algunas instituciones; si esto funciona, se extenderá producto de que la experiencia resulte" (Director ISP).

"Cada uno de nosotros creo que se siente coautor de este cambio, porque en alguna oportunidad hemos tenido que viajar y hemos tenido que participar en la construcción del currículum que se está aplicando. Lo más importante es que esto nos permite hacer cambios, innovar; nosotros lo hemos elaborado, hemos participado y vemos de qué manera podemos ir ubicando ciertos contenidos para poderlos adecuar a nuestra realidad. Yo creo que nos sentimos coautores, partícipes directos" (Docente ISP).

"...el profesor ha tenido la capacidad plena de rebatir, discutir, validar, aprobar esos currículos, lo que no sucedía antes. Todo era un verticalismo centralista" (Docente ISP).

"Yo he sido partícipe de cómo se ha tratado de socializar el trabajo de análisis de los carteles, donde ha habido un intercambio de experiencias entre los diferentes profesores que a nivel nacional están convocados. Fue un trabajo muy productivo y que va a ser aplicado con un criterio bastante real porque el trabajo ha sido de ellos y no solo del Ministerio de Educación" (Director ISP).

Para los formadores, este proceso ha representado también una oportunidad para plantear y discutir sus inquietudes y preocupaciones sobre la formación del profesorado que se originan en su propia realidad cultural: *"Había preocu-*

pación de algunas fallas que tenía la propuesta, especialmente en lo que atañe a la interculturalidad, que preocupa mucho aquí. También ha habido convocatorias para evaluaciones el año pasado y nuevamente correcciones e innovaciones. A través de este tipo de trabajo, con el mismo participante se ha hecho, no son imposiciones. Esta estrategia de hacer la propuesta de Reforma de la Formación Magisterial me parece que está muy bien" (Director ISP).

El carácter experimental, no acabado de la propuesta, y el intercambio de experiencias que su discusión suscita entre los formadores, son igualmente valorados. El haber ofrecido la opción al profesorado de los ISP para configurar el nuevo currículo es una de las decisiones que más le reconocen y agradecen a la DINFOCAD:

"Eso a mí me robustece y me alegra bastante; de que las decisiones dentro de la reforma que se viene no sean decisiones verticales; simplemente se está buscando la participación, la opinión del profesorado; a nivel de educación superior, eso veo; en el Plan Piloto se está dando y eso a mí me alegra mucho" (Docente ISP).

"...con este Plan Piloto había propuestas curriculares, había talleres donde los protagonistas, los profesores, hacían correcciones, algunos alcances, modificaciones a una propuesta experimental no definida antes de entrar a la generalización" (Director ISP).

- c) **La participación tiene un efecto positivo sobre la autoestima profesional de los profesores.** Los formadores de los ISP Piloto no sólo sienten que sus experiencias y opiniones son valoradas, sino que son capaces de contribuir al diseño de un proyecto de reforma y hacerlo más pertinente a las diferentes realidades del país:

"En este proceso de cambio que estamos compartiendo con el MED, nos sentimos muy importantes. Tenemos la oportunidad de dar a conocer nuestras experiencias, desde docentes, en los niveles secundario y superior; las experiencias compartidas con los estudiantes y todas aquellas inquietudes que hayamos tenido en nuestro ejercicio profesional. Esto lo hemos podido manifestar desde nuestra primera reunión en la cual nos dieron, como reto, participar de la elaboración de un perfil; poder decir qué es lo que queremos de nuestros estudiantes, qué tipo de profesores debemos de formar; poder organizar la estructura curricular, poder elaborar los sílabos a partir de las sumillas que nos alcanzaban. Fue una tarea muy interesante. Reitero, nos sentimos importantes, estamos compartiendo una tarea. Es la primera vez que nos dan esa oportunidad y creemos que nuestra

opinión es válida y sentimos que podemos compartir algo que va a trascender"
(Docente ISP).

Estas deliberaciones han contribuido, asimismo, en opinión de los formadores, a hacer más pertinente el currículo a las realidades regionales. *"Creo que la visión participativa que están dando al magisterio nacional es fantástica; antes los currículos eran de escritorio, elaborados en las sedes del Ministerio y no eran muy pertinentes a la realidad o a las demandas regionales y hoy un poco se está cambiando la figura. He asistido a algunas reuniones de construcción de los programas curriculares, carteles de alcances y secuencias, y me daba mucha alegría que sean los maestros de la base, los obreros que están trabajando en las aulas, los que pueden proponer algunas alternativas al magisterio"* (Docente ISP).

3. LA PROPUESTA CURRICULAR COMO GUÍA PARA LA ACCIÓN

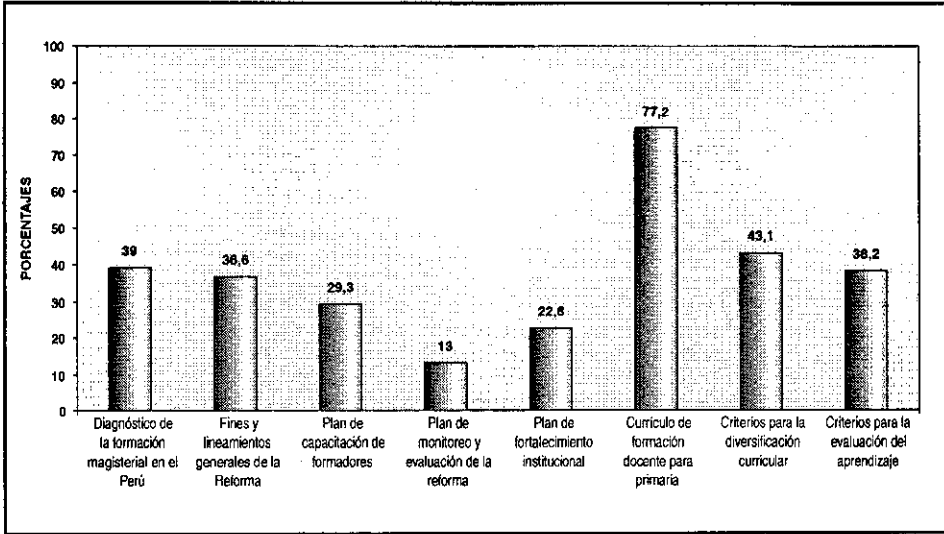
- a) El Currículo de Formación Docente, el diagnóstico "Problemas, perspectivas y requerimientos de la formación magisterial en el Perú"³ y el Plan de Fortalecimiento de 22 ISP son las fuentes documentales básicas para conocer los fines, estrategias y resultados esperados de la RFMP. El **"Currículo de Formación Docente en la especialidad de Primaria"** es el documento más conocido sobre la RFMP. En él se describen brevemente, las innovaciones que introduce la RFMP en la estructura curricular y en el plan de estudios. Es la principal guía para la acción de la que disponen los formadores involucrados en el Plan Piloto y el Plan de Ampliación.

Como era de esperarse, por el proceso participativo con el que se ha elaborado, el CFD es el documento de política más difundido entre los protagonistas de la RFMP. El 95% de los directivos y el 77% de los formadores encuestados han recibido o tenido acceso al CFD (ver Gráfico 1). Llama la atención, por ello, que sólo un 43% de formadores conozca los criterios para diversificar el currículo y un 38%, los de evaluación, cuando ambos están contenidos en el documento curricular.

3 El diagnóstico, que consta de cuatro volúmenes, fue elaborado por Patricia Arregui, Bárbara Hunt y Hugo Díaz, en representación de GRADE.

Gráfico 1

PORCENTAJE DE FORMADORES, SEGUN ACCESO A DOCUMENTOS GENERALES DE LA RFMP

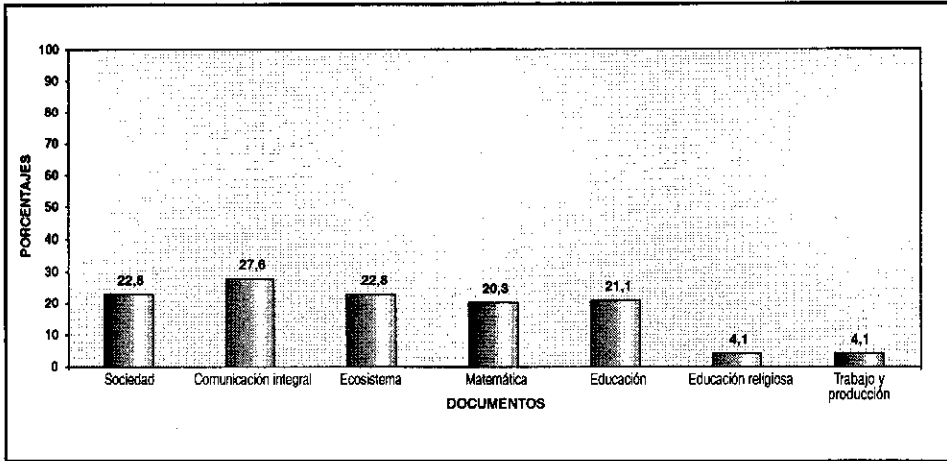


El segundo documento más conocido es el diagnóstico; 75% de los directivos dice conocerlo en contraste con sólo un 39% de los formadores. De otra parte, mientras que el 60% de directivos encuestados afirma haber recibido el Plan de Fortalecimiento de los ISP, sólo un 23% de formadores ha tenido acceso a él. En general, los directores están más informados sobre las fuentes documentales de la RFMP que los jefes de primaria y éstos, más que los formadores.

- b) **Los documentos con las orientaciones didácticas para el trabajo en las áreas globalizadoras del CFD han tenido menor difusión entre los formadores.** Así, un 27% de formadores ha recibido orientaciones didácticas para el Área de Comunicación Integral, en contraste con el 70% de los directivos; 23% de formadores conoce documentos con orientaciones para las Áreas de Sociedad y Ecosistema, versus un 45% de directivos y, finalmente, un 20% de profesores y un 55% de directivos, afirma haber recibido documentos orientadores para la enseñanza en el Área Matemática (ver Gráfico 2). Durante el trabajo de campo en los ISP recogimos algunos testimonios de docentes respecto al hábito de algunos directivos de guardar documentos entregados en Lima, en lugar de difundirlos entre los formadores.

Gráfico 2

FORMADORES ENCUESTADOS, SEGUN DOCUMENTOS RECIBIDOS CON ORIENTACIONES DIDACTICAS POR AREAS



- c) **No obstante no existir documentos que sustenten todos los aspectos de la reforma curricular, los formadores consideran que tienen orientaciones muy claras o claras respecto a las innovaciones.** Los formadores admiten tener orientaciones claras respecto a la práctica profesional temprana (88%), la interdisciplinariedad (85%), la formación en valores (83%), la investigación-acción (83%) y la diversificación curricular (81%). Contrariamente, un 34% de docentes encuestados declara que no existen orientaciones o son confusas respecto al enfoque de género y el 19%, respecto a la subárea de trabajo y producción (ver Gráfico 3).

Por su parte, el 95% de los directivos coincide con los formadores en que las orientaciones sobre la práctica profesional temprana están muy claras o claras. El 90% de ellos menciona la interacción didáctica constructivista, la diversificación curricular, la investigación-acción y formación en valores, como las innovaciones sobre las que han recibido orientaciones muy claras o claras.

- d) **Directivos y formadores juzgan que los componentes más adecuados del proyecto de reforma son el diagnóstico de la formación docente y los fines y objetivos que ésta se propone.** Entre los formadores, el diagnóstico, los fines de la reforma y la capacitación son apreciados como los componentes más adecuados del proyecto de reforma (ver Gráfico 4). Mientras que entre los directivos, lo son el diagnóstico, los fines y objetivos y, en tercer lugar, el currículo experimental.

Gráfico 3

CLARIDAD DE LAS ORIENTACIONES PARA DESARROLLAR LAS INNOVACIONES PEDAGÓGICAS DEL PLAN PILOTO, SEGUN LOS FORMADORES

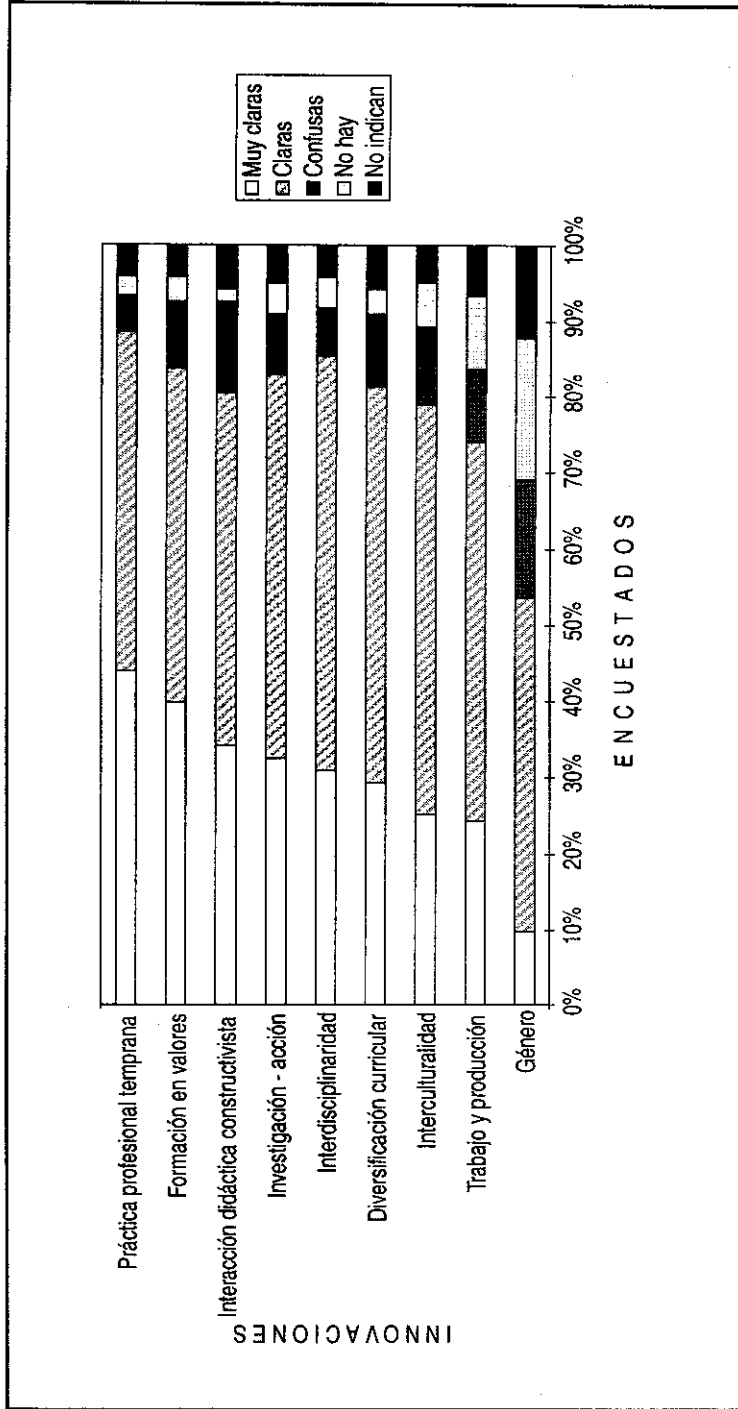
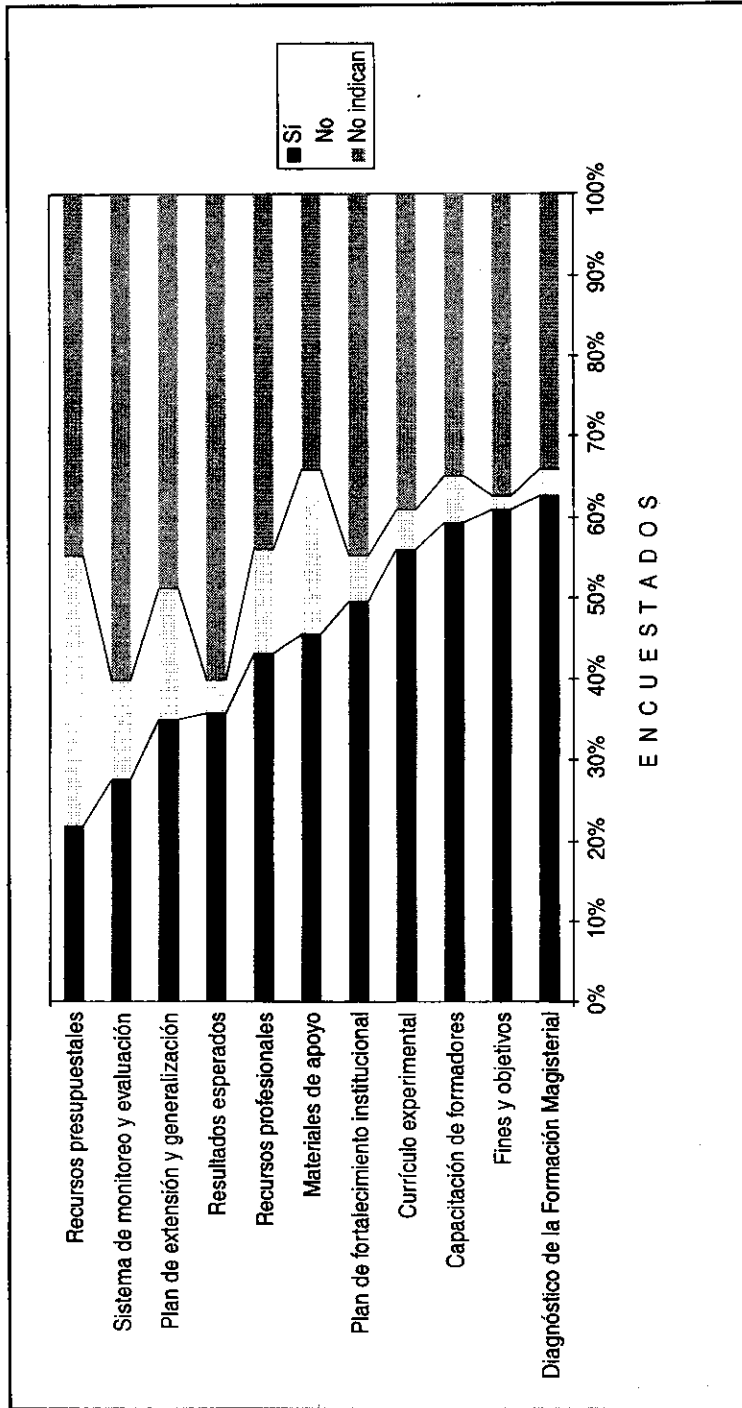


Gráfico 4

OPINIÓN DE LOS FORMADORES SOBRE LO ADECUADO QUE SON ALGUNOS COMPONENTES DE LA RFMP



El grado de adecuación de los diferentes componentes de la RFMP fue difícil de evaluar para los formadores y directivos, probablemente porque no contaban con información suficiente sobre los mismos o porque no eran claros los criterios (la encuesta no se los dio) para pronunciarse sobre el grado de adecuación de los componentes.

- e) **Directivos y formadores consideran que lo más innovador de la propuesta curricular es la práctica profesional temprana.** El 85% de los directivos y el 87% de los formadores, según lo muestra el Gráfico 5, consideran la **práctica profesional temprana** como lo más singular de esta reforma, seguido de la **investigación-acción** (75 y 65% respectivamente) y la **interacción didáctica constructivista** (70 y 65% respectivamente).

Las razones aducidas para elegir la práctica profesional temprana como lo más novedoso de la nueva estructura curricular son: permite la identificación del futuro maestro con su profesión, *"se alterna mejor teoría y práctica"*, permite al alumno acercarse a la realidad educativa tempranamente y descubrir su vocación, la experiencia temprana mejora el aprendizaje, *"responde a la lógica de que el profesional debe hacerse en la acción misma"*.

De otra parte, 55% de los directivos y 40% de formadores, consideran **menos innovadoras** la diversificación curricular -quizás por ser una norma establecida hace mucho tiempo aunque no practicada- y **el enfoque de género**⁴. En este último caso, se comprobó que directivos y formadores carecen de información sobre este enfoque aplicado a la educación formal. Durante la aplicación de la encuesta en los ISP visitados, en varias ocasiones se nos solicitó explicar el significado del concepto género.

- f) **Se juzga que el nuevo currículo contribuye a promover principalmente tres características en los futuros docentes: generar aprendizajes constructivos y significativos, capacidad para investigar y experimentar innovaciones y el desarrollo de su autoestima.** En opinión de directivos y formadores (75 y 71%) la habilidad comunicativa del docente es otra de las características de la docencia que enfatiza la reforma. La gruesa mayoría de formadores y directivos del Plan Piloto opina que los planteamientos pedagógicos de la reforma sí están contribuyendo a desarrollar algunas de las características de un buen maestro (ver Gráfico 6).

4 El enfoque de género, no trabajado aún en la Reforma de la Formación Docente, se incluye en la evaluación, a solicitud del proyecto PROFORMA de la GTZ.

Gráfico 5

GRADO DE INNOVACIÓN DE LAS PROPUESTAS PEDAGÓGICAS DEL PLAN PILOTO, SEGÚN LOS FORMADORES

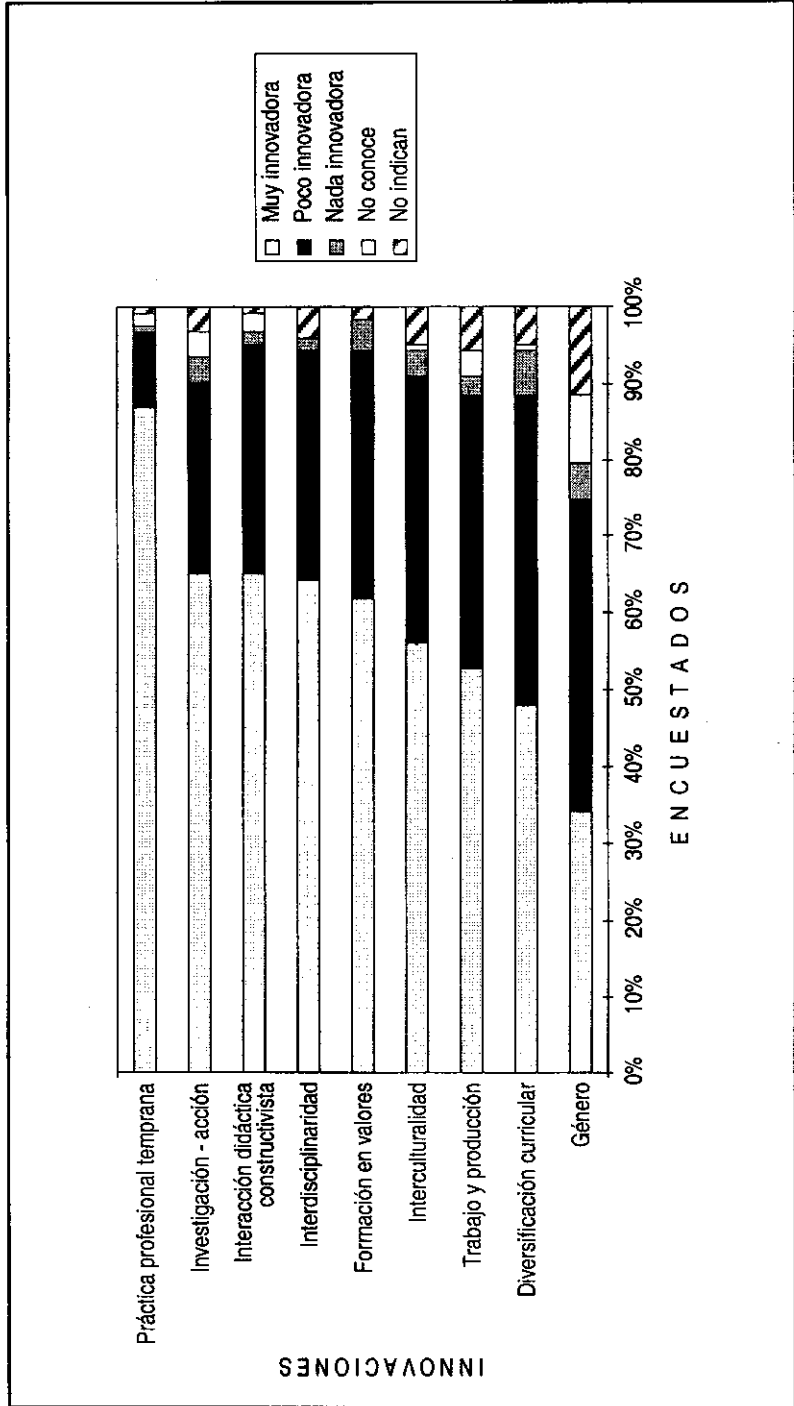
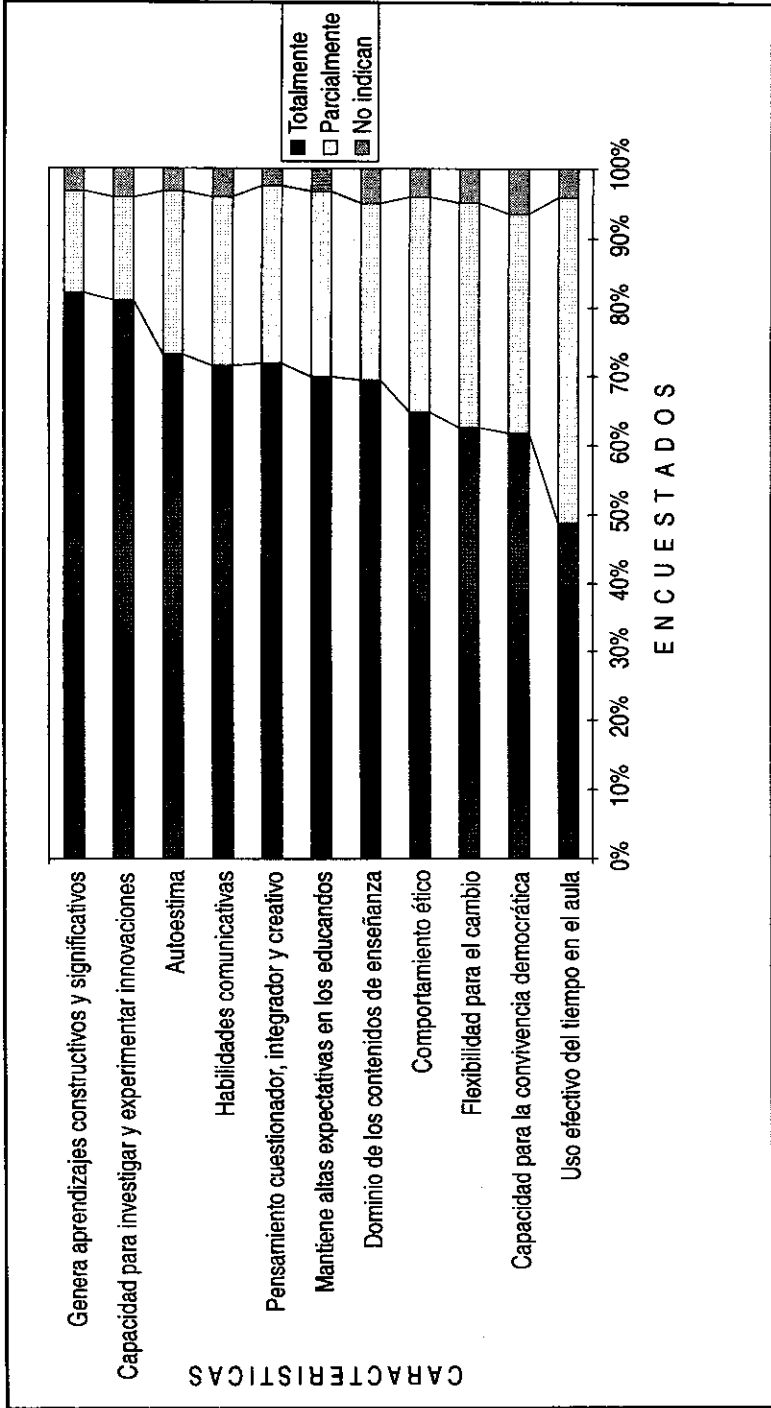


Gráfico 6

GRADO EN QUE LOS PLANTEAMIENTOS DE LA REMP CONTRIBUYEN A DESARROLLAR CARACTERÍSTICAS DE UN BUEN MAESTRO, SEGÚN LOS FORMADORES

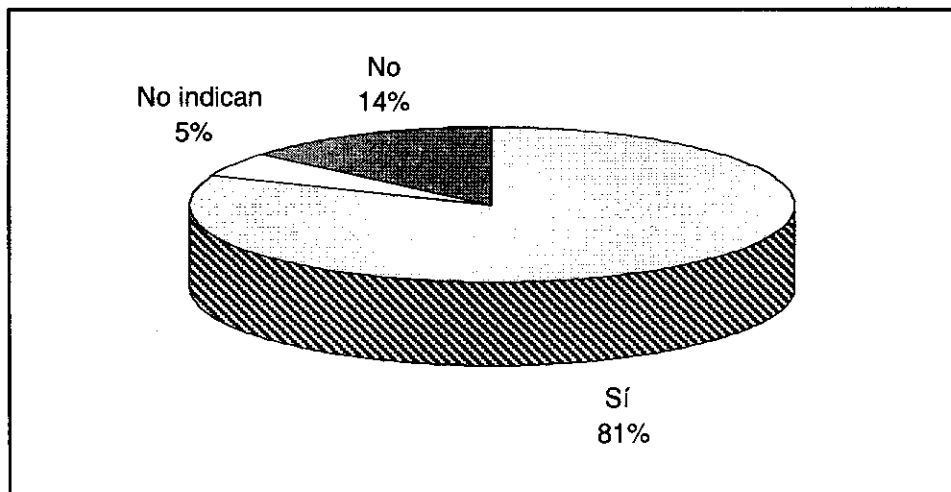


Por el contrario, según los mismos actores, los planteamientos pedagógicos de la RFMP estarían contribuyendo sólo parcialmente al **uso efectivo del tiempo en el aula** (45 y 47%). Luego se diferencian en sus apreciaciones respecto a otras debilidades pedagógicas de la propuesta. Mientras que para un 55% de los directivos, la reforma está contribuyendo sólo parcialmente al **dominio de los contenidos de enseñanza**, para un 32% de los formadores, las mayores debilidades están en el desarrollo de **la flexibilidad para el cambio, la convivencia democrática y un comportamiento ético**.

- g) **La propuesta curricular de la RFMP se adecua a las necesidades de los estudiantes de los ISP.** El 95% de los directivos y el 81% de los formadores de los ISP Piloto opinan que la propuesta curricular de la RFMP se adecua a las necesidades de los educandos de su región. Ello, porque la propuesta, además de ser realista, revaloriza la cultura regional y promueve la relación con la comunidad, lo que supone conocer e intentar atender sus necesidades. Pero, principalmente, porque es una propuesta abierta a la diversificación y porque, al basarse en un enfoque constructivista del aprendizaje, debe aprovechar las experiencias de los educandos y convertir a éstos en constructores activos de sus propios aprendizajes (ver Gráfico 7).

Gráfico 7

ADECUACIÓN DE LAS PROPUESTAS PEDAGÓGICAS DE LA RFMP A LAS NECESIDADES DE NIÑOS Y NIÑAS DE SU REGIÓN, SEGÚN LOS FORMADORES



- h) La nueva propuesta curricular y las necesidades de las comunidades locales.** El 90% de los directivos y 79% de los formadores juzga que la nueva propuesta curricular también se adecua a las necesidades de las comunidades locales. Los formadores piensan que siendo flexible la propuesta curricular, ellos tienen la libertad para adecuarla a las necesidades de cada comunidad sea regional, subregional o local. El hecho de orientarse a trabajar con proyectos educativos institucionales que integran la escuela con la comunidad, es otro factor que favorece la atención a las necesidades comunitarias. El propio enfoque de aprendizaje también contribuye a ello, porque se parte del entorno social del educando y se le enseña a valorar su comunidad y conocer más la realidad donde se desarrolla. El que se fomente el desarrollo de proyectos y la investigación-acción, es otra condición que favorece la pertinencia de la propuesta.
- i) El 85% de los formadores encuestados creen que la RFMP está preparando a los futuros maestros para promover competencias comunicativas en los niños, mientras que casi la totalidad de directivos (95%) opina que los prepara principalmente para la interacción con el medio natural.** Entre los formadores, un 83% señala que la preparación para la comprensión e interacción con su medio natural está bien atendida por el nuevo currículo. De otra parte, la comprensión e interacción con su medio social (90% directivos y 82% formadores) y el desarrollo personal (85% directivos y 82% formadores) aparece también como un rubro fuerte de la nueva propuesta. En tercer orden, piensan que la RFMP prepara a los jóvenes para la formación en valores (80% directivos y 77% formadores) y para promover el desarrollo del pensamiento lógico-matemático en los niños (80% directivos y 71% formadores).

En suma, tienen una apreciación muy positiva sobre las potencialidades de la propuesta para preparar al futuro maestro en el manejo del nuevo currículo de educación primaria.

4. LOS SÍLABOS: EL PRIMER PASO

- a) Dificultades en la elaboración de los sílabos.** Los carteles de alcances y secuencias, así como los programas curriculares que ofrece la DINFOCAD a los ISP, son documentos orientadores y necesarios para el éxito de la reforma curricular, pero la elaboración de los sílabos es el primer escalón en el proceso de recreación del currículo en las diferentes regiones del país. Se advierten dificultades en su preparación que pueden vencerse en el mediano o corto

plazo con una adecuada capacitación, entre otros factores concurrentes. En este sentido, 12 de los 20 directivos encuestados están totalmente de acuerdo **en que se está superando adecuadamente la atomización y desarticulación de contenidos**, pero son 7 los que están sólo parcialmente de acuerdo respecto a este logro y uno, no indica su posición al respecto.

Los sílabos tienden a reproducir o a recortar los contenidos generales del cartel de alcances y secuencias, no los profundizan como se esperaba. Esto se debe, entre otras razones, al tiempo relativamente corto de iniciado el proceso, en el cual no ha sido posible, aún, preparar a los docentes a resolver el bagaje de nuevos retos que implica la aplicación de la reforma. Los recortes en los contenidos son iniciativas que toman los formadores, ya sea a la luz de lo que sus primeras experiencias en el Plan Piloto les dictan, o a los vacíos de conocimiento que aún sienten con respecto a varios de ellos.

En los sílabos se constata la tendencia a presentar una sola perspectiva o enfoque teórico de la materia en estudio, lo que impide que el estudiante confronte diferentes corrientes de pensamiento y desarrolle su capacidad de análisis crítico. La pobreza de los fondos bibliográficos de los que disponen los ISP Piloto no ayuda a este propósito. El proceso de capacitación de formadores debe contribuir al diseño de versiones enriquecidas y actualizadas del currículo de formación docente a nivel institucional. Debe tenerse en cuenta, además, el tiempo que requieren los formadores para procesar lo que reciben en la capacitación antes de incorporarlo apropiadamente en los sílabos y en el desarrollo curricular. Es necesario apoyarlos para construir sus propios aprendizajes y vencer esta actual debilidad en los sílabos.

- b) **En esta etapa del proceso, es difícil profundizar o enriquecer los contenidos generales del cartel de alcances y secuencias.** La reforma en los institutos se desarrolla de manera simultánea a la reforma en las escuelas, lo cual conlleva un doble desafío para los formadores. Éstos, a la vez que tratan de comprender y desarrollar una nueva concepción del proceso enseñanza-aprendizaje en la formación de maestros para trabajarla con sus alumnos del Pedagógico, deben prepararlos para que apliquen el nuevo currículo en las aulas de la primaria. Aún cuando haya coincidencia de enfoques y metodologías en los dos niveles, son dos nuevos currículos los que deben, directa e indirectamente, trabajar paralelamente.

B. El currículo en acción

1. EL ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA: DECISIÓN, ESFUERZOS, TROPIEZOS

- a) **La perspectiva constructivista en los procesos de aprendizaje.** Una de las innovaciones pedagógicas fundamentales de la RFMP es la incorporación del enfoque constructivista en el proceso de aprendizaje. Ocho de los diez directores y seis de los diez jefes de línea de educación primaria en los ISP Piloto están totalmente de acuerdo con esta afirmación. Tres de éstos últimos opinan estar parcialmente de acuerdo con la afirmación y uno manifiesta su desacuerdo.

Los formadores están decididos a aplicar el enfoque constructivista. En lo que respecta al grado de aplicación de esta innovación en el trabajo pedagógico, el 42% opina que la interacción didáctica constructivista se aplica totalmente; el 44% opina que da una aplicación parcial; el 11% no da su opinión al respecto y solo 3 expresan que no se aplica, el 2.4% (ver Gráfico 8).

El enfoque constructivista es una de las innovaciones que ha despertado mayor interés entre los formadores. Los resultados de la encuesta así lo demuestran: el 42% de ellos lo identifica como tal, junto a otras dos innovaciones, la práctica profesional temprana y la investigación-acción, tal como se observa en el Gráfico 9.

- b) **Los formadores manejan un discurso sobre el constructivismo y son capaces de expresar su interpretación del enfoque, en la que destaca el nuevo**

Gráfico 8

APLICACIÓN DE INNOVACIONES DEL PLAN PILOTO
EN EL TRABAJO PEDAGÓGICO

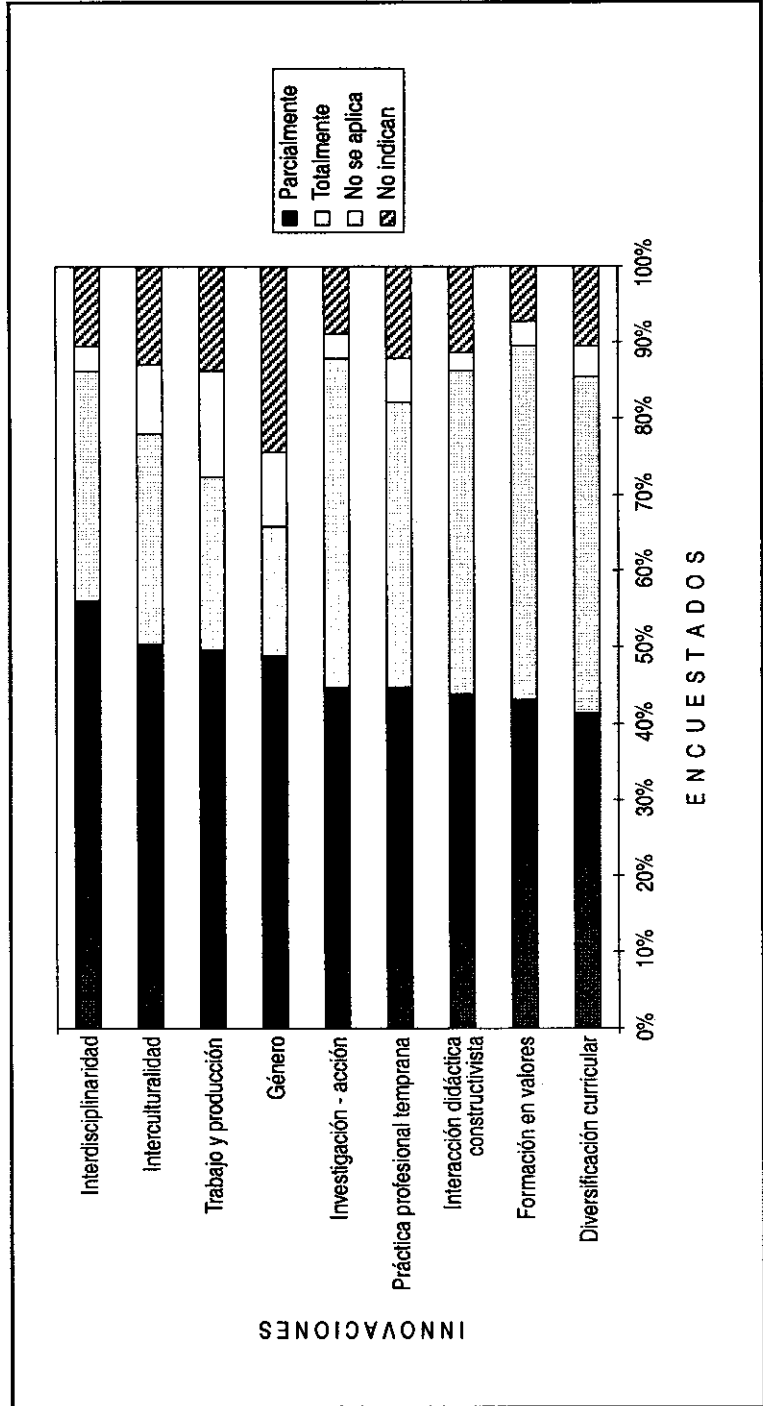
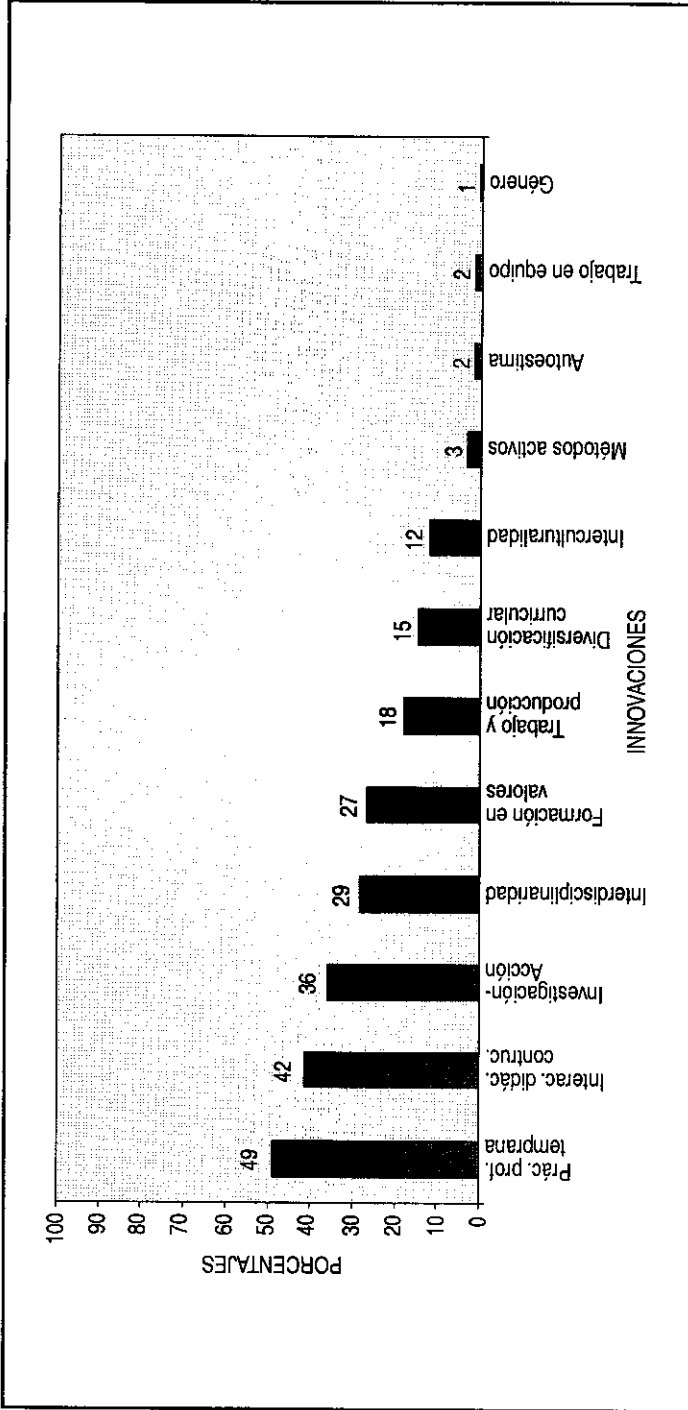


Gráfico 9

LAS TRES INNOVACIONES PEDAGÓGICAS QUE HAN DESPERTADO MAYOR INTERÉS EN LOS FORMADORES



rol del docente como facilitador del aprendizaje y las metodologías activas: *“La interacción didáctica constructivista la entiendo como un proceso de carácter metodológico donde el profesor ya no es más el único protagonista de los aprendizajes, sino que hay una interacción didáctica entre lo que él sabe... lo que puede manejar y lo que puede propiciar en los futuros docentes, y todo esto, con la aplicación de una metodología activa basada en el constructivismo... Son los alumnos quienes utilizando métodos como, por ejemplo, la investigación-acción y otros métodos activos; ellos mismos se apropian de sus aprendizajes.”*

“Yo entiendo la interacción didáctica constructivista como una relación didáctica más estrecha entre los docentes y los alumnos, donde los docentes somos los que provocamos aprendizajes y los alumnos... a partir de esa provocación, de esa estimulación, son los que abstraen el conocimiento.”

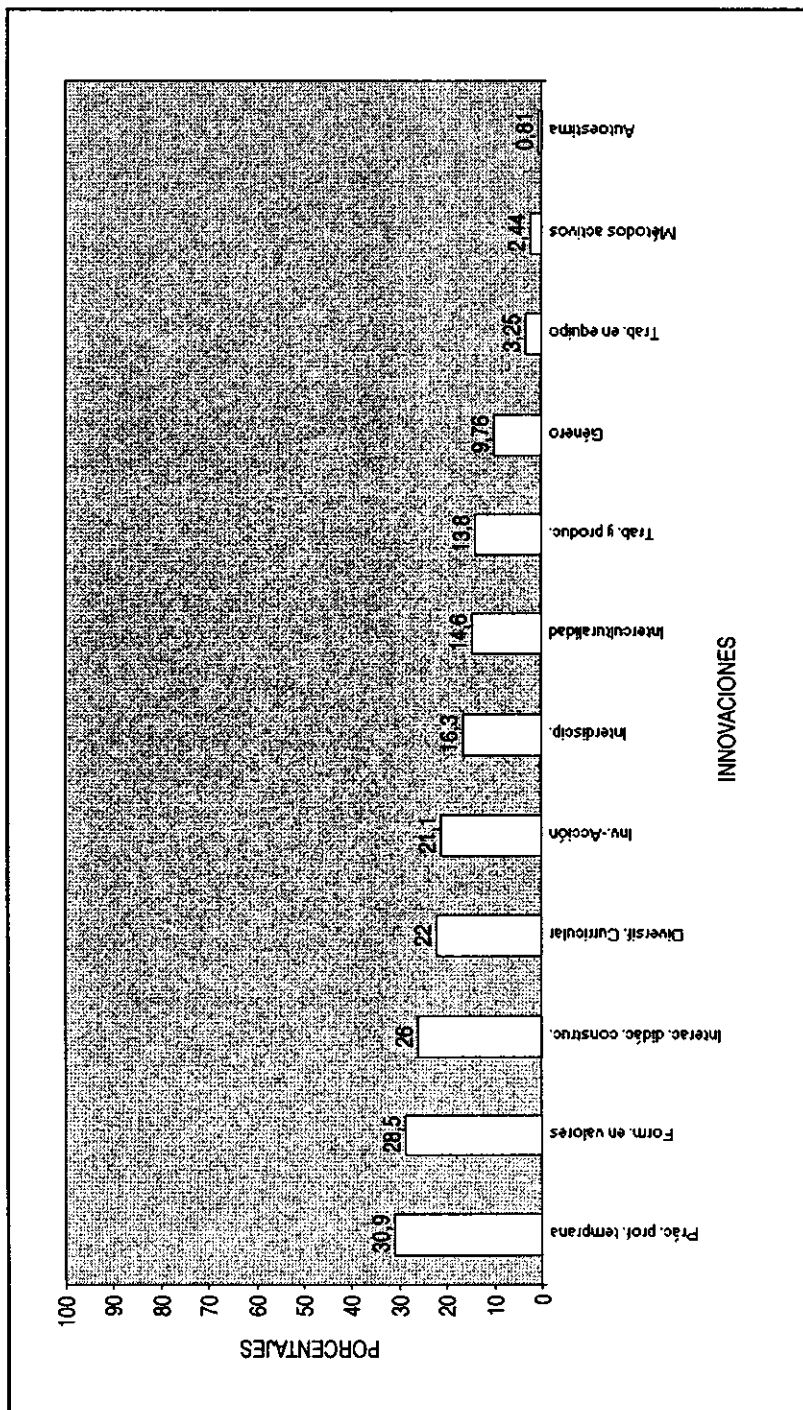
“El maestro tiene que buscar experiencias de aprendizaje que permitan al alumno ir construyendo aprendizajes a partir de la reflexión, a partir del pensar crítico de ellos; el maestro ya tendr'a que ocupar un segundo plano de facilitador... Aquí nos hace trabajar más fuera del aula, investigando, preparando los materiales o las experiencias que deben vivir nuestros alumnos.”

“Estamos dando mayor importancia a las metodologías activas, incidiendo no en preocuparnos sobre cómo enseñar, sino en el aprendizaje; cómo los alumnos deben ser los constructores de sus propios aprendizajes, partiendo para ello de sus conocimientos previos, es decir, de su entorno, y en función a ello, para que el aprendizaje sea significativo, lo tiene que relacionar con el nuevo conocimiento. No podríamos llamar 'nuevo' porque ya lo conocen, solamente lo profundizan, y al final que esto conlleve a que sea práctico, que tenga que relacionar sobre todo con los principios e incidir en los valores...”

- c) **Ninguna de las innovaciones pedagógicas resulta fácil de desarrollar. La interacción didáctica constructivista tampoco lo es.** El reto que implica para el formador la aplicación de un conjunto de innovaciones hace que haya una variedad de respuestas a la encuesta en lo que se refiere a la innovación más fácil de desarrollar y que ninguna de ellas supere el 31% (ver Gráfico 10).

Gráfico 10

LAS TRES INNOVACIONES PEDAGÓGICAS QUE HAN SIDO DE MÁS FÁCIL APLICACIÓN



La interacción didáctica constructivista resulta fácil de plasmar sólo para el 26% de los formadores (ver Gráfico 10). Pese al discurso constructivista que manejan y a que reconocen que ha cambiado su visión del rol docente por acción de la Reforma, la praxis de los formadores se concentra, preferentemente, en el uso de una metodología activa y de dinámicas para el trabajo en grupo.

Hay un avance en la lectura y uso de esquemas y gráficos para la presentación de información; sin embargo, todavía es incipiente el trabajo a nivel del saber conceptual ya que no se exploran posibles explicaciones ni se cuestiona el conocimiento existente. Dentro de un enfoque aún tradicional, lo que se presenta tiende a quedarse en el plano descriptivo; no se llega al análisis ni se elaboran conclusiones, así como es difícil aún observar que haya una elaboración inmediatamente posterior al reconocimiento o identificación de los saberes previos. En la entrevista a un director de ISP, el problema se hizo evidente:

"En un inicio tuve problemas porque entendieron mal lo que implicaba una metodología activa, constructivista. Eso implicaba dar un material de trabajo al estudiantado, pero el docente lo dividía en grupos y lo dejaba; ...les explicamos, y esto también, gracias al aporte de los profesores que han viajado a capacitarse, que (el enfoque) implica que el profesor debe ser un orientador del aprendizaje y un facilitador, no solamente un espectador, ...esperar que los estudiantes lo hagan todo."

Los docentes, a su vez, explican las dificultades con las limitaciones en la capacidad de análisis, reflexión y abstracción del alumno promedio del ISP, consecuencia de los déficits de la educación secundaria. Así, señalan que si bien el alumno es "...una persona muy activa... le gusta mucho participar, cuando entramos a la fase de reflexión, ahí vienen sus limitaciones, ahí está el problema, porque al alumno se le hace difícil abstraer los conocimientos..." Pero, es justamente ahí donde se advierte la necesidad de capacitar al docente para llevar gradualmente a sus alumnos a los niveles de análisis y abstracción que requieren los aprendizajes en la educación superior.

No se tiene aún un claro concepto del saber; esto explica por qué el constructivismo es una innovación considerada difícil de plasmar. El estudio no maneja datos que permitan saber cuánto se ha trabajado -o construido- este concepto clave del enfoque en los talleres de capacitación docente. El enfoque plantea el aprender como un proceso que va de

la conciencia y movilización de un conocimiento previo, a la elaboración de nuevos conocimientos. Uno de los hallazgos de la observación de la práctica docente es que para los docentes el saber tiende a estar muy centrado en acumulados de conocimiento, sobre todo, a nivel de información. Cuando se explora los saberes previos de los alumnos, las preguntas de los formadores se orientan a “información” previa sobre temas concretos y no a compartir simbolizaciones, explicaciones o intuiciones sobre fenómenos o hechos; es difícil aún relacionar el saber con la experiencia individual o colectiva.

El aprendizaje memorístico continúa siendo predominante respecto al aprendizaje significativo, aunque directivos y formadores se plantean el aprender como un proceso global que compromete los distintos campos del saber: conceptual, procedimental y actitudinal. Al abordar los contenidos con los que van a trabajar, los formadores plantean interrogantes desde la óptica de la motivación, pero se da poca discusión sobre el tema.

Un primer producto de los esfuerzos por aplicar el enfoque es el discurso constructivista que comienzan a manejar los alumnos. Ellos manifiestan: *“Siempre nosotros ponemos nuestro punto de vista, damos nuestro aporte, construimos conceptos...”*, *“Los maestros... están empleando... el constructivismo; de que cada uno autoconstruye su aprendizaje, ...para que así nosotros, en un futuro, para nuestros niños podamos inculcarles y darles y de que ellos mismos construyan su propio aprendizaje”*, *“Nosotros, como futuros docentes, tenemos que ser facilitadores del aprendizaje de los niños...”*

Los alumnos tienen claro que en su futuro ejercicio profesional aplicarán el enfoque constructivista. Las evidencias se encuentran en sus respuestas a cómo están aprendiendo a enseñar: *“Lo que los profesores quieren es que nosotros tenemos que partir (...) de (...) experiencias; que a través de las experiencias el niño forme su propio concepto con sus mismas palabras...”* *“Nosotros hacemos que los niños piensen, que ellos tengan sus propios conceptos... Nosotros ya no ... vamos a decirles esto es así, eso así, sino que los niños tengan más conciencia de lo que están haciendo...”*

“Uno va a vivenciar primero para poder recién llegar a los conceptos. Uno mismo puede vivenciar y dar lo concreto para después llegar al concepto, ...a la idea que uno tiene y eso es muy interesante porque ahí uno va a aprender a enseñarle al niño que primero cuente todo lo que él ha vivido y después lo adapte a un concepto que el profesor mismo le va a ayudar a construir.”

- d) Los formadores intentan encontrar nuevas formas de evaluar el aprendizaje, pero todavía no hay claridad con respecto a cómo hacerlo. Al dialogar sobre el tema manifiestan que *“...más importantes son los aprendizajes y la misma manera de construir los aprendizajes hace que las cosas sean más fáciles. Nos interesa más la construcción de aprendizajes y si ellos están participando en la construcción del aprendizaje, lógicamente no tenemos que estar haciendo pruebas repetitivas o pruebas memorística, que era la evaluación tradicional. Tenemos que trabajar en función de indicadores mucho más objetivos, mucho más observables, y la cosa se va facilitando por ahí...”*

Para otros docentes, la tarea no es tan fácil: *“El tema de la evaluación... hay que tomarlo con pinzas... Estamos pensando y repensando en alguna propuesta que sea mucho más coherente con la reforma magisterial...”*

Los alumnos están experimentando nuevas formas de ser evaluados y son también conscientes de que sus profesores están buscando la mejor y más justa manera de evaluarlos y sobre el tema declaran: *“Los profesores nos evalúan mediante nuestras actitudes, actitudes de compañerismo en el aula, fuera del aula y más que todo en el aula; las actitudes que cada uno hace, sus valores, mediante eso nos califican.”* *“... En los trabajos grupales nos ven el cooperativismo, la solidaridad, el empeño que ponemos todo el grupo...”*

“Se pensó en la evaluación a través de bolitas... El profesor iba llenando el círculo, si el alumno había cumplido todos los objetivos, se le llenaba el círculo... Pero se anuló... porque la nota es más exacto para ver el conocimiento o las actitudes que tienen los alumnos...”, *“Hay un nuevo proyecto de que el profesor ya no evalúa, sino el que evalúa a los grupos es uno, alumno a alumno, hay evaluación y autoevaluación.”*

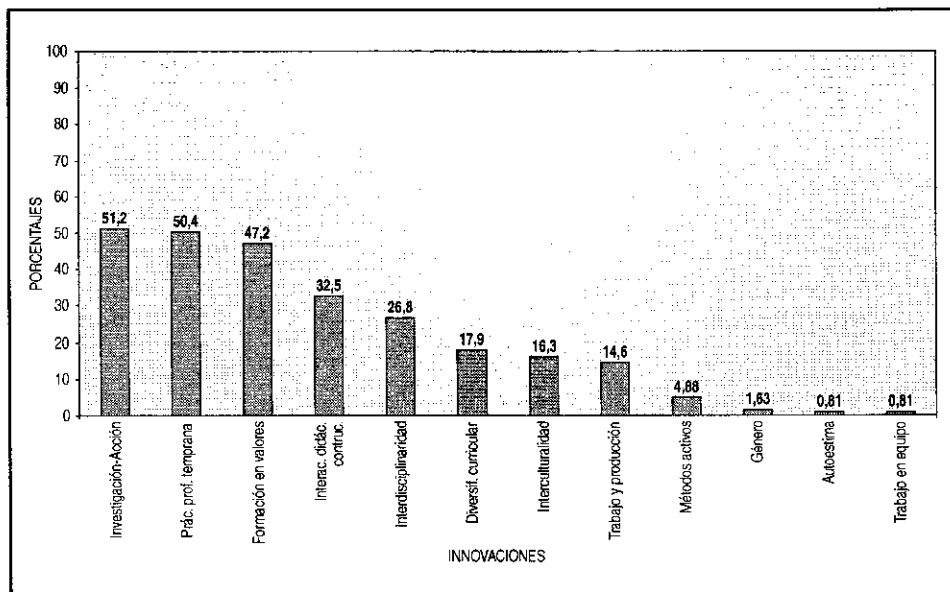
La evaluación del aprendizaje es un área en la que es urgente trabajar con los formadores dada su debilidad. Este es un recurso clave para descubrir tanto las potencialidades, como las competencias y dificultades particulares de cada alumno y para tomar decisiones sobre el diseño futuro de la enseñanza. La genuina preocupación por fortalecer la autoestima de los estudiantes a través del estímulo permanente al esfuerzo personal y de grupo, ha suscitado una disposición a excluir o evitar, en la práctica de enseñanza, el aprovechamiento del error o el conflicto como una oportunidad de aprendizaje. Se ignoran errores de información, conceptuales o de procedimiento y se otorgan buenas calificaciones a trabajos que contienen visibles problemas de comprensión, interpretación o construcción conceptual.

2. LA INICIACIÓN EN EL ROL DE INVESTIGADOR

- a) **La investigación-acción es una de las innovaciones consideradas de mayor significación para la formación de los futuros docentes y una de las que despierta mayor interés entre los formadores.** Su significación en la formación magisterial es considerada tan alta como la que se otorga a la práctica profesional temprana, hecho que demuestra la conciencia de los formadores sobre la íntima relación entre estas dos innovaciones impulsadas por la RFMP. El 51% de los formadores encuestados la califica como de mayor significación (ver Gráfico 11), mientras que con un porcentaje menor, 36%, de todas maneras alcanza a figurar entre las innovaciones que despierta mayor interés, como se lee en el Gráfico 9.

Gráfico 11

OPINIONES DE LOS FORMADORES SOBRE LAS INNOVACIONES CONSIDERADAS DE MAYOR SIGNIFICACIÓN PARA LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS MAESTROS



Las diferencias de opinión sobre el grado de aplicación de la investigación-acción denotan las tensiones existentes sobre qué entender por esta innovación. Doce de los 20 directivos de los ISP Piloto están totalmente de acuerdo con la afirmación **estamos fomentando el desarrollo de ha-**

bilidades de investigación para mejorar la acción pedagógica. Pero 8 de esos 20 opinan que están parcialmente de acuerdo, uno está en desacuerdo y otro prefiere no opinar.

Las diferencias de opinión son similares entre los formadores, con un porcentaje ligeramente mayor -45%- a favor de una aplicación parcial, junto a un 43% que juzga que la innovación se aplica totalmente. Las encuestas arrojan un 3.2% que cree que no se aplica y un 9% que no opina al respecto (ver Gráfico 8).

Las tensiones entre el nuevo concepto de la investigación-acción y el que se manejaba hasta hace poco, se reflejan en las declaraciones de los formadores⁵. Para unos *“...la investigación ya no es curso aparte, sino que como actividad propia del aprendizaje, (el alumno) inserta la investigación en su proceso de aprendizaje. ... El profesor... crea las condiciones para el aprendizaje, busca ambientes, y el alumno, ...apoyado en sus saberes previos, ...él va estimulando..., según sus posibilidades, su propio aprendizaje.”*

“Entendemos por investigación-acción como el tipo de investigación que a la par que hacer un manejo teórico conceptual y plantear alternativas de solución, da la oportunidad al estudiante que trabaja en aula. Porque ahora hemos cambiado, estamos priorizando no solamente la investigación-acción como una opción de promoción, sino como una opción de aprendizaje...”

Para otros, las dos interpretaciones son válidas y afirman: *“Nosotros, en el Plan Piloto, la investigación se está tomando como un recurso más para el aprendizaje, a la par que también habrá un nivel en el cual nosotros tengamos que utilizarla para efectos de graduación.”*

Otros son claros al señalar la necesidad de llegar a un acuerdo sobre qué entender por investigación:

“Creo que habría que ir deslindando los niveles de la investigación, las necesidades de la investigación y, también, los usos que le vamos a dar a la investigación... Todavía no hemos logrado una comunión de ideas y es importante que todos tengamos una concepción de lo que es la investigación...”

5 Los alumnos de los ISP podían graduarse con un trabajo de investigación-acción orientado al mejoramiento de la infraestructura de la institución.

El desarrollo de la subárea de investigación no parece difícil a los formadores, aunque tampoco lo consideran fácil. En la encuesta aplicada en los ISP Piloto, solo el 25% ubica la investigación-acción entre las innovaciones de mayor dificultad de aplicación, pero un porcentaje más bajo aún, el 21%, la identifica como la más fácil de aplicar. A juzgar por las manifestaciones de algunos docentes, la dificultad no se presenta por razones de conceptualización de la subárea, sino más bien por carencia de materiales en la institución, de allí que *“...cuando se quiere aplicar, tropezamos con otros problemas como falta de materiales. No todas las investigaciones-acciones van a requerir de un modesto material, ...lamentablemente es una barrera que hay que ver cómo enfocar...”*

- b) **Es necesario que los formadores de los ISP Piloto actúen como investigadores de y en la acción.** En la observación de la práctica docente encontramos que las prácticas de los estudiantes no son vistas como casos de estudio de los que se pueden extraer lecciones. Hasta el momento, la formación en investigación se orienta al aprendizaje de procedimientos y uso de instrumentos de observación y recolección de datos sobre la realidad educativa - actividades planificadas para los primeros semestres- pero todavía no se experimenta la propia práctica docente como una oportunidad para reflexionar sobre ella y mejorarla. En este sentido, las declaraciones de los alumnos refuerzan nuestro hallazgo, pues ellas hacen evidente que, al menos en algunos ISP, la innovación aún no despega, aunque se la anuncia: *“...también hemos llevado investigación en el aula; tenemos la teoría, el profesor nos ha explicado, solamente falta hacer la práctica. Esa investigación es para saber los problemas que tienen los alumnos y cómo darles posibles soluciones...”*

A la fecha, las actividades de investigación son bibliográficas o diagnósticas. Los formadores buscan, además, que sean participativas. Las primeras dejan un tanto insatisfechos a los alumnos, actitud comprensible si se tiene en cuenta la escasez de bibliografía a su alcance. *“Hasta ahora estamos en puro texto de investigación; el ciclo pasado solamente hicimos sobre diferentes biografías, medios y materiales de diferentes autores. Esa fue la última clase que tuvimos en investigación...”*

“Nos ha tocado hacer un trabajo de psicología sobre la rebeldía juvenil y hemos ido a la biblioteca, a todos lados, y no encontramos nada. Hemos tenido que hacerlo así, con nuestras propias palabras y ahora lo hemos entregado al profesor y puede que nos rechacen por el hecho de que lo hemos hecho con nuestras propias palabras.”

- c) **La investigación participativa satisface a formadores y estudiantes, porque los acerca a la realidad social en la que se desempeñarán profesionalmente.** Los formadores inculcan en sus alumnos la necesidad de la vivencia de las situaciones que encuentran en los contextos en que se realiza la investigación y afirman con convicción: *“El estudiante es el que participa directamente tanto en las observaciones, en las entrevistas, en los diálogos, y entonces ya no es un estudiante como se dice bibliográfico, sino que es un estudiante que lo vive... y que también es partícipe de todos los problemas dentro de una determinada sociedad donde se hace la investigación...”*, *“Cuando hacemos esas pequeñas salidas afuera y los alumnos están visitando los alrededores del instituto o de la ciudad, entonces sí estamos haciendo una investigación.”*

Los alumnos, por su parte, interiorizan su nuevo rol de investigadores pues están aprendiendo que *“...dentro de los perfiles del maestro está ser el facilitador, promotor e investigador; porque un maestro no siempre se desenvuelve dentro de las cuatro paredes del aula, también tiene que salir a investigar.”*

Los estudiantes valoran las salidas del trabajo de campo y sienten que son capaces de ayudar a solucionar los problemas sociales que encuentran. Así, declaran: *“Hemos ido al colegio ...hemos tenido contacto con la comunidad... Ahí hemos realizado un censo, hemos sido parte de esta investigación...”*, *“Me pareció muy interesante porque pudimos ayudar en algo a esa escuela... Brindamos todo referente a materiales sobre higiene, les donamos recogedor de basura, escobas, cajas para su basura ...”*

Los alumnos aprecian las investigaciones porque a través de ellas conocen problemas sociales de diversa índole, como la violencia juvenil, el aborto, etc. *“Cuando llegamos a la conclusión de los temas, el profesor, en conjunto, nos daba un poco de reflexión, de ayuda, nos hacía conocer lo importante que es tener en cuenta esos problemas sociales que se dan en nuestra comunidad ... y que uno puede estar dentro de él y que también influyen en nosotros.”*

3. MAESTROS DESDE EL INICIO DE LA CARRERA

- a) **La práctica profesional temprana es la innovación que más interés despierta entre los formadores y también es considerada la segunda más significativa para los futuros docentes.** La fuente directa de este hallazgo son las respuestas de los 123 formadores a la encuesta que se les aplicó: le otorgaron el porcentaje más alto en la selección de la innovación de mayor interés, el 49%, según se ilustra en el Gráfico 9, y coherentemente, la eligen como la segunda innovación de mayor significación en la formación docente. El 50% de los encuestados así lo expresa (ver Gráfico 11).

A su vez, los directores y jefes de primaria no dudan en reconocer las ventajas de esta innovación: 16 de los 20 encuestados están totalmente de acuerdo en que **la práctica temprana está motivando y definiendo la vocación de los futuros maestros**; dos de ellos están parcialmente de acuerdo con la afirmación y dos no opinan al respecto.

Las declaraciones de los docentes refuerzan los resultados de las encuestas. A decir de uno de ellos, *“Creo que la práctica profesional temprana resulta innovadora en la medida que pone al alumno frente a un conflicto cognitivo, frente a una necesidad de aprender; ...el chico siente la necesidad de prepararse, de investigar algunos temas que no puede conocer porque está en primer semestre o en el segundo y eso lo anima a investigar... y eso es bueno dentro del enfoque constructivista.”*

La aprobación de parte de los alumnos es también registrada en expresiones como: *“...es bonito porque estamos aprendiendo desde un inicio a ver en qué consiste nuestra carrera”*. *“Nos damos cuenta desde ahora y estamos a tiempo; si no nos gusta, nos salimos y ya no perdemos tanto tiempo.”*

La práctica profesional temprana es la que logra el porcentaje más alto como la innovación más fácil de aplicar; el 31% de los formadores encuestados así lo manifiesta (Gráfico 10). Este porcentaje, relativamente bajo en comparación con los alcanzados para las calificaciones de mayor interés y significación antes mencionadas, revela las dificultades que la práctica presenta a docentes y alumnos, aunque solamente un 18.6% de los primeros la considera la más difícil de desarrollar.

- b) **La aprobación de la práctica profesional temprana por parte de los formadores no está exenta de opiniones divergentes que deben ser atendidas para que cumpla los propósitos que persigue.** Las diferencias de opinión se advierten en los resultados de las encuestas, en las que un 37% manifiesta que la innovación se aplica totalmente, mientras que un porcentaje mayor, 45%, expresa que su desarrollo es parcial. Hay un 11% que no opina y un 4% que considera que la innovación no se aplica (ver Gráfico 8).

Las diferencias de opinión entre los formadores se deben a la comprensión de la definición misma de la innovación, así como a la comprobación de las dificultades de los alumnos y las presiones que sienten para realizar la práctica profesional. Por tal razón, declaran: *“Muchos problemas tenemos nosotros con la práctica profesional; los chicos salen, tienen problemas de conocimiento, de*

habilidades, tienen problemas de metodología. (...) no hay una definición clara del proceso mismo.”

“No sé si sería necesario que... se lleve ...una o dos unidades relacionados ...a metodologías específicamente, para que el estudiante tenga base... y pueda desenvolverse en lo que es práctica profesional de una manera mucho más esmerada.”

Pero hay quienes opinan que “...esto no es problema del alumno, es problema del profesor... Lo que nos pedía el Plan Piloto es hacer que el alumno tenga sus experiencias... mandarlo al aula, como se dice, lanzar a la persona al agua para que luego aprenda a nadar, ese era el objetivo primordial... Es más esquema mental nuestro, romper ese esquema es un poco duro, difícil.”

Es posible que así sea, pues, por ejemplo, “... la utilización de la metodología activa, cada uno lo hace en su área, entonces los chicos están jalados como Túpac Amaru por todos los lados... Están ahí quejándose, pero haciendo las cosas... Falta un trabajo más coordinado para que los alumnos puedan armonizar su trabajo, ...porque esto así es un poco peligroso; se pueden llegar a cansar y bloquear todo lo que hemos venido construyendo.”

“No sé, creo que hay que volver a reestructurar esto de las prácticas. El otro día, una de las alumnas que iba a su práctica me preguntaba ‘Profesor, ¿cómo voy a hacer esto de lectura,’ ‘¡Pero si ya te lo expliqué!’ Ni se acuerda, no sabe ni de qué estamos hablando... Eso me dio mucha pena, porque ¡dos semestres he estado en eso! O sea, hemos conversado... Tienen ellos sus trabajos, han hecho sus dibujos, con sus propias palabras... Varias cosas hemos hecho de materiales... No sé, estoy un poco desalentado en esa parte. Es un punto medular en la escuela primaria. Creo que vamos a volver a tocarlo.”

Y con razón se concluye, “No quiero pecar de pesimista, pero es... una alternativa que hay que estudiarla a fondo... A veces un profesor es reactivo a ese diálogo con los demás profesores,... se creen dueños de la asignatura, de tal manera que el alumno se siente desarmado, no sabe a quién acudir...”

Es verdad que los alumnos reclaman más orientaciones para poder iniciar su práctica: “Yo ya estoy en el segundo ciclo, quisiera que nos enseñaran más cómo realizar un plan de actividad o que cada semana cada grupo salga a exponer diferentes temas... no, por ejemplo, de acá a un mes van a exponer. No. Nosotros queremos que se nos dé ya ...”

- c) En las observaciones de las prácticas en aulas reales de los alumnos se hace evidente la falta de preparación en los temas que pretenden desarrollar, así como debilidades en la aplicación de innovaciones pedagógicas como la interacción didáctica constructivista⁶. Al igual que con sus maestros, el manejo del discurso y determinación por aplicarla, no garantizan que eso suceda.

La reciente familiaridad de los formadores con las innovaciones pedagógicas aplicadas en la educación primaria los conduce a repetir prácticas bastante tradicionales de enseñanza, lo cual puede incluir “modelar” para ser imitado. Las dificultades por estar directa e indirectamente involucrados en la RFMP y en la reforma de la educación primaria ya ha sido mencionada. Estas observaciones se enriquecen a la luz de las declaraciones de los estudiantes sobre cómo se les prepara para la práctica profesional.

“...Nos enseñan a elaborar sesiones significativas, las cuales contienen datos informativos, la motivación, las actividades básicas, las actividades prácticas, ...de evaluación y extensión. Todo eso conlleva a elaborar todos los contenidos de esas actividades, tiene que asentarse en el niño, y todo lo que citamos, lo que escribimos... se tiene que cumplir en el desarrollo de la sesión...”

“Lo primero que el profesor hizo fue explicarnos el esquema del plan, luego de eso empezó a desarrollar él mismo la clase y una vez que ha terminado la clase, entonces él dijo: Desde tal parte hasta tal punto más o menos es la motivación y en la parte básica, o sea, paso por paso nos fue explicando. Pero primero él nos hizo ver. Primero hizo la práctica y luego recién nos explicó paso por paso ...”

La preocupación porque los alumnos del ISP tengan la vivencia de lo que van a enseñar, o porque los alumnos apliquen una interacción constructivista, lleva a comportamientos como los que se reportan:

“...Desde la hora que entraba al salón, él era el profesor y nosotros los niños; él realizaba la clase (tal) como nosotros deberíamos hacerlo y, luego que termina la clase, uno de nosotros hacía lo mismo pero con diferente tema...”, *“También nos han enseñado que antes de hacer una clase, hacerle una motivación al niño, una dinámica, y que vaya de acuerdo con el tema que vamos a tratar y de la dinámica preguntar a los niños ¿De qué ha tratado la dinámica?, ¿cuál es el tema que vamos a explicar en el día? y así pasamos al tema...”⁷.*

6 Los informes de área presentan las evidencias de este hallazgo.

7 Fuimos testigos de estas prácticas en las observaciones de las sesiones de los docentes.

Pareciera que más que un análisis de las nuevas exigencias de la planificación curricular, la atención se centrara en los aspectos formales de su presentación escrita. Al menos, esa es la impresión que se desprende de los informes de los alumnos con relación a cómo los preparan para la práctica profesional.

“(Los profesores están)... siempre guiándonos, en qué parte debemos cambiar las palabras, como antes, por ejemplo, el objetivo era ‘El alumno será capaz al finalizar la clase...’ pero ahora ya no.” “Una profesora también nos estaba enseñando que los verbos antes eran ‘jugará’, pero ahora dicen que los verbos son como en el presente: jugamos, corremos, escribimos. Siempre nos van guiando...”

Otra de las debilidades halladas en la conducción de la práctica profesional temprana es la falta de análisis y evaluación de las sesiones, lo cual coadyuva a la debilidad ya reportada en el desarrollo de la investigación-acción orientada a la producción de conocimientos sobre el proceso de aprendizaje. Los alumnos solos no son capaces de advertir sus aciertos y desaciertos para aprender de la experiencia, de tomar conciencia de su uso del lenguaje, de la adecuación de los materiales que preparan y usan en clase, de las diferencias entre los niños, de la pertinencia del contenido de la sesión para el nivel de desarrollo de los mismos, etc.

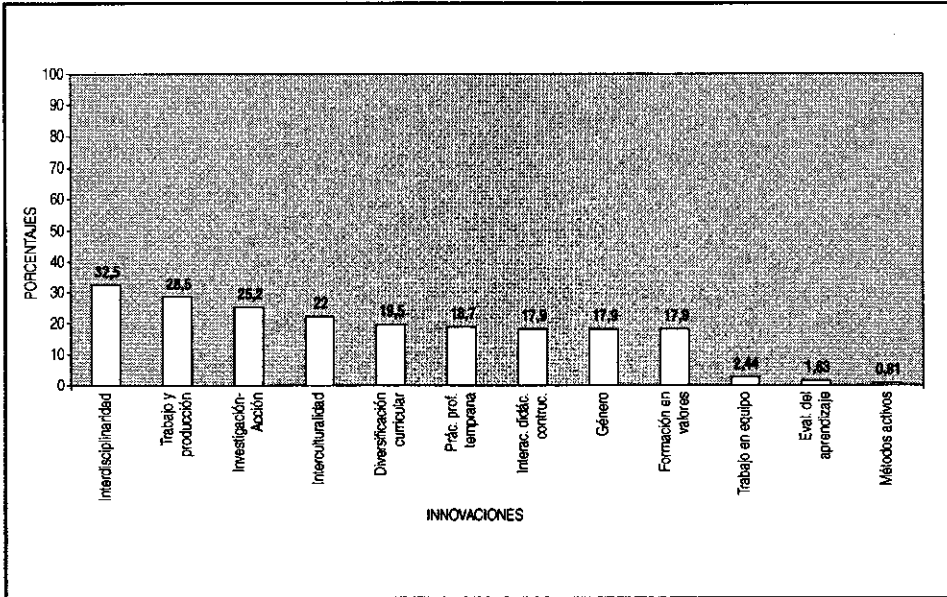
4. EL RETO DEL TRABAJO INTERDISCIPLINARIO

- a) **La interdisciplinaridad es una innovación que no ha encontrado aún canales e instrumentos para plasmarse. Como principio rector de un proceso educativo requiere de ciertas condiciones en los contextos institucionales a las que los formadores no siempre tienen acceso.** Trabajar la interdisciplinaridad requiere que los ISP ofrezcan las condiciones y disponibilidad de tiempo para promover un trabajo en equipo que facilite no solo aludir a las otras disciplinas en el desarrollo del currículo de las áreas, sino, en especial, elaborar y ejecutar proyectos de dimensión institucional y propios de un área, con colegas de otras especialidades. De otra parte, es necesario propiciar condiciones para que los formadores, a más de su especialidad, posean una cultura general amplia que les permita encontrar los puntos de contacto y los paralelos entre las diversas disciplinas que confluyen en el currículo.

La interdisciplinaridad es declarada la innovación más difícil de aplicar para los formadores. Aunque el porcentaje no es alto, -32.5% de los encuestados (ver Gráfico 12)-, la dificultad es más evidente cuando esta cifra se conjuga con el bajo porcentaje de los que la consideran la más fácil, 16%.

Gráfico 12

OPINIONES DE LOS FORMADORES SEGÚN INNOVACIONES PEDAGÓGICAS CONSIDERADAS DE MAYOR DIFICULTAD EN SU APLICACIÓN



c) La interdisciplinaridad es la innovación que obtiene el más alto porcentaje de opiniones sobre una aplicación parcial. Frente al 30% que declara que la interdisciplinaridad es totalmente aplicada, el 56% opina que se aplica parcialmente. Un 10.5% no indica el grado de aplicación y un 3% considera que no se aplica (Gráfico 8). Este resultado en las encuestas guarda coherencia con la identificación de la interdisciplinaridad como la innovación más difícil de realizar, como acabamos de señalar.

Con relación a las demás innovaciones pedagógicas, la interdisciplinaridad no es mayormente considerada como muy significativa en la formación docente; tan sólo el 27% de los docentes encuestados así lo declara. Asimismo, en comparación con otras innovaciones, ésta no despierta mayor interés entre los formadores. Según lo que arroja la encuesta, sólo el 20% la elige como la innovación más interesante.

Las declaraciones de los docentes en las entrevistas grupales corroboran los hallazgos de la encuesta en cuanto a la dificultad para plasmarla. Ellos expre-

san: *“Desde mi óptica... me parece que no podemos concordar varios de nosotros... sobre la interdisciplinariedad... Estamos haciendo el intento... pero no lo podemos plasmar”, “En cuanto a la interdisciplinariedad, realmente es uno de los factores que nos está faltando...”*

Las razones de esa dificultad para realizar un trabajo interdisciplinario se atribuyen a la ausencia de condiciones que no siempre los docentes pueden precisar y que, intuimos, se relacionan con lo expuesto anteriormente. *“Yo creo que todos tenemos la intención de trabajar las áreas, las subáreas, todas juntas... pero qué pasa... estamos un poco saturados de trabajo, ...no sacamos el tiempo para sentarnos a ...elaborar un proyecto. Nos falta..., no podría decir interés, no sé qué palabra, pero eso nos falta.”*

Desde su vivencia como sujetos de una nueva orientación en la formación docente, los alumnos no se refieren específicamente a interdisciplinariedad, pero sí a la integración, a la relación que afirman que existe entre un área y otra: *“Por supuesto que hay una integración en las áreas, porque Comunicación Integral... en el primer año nos enseñó un profesor que nos hacía hablar bastante y había una ilación porque en los demás cursos también se tenía que hablar y entonces se integraban áreas... Práctica Profesional con Comunicación Integral van un poquito de la mano, y todos los cursos. Podría decirse (que hay)... un mismo sistema en todos los cursos; un curso depende de otro para que se pueda realizar bien.”*

“Casi todas las áreas están relacionadas, ...por ejemplo, ese trabajo lo hicimos en Investigación y la relación que hubo entre ese curso y Comunicación Integral, en el área de danzas, en música nos pidieron. Es como un libro más para nosotros... nos pidieron el traje y la danza típica... y como texto de consulta tomamos esa monografía que realizamos.”

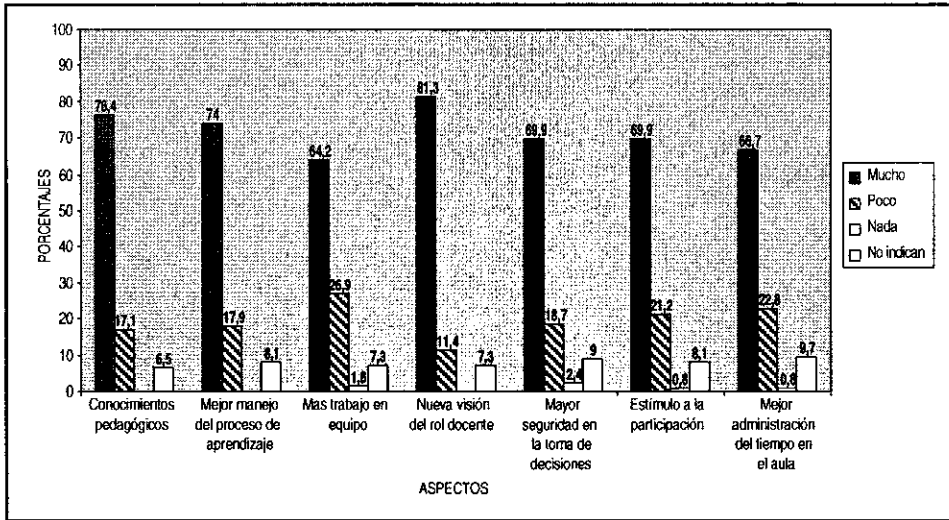
A veces, con gran simplicidad y naturalidad, los estudiantes encuentran cómo relacionar un área con otra, *“...porque lo que se hace en un curso sirve para el otro, por ejemplo, una clase de plantas le puede servir para Religión, tanto como para Ciencia y Ambiente. Por ejemplo, para la creación se les podría decir a los niños que Dios creó la naturaleza, ahí se les puede enseñar las plantas...”*

- d) **La posibilidad de hacer realidad la interdisciplinariedad está encaminada.** El 64% de los formadores afirma que uno de los aspectos en los que ha mejorado su desempeño profesional por acción de la RFMP es el trabajo en equipo, una de las condiciones para llegar al deseado trabajo interdisciplinario (ver Gráfico 13). Pese a las dificultades, los formadores reflexionan sobre

las posibilidades de realizar un trabajo interdisciplinario y ven que las perspectivas para ir concretando la interdisciplinariedad están abiertas:

Gráfico 13

OPINIONES DE LOS FORMADORES SOBRE EL MEJORAMIENTO DE SU DESEMPEÑO PROFESIONAL POR ACCIÓN DE LA RFMP



“Yo realmente no me había detenido mucho a pensar en las posibilidades enormes que tiene el área de Matemática, por ejemplo, de trabajar Comunicación Integral, de trabajar contenidos de Personal-Social o de Sociedad, y en algún momento me he puesto a pensar y se pueden hacer cosas maravillosas. Lo que sucede es que todavía nos cuesta cambiar de actitud, a pesar que hay una demanda de la globalización de la cultura... Creo que sería un momento de reflexión para todos los maestros, qué podemos hacer desde nuestra área...”

“Creo que intentos tenemos, el deseo de estar comprometidos dentro del trabajo. Creo que podemos, en un mañana no muy lejano, iniciar nosotros un trabajo auténtico para poder lograr eso de la interdisciplinariedad”, “La visita a la isla Soto”⁸ ... ha sido un trabajo de... unas 5 o 6 sesiones... pero vamos integrándonos...”

8 En la isla Soto, los estudiantes aplicaron un diseño de diagnóstico elaborado por los formadores de las distintas áreas y especialidades.

5. LA REALIDAD REGIONAL EN EL CURRÍCULO

- a) **La diversificación curricular es asumida por los ISP como un derecho o una facultad para atender las particulares características de su ámbito de influencia.** La innovación está orientada a asegurar la pertinencia de una educación que responda a la diversidad étnica, cultural, lingüística, social y económica del país. El tradicional malestar por tener que desarrollar el mismo currículo a nivel nacional y la queja permanente sobre la inadecuación del currículo oficial a las diversas realidades del país, no obstante la flexibilidad que se le atribuía, son atendidos a través de la participación de los formadores en la elaboración del propio CFD y luego, de los sílabos.

Los directores de los ISP reciben con satisfacción esta innovación y manifiestan *“Tenemos la libertad, cada institución, de poder hacer algunas innovaciones.”* Consideran el reto que significa para su profesorado y están atentos para ver *“...qué cosa pueden poner ellos para que esa experiencia se enriquezca más. Porque una propuesta es una propuesta, pero hay que aplicarle un componente para que pueda aplicarse a nuestra propia realidad... Tenemos gente de esa naturaleza... que puede hacerlo...”*

En coherencia con este desafío, los directores y jefes de educación primaria de los ISP Piloto, en su mayoría (15 de 20) están totalmente de acuerdo con una afirmación **como estamos introduciendo modificaciones en el currículo experimental para adecuarlo a nuestra realidad.** Tres de ellos declaran estar parcialmente de acuerdo con la afirmación, uno no opina y otro está en desacuerdo.

Entre los formadores, la diversificación curricular no ha despertado mayor interés, probablemente debido a su asociación con la flexibilidad de los anteriores currículos de formación docente y los de educación primaria, razón por la cual esta innovación pedagógica de la RFMP no parece muy novedosa. La flexibilidad ya les permitía adecuar los sílabos a las características de los contextos en los que trabajan, de forma que tan sólo el 15% de los formadores encuestados selecciona la diversificación curricular como de mayor interés.

- b) **La gran mayoría de los formadores considera que la diversificación curricular se aplica total o parcialmente,** en coherencia con el hecho de considerarla algo ya conocido. Un examen del Gráfico 8 nos revela que el 44% de los formadores considera que la innovación se aplica totalmente y un 41.4%

opina que se aplica parcialmente. Hay un 10.5% que no da su opinión sobre el tema y un 4% que juzga que no se aplica.

Los formadores opinan que la diversificación curricular no presenta dificultades en su desarrollo, a juzgar por los resultados de la encuesta. Esta innovación no figura entre las más fáciles ni más difíciles de desarrollar. El 22.7% de los formadores encuestados la identifica como una innovación de fácil aplicación; el 19.5% la considera difícil de desarrollar.

La diversificación curricular no se considera una innovación muy significativa para la formación de los futuros docentes, tal vez, por ser una práctica asumida como conocida: sólo el 18% de los formadores la selecciona como tal. Esta opinión debe ser aprovechada para explorar cuál es la exacta dimensión con que se maneja el concepto entre los docentes formadores.

- c) **Los formadores del Plan Piloto han comenzado a elaborar sus planes de clase y proyectos teniendo en cuenta algunos de los rasgos culturales de la región.** Es un hecho constatado en la observación de la práctica docente. En el desarrollo curricular hay evidencias de la contextualización de los contenidos a través de la planificación de trabajos destinados a conocer expresiones de la cultura local o regional, especialmente a través de las áreas Sociedad y Comunicación Integral.

Es necesario señalar cuán importante resulta la participación de los docentes en la elaboración de los carteles de secuencias y contenidos, lo cual cimienta la diversificación, *“... porque no lo hizo nadie, lo hemos hecho nosotros y tenemos chance de hacer todavía algunas adecuaciones más específicas, de acuerdo al avance de los alumnos y de acuerdo a la realidad nuestra.”*

En las entrevistas grupales, las declaraciones de los docentes se refieren a acciones en proceso y apoyan nuestras observaciones: *“Una de las cosas más relevantes creo que es la intención de adecuar el curriculum a las demandas externas e internas del país y por ese lado creo que se ha avanzado...”*

La experiencia de los alumnos que se forman como maestros en el marco de un currículo diversificado da origen a las siguientes manifestaciones: *“Creo que sí nos están preparando para trabajar en distintas realidades... nos están diciendo que vamos a trabajar en parte de sierra...”*, *“Hemos recolectado de platos típicos... y todos ellos tienen su fotografía, ...de danzas, también su fotografía, de cuentos, de leyendas. ... Hemos realizado un empaste de todo eso.”* *“Las tareas que rea-*

lizamos nos hacen poner más al tanto de la realidad... Sociedad nos hace revalorar nuestra cultura..."

- d) Todavía es incipiente la atención diferenciada a nivel microsocia l o individual para responder adecuadamente a las características, no sólo culturales, sino también socioeconómicas y lingüísticas de un contexto, zona o ámbito de influencia del ISP, de sus alumnos en general o de un grupo o persona en particular. Este hecho se hace más evidente en las zonas donde existe concentración de población indígena⁹.

6. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LINGÜÍSTICA

- a) **La interculturalidad no está presente en la diversificación curricular practicada en los ISP Piloto, principio que debería regir la educación intercultural pertinente a la sociedad peruana.** En los trabajos de investigación y en los talleres de expresión artística, se promueve el interés por conocer y valorar los recursos naturales propios, así como la cultura local. Legitimar la presencia de las expresiones culturales propias en el aula, de hecho redundará en el fortalecimiento de la identidad cultural de los alumnos, punto de partida para el diálogo intercultural que la biodiversidad y la pluralidad cultural del país reclaman, pero no es suficiente.

Como innovación pedagógica, la interculturalidad es aún poco considerada por los formadores del Plan Piloto. Para un bajísimo 12%, este principio es identificado como de mayor interés en las encuestas aplicadas en los ISP. Solamente el 16% la considera una innovación con mayor significación en la formación de los futuros docentes.

- b) **El grado de aplicación de la interculturalidad en el trabajo pedagógico recibe opiniones divergentes.** La preocupación por incorporar la cultura local en el desarrollo curricular -aunque no en diálogo con otras culturas

⁹ Sabemos que en el segundo semestre del año se han realizado talleres que han abordado temas relevantes a la diversificación, como el de etnomatemática y el de género, interculturalidad y educación bilingüe, a más de otros donde se ha visto la comunicación integral multilingüe. Es de esperarse que estos talleres influyan en la preparación de los sílabos del próximo ciclo y, luego, en el desarrollo de las diferentes áreas. Es importante recordar que los docentes requieren "madurar" lo que se discutió en los talleres y que muchas veces sus posibilidades de plasmar innovaciones pueden requerir decisiones que escapen a su responsabilidad. Nos referimos a políticas, planificación y recursos institucionales, así como nacionales.

dentro y fuera del país- parece sustentar la opinión de un 27.6% de encuestados sobre la aplicación total de la innovación; mientras que un 50.4% opina que se aplica parcialmente. Pero hay un 9% que juzga que no se aplica y un 13% que se abstiene de opinar (Gráfico 8).

Los formadores no son capaces de precisar el grado de dificultad que presenta la aplicación de la interculturalidad en su trabajo pedagógico. Así interpretamos los bajos porcentajes de opinión sobre esta innovación como una de las que ofrece más dificultad -22%- o ser la más fácil de aplicar, el 15% de los encuestados.

- c) **Los formadores identifican y manejan elementos de culturas diferentes, pero es aún débil su interpretación del concepto de interculturalidad.** Se estimula en los alumnos la valoración de la propia cultura y la forma de cultivarla entre sus futuros estudiantes. De aquí las expresiones de los alumnos: “...*los niños que vienen de la sierra son muy marginados; los profesores nos dicen que debemos relevar en ellos el autoestima, debemos enseñarles a que se autoestimen, ...que no se dejen dañar...*”, “*Nos están enseñando a lograr que el niño valore sus costumbres, su identidad de donde proviene.*”

“(Quiero)... ser recontra investigador, ver en un determinado pueblo... cuáles son sus costumbres, qué ritos tienen, cuáles son sus mitos. Es algo muy interesante saber lo que nosotros tenemos, porque hay muchas personas que son de acá y no saben ...”

Expresiones como la que sigue reflejan, a más de la preocupación por la adecuación de los materiales a la realidad cultural en la que se trabaja, una interpretación un tanto inexacta del estudiante, en cuanto a que todo conocimiento debe partir de una vivencia.

“...Tuve siempre una inquietud, en que los libros que llegan siempre de Lima, el Coquito, trata de la ballena, de las cosas que existen en Lima pero no aquí... y no hay cómo enseñar al niño que la ballena es esto, porque nosotros tenemos que hacer un aprendizaje significativo, tiene que ser un aprendizaje que el niño lo viva y lo vea...”

Estas experiencias, hasta el momento, despiertan en los futuros docentes la conciencia de la necesidad de valorar la propia cultura, pero no suficientemente la de aprender a convivir, a dialogar con el diferente -cualquiera sea el origen de la diferencia- y a relacionarse con miembros de las otras culturas que conforman la nación y el mundo. Debe evitarse correr el riesgo de centrar el conocimiento en los contextos regionales para abrirse adecuadamente a contextos más amplios.

Asimismo, es necesario que se distinga entre experiencias de encuentro entre culturas, hechos interculturales y el manejo de un concepto de interculturalidad para hacerlo principio transversal en la organización y desarrollo curricular. La asistencia a los eventos de capacitación, festivales de danzas u otros está ofreciendo, a formadores y alumnos de los diferentes ISP piloto, la oportunidad de un rico intercambio cultural que podrá ser utilizado como base para la reflexión, comprensión y posterior aplicación del principio de interculturalidad en su trabajo pedagógico.

- d) **En los formadores hay bases para trabajar conceptos que les permita imaginar estrategias de formación docente dentro del principio de la interculturalidad.** El 74.8% de los docentes del Plan Piloto se identifica culturalmente como andino, el 13.8% declara ser amazónico y el 5.7% dice ser costeño. Hay un interesante 5.7% que prefirió identificarse culturalmente como "otro". Es una lástima que no especificaran cuál era esa otra identidad cultural. Aún así, reconocer la identidad cultural propia es el punto de partida para establecer el diálogo con miembros de otras culturas.

A más de la ventaja de la identificación cultural, entre los formadores es significativo el número y porcentaje de los que hablan otras lenguas nacionales o extranjeras, junto con el castellano: un 52% declara ser hablante de quechua y 5.6% habla aimara, a más del castellano. Hay un 22.7% que declara saber inglés y 2 de 123 hablan otras lenguas no especificadas. Recordemos la estrecha relación entre lengua y cultura y reflexionemos sobre la posibilidad de explorar la conciencia étnica -a más de la conciencia social- de los docentes que queremos que formen maestros bajo el principio de interculturalidad. Es posible que los que se declaran bilingües en una lengua indígena y castellano, tengan como lengua materna o primera lengua, la lengua indígena, lo cual condice con su declaración de sentirse culturalmente andinos o amazónicos dentro de un país tan diverso.

7. EL DESAFÍO DE ENSEÑAR A NIÑOS DE HABLA INDÍGENA

- a) **Las necesidades educacionales y comunicativas específicas de la población de habla indígena en el país, hasta el momento no son tomadas en cuenta en la diversificación curricular. Ellas requieren una educación bilingüe con enseñanza en lengua materna indígena y de y en castellano como segunda lengua.** Entre los formadores existe la convicción de la necesidad de la educación bilingüe, aunque no tienen certeza sobre las estrategias más adecuadas para desarrollarla.

Los docentes, imbuidos de los nuevos enfoques pedagógicos, afirman: "...es necesario que el niño tenga como orientador a un profesor que esté hablando en su lengua". Conocedores de que esa lengua puede no ser el castellano, también expresan: "Es indispensable tratar que haya una educación bilingüe más que todo en el ámbito rural, teniendo en cuenta la enseñanza del castellano como segunda lengua."

"(La EB) tiene que hacerse desde un aspecto práctico, no es tanto preparar al alumno en un nivel muy alto del manejo de la lengua desde un estudio lingüístico, sino que el alumno pueda comunicarse... pueda conversar con su alumno y ...esté en la capacidad de hacer que ese niño aprenda..."

"(Se debe) hacer un estudio con los egresados que tuvieron la oportunidad de haber recibido una formación bilingüe para que a partir de su experiencia planteemos alternativas de solución... seleccionar estrategias que permitan a los estudiantes de educación primaria poder resolver ese problema en el campo y, a la vez que... les estamos ofreciendo la carrera atractiva a ellos, ...les estemos brindando oportunidad de trabajo en el campo y también en la ciudad."

Las dudas sobre las estrategias de formación en educación bilingüe se expresan de diferente manera. Por un lado, "Desde el punto de vista de algunos es necesario dar el título de profesor de educación primaria en educación bilingüe, pero el solo hecho de mencionarlo pienso que espantaría a muchos de nuestros alumnos..." Porque ellos van a pensar que "...donde se habla la otra lengua es en el campo y me van a mandar al campo..." De otro lado, los formadores expresan que "...falta que el estudiante se identifique con su propia lengua; tienen vergüenza, se reprimen para hablar quechua, aimara. Es el primer reto que tenemos." "También sería un trabajo que se debe hacer a nivel de los padres de familia... no aceptan que a su hijo le sigan enseñando en su lengua materna..."

- b) Los formadores confunden educación bilingüe con educación intercultural; lengua materna con lengua indígena y asumen que si ellos no saben una lengua indígena, no pueden formar profesores en educación bilingüe. Sus expresiones son muy elocuentes:

"...la interculturalidad está como un contenido transversal, pero ahora cómo hacerlo. Aquellos que no estamos manejando una lengua materna... yo no podría enseñar a mis alumnos en esa lengua..."

"Pero si hablamos nosotros a nivel de interculturalidad, me parece que... debe

darse la enseñanza de quechua, del aimara, dentro del ámbito urbano como L2 porque ahí sí estaríamos hablando de lo que es interculturalidad...

Los alumnos abogan por una educación que tome en cuenta las raíces culturales propias. Consideran que no saber castellano puede ser un obstáculo inicial para el acceso a una mejor educación, pero que los niños indígenas resuelven el problema solo con el tiempo. Por su propia experiencia escolar y el desconocimiento de recursos para ofrecer una enseñanza de castellano como segunda lengua, asumen que los niños solos, finalmente, aprenderán el castellano y todo lo que con él venga. No distinguen aún las funciones de una primera y una segunda lengua en la educación formal, ni se estimula en ellos la reflexión sobre lo difícil que es aprender a través de un idioma que no se conoce. Cuando se les preguntó si había alguna característica propia de los niños de su región que les presentara dificultades futuras, los alumnos de zona andina respondieron:

“Un obstáculo sería el que algunos niños no se acostumbran fácilmente al castellano... Creo que una parte de nosotros, como profesores que vamos a ser, sería enseñarles a los niños no a que pierdan la lengua materna que tienen, sino a que lo conserven y de todas maneras enseñarle el castellano bien.”

“Generalmente los niños de la zona rural son aimaras o quechuistas y ellos casi no dominan la lengua castellana. Eso sería uno de los factores en contra sobre la enseñanza de este método. Pero generalmente todo niño tiende a aprender porque está en pleno desarrollo y poco a poco, paulatinamente, va a llegar a aprender el castellano. Esos problemas se pueden superar, siempre no dejando de lado, teniendo al margen su cultura.”

c) Pese a las dudas sobre cómo preparar maestros en educación bilingüe, los formadores tienen cierta seguridad con respecto a los siguientes puntos:

- * No dar cursos de lingüística quechua o aimara sino de las lenguas como instrumentos de comunicación, para que los futuros docentes puedan comunicarse con los niños hablantes de esas lenguas y facilitar su aprendizaje;
- * No dar título de profesor con mención específica de la especialidad en educación primaria bilingüe, diferente al de educación primaria, en general. Deben formarse maestros para la ciudad y el campo.
- * Se requiere partir del análisis de experiencias de EB en primaria y en

formación magisterial, para proponer estrategias de atención a la población de habla indígena.

- * Debe superarse la debilidad de la identidad indígena entre los estudiantes (y probablemente entre los docentes) que se avergüenzan de hablar una lengua indígena.

Los formadores en las áreas de Sociedad, Ecosistema y Comunicación Integral son los que requieren de mayor capacitación para formar docentes capaces de asumir su rol en una educación intercultural y, cuando sea necesario, enseñar castellano como segunda lengua, como asignatura o lengua de instrucción en programas de educación bilingüe. En el país hay experiencia suficiente como para asumir gradualmente esta tarea.

8. EL ENFOQUE DE GÉNERO EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Los patrones de conducta fuertemente marcados por la cultura local pueden no favorecer el desarrollo de la participación de la mujer, alumna o docente. De un lado, es preocupante el predominio de hombres con relación a las mujeres, en la conformación de la planta docente y directiva: de un total de 143 encuestados, sólo el 30% son mujeres. De otro lado, no son pocos los docentes que muestran su preocupación por la integración de alumnos hombres y mujeres en los grupos de trabajo. Pese a las dinámicas empleadas para conformar los grupos, parecería que prima la preferencia por mantenerlos separados, o se justifica este comportamiento. Pocos son los que tienen conciencia de las raíces culturales del trato desigual que afecta a la población femenina en el país. Las expresiones vertidas por los formadores así lo revelan:

“... Se nota mucha afinidad entre chicas, afinidad entre varones, hay mayor comunidad de ideas entre varones, pero pienso que gradualmente, poco a poco se va a ir desterrando...”, “...me parece que es producto del sistema educativo que se viene implantando actualmente en educación primaria y secundaria...”

“Existe... mentalidades en diferentes familias en donde a las mujeres se les recomienda que siempre anden con mujeres, cuidado que anden con varones... y eso es un reflejo que se da en sus estudios.”

“Es una situación de cultura... los varones en la cultura aimara, quechua, van adelante, cinco pasos que la mujer; la mujer va detrás mostrando muchísima sumisión...”

El enfoque de género en la interacción didáctica no es prácticamente tomado en cuenta por los formadores, a juzgar por sus respuestas a las encuestas aplicadas. Salvo un 18% que encuentra difícil su aplicación y un 10% que la encuentra fácil, sólo 2 de 123 la consideran una innovación significativa para la formación de futuros docentes, y uno declara tener en ella mayor interés. Estos resultados prueban el vacío de conciencia sobre las repercusiones de un trato no equitativo en las relaciones de género en la educación primaria y formación docente.

Los formadores comienzan a buscar estrategias para superar las debilidades en las relaciones de género, pero no hay un discurso claro y abierto sobre el tema. Ya que los estudiantes generalmente se dividen, una estrategia es hacerlos competir para encontrar las fortalezas y debilidades de hombres y mujeres y superar esta situación, pero se reconoce que la tarea es ardua:

“...las mujeres seguimos siendo muy dependientes de los varones... porque desde la forma de pensar de ellos el hombre debe tener todas las oportunidades y la mujer no... Esa es una situación muy general que se manifiesta en el aula... hay que sacarle ventaja a esa situación.”

“...al inicio fue una situación fatal... eran grupos bien definidos y hasta ahora se mantienen... en este cuarto semestre ya se van integrando...”

9. LA FORMACIÓN EN VALORES

La formación en valores es una innovación sobre la cual hay mucha conciencia entre los formadores, pero la amplitud de sus manifestaciones requiere de un estudio específico. De lo observado, es difícil aseverar cómo se está dando. La información sobre su desarrollo curricular proviene casi exclusivamente de los resultados de las encuestas aplicadas a los ISP del Plan Piloto. Según éstos, el 46.3% de los formadores encuestados piensa que esta innovación se está aplicando totalmente, constituye el porcentaje más alto otorgado a las innovaciones pedagógicas; 43% opina que se aplica parcialmente (Gráfico 8). Para el 28.4% es fácil su aplicación; el 17.8% opina que es difícil de aplicar. La importancia que tiene en la formación docente se manifiesta en el 47% de selecciones como la innovación de mayor significación en la formación docente, pero despierta más interés sólo en el 26.8% de los encuestados.

Las siguientes declaraciones ilustran cómo interpretan los docentes lo que puede o debe ser una educación en valores:

“La formación de los docentes no debe ser solamente en forma teórica, me parece que debe haber un cambio sustantivo en cuanto a lo cualitativo. Preferentemente, necesitamos profesores inquietos, profesores que investiguen, profesores que critiquen, profesores que sepan comprender a los alumnos mediante la práctica de valores, como son de honestidad, de justicia, de verdad y además, profesores que cuando algún día vayan a la zona sur urbana, rural o de frontera... puedan comprender a esos alumnos que vienen con una serie de necesidades no satisfechas y que, en base a ese comprender, los orienten, los ayuden y desarrollen los alumnos o los niños un aprendizaje efectivo.”

“...la libertad la pueden confundir con libertinaje... algunos chicos se están rebelando, quieren llegar sin uniforme, quieren llegar tarde... no leer antes de venir, y el constructivismo hay que medirlo también. No por el hecho de estar en el Plan Piloto voy a pasar por alto algo que debo corregir...”

Los alumnos, por su parte, revelan un genuino interés por tener normas definidas de disciplina en los ISP; es evidente su necesidad y aprecio de marcos de referencia sobre conductas negativas que deben erradicarse de sus centros de formación. He aquí algunas de sus preocupaciones y convicciones:

“No se aplica bien la disciplina, porque he visto personas que salen y acá mismo, digamos, consumen bebida alcohólicas... y los profesores no hacen nada.” “...estudiantes que vienen en estado de ebriedad y no sé si los profesores... se harán los de la vista gorda... no les dice nada, nadie...”

“Las normas aquí en el Pedagógico están bien establecidas y si hay alguna contrariedad y hay algún problema, se soluciona dentro de la institución, no fuera de la institución.”

“La disciplina que tenemos aquí, yo creo que sí es buena porque nos estamos formando... y esa formación que estamos recibiendo la vamos a aplicar a los niños... Hay que enseñarle al niño a que debe ser responsable. O sea, todo aquello que el profesor nos da, nos enseña, todos esos valores, ser responsable, debemos tenerlos en cuenta. Y que no nos moleste esa disciplina porque nos va a servir en un futuro para aplicarlo con los niños.”

10. EL IMPACTO EN EL DESEMPEÑO DE LOS FORMADORES

- a) Siendo el currículo el centro de la reforma, el cambio en los ISP Piloto es percibido fundamentalmente en el terreno de lo pedagógico; he ahí

su valor. Evidencia de ello son los aspectos identificados por los formadores de los ISP Piloto como aquellos en los que ha mejorado mucho su desempeño profesional por acción de la reforma. Seleccionan, mayoritariamente, tres aspectos en la encuesta aplicada: la nueva visión del rol docente (81%), los conocimientos pedagógicos (76.4%) y un mejor manejo del proceso de aprendizaje (74%), tal como puede apreciarse en el Gráfico 13.

Los datos de la encuesta coinciden y se enriquecen con las expresiones vertidas por los docentes y alumnos en las entrevistas grupales. Al preguntárseles cómo así sentían que eran partícipes de un proceso de cambio, los formadores manifiestan:

“Se ha cambiado la estructura curricular, hay nuevos cursos que hacen que el alumno esté más apegado a su realidad, que tenga sus propias vivencias... En el ecosistema, por ejemplo, al alumno se le tiene que enseñar a enfrentarse, a conocer, a vivenciar su propia realidad, a cuidar su medio ambiente... En comunicación integral, ...es un ente activo que participa, que crea sus propias vivencias... Tiene que crear textos, tiene que tener la capacidad de vivenciar su mundo, hacer poesías, escribir cuentos, relatar hechos, etc.”

“En el aspecto metodológico, se está dando mayor énfasis al uso de metodología activa...”, “(En la relación) docente-alumno... ahora se está considerando al estudiante, teniendo en cuenta su experiencia, su conocimiento, ...su contexto social.”

Los efectos de la reforma en marcha se notan también *“...en el cambio de actitud del profesor, el aspecto humano, el compartir primero con el equipo que está en el Plan Piloto y el compartir integralmente con el alumno...”*

El cambio en la interacción maestro-alumno en las aulas es percibido por los estudiantes, quienes a su vez expresan, *“Este nuevo plan que están haciendo... permite descubrir nuestras propias habilidades para realizar una clase...”*, *“Ahora nosotros dialogamos, opinamos, damos nuestro punto de vista. Nos sentimos muy bien, socializamos ideas, compartimos. Creo que sí se está produciendo un cambio.”*

Este comportamiento, también nuevo, de los estudiantes, es advertido por los formadores *“...en las expresiones, en las concesiones, en la forma cómo participan, la democracia que le ponen, en la libertad para criticarte de frente...”*, *“Debo también indicar que se nota un cambio sustantivo en los alumnos, porque se ven*

alumnos más despiertos, más creativos, más desenvueltos, con ganas de avanzar, con ganas de crear.”

El hecho no deja de sorprenderlos y satisfacerlos enormemente, pues ven en ello una actitud que *“...podemos explotar mucho más, sabiendo que están en un segundo y tercer bimestre. Definitivamente, es un campo inmenso por recorrer y va a ser notorio cuando lleguen al final de su formación aquí en el pedagógico.”*

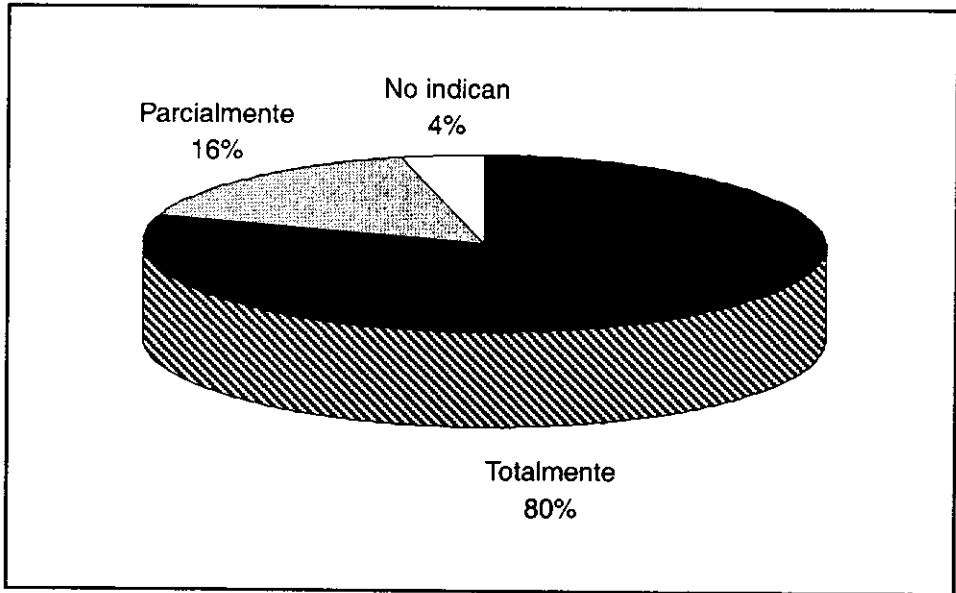
- b) **El compromiso con la RFMP nace de la constatación de cambios que afectan positivamente la esencia de la interacción didáctica, la relación maestro-alumno.** Directivos y docentes no pueden menos que adherirse y comprometerse con el cambio que comienzan a experimentar y lo expresan abiertamente. Así, un director opina, *“(Es natural)... la reacción al cambio. Viene una oleada, la gente no se ubica, pasa un tiempo y luego se ubica y comienza a tomarle cariño.”* Por su parte, los formadores declaran *“Sí me siento comprometido porque desde que se inició este proceso de cambio... fuimos convocados por el Ministerio...”* *“Nos sentimos importantes, estamos compartiendo una tarea. Es la primera vez que nos dan esa oportunidad y creemos que nuestra opinión es válida y sentimos que podemos compartir algo que va a trascender.”*

Estas declaraciones coinciden con las respuestas dadas por los formadores en las encuestas. En ellas, el 80% manifestó estar totalmente comprometido con la reforma; un 16% expresó estarlo parcialmente y tan solo un 4% no indicó su grado de compromiso, pero tampoco lo negó. El Gráfico 14 ilustra este hallazgo, que consideramos **uno de los logros más evidentes** del proceso en marcha; por tanto, hasta el momento, una de sus principales fortalezas.

Son tres las formas en que mayoritariamente los docentes manifiestan su compromiso con la reforma: la dedicación del tiempo personal (76.4%), la disposición a enfrentar las dificultades (76.4%) y la difusión de los aspectos positivos de la RFMP (73.1%). Podemos afirmar la veracidad de estas respuestas pues somos testigos del tiempo que los formadores invierten en las diferentes acciones que involucra el ser docente del Plan Piloto, las condiciones económicas y de carencias a nivel infraestructura en las que trabajan y el empeño con el que preparan las actividades de las redes.

Gráfico 14

**GRADO DE COMPROMISO CON LA REFORMA,
POR PARTE DE LOS FORMADORES ENCUESTADOS**



C. Apreciaciones sobre cuatro áreas curriculares

Observar de cerca un proceso de cambio planificado en educación es una tarea sumamente enriquecedora, a la vez que difícil y compleja. Lo primero, porque nos permite acceder a la vivencia del cambio en sus protagonistas y aprender de ella; lo segundo, porque para poder comprenderla y analizarla, es necesario escindir la naturaleza integral de esta vivencia en sus múltiples aspectos. Finalmente, la elaboración de un informe del proceso exige una selección de la información recopilada y una delicada labor de análisis que permita entregar una visión también integral, justa, objetiva, a la vez que crítica. La intención del informe es compartir la experiencia con quienes estamos genuinamente interesados en que los cambios continúen, mejoren y culminen con el éxito que los esfuerzos de sus gestores merecen y que el país necesita. Esta fue la intención de los informes titulados “Innovaciones en la Práctica Docente”, dedicados a las áreas del CFD Matemática, Comunicación Integral, Sociedad y Educación, mencionados en la Introducción.

En esta sección ofrecemos las conclusiones y recomendaciones tal como aparecen en cada uno de los informes de área señalados, escritos en la etapa previa a la triangulación de información que dio lugar al informe final. Aún sin dar cuenta del proceso que significó llegar a ellas, creemos que el lector podrá comprenderlas, según su especialidad, como parte del trabajo integral que conllevó el estudio de la RFMP. De acuerdo al diseño de la investigación, para la observación de la práctica docente, la atención de las investigadoras se centró en cuatro de las innovaciones pedagógicas impulsadas por la RFMP: el enfoque constructivista, la diversificación curricular, la investigación-acción y la interdisciplinaridad. Algunas de las conclusiones de los informes de área, sin embargo, abarcan observaciones específicas al área en cuestión.

En el estudio se siguieron, fundamentalmente, dos procedimientos: la observación in situ y el análisis documental. Como instrumentos para la observación se prepararon formatos de Guías de Observación de las clases conducidas por los docentes formadores en los ISP y de los futuros maestros en las escuelas asociadas donde realizaban su práctica docente. Se llevó, además, un Cuaderno de Campo y se sostuvieron conversaciones y entrevistas individuales con algunos formadores. Los documentos analizados incluyeron el CFD, los sílabos y programas curriculares preparados por los docentes, los cuadernos de los alumnos, trabajos previos y posteriores a las clases, así como los realizados durante ellas y, finalmente, algunos documentos producidos por los docentes formadores. Añadimos a estas fuentes de recopilación de información, el registro fotográfico de clases y trabajos.

1. ÁREA MATEMÁTICA

- 1.1 En la formación profesional de los estudiantes se ha enfatizado, sobre todo, el aprendizaje de modelos metodológicos prácticos para la planificación y desarrollo curricular del área Lógico matemática en Educación Primaria. Hay un sesgo en lo que respecta a las actividades correspondientes a los cuatro propósitos señalados en el Currículo de Formación Docente (CFD), habiéndose sobredimensionado dos de ellos:

“...que los futuros maestros y maestras:

- sean capacitados en aspectos prácticos que incidan en aspectos laborales y pedagógicos, como Estadística, Taller de Materiales del área y similares”,*
- sean instrumentados en una adecuada tecnología para el aprendizaje de Matemática en Primaria”*

- 1.2 Hay discordancia entre el enfoque curricular del CFD y el de la Estructura Curricular Básica de Educación Primaria (ECBP). En el CFD, las subáreas están organizadas en contenidos y en la ECBP, las áreas se presentan por competencias.
- 1.3 Se identificaron tres tipos de estructura de clases (A, B y C) en los ISP observados:

Tipo A. Determinada por los pasos siguientes:

- Motivación, que generalmente se da a través de una dinámica (juego o actividad propuesta por el docente) para la conformación de grupos.
- Actividades básicas, constituidas por el enunciado de una consigna por el

docente, ejecución de ésta a través de trabajo en grupos, puesta en común y síntesis de los resultados.

- Actividades prácticas que posibilitan el afianzamiento de los aprendizajes logrados a través de las actividades básicas.
- Actividades de evaluación que permiten verificar las competencias logradas y las dificultades de alumnos y alumnas.
- Actividades de extensión que propician la utilización de los aprendizajes logrados en situaciones variadas.

Tipo B. Está dada fundamentalmente por dos fases:

- Fase intuitivo-concreta, que consiste en la interacción del alumno con materiales auxiliares; y
- Fase representativo-conceptual, que incluye el uso de gráficos y/o símbolos.

Tipo C. Caracterizada por los pasos siguientes:

- Dinámica (actividad o juego) para la conformación de grupos de trabajo.
- Exposición del docente.
- Trabajo en grupos, de acuerdo a la consigna dada por el docente.
- Puesta en común de los resultados del trabajo en grupos.
- Exposición del docente.

La estructura de clase tipo A fue utilizada con mayor frecuencia, tanto por los profesores formadores como en la práctica docente de los estudiantes, aún cuando sólo en un caso se pudo concluir todos los pasos indicados. Este modelo metodológico recoge con mayor aproximación que los modelos B y C, los aportes de las corrientes constructivistas. En estas clases de tipo A, el protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje es el alumno. El profesor asume la función de orientador y facilitador del aprendizaje de los estudiantes, proponiéndoles actividades a realizar individualmente, por pares y/o por grupos, planteándoles preguntas, estimulando su participación productiva, manifestando interés por sus comentarios y preguntas y ayudándoles cuando encuentran dificultades. Esto muestra que en clases del área Matemática de los ISP del Plan Piloto hay un evidente avance hacia la operativización de un proceso educativo con enfoque constructivista, en el cual el protagonismo del alumno como constructor de sus aprendizajes está desplazando al tradicional protagonismo del docente.

1.4 Se advierte en los docentes formadores y estudiantes una toma de conciencia cada vez mayor en lo que respecta a que en el área Matemática no sólo

se ha de aprender conceptos y técnicas sino también actitudes y habilidades básicas de comunicación, resolución de problemas y razonamiento. Son evidentes la preocupación y empeño del maestro por lograr que el alumno realmente disfrute durante su proceso de aprendizaje, tratando de desterrar, de una vez por todas, el temor y rechazo a las tradicionales clases de Matemática tediosas y hasta traumatizantes.

- 1.5 Hay indicios, muy débiles aún, de diversificación del currículo del área Matemática, así como del desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje con una perspectiva intercultural. Se recurre, en particular, a la contextualización de conceptos matemáticos y se incide en la importancia de considerar juegos propios del entorno sociocultural del niño.
- 1.6 La interdisciplinariedad en la enseñanza y aprendizaje en el área de Matemática se da en casos aislados.
- 1.7 No se ha dado aún un espacio relevante a la investigación-acción como parte del desarrollo curricular del área Matemática.
- 1.8 En la subárea Matemática y Currículo se observa que se enfatiza en la consolidación sólo de parte de los contenidos del área Lógico-matemática correspondientes al nivel de Educación Primaria; pero no se aborda, con un nivel de profundidad suficiente, la fundamentación teórica de dicha área, habiéndose suprimido incluso en el sílabo de uno de los ISP, los contenidos de la subárea en el IV ciclo:

“4.1.1. Bases científicas para el aprendizaje matemático.

4.1.2. Didáctica de la Matemática: Piaget, Vigotsky

4.1.3. Propuestas de Diennes, Bruner y Gagné”

- 1.9 Los programas curriculares del área Matemática formulados en los ISP fueron aplicados parcialmente por falta de tiempo y hay diferencias entre los ISP en lo concerniente al avance en el desarrollo de contenidos de la subárea de Conocimientos matemáticos. Solamente en uno de los casos se estaría preparando a los futuros docentes con un nivel profesional en lo que a sustento teórico de conocimientos matemáticos corresponde, pues en los otros ISP observados, se circunscriben a afianzar algunos de los conocimientos de los estudiantes a nivel de educación primaria.

- 1.10 La subárea Aplicaciones matemáticas no se presenta de modo diferenciado en los sílabos. Los contenidos correspondientes a Estadística fueron suprimidos en los programas curriculares del Ciclo III en dos de los tres ISP en estudio, aún cuando en uno de estos sílabos se incluye un objetivo al respecto.
- 1.11 Hay especial interés por elaborar materiales auxiliares concretos y por conocer otros que permitan aprender Matemáticas a alumnos y alumnas jugando y disfrutando.
- 1.12 Se ha elaborado material educativo impreso de apoyo constituido por algunas fichas para los estudiantes de Formación Magisterial y material auxiliar concreto para los alumnos de educación primaria. Esto constituye un gran esfuerzo de parte de docentes y estudiantes de los ISP del Plan Piloto.
- 1.13 Las prácticas extraáulicas y/o extraescolares de los estudiantes sobre el uso de juegos para el aprendizaje de Matemática con niños, seguida del reporte escrito y también oral del estudiante y de los comentarios y reflexiones en clase sobre tales prácticas, constituyen objeto de especial interés de los alumnos de IV Ciclo del ISP en que fueron realizadas.
- 1.14 No hay un trabajo sistemático en lo que concierne al desarrollo de técnicas e instrumentos de evaluación de competencias en el área Matemática, con una perspectiva constructivista.
- 1.15 En algunos casos es necesaria la actualización de los conocimientos de Matemática de los docentes formadores para que puedan apoyar a los estudiantes en la construcción de sus aprendizajes con un nivel suficiente de garantía académica.
- 1.16 Hay un sesgo en la preparación de los futuros docentes en el área Lógico matemática pues se les forma considerando, sobre todo, la realidad de escuelas urbanas con población escolar hispanohablante, omitiendo la instrumentación que necesitan particularmente para laborar en contextos rurales con poblaciones de lengua y cultura autóctonas.
- 1.17 Hay escasez de material bibliográfico del área de Matemática actualizado y al alcance de docentes formadores y de estudiantes.
- 1.18 En algunos casos, en los ISP se promueve la competencia entre géneros y, en otros, no hay integración de alumnos y alumnas cuando se organizan para trabajar en grupos.

2. ÁREA SOCIEDAD

2.1 Es posible afirmar que existe un real interés en una adecuada transferencia de la concepción y estrategias del Plan Piloto a los ISP que se explicita en los siguientes aspectos:

- ❑ Buscar una formación magisterial estrechamente ligada a los nuevos enfoques curriculares de la reforma educativa nacional, particularmente del área Personal-social.
- ❑ Lograr que los futuros maestros manejen visiones integradas, globales y coherentes de la realidad social y de sus distintos niveles de organización.
- ❑ Incorporar al perfil del educador dos elementos básicos para su práctica: la investigación y la promoción comunal.

En función de estos postulados, el área se organiza alrededor de tres subáreas:

- ❑ Subárea Sociedad y Currículo. Establece los nexos entre la formación de los futuros maestros y los nuevos enfoques de la educación nacional, particularmente del área Personal-social del currículo de primaria. Comprende dos intencionalidades, “consolidar el dominio de los contenidos y evaluación de sesiones de aprendizaje”. Esta área plasma la integración entre disciplina y pedagogía, sin embargo, es un componente que no figura de manera explícita en los objetivos de los sílabos, en tanto, no ha sido posible observar un trabajo de análisis del currículo de primaria, de la conceptualización de “competencia”, de la pertinencia de las competencias que incorpore el currículo o los nuevos enfoques de evaluación.
- ❑ Subárea Estudio Teórico de la Sociedad. Desde el planteamiento del currículo, su contenido se define como el área en la “que se combinan las diversas disciplinas sociales en una perspectiva interdisciplinar que asegure visiones integradas, globales y coherentes de la realidad social y de sus distintos niveles de organización”. Sin embargo, su extensión en contenidos hace muy difícil la concreción de esa intencionalidad, no permite observar el núcleo pedagógico y la didáctica; ésta se encuentra descrita de manera general bajo el rótulo de metodología.

Hay reflexiones e interrogantes que no han pasado a los sílabos de los IPS: qué competencias desarrollar para entender el proceso histórico-so-

cial, bajo qué concepción de aprendizaje garantizar los campos del SABER (ser, convivir, pensar, hacer) que permitan un conocimiento meta-disciplinar y de este modo establecer un diálogo entre áreas que vaya más allá de la cercanía de contenidos a una real interdisciplinariedad.

Los sílabos de los ISP muestran un claro privilegio de los contenidos específicos. Los contenidos son explícitos (historia peruana y universal) pero su organización secuencial y descriptiva no permite ver claramente el hacer pedagógico. El porcentaje de tiempo dedicado a los aspectos históricos es bastante mayor con relación al tiempo dedicado a los aspectos de reflexión teórico-pedagógica.

- Subárea Proyectos de Práctica Social. Busca la confluencia entre la investigación y la promoción comunal. El perfil del egresado de los ISP pilotos reconoce como funciones básicas las de facilitador, investigador y promotor y es en el ejercicio de estas funciones que se concretan los contenidos de los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales.

El entusiasmo de formadores y alumnos por los nuevos roles que tipifican su carácter profesional es evidente. Son muchos los proyectos de investigación, aunque aún es prematuro hablar de investigación-acción.

- 2.2 Un aspecto a tomar en cuenta, en relación con la capacidad del Plan Piloto para ser transferido a los ISP, es la evaluación. Con respecto a este punto, el currículo de formación docente plantea un marco teórico y procedimental aceptado por formadores y estudiantes. Fichas e indicadores son reproducidos y aplicados en los IPS, pero no hay una reflexión sostenida y suficiente sobre los mismos. No se han identificado indicadores de logro elaborados en los ISP adecuados a la situación local o regional. La evaluación es uno de los puntos que necesita mayor atención en la capacitación.
- 2.3 Desde la práctica docente de los formadores comprometidos con el Área Sociedad, cobran mayor presencia cuatro de las innovaciones consideradas en el Plan Piloto: interacción didáctica constructivista, diversificación, interdisciplinariedad e investigación-acción.

Pasar de las asignaturas de historia y geografía al Área Sociedad, implica una reconceptualización importante desde los saberes tradicionales de los maestros y un gran reto para los formadores de futuros maestros. Este es un reto asumido con conciencia y entusiasmo por los ISP, sin embargo, el tra-

bajo del área se mantiene aún muy centrado en los contenidos y con un conocimiento superficial sobre los mismos.

2.4 En cuanto a la interacción didáctica constructivista:

- ❑ Se ha avanzado en consensos básicos en cuanto a la concepción de aprendizaje; hay un conocimiento declarativo internalizado, pero no se ha hecho la transferencia a la aplicación del mismo hacia contenido y realidades concretas. Debilidades en la comprensión del proceso demuestran que no se tiene claro el concepto de SABER, de cuyo reconocimiento e intercambio se parte hacia nuevos aprendizajes. Las preguntas de los formadores se orientan a “información” previa sobre temas concretos y no a compartir simbolizaciones, explicaciones o intuiciones sobre fenómenos o hechos.
- ❑ Es claro en el discurso que aprender implica construir conocimiento, pero en la práctica existen dificultades para orientar el trabajo de los alumnos en este sentido y no se cuenta con recursos para movilizar y cuestionar el conocimiento que éstos ya tienen. Por otro lado, la pobreza de las bibliotecas, las casi inexistentes hemerotecas y el escaso acceso a material audiovisual hace que se trabaje casi con el mismo conocimiento que el de la escuela.
- ❑ En el desarrollo de las sesiones de aprendizaje, el planteamiento metodológico subyacente es bueno; se puede observar la influencia de presupuestos teóricos como: la importancia del aprendizaje cooperativo, el nuevo rol del maestro como gestor de las condiciones para que el alumno adquiera y reconstruya el conocimiento y la riqueza del intercambio entre pares; aunque los niveles de exigencia en contenido y conocimiento que se manejan, son aún muy escolares. El referente escolar es muy fuerte en la práctica de los ISP. No se desarrollan suficientemente las capacidades del futuro maestro, se le “enseña” a trabajar con niños, “tratándolos como niños”.

2.5 Es evidente la comprensión y el compromiso de directivos y formadores de los ISP por la necesidad de un cambio en la formación inicial, sin embargo, hay que llamar la atención a las simplificaciones a las que está llevando un débil entendimiento del cambio, tanto desde el punto de vista conceptual, como actitudinal. Se observa una fuerte tendencia a confundir cambio con polarización, descartándose en paquete, sin discriminación suficiente, todo lo que se pueda asociar con una dinámica “tradicional”.

2.6 Con relación a las interacciones, hay mucho interés de parte de los formadores por incentivar relaciones de solidaridad en el aula y en el ISP. Es explícito el interés por levantar la autoestima de los alumnos; los incentivan a intervenir y todas las intervenciones son aplaudidas al margen de lo pertinentes y buenas que sean. En el aula las normas son muy permisivas: no se ha observado muestras de indisciplina, aunque esto no impide un comportamiento desorganizado en ellas; no se corrigen los errores aunque sean evidentes; es notoria la participación de todos los estudiantes en la presentación de trabajos, aunque esto va de la mano con una pasividad extrema frente a errores. Se observa, en las prácticas de los estudiantes, que éstos repiten el esquema, teniendo mucha dificultad en el manejo de los niños en el aula.

2.7 En cuanto a la diversificación, en el currículo y en las percepciones de directivos y formadores son dos las líneas fuertes de orientación para la diversificación:

- Relacionar el contenido del curso con los acontecimientos y realidades propias de la comunidad local o regional.
- Adecuar la docencia a las necesidades y heterogeneidad de los alumnos.

Sin embargo, al plantearse los mecanismos concretos para hacerlo, éstos se reducen a un manejo del plan de estudios donde se establece, como regla inalterable que diversificar es la posibilidad de disminuir horas o créditos en las Áreas de Sociedad y Ecosistema; adelantando o acelerando el “contenido” de las áreas de Ecosistema y Sociedad hasta reducir las en 1 ó 2 semestres, dejando créditos y horas libres para otras áreas. Un signo preocupante que se ha podido observar en el trabajo de campo es que esta aceleración está en marcha en casi todos los ISP; así, contenidos programados para el III y IV ciclo están siendo desarrollados en el I y II ciclo. No ha sido posible revisar u observar reflexión o trabajo alguno con relación a las características específicas de los alumnos. La orientación va más por buscar una vinculación más estrecha con la comunidad a través de proyectos de investigación-acción en el marco de la historia oral. Son interesantes, en los tres ISP visitados, los trabajos de recuperación de historia y cultura local a través de informantes orales. La valoración del testimonio y la cultura popular son indudablemente aciertos.

2.8 En cuanto a la interdisciplinariedad, el tratamiento de las disciplinas del área demuestra avances en su actualización y comprensión de hechos y fenóme-

nos. Pero, aún análisis pedagógicos así como la relación con disciplinas como la filosofía y la antropología son insuficientes, lo que explica que una relación interdisciplinar con contenidos de otras ciencias sea aún débil y que ésta se vaya desarrollando según la experiencia previa de los formadores.

- 2.9 La incorporación de elementos teóricos y técnicos provenientes de otras áreas es aún una práctica muy inicial, sobre todo con el Área de Comunicación Integral y Literatura. No se establece una relación a nivel de análisis simbólico ni a nivel de manejo de códigos lingüísticos. La ayuda de las matemáticas y las ciencias naturales para el manejo de categorías espaciales y temporales no es visible.
- 2.10 En cuanto a investigación-acción, la incorporación en el currículo de experiencias de investigación que ayuden a resolver problemas de la comunidad es sentida como positiva tanto por los formadores como por los estudiantes. Aunque las investigaciones sobre lo local y regional se muevan mucho en el campo de la recopilación de información y en el ámbito de lo descriptivo, es importante resaltar que ésta es una de las innovaciones que recorre el conjunto de las áreas, estando en marcha trabajos institucionales en este sentido.
- 2.11 Los esfuerzos en la capacitación deben afianzar el desarrollo de estrategias para la investigación.
- 2.12 Desde la práctica de los estudiantes, la práctica docente temprana es una de las innovaciones más percibida por los estudiantes. Es evidente, en las actividades en aula, de su entusiasmo y convencimiento por postulados educativos como: el reconocimiento de la autoestima como factor de crecimiento intelectual y moral, la actividad y participación del niño como motor para el logro de aprendizaje, la importancia del gozo por aprender en la base de la interacción escolar y el respeto y valoración de la experiencia del niño para su desarrollo afectivo.
- 2.13 En las prácticas de los estudiantes hay una fuerte tendencia a confundir metodología activa con activismo que hay que amortiguar. La cantidad de material elaborado, así como la sucesión de dinámicas que se trabajan para el desarrollo de una clase, centra la atención del conjunto en el que enseña, dejando poco espacio para la acción y reflexión del que aprende; el acercamiento riguroso, "no pasivo", al conocimiento, se pierde.

- 2.14 El mayor tiempo y calidad de la práctica docente iniciada tempranamente nos permite visualizar un futuro maestro con mayor conocimiento de sus niños y con más capacidad para comprender y producir teoría pedagógica.
- 2.15 Sería interesante incorporar acciones muy concretas, desde la DINFOCAD a los estudiantes de ISP, para orientar la reflexión sobre su práctica.

3. ÁREA COMUNICACIÓN INTEGRAL

- 3.1 La presentación de una área globalizadora de la enseñanza de lengua, regida por una concepción integral de la comunicación humana, merece una descripción detallada y precisa, a fin de que pueda ser adecuadamente interpretada por los formadores responsables de plasmar esa concepción en su labor cotidiana en el ISP. El contenido escueto y un tanto impreciso de la descripción del área en el Currículo de Formación Docente (CFD), así como los carteles de alcances y secuencias y programas curriculares, no ofrecen las orientaciones suficientes para asegurar el cambio deseado en el desempeño de aquellos en su práctica docente.
- 3.2 En la elaboración de los sílabos, encontramos que los docentes recrean el modelo del CFD y comienzan a introducir modificaciones a los programas curriculares en lo que respecta al número de horas destinadas al área por ciclo y a los contenidos. Luego de la experiencia ganada en el primer año de aplicación del currículo, tienden a programar menos horas efectivas y a reducir los contenidos programados para cada ciclo. Algunos temas son reprogramados en ciclos posteriores, pero otros, hasta el momento, no llegan a desarrollarse, aún cuando sean medulares y por demás pertinentes a la práctica docente de los alumnos en formación, como, por ejemplo, enseñanza de segunda lengua, Lenguaje y sociedad o Culturas de la oralidad.
- 3.3 La aplicación del nuevo currículo coincide con una multiplicidad de actividades en las que debe participar el docente formador, lo cual resta el tiempo que éste pueda efectivamente dedicar a las sesiones de aprendizaje. Entre estas actividades, destaca la asistencia a los encuentros de capacitación.
- 3.4 Planificar la capacitación del docente paralelamente a la aplicación de un currículo nuevo, en muchos aspectos, es una estrategia que plantea desafíos nunca antes enfrentados, por lo que es muy deseable un programa paralelo

de monitoreo y seguimiento que posibilite detectar e introducir los cambios que se evalúen necesarios en el diseño inicial. Volver al aula inmediatamente después de una capacitación intensa pero breve, puede ser conveniente para acelerar el proceso de reforma, pero es innegable que no da tiempo para que los formadores asimilen adecuadamente todo aquello que deben aplicar, más aún cuando no cuentan con apoyo bibliográfico para reforzar y afianzar las novedades a las que fueron expuestos. Esta constatación afecta o limita las posibilidades de su eficiencia.

- 3.5 En las situaciones de aprendizaje que propician los formadores se comprueba la intención de conducir actividades que se enmarquen dentro del enfoque constructivista. Hay un manejo frecuente y bastante adecuado de una diversidad de dinámicas para motivar una sesión, conformar grupos de trabajo o variar de actividad. Los alumnos demuestran muy buena disposición para trabajar en grupo. La interacción que se produce entre el docente y los alumnos, sin embargo, por el tipo de interrogantes que se plantean, no puede aún calificarse como constructivista. De otra parte, las funciones de responsabilidad en los grupos tienden a recaer en los estudiantes conocidos por su eficiencia. Esto contradice la filosofía de un genuino trabajo grupal.
- 3.6 La frecuencia con que se realiza el trabajo en grupos ha contribuido a restar peso, significativamente, al tradicional rol protagónico de los docentes. Conscientes de su nuevo rol de "facilitadores" del aprendizaje, ellos son capaces de planificar actividades cuya solución demanda ejercicios mentales de relativa exigencia, para que los alumnos elaboren conocimiento propio. En la práctica, sin embargo, se advierte que los formadores aún no internalizan los principios ni estrategias de los nuevos enfoques, lo cual redundaría en la continuación de prácticas tradicionales como el aprendizaje memorístico.
- 3.7 Los alumnos van fijando una secuencia de actividades que comienza por elegir una experiencia (reciente o pasada), dibujarla, hablar sobre ella y por último, escribir un tipo de texto en relación con ella. El trabajo puede ser individual o en grupo. De esta manera, se afianza el enfoque metodológico dentro del que se ubica el nuevo currículo de educación primaria.
- 3.8 La interdisciplinariedad en el área de Comunicación Integral es una innovación aún incipiente en la práctica. Ésta trata de abordarse en las actividades planificadas como de investigación-acción, particularmente las salidas al campo. El registro de las observaciones, así como la presentación de informes

orales y escritos sobre ellas, son ejercicios que ayudan al desarrollo de habilidades comunicativas. En la medida en que los formadores avancen en la consolidación de una planificación en equipo de las actividades pedagógicas, la interdisciplinariedad y la investigación-acción pasarán de ser novedad a prácticas inherentes en la formación docente.

- 3.9 La diversificación curricular, en lo que respecta al área, se traduce en la recopilación de muestras de literatura y vocabulario regional. Es deseable la organización y análisis de ese material para evitar repetir la actividad con las siguientes promociones y, más bien, avanzar en el estudio de las variedades de castellano regional, la conciencia de variedades estándar y no estándar. Esta es una necesidad aún mayor en las zonas de confluencia de lenguas, castellano y lenguas indígenas.
- 3.10 La práctica docente temprana es altamente apreciada por docentes y alumnos. Sin embargo, hallamos que la práctica docente de los alumnos con un currículo de educación primaria que los formadores aún no conocen o no han experimentado, dada su reciente elaboración, no facilita, sino más bien hace difícil la labor del docente responsable de orientarlos. Entrenar en el manejo de un instrumento apenas conocido a través de lecturas, puede no resultar una buena estrategia.
- 3.11 La actitud crítica es poco desarrollada. Hay un cuidado especial por generar autoestima, de allí que se evite cualquier crítica a los trabajos o intervenciones de los alumnos, aún cuando éstos puedan no ser acertados. Entre los alumnos sí hay disposición para comentar los trabajos de los compañeros pero falta un nivel de reflexión sobre la crítica y autocrítica.
- 3.12 En el desarrollo de las sesiones y al revisar los cuadernos de los alumnos encontramos evidencias de la necesidad de ayudar a los docentes a superar debilidades conceptuales. Los nuevos enfoques en el desarrollo curricular y en los estudios de lingüística aplicada pertinentes al área, requieren ser conocidos en su contenido, a fin de que los docentes utilicen los términos en su sentido preciso y exacto (i.e. metalingüística, metacognición). Es urgente el incremento de fondos bibliográficos para los ISP para suplir en parte estos vacíos de formación.
- 3.13 La generalizada utilización de una metodología activa ha contribuido al desarrollo de la habilidad de expresión oral de los alumnos, en lo que concierne a confianza y fluidez. Sin embargo, por la naturaleza de las interac-

ciones presenciadas no podemos hacer afirmaciones sobre cuánto se desarrollan habilidades específicas como el argumentar, persuadir, fundamentar, analizar críticamente, etc., capacidades importantes para alcanzar niveles de abstracción que se exigen de un docente.

- 3.14 En cuanto al desarrollo de la expresión escrita, se advierte un avance significativo en el volumen de producción escrita de parte de los alumnos, hecho que promueve el desarrollo de la creatividad; sin embargo, ésta va aparejada de un descuido o poco eficiente y eficaz cuidado de las normas de corrección escrita en castellano, lo cual resta calidad a los textos. Este hecho se debe, en parte, a la confusión de los formadores especialistas del área con respecto a la aplicación de las nuevas corrientes en la enseñanza de lectura y escritura a niños y que ellos transfieren a sus alumnos en el ISP.
- 3.15 Una práctica que pareciera ausente en la programación de contenidos es la ejercitación de la comprensión de lectura de textos adecuados al nivel de educación, la especialidad y edad de los futuros maestros. La escasez de recursos económicos de los estudiantes y la pobreza de la biblioteca de los ISP contribuyen a esta lamentable carencia en su formación, pero no la justifica.
- 3.16 El desarrollo de la comunicación literaria adolece de lo esencial: la lectura de textos reconocidos por su calidad artística, dentro de la literatura clásica universal, latinoamericana y nacional. Hasta el momento se ha puesto énfasis en la recopilación de literatura oral y cuentos locales y regionales. Lo sustancial, sin embargo, es que los alumnos no leen los textos, se les habla sobre ellos, de forma que no llegan a conocer directamente el uso del lenguaje y su posible valor artístico.
- 3.17 El desarrollo de la expresión gráfica es propiciado por la práctica frecuente de dibujar experiencias recientes o pasadas, sobre las cuales después se escribe o se habla y por la demanda de preparación de material didáctico para niños en todas las áreas.

4. ÁREA EDUCACIÓN

- 4.1 El Currículo de Formación Docente, único documento público que describe la intencionalidad de la reforma hasta hoy, es, en los hechos, el gran diseño del cambio en la formación magisterial y en el Área. En esa función

debe ofrecer al practicante orientaciones básicas para realizar los cambios y evaluarlos, dada la fase experimental en la que se encuentra. El Currículo de Formación Docente elabora de manera desigual esas orientaciones. Mientras es específico en el concepto de diversificación curricular, en especial respecto al tipo y grado de modificaciones permitidas, lo es menos en el enfoque constructivista del aprendizaje. En el lado opuesto, ofrece muy poca orientación respecto al rol y concepto de la investigación educativa, la interdisciplinaridad y el enfoque intercultural del aprendizaje, todos ellos aspectos centrales del proyecto de cambio propuesto.

- 4.2 Se requiere que los equipos de formadores de los ISP comprendan, acepten y enriquezcan las ideas y valores generales que guían el proceso de Modernización de la Formación Magisterial y, en el Área Educación, las innovaciones en la formación pedagógica. Los sílabos son las fuentes documentales que permiten apreciar cómo los formadores están interpretando el diseño general y convirtiéndolo en actividades específicas de formación docente. Los sílabos del Área Educación profundizan muy poco, a veces sólo reproducen, las líneas temáticas establecidas en el Cartel de Alcances y Secuencias. Educación es el Área que menos apoyo ha recibido en cuanto a programas curriculares orientadores o a la reflexión conjunta sobre los mismos. Las variaciones más frecuentes en los sílabos son las vinculadas al grado de avance en el desarrollo de los contenidos del currículo, originadas por los distintos contextos y condiciones institucionales en los que se inició el Plan Piloto. No es visible, en los sílabos, la preocupación por hacer más pertinente el currículo a las características y necesidades regionales y de los estudiantes.
- 4.3 Entre las innovaciones proyectadas, la que más avances prácticos y compromiso de los formadores ha suscitado, es la interacción didáctica constructivista. Del conjunto de aspectos que caracterizan a este enfoque del aprendizaje y que destaca el CFD, los más logrados son dos: el énfasis en el aprendizaje y la actividad del alumno y el trabajo en grupo. Los formadores parecen haber comprendido el sentido e importancia de este cambio pero no conocen o dominan todavía las estrategias para realizarlo en la práctica cotidiana de la enseñanza, o lo hacen parcial o deficientemente.
- 4.4 Existen varias condiciones para lograr un aprendizaje significativo que aún no se propician en el Plan Piloto. Si bien hay un esfuerzo continuo por partir de los saberes previos de los estudiantes, no se interactúa necesariamente con ellos en el proceso de construir el nuevo conocimiento. El pro-

ceso de elaborar sobre y a partir de los saberes y experiencias previas requiere más apoyo pedagógico del formador que el que hemos visto en la práctica. El rol del formador en este enfoque es más complejo: ha de planificar cuidadosamente las situaciones de aprendizaje para lograr que el estudiante elabore nuevo conocimiento en dinámica interacción con sus saberes, los de sus compañeros, los del profesor y el conocimiento social acumulado. Este informe ha presentado evidencias de que no se avanza mucho en la elaboración de la experiencia. La actividad que se le solicita realizar al estudiante sobre los contenidos a veces se queda en el nivel de recuerdo de información aprendida; en otras, se llega a la interpretación y aplicación de conceptos y habilidades, pero son pocas las ocasiones en las que se ejercita al alumno en operaciones de pensamiento más complejas como análisis, evaluación o síntesis.

- 4.5 El aprendizaje memorístico continúa siendo predominante en varias de las actividades que realizan los estudiantes. Los cuadernos de trabajo de los alumnos son buenas evidencias de cómo la reproducción o copia de información sigue siendo una práctica que consume tiempo importante de la actividad del alumno; es excepcional encontrar reflexiones o elaboraciones personales del estudiante.
- 4.6 La innovación menos lograda es la interdisciplinaridad. Los profesores no suelen estimular a los alumnos a reflexionar sobre los contenidos que están trabajando, desde los aportes de otras Áreas. En ese sentido, el rol integrador del Área es débil aún. Hemos encontrado un interesante esfuerzo de trabajo interdisciplinario en un ISP que tuvo como protagonistas a los formadores, quienes elaboraron, en equipo, el diseño de un estudio diagnóstico. Los alumnos, sin embargo, fueron distribuidos en grupo para observar un aspecto de la realidad. El proceso de análisis y sistematización de resultados ya no tendría carácter interdisciplinario, por lo observado durante la visita.
- 4.7 La práctica profesional temprana es una de las innovaciones que mayor interés ha suscitado en el proceso de reforma de la formación docente y está extendida la convicción de que el contacto temprano con la realidad educativa y, en particular la escolar, es beneficioso para el alumnado. No obstante, en ninguno de los ISP visitados, los alumnos del IV semestre habían conducido sesiones de aprendizaje en situaciones reales. Las prácticas de observación de la realidad socioeducativa local, la preparación de planes de clase, de materiales educativos y las clases simuladas son lo dominante. Los estudian-

tes observados en su primera práctica profesional conduciendo clases mostraron un trato cálido y horizontal con los niños, un esfuerzo por vincular los nuevos contenidos con sus experiencias y saberes previos, el uso de materiales especialmente preparados para la clase pero, a su vez, mostraron dificultades en elaborar el nuevo conocimiento con los niños y, en un caso, poco dominio del tema.

- 4.8 No se percibe la práctica de un enfoque intercultural de la enseñanza y del aprendizaje. Si bien hay importantes logros en el campo del conocimiento y aprecio por la propia cultura local, con marcado énfasis en la creación literaria y artística y el conocimiento del ecosistema, las oportunidades de intercambio con otras culturas del Perú son escasas y, más aún, con otras culturas del mundo. Esto empobrece la conciencia de las diferencias culturales y la aceptación y respeto de las mismas por parte de los estudiantes.
- 4.9 El conocimiento sobre los cambios pedagógicos que son pertinentes y valiosos para la formación de docentes de educación primaria tiene que ser construido con la participación de los protagonistas directos del Plan Piloto: directores, formadores y estudiantes. En este propósito, la investigación y la evaluación juegan un rol primordial. Ambos procesos, sin embargo, no reciben todavía la atención requerida en el Plan Piloto. Los formadores no integran aún la investigación como parte de su rol profesional; las experiencias de sus alumnos y las propias no son objeto de reflexión. La investigación, hasta el momento, es investigación social y diagnóstica, no investigación educativa. Los estudiantes han producido monografías que suelen ser una suma de citas de pocos autores y no los más reconocidos en el tema y han realizado estudios diagnósticos que han quedado, salvo honrosas excepciones, en la recolección de datos y una presentación breve y poco rigurosa de los mismos.
- 4.10 La evaluación es una competencia profesional que requiere ser discutida con los formadores. Las funciones pedagógicas de la evaluación no son aprovechadas. Hay una cultura del estímulo al estudiante que es muy positiva e indispensable en el proceso de aprender, pero que no debe llevar a excluir la detección y discusión de errores conceptuales, de procedimiento, opiniones y dificultades de los estudiantes. Cómo evaluar resultados y el proceso de construcción del conocimiento es un área crítica del Plan Piloto que necesita ser atendida.
- 4.11 El Área Educación tiene responsabilidades sustantivas en la formación teórica y práctica de los futuros docentes de educación primaria, entre ellas,

integrar los saberes que proporcionan las diferentes áreas de formación y ofrecer al estudiante una perspectiva global de la profesión docente. Si bien esta evaluación se realiza a quince meses de iniciada la fase experimental, no se han encontrado evidencias de que el Área cumpla estas funciones. Es posible que la Práctica Profesional contribuya a ello si expone al estudiante a problemas prácticos o casos que le exijan aplicar su repertorio de saberes y los de sus compañeros, para encontrar una solución creativa.

- 4.12 El pensamiento crítico no es alentado en las clases del Área Educación. En primer lugar, porque son pocos los formadores que problematizan al estudiante o le presentan asuntos controversiales. En segundo lugar, porque no se da al estudiante la oportunidad de confrontarse con diferentes maneras de analizar, interpretar o teorizar sobre un hecho o proceso educativo.

Los sílabos, la bibliografía de consulta, las tareas en clase y las preguntas que organizan el diálogo en plenarios indican que no se tiende a fomentar el espíritu de investigación y desarrollar las habilidades de pensamiento tan sustantivas en el mundo contemporáneo.

- 4.13 Hay una voluntad clara por desarrollar valores y competencias para preparar al estudiante como promotor de la comunidad y por trabajar los vínculos estrechos que deben existir entre escuela primaria y comunidad. Si bien las actividades están orientadas en estos primeros ciclos a conocer la realidad de las comunidades locales, los ISP cumplen roles activos en sus propias comunidades, lo que ofrece a los estudiantes una muestra cotidiana de integración y compromiso con la realidad local.
- 4.14 Se ha encontrado evidencia de segregaciones por razones de género que muestran variaciones según los distintos contextos culturales en los que actúan los centros de formación docente. Estos valores y actitudes que forman parte del currículo oculto necesitan ser sacados a la luz y discutidos con los formadores, puesto que moldean el comportamiento de los alumnos, a veces con igual fuerza que los del currículo manifiesto.

1000

LA CAPACITACIÓN DE FORMADORES



1. FORTALEZAS

- a) **La capacitación de formadores es una estrategia eficaz para cohesionar a los protagonistas y generar responsabilidades con la RFMP.**

La capacitación se inició de manera simultánea con la reforma curricular. El primer evento, que reunió a una delegación de directores y formadores de los ISP Piloto, se realizó en mayo de 1996. Fue un evento informativo y de discusión del Plan Piloto y del currículo experimental. Posteriormente, se convocó a los formadores a participar en sucesivos eventos de información y capacitación por áreas. A ellos se agregan los seminarios o congresos organizados por iniciativa de las redes del norte y del sur del país.

Además de actualizar a los docentes en las disciplinas del nuevo currículo, la capacitación ha sido, definitivamente, el medio privilegiado para dar a conocer los objetivos y estrategias de la RFMP a sus actores. *"La capacitación, en algunos aspectos, es actualización de una base que ya muchos tenemos, pero que permite ubicarnos dentro de lo que la Reforma desea, de lo que la Reforma quiere"* (Docente ISP).

La capacitación es gratuita y apreciada como una oportunidad poco común que brinda el Estado a los formadores y fuente de responsabilidades con la RFMP: *"Me siento afortunado porque, como nunca, el Estado paga nuestra capacitación; eso no es muy común. Siempre hemos intentado estar en cursos donde uno tenía que pagar todo. Los cursos a los que hemos asistido tienen calidad y se aprende mucho. Esto me hace mucho más responsable para asumir en el trabajo actitudes más"*

profesionales. Ese mismo hecho me causa mucho temor porque tantos cursos y hacer mal las cosas, entonces es un dilema" (Docente ISP).

Los docentes admiten que dar prioridad a la capacitación de formadores es una estrategia adecuada, por el rol central que ellos juegan en el proceso y los resultados de la reforma: *"Pienso que hay un cambio porque se comenzó por lo más importante que es la capacitación. A través de una serie de acciones, el gobierno viene trabajando con capacitación docente. En la medida en que implementó el Plan Piloto en los ISP, los profesores que trabajan en ellos están siendo capacitados constantemente. Esto ayuda a que se den ciertas variaciones en cuanto a la aplicación de metodologías. Llegar a las aulas y poner en acción cada uno de los aspectos en los que hemos sido capacitados metodológicamente, nos hace ser partícipes en este cambio"* (Docente ISP).

"La capacitación del docente es el eje prioritario. Existen otros ejes, pero el más importante y el que va a ser la piedra angular en esto, es el maestro y el maestro de formación magisterial que tiene que cambiar de mentalidad y estar presto a las innovaciones y con toda la voluntad y compromiso de trabajo. Solamente se puede lograr esto con aquellas personas que están siendo atendidas y sienten que son importantes en ese proceso" (Docente ISP).

- b) La capacitación contribuye a crear un clima de integración y optimismo que es perceptible en los ISP Piloto:** *"...estas capacitaciones han permitido que en nuestra institución corran nuevos aires; todos los profesores estamos rejuvenecidos profesionalmente con estas capacitaciones, todos estamos hechos pilas, todos queremos hacer cosas, aunque no las hagamos bien. Pero estamos en este intento, estamos muy entusiastas en el trabajo y creo que eso es muy positivo."* (Docente ISP).

Los encuentros entre formadores de diferentes regiones del país han facilitado la integración del grupo humano que participa en la experiencia y el intercambio cultural: *"Este tipo de capacitación que se está dando permite recoger todo lo que se está haciendo a nivel del Perú; conocer la idiosincrasia de los huaracinos, de la gente de Arequipa; hacerse amigo de la gente de Puno, de Cbota, de Chupaca"*.

"...lo más importante es el aspecto de integración. Estamos ahí la mayoría de los profesores de diferentes lugares que nos permite vivenciar ciertos aspectos del trabajo pedagógico y esto, sumado a los capacitadores. En este caso, una hermana española (...), nos brindó todo un conjunto de experiencias que fueron muy importantes y significativas. Esa experiencia la estamos llevando a diferentes partes

de Piura, especialmente a Ayabaca, Huancabamba y algunas otras zonas; eso es lo más importante" (Docente ISP).

- c) **La capacitación contribuye al debate abierto sobre los contenidos de la formación docente.** La posibilidad de confrontar puntos de vista, a veces divergentes, entre los formadores de los ISP Piloto sobre los contenidos de aprendizaje, es considerada una oportunidad para aprender: *"Es una satisfacción participar en este tipo de eventos. Por una parte, el encuentro, la integración con colegas de base con diferentes concepciones ideológicas, políticas y filosóficas. Dado que nuestra especialidad es Sociedad, hay un debate, si se quiere acalorado, muy discutido y, llegar a unificar criterios, es muy difícil por las posiciones que mantienen los colegas de diferentes puntos del Perú. Se han presentado casos en Lima donde colegas quieren imponer tal objetivo, tal fin, al Área de Sociedad. Eso lo educa a uno, hemos aprendido"* (Docente ISP).

El hecho que DINFOCAD invite a participar como capacitadores a organismos no gubernamentales¹⁰ contribuye, también, a reforzar la imagen de pluralidad y apertura que los formadores tienen sobre el programa de capacitación: *"Cuando el gobierno da apertura a los organismos privados, a algunas ONG -como en este caso ustedes- para mí también es importantísimo porque el Ministerio prácticamente se mantiene neutral y es otra gente la que capacita y la que evalúa. Para mí es fundamental y muy positiva esta situación del gobierno actual."* (Docente ISP).

- d) **Los directivos y formadores califican como muy buenos o buenos a la mayoría de eventos informativos o de capacitación a los que asistieron.** En cuanto a los directores, siete de los 10 encuestados¹¹ califican como muy buenos o buenos a todos los eventos en los que recordaron haber participado al momento de aplicarse la encuesta (octubre de 1997). Los eventos mencionados fueron; aquél en el que se dio a conocer el Plan Piloto (2 menciones), el taller en el que evaluaron lo avanzado en el Plan Piloto durante 1996 (2 menciones), la reunión de directores de noviembre de 1996 (3 menciones),

10 Según la información recogida en las encuestas a formadores y directivos son dos los organismos no gubernamentales que han participado en la capacitación de formadores hasta la fecha: el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) y el Instituto de Pedagogía Popular (IPP).

11 Tres directores de ISP no indicaron los nombres de los eventos de información o capacitación en los que habían participado ni calificaron la preparación recibida en ellos (preguntas 37, 38 y 39 de la encuesta a directivos).

las reuniones de los 22 ISP que participan en el Plan de Fortalecimiento (2 menciones), el I y II Seminario-Taller de Formación Docente (1 mención cada uno); todos ellos organizados y conducidos por DINFOCAD.

En cuanto a los eventos organizados a iniciativa de las redes, los directores sólo mencionan el I Seminario de Ampliación de la Red del Norte, convocado por el ISP Chota (3 menciones) al que califican de muy bueno y bueno. Asimismo, califican de muy buena la preparación recibida en los dos eventos convocados para presentar las propuestas curriculares de primaria y secundaria. Como veremos más adelante, los formadores tienen una apreciación distinta sobre este último evento.

Por último, los directores mencionan pocos eventos de capacitación por área; solo tres de ellos son recordados y calificados como buenos: Comunicación Integral, Matemática e Investigación.

Los eventos de información y capacitación que más recuerdan, los 7 directores, son el Encuentro de Directores y el I Seminario de la Red del Norte. En total, identificaron 12 eventos organizados por DINFOCAD y 1 por las redes. Los jefes de primaria recordaron haber participado en 19 eventos organizados por DINFOCAD y uno de redes.

Entre los jefes de primaria de los ISP, los eventos que mayor impacto han tenido son el I Seminario-Taller sobre Formación Docente (4 menciones) y, al igual que los directores, el I Seminario de la Red del Norte realizado en Chota (3 menciones). En conjunto, han participado en más eventos de capacitación por área que los directores: Matemática (5 menciones), Comunicación Integral (4 menciones), Educación (3 menciones), Ecosistema (2 menciones), Investigación Educativa (1 mención) y el curso "Excelencia en Educación" (2 menciones). Algunos eventos como el de evaluación del Plan Piloto o el encuentro de directores, reciben una sola mención. A excepción del encuentro de directores, calificado de regular por solo un jefe de línea, la capacitación recibida, en todos los otros eventos señalados, es considerada como buena o muy buena.

Los formadores, por su parte, mencionan en la encuesta eventos convocados por DINFOCAD y 5 organizados por las redes. Los tres eventos que reciben más menciones de parte de los formadores son: Comunicación Integral I y II (23 menciones en conjunto), Sociedad (22 menciones) y I Seminario de la Red del Norte - Chota (18 menciones).

La mayoría de eventos son calificados de muy buenos y buenos; pero hubo también regulares, en opinión de los formadores. De la información recogida en la encuesta, se deduce que los eventos que más satisfacciones brindaron a los formadores (calificados de muy buenos) fueron los siguientes:

Nombre del Evento	Muy buenos	Buenos
Comunicación Integral I y II	14	5
Metodología del PEEFORM	13	1
Sociedad	12	9
Didáctica de las Ciencias Naturales en primaria (Jaén)	9	-

Uno de los eventos calificado de regular calidad, a juicio de los formadores, es el de la Propuesta Curricular para la Educación Secundaria (tres formadores)¹²; el otro, es el curso de Lingüística del texto, evaluado de regular por dos participantes.

Finalmente, los eventos que recibieron más de 10 menciones de parte de los directivos (7) y formadores (90)¹³ son: Comunicación Integral I y II (26 menciones en total), el I Seminario de la Red del Norte - Chota (25 menciones), el evento del Área Sociedad (22 menciones), el curso de Lingüística del texto (16 menciones), el de Metodología del PEEFORM (14 menciones), el de Tecnología Educativa del CIDE (14 menciones), el Seminario-Taller de Matemática con Teresa Arellano (11 menciones) y el I Seminario-Taller sobre Formación Docente (11 menciones).

12 Sólo incluimos los eventos que fueron calificados como regulares por un mínimo de dos formadores.

13 Del total de 123 formadores que respondieron a la encuesta, 33 no nombraron los eventos de capacitación en los que participaron ni calificaron la preparación recibida en ellos (preguntas 34, 35 y 36 de la encuesta a formadores).

2. DEBILIDADES

- a) **No existe un programa de capacitación previamente diseñado; éste se va organizando a la par que se desarrolla la fase experimental de la reforma.** Si bien un 29% de los formadores y un 55% de directivos encuestados señala conocer un documento que contiene el Plan de Capacitación de Formadores, en los hechos, tanto directivos como formadores, se han ido informando en las reuniones y talleres de capacitación a los que fueron convocados. Ello, como veremos después, ha ocasionado desajustes en el desarrollo del currículo experimental en los ISP.

La DINFOCAD ha elaborado una propuesta de capacitación permanente para los formadores de ISP que constituye el componente más importante del Plan de Fortalecimiento de 22 ISP financiado por el BID (ver inciso 31 de este informe). El 70 de los directivos y el 71% de los formadores saben de la existencia de este plan. Entre los formadores, sólo un 25% no sabe de su existencia, un 10% de directivos reconoce no saber de él y un 20%, se abstiene de contestar.

- b) **A juicio de directivos y formadores, el aspecto en el que resultan más débiles los eventos de capacitación es la preparación para evaluar el aprendizaje.** El 75% del total de encuestados (directivos y formadores) afirma que los eventos no atendieron el tema de cómo evaluar el aprendizaje. Ello coincide con la preocupación expresada por los formadores en las entrevistas grupales.

Para un 45% de los participantes, el segundo aspecto más débil de las capacitaciones es la preparación para la producción de materiales de enseñanza. En tercer lugar, según el 35% de encuestados, los eventos han sido débiles en la preparación para innovar la forma de enseñar las materias. Finalmente, según el 33% de los encuestados, han sido débiles los eventos para actualizar sus conocimientos sobre la materia y para aprender a conducir los ISP.

El 22% de los encuestados declara haber intentado superar estas debilidades en forma personal, mientras que el 19%, solicitando ayuda a sus colegas. Un 24% de encuestados, sin embargo, no respondió a esta pregunta, lo que hace suponer que no tuvieron oportunidades o no las buscaron para superar las debilidades mencionadas.

- c) **Los formadores demandan superar la generalidad, el aislamiento o la sofisticación con que se tratan algunos temas porque ponen en riesgo**

el carácter formativo de la capacitación. Respecto al Área Sociedad, un docente resalta que: *"Con diez días de capacitación, con lineamientos generales, es poquísimo que se pueda lograr un cambio. No se puede borrar códigos que ya tenemos. De repente más que capacitación, la intención es ver qué queremos hacer con los lineamientos generales recibidos, con las charlas generales"*.

Algunos contenidos se tratan de manera aislada como temas del momento: *"..., por ejemplo, acción cívica. Es una experiencia que se ha logrado en una escuela equis, vamos a ver si podemos trabajarlo nosotros"* (Docente ISP). Se afirma, asimismo, que algunos temas son de un nivel muy sofisticado: *"El último curso de lingüística fue muy interesante, muy bueno, pero el nivel fue muy elevado; solamente lo entendimos algunos que tenemos una base, pero ¿y los colegas de primaria que muy poco han entendido y van a tener que repetir el curso?"* (Docente ISP).

- d) **Se reclaman los fundamentos filosóficos y doctrinales de la propuesta curricular y del enfoque constructivista del aprendizaje.** Los docentes solicitan conocer estos fundamentos porque, a su vez, se los demandan otros maestros cuando participan en acciones de difusión de la RFMP.

"...cuando se tengan que tocar las cuestiones doctrinarias, como las ideas de los pensadores, de los ideólogos que están detrás de estas concepciones, también se analicen las bondades y deficiencias. Por ejemplo, una especie de encuentro entre Piaget y Vigotsky, por hablar de constructivismo. Siendo precursores de esta corriente ¿cómo se adhieren estas dos concepciones? Una básicamente psicológica con otra como la de Vigotsky, un hombre de concepciones socialistas. Estas cosas también hacen falta porque -lo hemos discutido en el grupo- cuando tengamos que defender el programa enfocado a partir de su filosofía, de su doctrina, puede ser que nos quedemos cortos, porque no tenemos más orientación que una cuantas revistas que cada uno, por su cuenta, lee." (Docente ISP).

"... unos colegas han pedido una fundamentación filosófica de todo el proyecto, porque me imagino que no nació de la nada, que tiene una orientación filosófica. Ninguno de los expositores se atrevió a explicar, a dejarnos una idea y esa es una crítica fuerte de los compañeros que quisieron llegar a algunas propuestas sobre el particular. Ninguno de los expositores tuvo la delicadeza de querernos informar sobre eso. A nosotros nos las han pedido muchas personas cuando tuvimos que asistir a eventos pedagógicos en los centros educativos, y algunos tuvimos que dar, pero pudimos percibir que no quedaron contentos porque todo proceso tiene un fundamento filosófico; a dónde queremos llegar, qué es lo que buscamos y eso

en todas las capacitaciones no se da. El Ministerio que está haciendo un trabajo interesante a través de esta experiencia, no sé de qué manera buscaría un fundamento y no estar navegando demasiado sueltos por ahí y tener una base sólida para cualquier eventualidad." (Docente ISP).

- e) **Los eventos de capacitación han empezado a reiterar temas y algunas de sus actividades no son significativas para los participantes.** Si bien los docentes consideran importantes y novedosas las capacitaciones, algunos de los que ya han participado en varias de ellas encuentran reiteraciones y un uso indebido del tiempo del formador.

"...en otros casos es repetida y a veces el tiempo se va en situaciones muy superficiales que no llevan a un deseo que uno tiene de aprovechar al máximo el tiempo. Ahí viene un poco la frustración. Por ejemplo, el tema de febrero referente a evaluación. El planteamiento e incluso una lista de situaciones de evaluación que nadie va a poder efectuarlas, a concretarlas. Entonces esa descoordinación, ese no prever, no supervisar lo que se va a tratar para aprovechar lo máximo el tiempo".

"Han habido eventos de 5 días que con 3 ó 2 días bastaban. Se ha perdido tiempo. Hicimos un periódico mural en el colegio Belén, permanentemente, por ejemplo, y algunas cosas al parecer un poco de relleno para completar un certificado de 40 ó 50 horas y eso lo saben todos los que hemos ido. No todo el tiempo que figura en un certificado es verdaderamente efectivo, verdaderamente de trabajo. La última vez en Trujillo, para el programa experimental de 3° y 4° grados de primaria, también han habido situaciones parecidas. Caso de matemáticas, por ejemplo, hacer los mismo problemas; en Comunicación Integral los mismos afiches otra vez. No se tienen una secuencia para ir potenciando, ir madurando, ir agregando a lo ya tratado. Me parece que falta una especie de control o supervisión de lo que se va dando para ir avanzando y no seguir con lo mismo." (Docente ISP).

- f) **Se demanda mayor supervisión y una evaluación del programa de capacitación y de los capacitadores.** Los formadores encuentran que algunos temas y capacitadores no comparten las nuevas perspectivas pedagógicas de la RFMP y solicitan a DINFOCAD supervisar permanentemente el programa.

"A mí me pasó en el último curso de investigación. El profesor se pasa en su conocimiento científico de la investigación, pero de repente iba a rellenar el tiempo y no, pues. Incluso tuvo ligeros inconvenientes en el transcurso de sus clases con

varios colegas. Hubo situaciones en que le hicieron ver que no era así porque tenía actitudes demasiado verticales, demasiado fuertes. Es importante que el Ministerio evalúe el tipo de persona que va a contratar y, sobre todo, que se revise un poco los contenidos, los temarios. Es imposible saber qué va a decir y pensar cada uno, pero algo debe evaluar para evitar las cuestiones de relleno para que se cumplan las 50 horas. En ese sentido, hay que corregir. Por lo demás, en verdad yo reitero y me felicito por estar en el Plan Piloto y bienvenidas sean las capacitaciones" (Docente ISP).

"Se está dando capacitación, pero no estamos midiendo en qué medida esta capacitación esta siendo aprendido por el docente, reconozco eso como una debilidad mía institucionalmente" (Director ISP).

- g) **El programa de capacitación no ha atendido algunas disciplinas básicas del currículo de formación docente, entre ellas, psicología, religión y educación.**

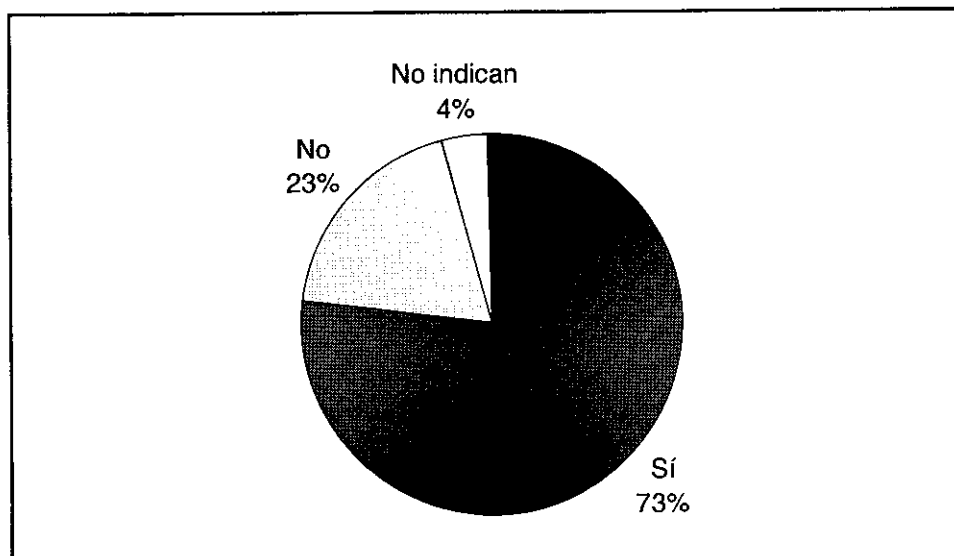
"Se ha despreocupado el Ministerio de hacer la capacitación para esta rama importante en la formación del futuro docente. El aspecto psicológico se ha desconocido en este ciclo de capacitación. No he tenido la oportunidad de poder vivir estos nuevos aprendizajes, estas nuevas innovaciones en el campo de la psicología, que es base del aprendizaje de todos los cursos" (Docente ISP).

"Se ha partido de la premisa que como somos profesores profesionales estamos manejando el aspecto tecnológico y educativo. El Área de Educación no la hemos tocado desde lo que es el Plan Piloto. Estamos haciendo un esfuerzo por hacer lo mejor que podemos, no sabemos si está bien o está mal, dónde hay errores, qué es lo que se debe modificar, porque tampoco hemos recibido capacitación. Estamos haciendo el trabajo de investigación-teorización porque desde todas las asignaturas ya se está haciendo la práctica. No tenemos ninguna orientación. Sería interesante ahora que ya se dio atención a todas las áreas, trabajar en la parte de educación, psicología, investigación. Se ha tenido investigación desde el Proyecto de Educación Ecológica en la Formación Magisterial (PEEFORM), pero nos gustaría desde el Plan Piloto. Nos gustaría también trabajar tecnología que sí hemos tenido experiencia, pero ahora hay que innovar en todo" (Docente ISP).

Un 23% de los docentes del Plan Piloto aún no ha participado en eventos de capacitación organizados por DINFOCAD. Entre ellos, están los profesores de psicología y religión, así como docentes contratados por horas.

Gráfico 15

PARTICIPACIÓN DE LOS FORMADORES EN EVENTOS DE CAPACITACIÓN ORGANIZADOS POR EL MED



- h) **Se demanda una capacitación más sostenida.** Los formadores aspiran a participar en un programa de formación continua que combine educación presencial con educación a distancia, pues perciben que el programa actual no les permite completar una especialización: "...una capacitación más sostenida. Creo que un taller de cinco días no es suficiente, de repente podría ser una opción la capacitación a distancia, que podría ser mucho más económica, de tal forma que pueda especializarse a los profesores por áreas; algo así como una segunda especialización en el área, pero que sea mucho más permanente." (Docente ISP).
- i) **La selección de los docentes que asisten a los eventos de capacitación no respeta siempre los criterios establecidos por DINFOCAD.** Se ha recogido testimonios de profesores que, no siendo integrantes del equipo docente del Plan Piloto, han participado reiteradamente en eventos de capacitación: "Se está mandando a capacitar gente que no tiene nada que ver con el Plan Piloto, está yendo una persona por tres veces, habiendo profesores de comunicación integral que no van. Yo no quiero seguir siendo cómplice. No es correcto, no es adecuado que una persona que no tiene que hacer nada con el Piloto esté yendo al Taller I, al Taller II y al Taller III. A mí me preocupa." (Docente ISP).

Los directores, por su parte, dicen aplicar los criterios que indica DINFOCAD para cada evento y, en algunos casos, seleccionan a los docentes en diálogo con los profesores del ISP Piloto.

- j) **La ausencia de los docentes durante las capacitaciones origina conflictos con el alumnado.** No siempre es posible recuperar el tiempo perdido; esto afecta el aprendizaje: "...lo que más bien me preocupa es que las capacitaciones se hacen durante el trabajo académico; esto desarticula el avance de los muchachos. Por decir, el Área Sociedad, están trabajando y se van por una semana a Lima entonces hay un vacío; recuperar ese vacío, es un poco difícil tanto para el estudiantado como para el profesorado" (Director ISP).

Otra fuente menor de problemas es la relativa a los gastos o pérdidas económicas que la capacitación genera para los docentes: "*El Ministerio cubre los pasajes y los viáticos, pero en la institución no tenemos eso. Si bien tienes este trabajo en el ISP pero desarrollas acciones en otros; por ahí vas perdiendo económicamente. Hay la situación de la familia. Uno de los compañeros me preguntó si me habían devuelto lo gastado, pero aún teniendo todas las facturas de los gastos, no devuelven nada. Eso es lo frustrante.*" (Docente ISP).

3. SINERGIA CON OTROS PROCESOS DE CAPACITACIÓN

Los ISP Piloto participan en la experimentación de otras propuestas de reforma que el Ministerio de Educación está promoviendo en el sistema educativo. Esta estrategia favorece el proceso de la RFMP en cuanto pone en contacto a los formadores con cambios en los otros niveles del sistema y los compromete a extenderlos.

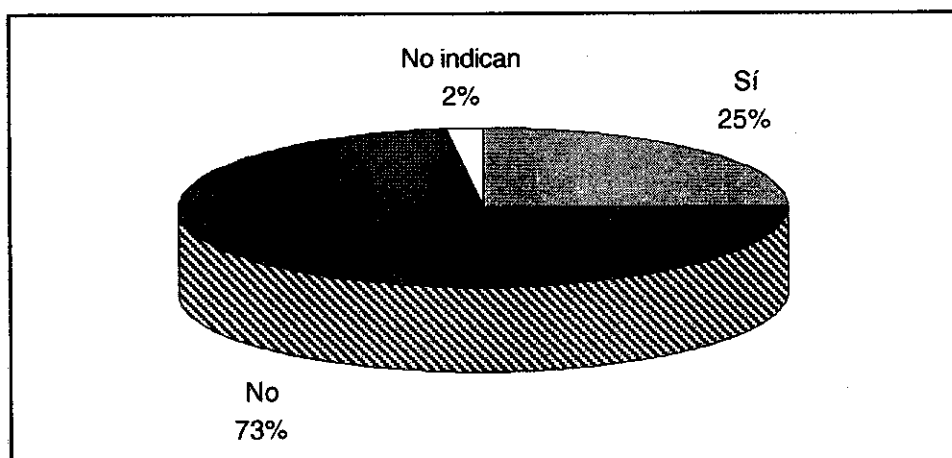
"Participan, y ellos están muy contentos en la experimentación de la futura curricula de primaria de menores de 3ro y 4to grados, vía su colegio de aplicación o asociado. Por esta experimentación se les paga un extra a los formadores. Del mismo modo se ha incorporado a los 22 pedagógicos del Plan de Fortalecimiento en la experimentación de los programas de 1ro y 2do grado de secundaria. Otra cosa importante es que en las reuniones de capacitación, ellos sienten que se encuentran entre pares para discutir y que no tienen que defenderse. Eso les permite ir avanzando." (Autoridad DINFOCAD).

Un 25% de formadores involucrados en el Plan Piloto son capacitadores del PLANCAD en representación de su institución, algunos de ellos son coor-

dinadores académicos del mismo (ver Gráfico 16). Los formadores con experiencia en PLANCAD - Primaria, han sido aprovechados para la RFMP: "Cuando los directores y jefes de primaria vieron que las innovaciones dentro de la estructura curricular les significaba un profesor que manejara más metodología, entonces propusieron que los que habían participado en el PLANCAD como capacitadores o la gente ligada a las nuevas corrientes fueran los que hicieran las cosas" (Autoridad DINFOCAD).

Gráfico 16

PARTICIPACIÓN DE LOS FORMADORES COMO CAPACITADORES EN EL PLANCAD



La propia DINFOCAD considera que esta complementación ha sido fructífera para la fase experimental de la reforma: "Un consultor chileno se sorprendía que pudiéramos hacer una reforma simultánea. Nos decía que era interesante como se trabaja aquí en forma paralela; se va reformando la educación primaria y se va reformando la formación magisterial para esa especialidad; cómo se van articulando los aspectos importantes".

Asimismo, ha sido importante para el proceso de reforma, la colaboración del Proyecto de Educación Ecológica en Formación Magisterial (PEEFORM) financiado por la Cooperación Suiza y que trabaja con 18 ISP del área rural andina, cinco de los cuáles son ISP Piloto. Este proyecto culmina en 1997 pero, según las autoridades de DINFOCAD, hay posibilidades de prolongarlo.

JSA

"Le hemos presentado la evaluación externa a los coordinadores y la evaluación es positiva. Se ha entroncado este proyecto con el cambio en la formación magisterial y si éste se prolonga por unos tres años más, ello va a favorecer nuestro proceso. Eso es muy importante porque es un ejemplo de la sostenibilidad que se pueda dar un proyecto. En 1996 se presenta la directora del proyecto y nos dice que éste depende de DINFOCAD porque trabaja con 18 pedagógicos. Buscamos entonces integrar esta experiencia en el área de ecosistema de la formación docente. Todo lo que produce el proyecto nos lo dan como productos del Ministerio y nosotros enviamos a todos los pedagógicos poco a poco todos los materiales. Todo lo que ellos trabajan está en función del agro, del ecosistema y el desarrollo del área rural. Nos ha servido también para entrenarnos en lo que es incorporar un proyecto de cooperación al proceso de reforma".

IV

LAS REDES DE AMPLIACIÓN



EN BÚSQUEDA DE LA SOSTENIBILIDAD DE LA REFORMA

- a) **Se ha logrado atraer nuevos recursos para el fortalecimiento de 22 ISP y la ampliación de la reforma curricular a otros 50 ISP del país.** La DINFOCAD ha elaborado proyectos y obtenido recursos financieros para estrategias complementarias que permitan atender dos requerimientos de la reforma: el fortalecimiento institucional de los ISP y la ampliación de la RFMP hacia otros institutos pedagógicos del país.

"Antes de la venida de la misión del Banco Mundial, desde la oficina de la Viceministra me plantean adelantar la formación magisterial y gestionar recursos para la misma. Así, en los planes del BID que no contemplaban inicialmente la formación magisterial, conseguimos presentar el proyecto de formación docente. De ahí salió el Plan de Fortalecimiento de 22 ISP. Este tiene tres partes: capacitación, equipamiento y rehabilitación de algunos ambientes y asciende a tres millones de dólares" (Autoridad DINFOCAD).

En 1997 se inició el Plan de Ampliación de la reforma curricular a 50 ISP con el primer y segundo ciclos de estudios. Sin embargo, ya en agosto de 1996 se había realizado el primer Congreso Nacional de Institutos Pedagógicos Estatales y de Gestión Mixta del país en Arequipa, organizado por el ISP Arequipa. En este Congreso empezaron a gestarse algunas propuestas. La primera reunión de una red se realizó en 1996 a iniciativa del ISP Nuestra Señora de Chota; se reunió en esa ciudad a los ISP de la región norperuana. Los ISP invitados pagaron los pasajes y el ISP anfitrión les dio alojamiento y comida.

En junio de 1997 se reunió en Cusco la red del sur, mientras que en octubre el ISP Tarapoto realizó un Congreso con la participación de los ISP de la red del norte. En 1998 se congregará nuevamente la red del sur en Abancay.

En 1998 se continuará el Plan de Ampliación con el segundo año de estudios. Según las autoridades de DINFOCAD: *"En 1998 sería la generalización total, porque este año hemos ampliado 50 y el próximo año serían 58 más y terminamos con todos. En 1998 todos los pedagógicos estatales que tengan la especialidad de educación primaria van aplicar la nueva estructura curricular. Los particulares, por el nuevo reglamento, van hacerlo si quieren"*.

- b) **Los ISP se han organizado en redes regionales y autónomas del Ministerio de Educación con el propósito de preservar la reforma ante posibles cambios en la política de Estado.** Si bien estas redes se inspiran en la experiencia de la red de formadores en Chile, la idea entusiasma a los institutos quienes las impulsan con sus propios recursos.

"El año pasado cuando se comenzó la experiencia, los 15 estaban muy preocupados de lo que iba a pasar con esto, si iba a terminar, si iban a cambiar de ministro, cambiaban de directores, etc. y se terminaba la experiencia. Dijeron que las redes podía ser una alternativa, pero querían una red independiente del Ministerio, que ellos organizaran. Entre agosto y noviembre se organizaron los más entusiastas".

Desde entonces, algunos directores de los ISP Piloto toman diversas iniciativas que promueven desde estas redes, cuya autonomía gustan destacar:

"Como instituciones integrantes del Plan Piloto creímos conveniente que se hagan Congresos Regionales. Al Perú lo dividimos en 3 partes, esto no fue idea del Ministerio de Educación sino de nosotros ¿qué cuota poner para que esta cuestión marche? Un esfuerzo tan grande como este no puede quedar así, sino tiene que tener respuesta desde las mismas instituciones. La idea es no solamente decirles aquí está el plan y cada uno lo ejecute como puede, sino estar en una constante comunicación. Son grupos de pedagógicos satélites para también de alguna forma ir aprendiendo nosotros, compartir con ellos." (Director ISP).

Actualmente las redes son la estructura básica sobre la que se desarrolla el Plan de Ampliación y la elaboración de propuestas regionales desde los ISP.

"Estas reuniones tienen como objetivos difundir el cambio de la estructura curricular, informar sobre los avances en el Plan Piloto y discutir algunos temas"

centrales. La única que está ociosa es la red del centro que todavía no tiene ninguna reunión, pero la están trabajando. DINFOCAD sólo apoya en logística, comunicación y la autorización para que no les descuenten. Estas reuniones denotan, por parte de los institutos, un compromiso con la reforma, porque el ISP Santa Rosa, por ejemplo, que tiene recursos propios que puede utilizar para mejorar su infraestructura, los invierte en capacitar a otros docentes, gratuitamente, porque les da alojamiento y comida. Es todo un compromiso que se ha despertado. A partir de ello, hemos armado el Plan de Ampliación, que también funciona como red. Cada instituto se ha sentido responsable de organizarlo, hemos detectado fallas, que luego hay que remediar" (Autoridad DINFOCAD).

- c) **Las redes de ampliación han logrado extender la reforma curricular pero con gran esfuerzo de los ISP Piloto y poco apoyo de ellos a los ISP filiales.** Si bien todos los ISP Piloto deberían estar comprometidos en actividades de ampliación de la reforma, hay un 7% de formadores que afirma que su ISP no participa en estas actividades. No obstante, una gruesa mayoría (87%) de los formadores encuestados conoce de las actividades de ampliación en las que está comprendido su ISP.

Cada uno de los ISP, según lo previsto por DINFOCAD, se hace responsable de extender la reforma a otros 5 ISP de su jurisdicción: *"Ahora estamos haciendo esfuerzos que quizás puedan parecer un poco irrelevantes pero se ha encargado a cada uno de los 15 ISP Piloto transmitir la experiencia que han tenido con nosotros de este cambio curricular a 50 pedagógicos en todo el país, que representan más de la mitad de pedagógicos de todo el país. Nos quedan 58 nada más, solamente hablando de los estatales"* (Autoridad DINFOCAD).

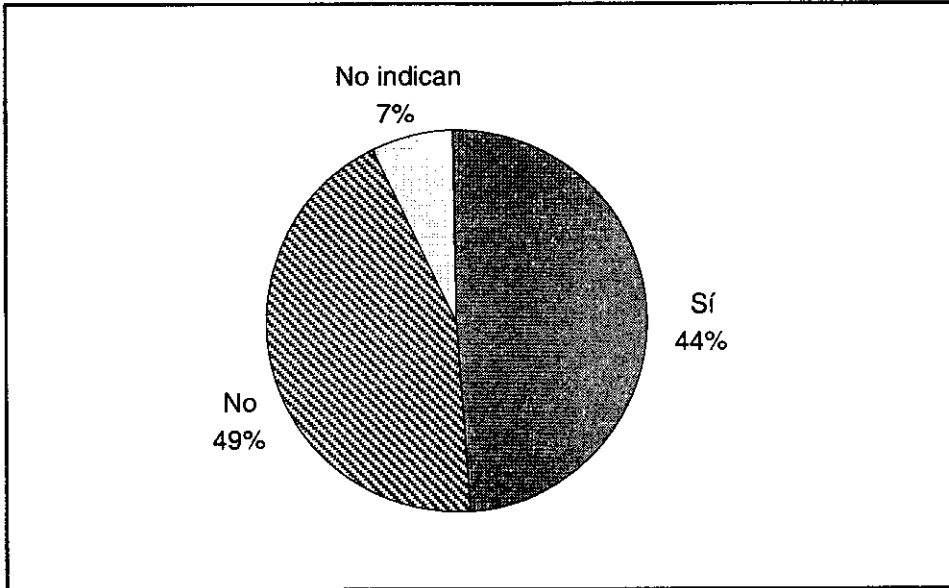
La encuesta confirma que el promedio de ISP filiales que atiende cada Piloto es de cinco, pero la información que brindan formadores y directivos sobre el número de ISP atendidos varía, pues hay un 15% que afirma que su ISP atiende a dos, mientras que otro 15% indica "que se atiende a 7 pedagógicos". Por su parte un 17% de formadores señala que su ISP atiende a 3 ó 4 pedagógicos de su jurisdicción.

Un 44% de los docentes encuestados participa en la capacitación de los formadores de los ISP filiales y obtienen algunos incentivos por ello (ver Gráfico 17).

Preguntados por los temas de los que fueron responsables en las actividades de ampliación, declaran haberlo sido, sobre todo, en: Comunicación Integral

Gráfico 17

PORCENTAJE DE FORMADORES RESPONSABLES DE ALGÚN TEMA EN LAS ACTIVIDADES DE AMPLIACIÓN DE LA RFMP



(15 formadores), Ecosistema (12 formadores), Sociedad (9 formadores), Matemática (7 formadores) y Métodos activos (5 formadores).

Los formadores no realizan, sin embargo, un seguimiento o monitoreo de este proceso de ampliación:

"Lo que nos está fallando es el monitoreo; no hemos sabido en equipo hacer un seguimiento de ese trabajo. Aisladamente algún profesor ha ido, pero me parece que no da buenos resultados. Mi sugerencia sería de que haya un pequeño presupuesto para que un equipo de docentes haga el monitoreo en los 5 pedagógicos que constituye la red de ampliación del presente año." (Director ISP).

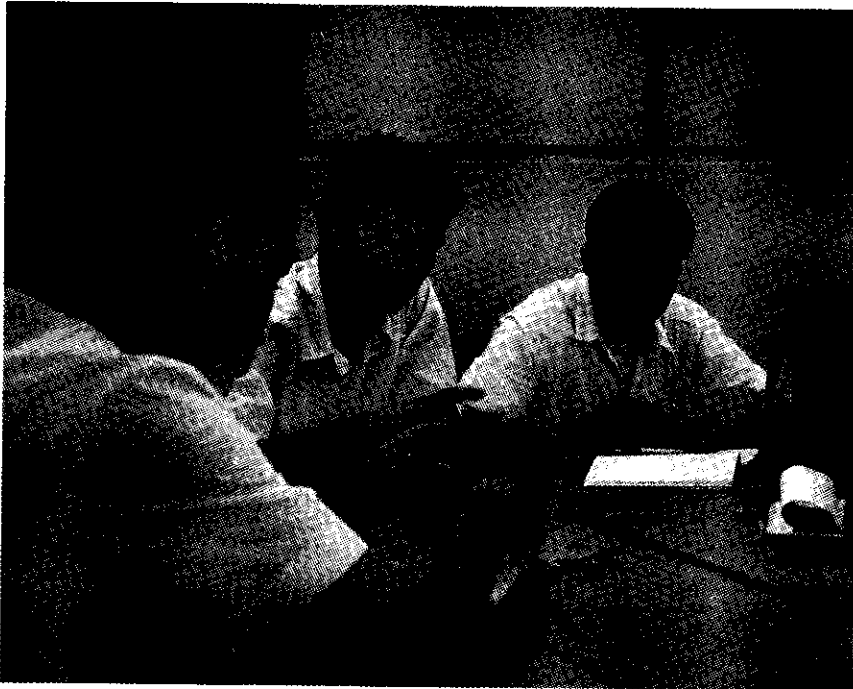
DINFOCAD considera que a través de las redes "... se ha ido ganando consenso. La gente de cada uno de los centros de ampliación convoca a 6 profesores. Los formadores sienten que son ellos los que están haciendo el camino, que están trabajando, se equivocan, plantean sus necesidades, no las ocultan porque son muy honestos. Te encuentras con muy poca gente suficiente". Otra consecuencia de

esta estrategia es que *"se están haciendo sinergías en base a los pedagógicos, ya no pensados como organismos administrativos tradicionales, burocráticos, sino como institutos que se ocupan del aprendizaje, de la formación, de la educación y que pueden tener libertad de invitar a conferencistas, etc."*

- d) **Los directivos consideran muy innovadora la propuesta de organización de redes filiales (70%).** Las redes son consideradas innovadoras porque permiten la sistematización de experiencias y propuestas que se pueden hacer en las diferentes regiones y lugares, *"porque sólo así se podrá hacer algo en la formación magisterial sin depender directamente de los gobiernos que cambian toda una política educativa", "porque generan expectativa, emulación en intercambio, permiten socializar y potenciar recursos locales."*



LOS CAMBIOS EN LA GESTIÓN



1. JUICIO SOBRE LAS INNOVACIONES

- a) **Lo más innovador en la gestión es el trabajo en equipo.** Los formadores consideran tres propuestas de gestión como las más innovadoras: el trabajo en equipo (62.6%), el proyecto educativo institucional (PEI) (60%) y la autonomía pedagógica (58.5%). Por su parte, los directivos consideran como muy innovadoras las propuestas de organización de redes filiales (70%), el trabajo en equipo (65%) y el PEI (65%). El trabajo en equipo es innovador porque *“permite la socialización de experiencias.”*

La elaboración del Proyecto Educativo Institucional (PEI) es uno de los retos más importantes para los ISP Piloto, pues es el instrumento que posibilita *“proyectar la institución por donde queremos que vaya”*; que nos permite establecer *“qué queremos ser, cómo estamos y a dónde queremos avanzar en el corto, mediano y largo plazo”*. Existe la convicción de que su elaboración requiere participación democrática: *“No nos quedaríamos contentos con elaborarlo (solo) los docentes, sin permitirles que participen... el personal administrativo y de servicio, porque la institución la formamos todos los que, de una u otra manera, participamos en el proceso educativo de la institución.”*

Pero es también una de las propuestas más difíciles de lograr. Muchos de los ISP no la han desarrollado todavía. En las entrevistas, los directores expresan que *“falta un evento específico y exclusivo donde haya más luces o bibliografía sobre los PEI”*; *“no se ha programado, no se ha trabajado el PEI, por cuanto pensamos que nos falta profundizar mucho más la estrategia de cómo elaborarlo”*; *“siento*

que me faltan elementos para poder operar y tener este documento tan valioso para la institución.”

Por su parte, las razones que aducen los directores en la encuesta, para calificar como muy innovador el PEI son: *”Permite proyectar a la institución a largo plazo.”* *”Permite una mayor organización y planificación de las acciones educativas.”* *”Es la base para toda programación.”* *”Favorece un trabajo orgánico y coherente.”* *”Es el eje central de la actividad, que concentra y hace partícipe a todo el personal (en su) elaboración.”*

Lo menos innovador es el reglamento de organización y funciones. No es percibido como un aporte a la modernización administrativa de los ISP, según el 49% de los formadores encuestados y el 60% de los directores. Como indica un director de ISP: *”El reglamento de educación superior nos involucra con los tecnológicos, que son (...) tan diferentes. Hay que también actualizar el reglamento de evaluación, el reglamento de títulos y grados”* (Director ISP) (Gráfico 18).

- b) **Existen orientaciones claras para algunas innovaciones en la gestión, a la vez que se carece de ellas para otras.** El 95% de los directivos opina que son muy claras o claras las orientaciones respecto al trabajo en equipo; un 80% considera que es claro el reglamento de organización y funciones vigente, así como las orientaciones para la autonomía pedagógica y la organización de redes filiales. De otra parte, el 30% de directivos encuestados declara que son confusos o no existen, los indicadores para el monitoreo y la evaluación. La no existencia de estos indicadores hace difícil el seguimiento de la RFMP.
- c) **El trabajo en equipo es el planteamiento de gestión de la RFMP que más se ajusta a las características de una buena dirección institucional,** según el 66% de los formadores y 85% de los directivos. En segundo término, 58% de formadores y 85% de directivos consideran que el proyecto de reforma favorece la innovación; 54% de formadores opina que contribuye a tener una visión de conjunto y 70% de directivos expresa que propone estrategias para el desarrollo del personal (ver Gráfico 19).

Las propuestas de gestión del proyecto que no logran sino parcialmente aportar a las consiguientes características de una buena dirección institucional son: los procedimientos para generar recursos (49% formadores), el monitoreo y evaluación del Proyecto Educativo Institucional (45% directivos), la supervisión y evaluación del proceso pedagógico (40% formadores) y la delegación

de responsabilidades y funciones (44% de formadores y 35% de directivos) (ver Gráfico 19).

- d) **La generación y distribución de recursos propios se constituye en una preocupación y objetivo de la gestión.** Fuentes para estos recursos son los pagos que hacen los alumnos por el examen de ingreso y por obtener el título profesional, así como los servicios que ofrecen los ISP a la comunidad -programas de profesionalización docente y de complementación académica- y los recursos que vienen de su participación en programas nacionales de mejoramiento de la calidad educativa como PLANCAD e INFOESCUELA.

Los programas de complementación académica dejan recursos que permiten una remuneración extraordinaria a los profesionales que los desarrollan fuera del horario regular del ISP. De igual manera, las capacitaciones requeridas por ISP privados que se desarrollan sábados y domingos permiten mejorar los ingresos a los profesionales capacitados de los ISP Piloto.

Aún es limitado el desarrollo de proyectos como vía para lograr recursos propios. Los proyectos ejecutados o en cartera ofertan talleres productivos ligados a las especialidades que el ISP ofrece, tomando en cuenta los medios existentes. Así, existen proyectos de industria del vestido, agricultura, crianza de animales menores, en espera de ejecución.

Como propósitos de inversión están el mejoramiento de la infraestructura, incluso la compra de un terreno, compra de equipo y contratos de servicios como guardiana, limpieza, pago de luz, agua, teléfono u otros menesteres que no tienen partida del Ministerio de Educación. En opinión de los formadores, la distribución de recursos propios se constituye en uno de los aspectos en los cuales los directivos incrementan su poder de decisión.

Gráfico 18

GRADO DE INNOVACIÓN DE ALGUNAS PROPUESTAS DE GESTIÓN DEL PLAN PILOTO, SEGÚN LOS FORMADORES

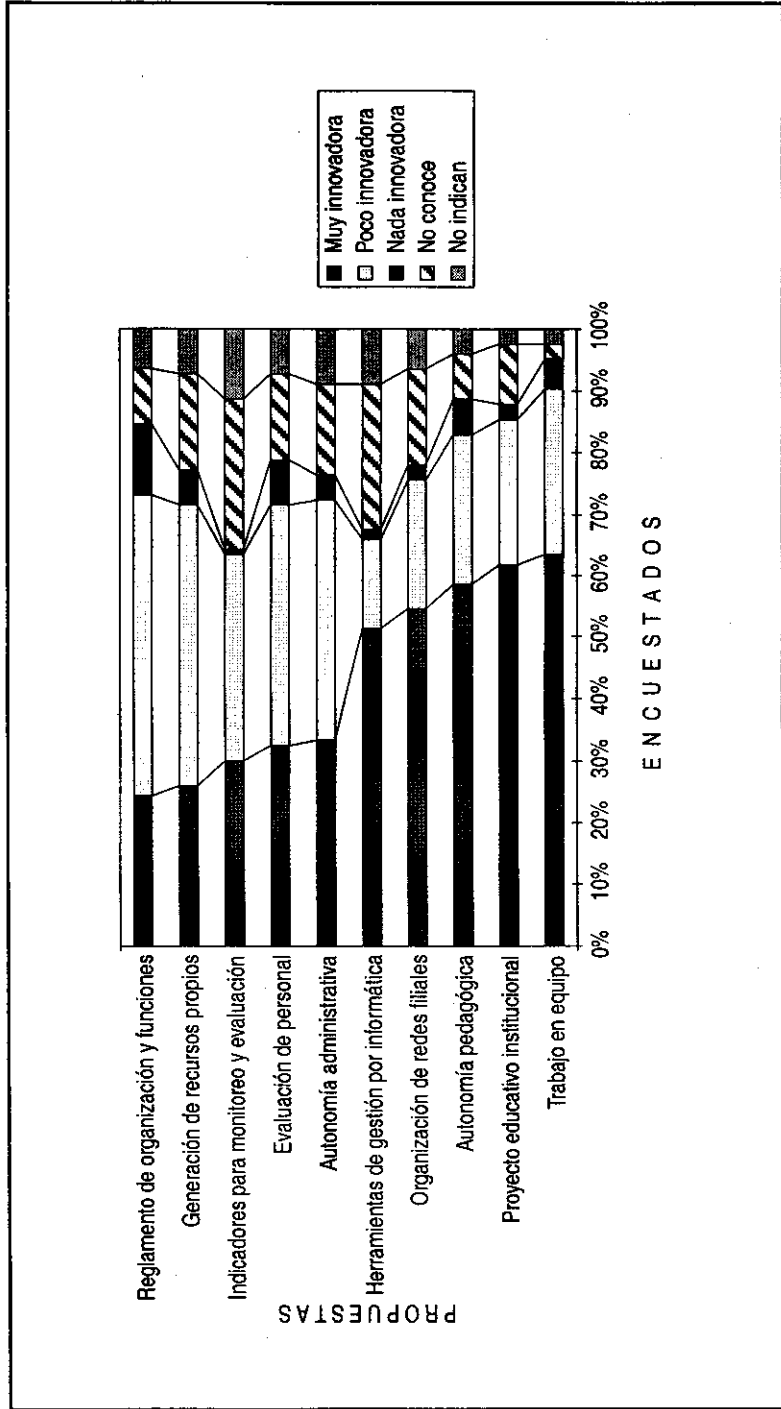
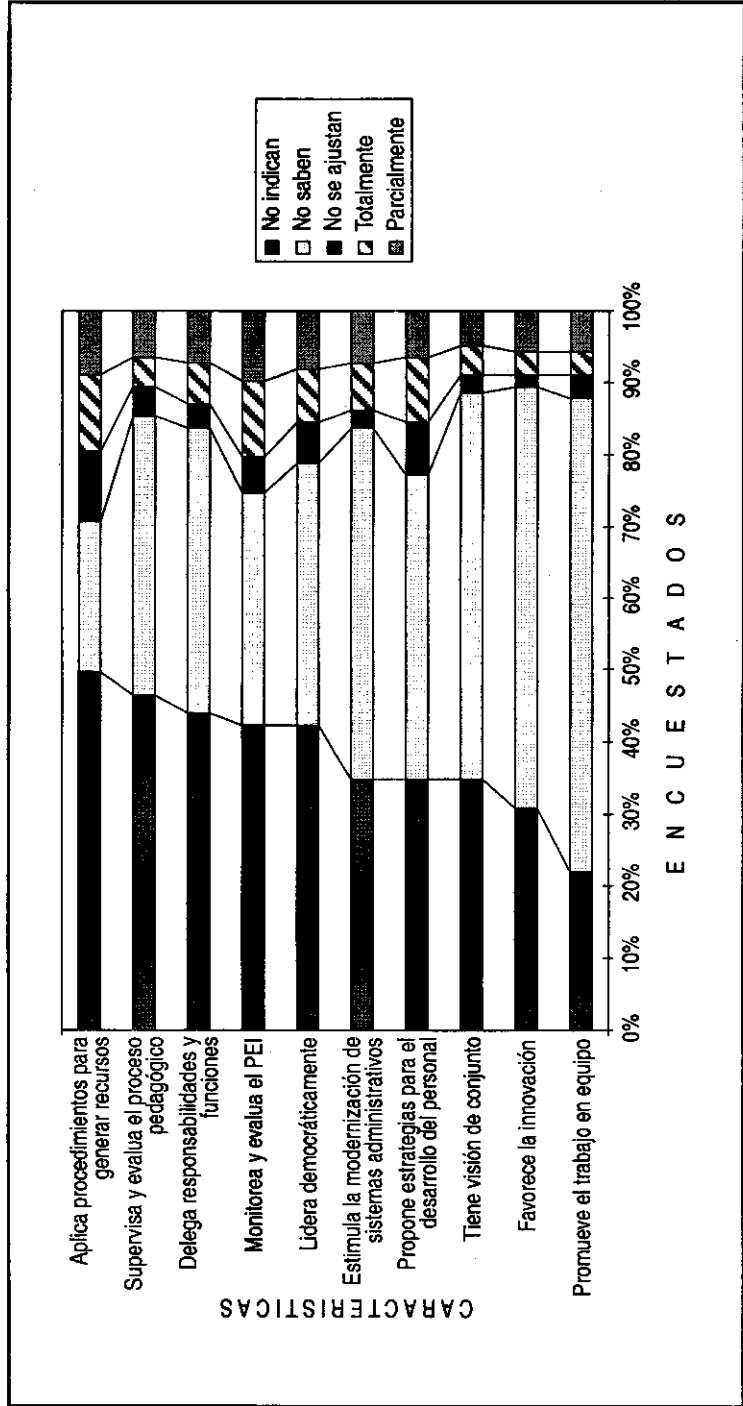


Gráfico 19

GRADO DE AJUSTE DE LOS PLANTEAMIENTOS DE GESTIÓN DE LA RFMP A LAS CARACTERÍSTICAS DE UNA BUENA DIRECCIÓN INSTITUCIONAL, SEGÚN LOS FORMADORES



2. CLIMA INSTITUCIONAL

- a) **Directivos y formadores comparten la visión de los comportamientos deseados u óptimos para el buen funcionamiento institucional, aunque en su percepción de logro se notan divergencias.**

En lo que respecta al tratamiento de conflictos, directores y jefes de línea están de acuerdo en que éstos son adecuadamente tratados; sin embargo, es posible ver que los componentes de este tratamiento no son percibidos por igual. Por ejemplo, mientras la comunicación, el trabajo en equipo y el acceso a la información son considerados como muy buenos por los directores, para los jefes de línea estos son aspectos de preocupación.

Para los tres estamentos, el trabajo en equipo es el comportamiento percibido como el rasgo que mejor caracteriza las relaciones internas en el ISP. En cambio, con respecto a la comunicación fluida entre estamentos, hay opiniones divergentes: para los directores, esta comunicación, junto con el fácil acceso a la información, son los comportamientos que caracterizan las relaciones internas de la institución; en tanto que, para los jefes de línea, la comunicación fluida es uno de los comportamientos menos logrados y para los formadores, es el que menos caracteriza esas relaciones.

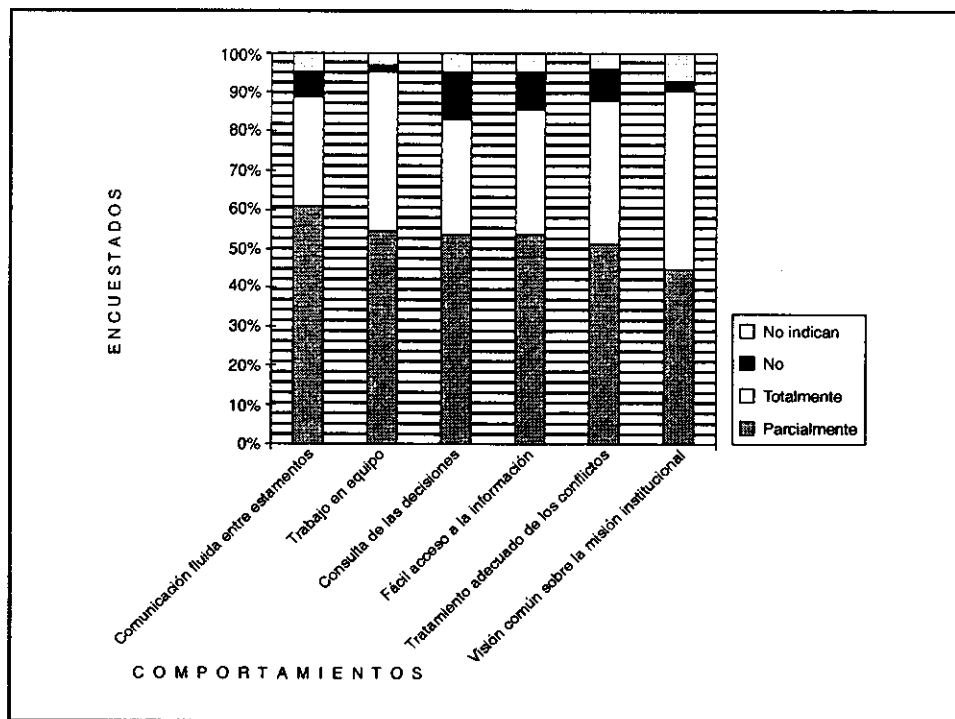
En la percepción de roles también hay puntos divergentes: en opinión de los formadores, con la implementación del Plan Piloto, los directivos incrementan su poder en relación a la selección, evaluación y promoción del personal, así como en la elaboración del PEI y en los cambios curriculares. Por otra parte, es muy fuerte el reclamo de los directores para tener mayor injerencia en el manejo de personal y consideran que estos tres aspectos son los más problemáticos en el desarrollo de su gestión.

- b) **Otras fuentes de conflicto se originan en la nueva organización curricular por áreas y en la simultaneidad de la capacitación con la aplicación del currículo.** La primera hace más complejo el cargo de la jefatura académica, sin que esto redunde en incentivo económico alguno. La segunda, hace que los viajes a eventos de capacitación sean particularmente sentidos por los estudiantes y por los docentes no seleccionados.

La presencia de conflictos ha llevado a los directores a buscar salidas a través de mecanismos democráticos: la consulta, el acuerdo, el consenso, etc. Así, un director manifiesta: *“Como los docentes se ausentan para los eventos de capa-*

Gráfico 20

COMPORTAMIENTOS QUE CARACTERIZAN LAS RELACIONES INTERNAS DE LOS ISP DONDE LABORAN LOS FORMADORES



citación, hemos acordado una estrategia... de tal manera que las horas se cumplan, no importa aunque sea en la mañana o en la tarde, pues los profesores están viajando por una razón justificada. Se firma por horas y así puede verse objetivamente cuántas horas se han desarrollado y cuántas faltan para que luego el profesor, a su retorno, haga la recuperación del caso. Esta es una de las dificultades que hemos resuelto."

Aunque la organización del currículo es por áreas, en el interior de las áreas se sigue trabajando con la clasificación de asignaturas, lo cual torna compleja la planificación de carga académica y horarios, ya que para algunos profesionales su carga horaria queda muy reducida.

La iniciativa de las autoridades para resolver estos problemas no siempre ha tenido buenos resultados. "En el caso de Ciencias Naturales, ahí hay un proble-

ma. Ecosistema tiene 12 horas... Nos dijo la profesora que a ella no le habían recomendado que ella asuma las doce horas (porque) hay contenidos de física, química, biología y de ecología. Yo le dije que asuma y está asumiendo, pero estoy viendo que no esta dando resultados. Una sola profesora (para toda el área), imposible."

3. LOGROS EN LA CONDUCCIÓN DE LA RFMP

- a) **La organización de redes filiales y el acertado liderazgo de la DINFOCAD son los mayores logros para directivos y formadores.** Directores, jefes de primaria y formadores convergen en opiniones con respecto a los logros alcanzados en la conducción de la RFMP. El 50% de los formadores considera totalmente lograda el compromiso a otros ISP de la región en la RFMP; para un 42%, es un logro parcial. El liderazgo de la DINFOCAD es totalmente acertado para el 48% y parcialmente, para el 36%. El tercer lugar de logro es el PEI: un 44% lo considera totalmente logrado y un 34% opina que es un logro parcial (ver Gráfico 21).
- b) **Los directores y jefes de primaria perciben que la RFMP tiene un impacto favorable en el desempeño de sus cargos.** El 75% de los directivos considera que ha mejorado mucho su visión del rol directivo; un 70%, su capacidad de liderazgo; el 60%, su manejo de problemas internos. Pero un 40% reconoce, asimismo, aspectos aún débiles en su desempeño, como son: la asesoría al equipo de profesores y la seguridad para tomar decisiones.
- c) **Los profesores están más capacitados; esto les permite ir ganando protagonismo y liderazgo local y regional.** En los quince meses de desarrollo de la RFMP, el porcentaje de formadores comprendidos en el Plan Piloto que han sido capacitados, es bastante alto. Existe una percepción muy fuerte en cuanto a que es un personal en permanente mejora.

El reconocimiento a su calidad académica se expresa en la creciente solicitud de servicios a los ISP Piloto por parte de ISP privados, centros educativos, universidades para sus programas de actualización; la Dirección Regional también los requiere para evaluaciones profesionales. De otra parte, son seleccionados como capacitadores en otros programas de reforma que el Ministerio de Educación promueve en el sistema, como PLANCAD, PLANGED y EBI.

- d) **Directivos y formadores aceptan la RFMP como una ventaja para su institución.** Reconocen grandes potencialidades al Plan Piloto de la RFMP

y, dada esta convicción, valoran las posibilidades de sus propios ISP. Sin embargo, existe una actitud expectante y crítica que lleva a identificar situaciones de peligro para el logro de los objetivos de la reforma. Hay un 85% que consideran la reforma como una *"ventaja para su institución"* y *"una oportunidad muy favorable"*. Esto no implica que la desconfianza en su continuidad haya desaparecido, pues un 26% opina que la reforma *"es un reto un tanto incierto para el futuro"*, ni que algunos la consideren un esfuerzo desmedido (22%) o, incluso, tengan el temor de una frustración (2%) (ver Gráfico 22).

- e) **Los directivos y formadores se sienten responsables de la ejecución de la RFMP.** Un 55% de ellos se adjudica mucha responsabilidad en la **conducción pedagógica**; mientras que el 45% se reconoce muy responsable de la **conceptualización de la reforma**.
- f) **Los directivos y formadores reúnen características personales y profesionales que favorecen la capacidad de ejecución de los objetivos y metas de la RFMP.**

Muchos directivos y formadores han nacido en la región o tienen una larga permanencia en ella: el 75% afirma tener más de 20 años de trabajo en la zona, lo que afianza un fuerte sentimiento de identificación cultural con ella. Hay también un alto porcentaje de formadores que se identifica como andino y es bilingüe en castellano y lengua vernácula (60%).

En general, el promedio de edad, entre 30 y 40 años en formadores y 45 y 50 en directores, es adecuado para una situación de cambio; estamos ante un equipo profesional relativamente joven y experimentado en la formación docente, pues el 55% de formadores y directivos tiene más de 5 años de experiencia formando maestros. También son conscientes de la necesidad de reaprender, como un formador afirma: *"Hemos dejado esos aprenderes anteriores para volver a aprender nuevamente."*

El porcentaje de formadores nombrados (72%) hace presumir una relativa estabilidad en el cuerpo docente de los ISP Piloto; sólo un 23% es contratado y de ellos, el 18%, a tiempo completo.

La mayoría de directivos ha compartido o comparte la experiencia de formación magisterial con la del trabajo en aula en otros niveles educativos, sobre todo en la educación secundaria, lo cual demuestra el involucramiento permanente en la tarea educativa.

Gráfico 21

LOGROS ALCANZADOS EN LA CONDUCCIÓN DE LA RFMP, SEGUN OPINIÓN DE LOS FORMADORES

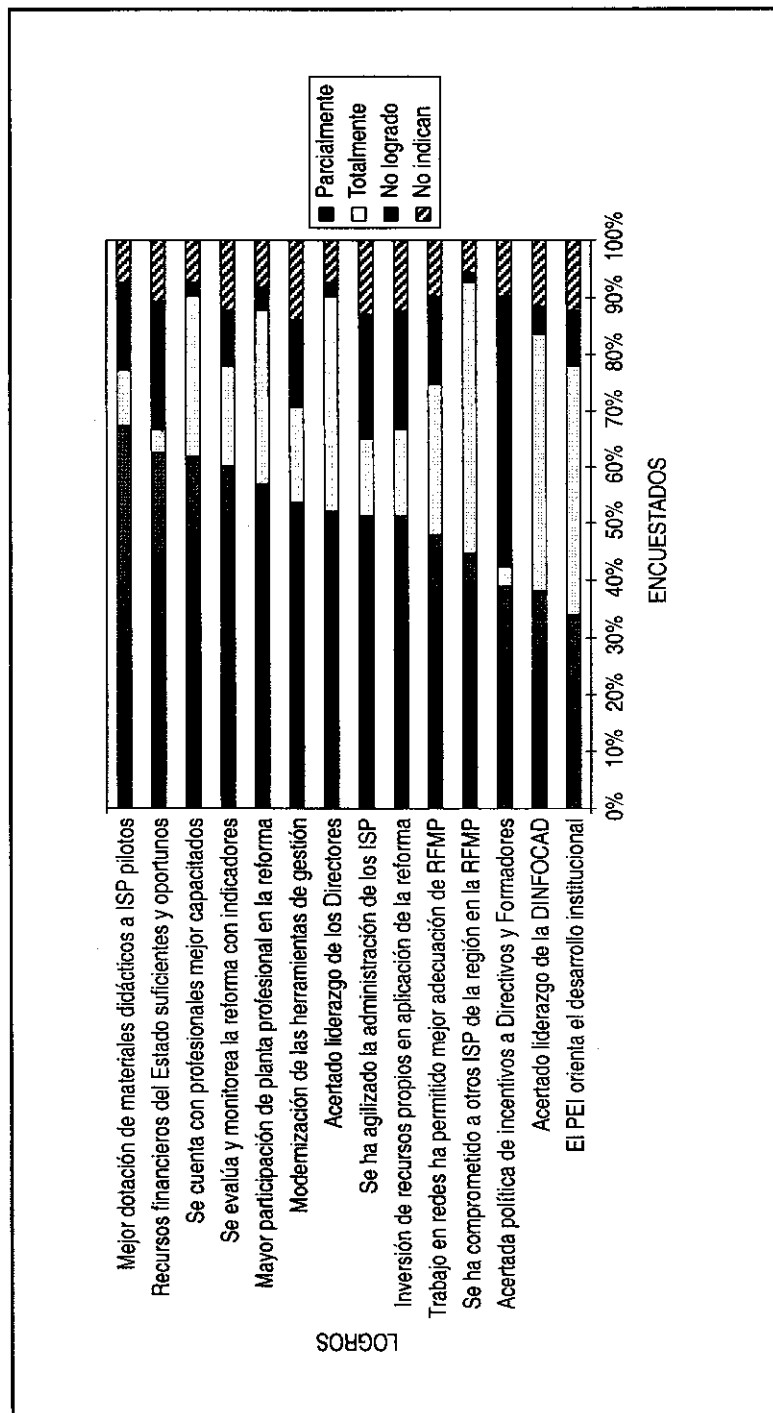
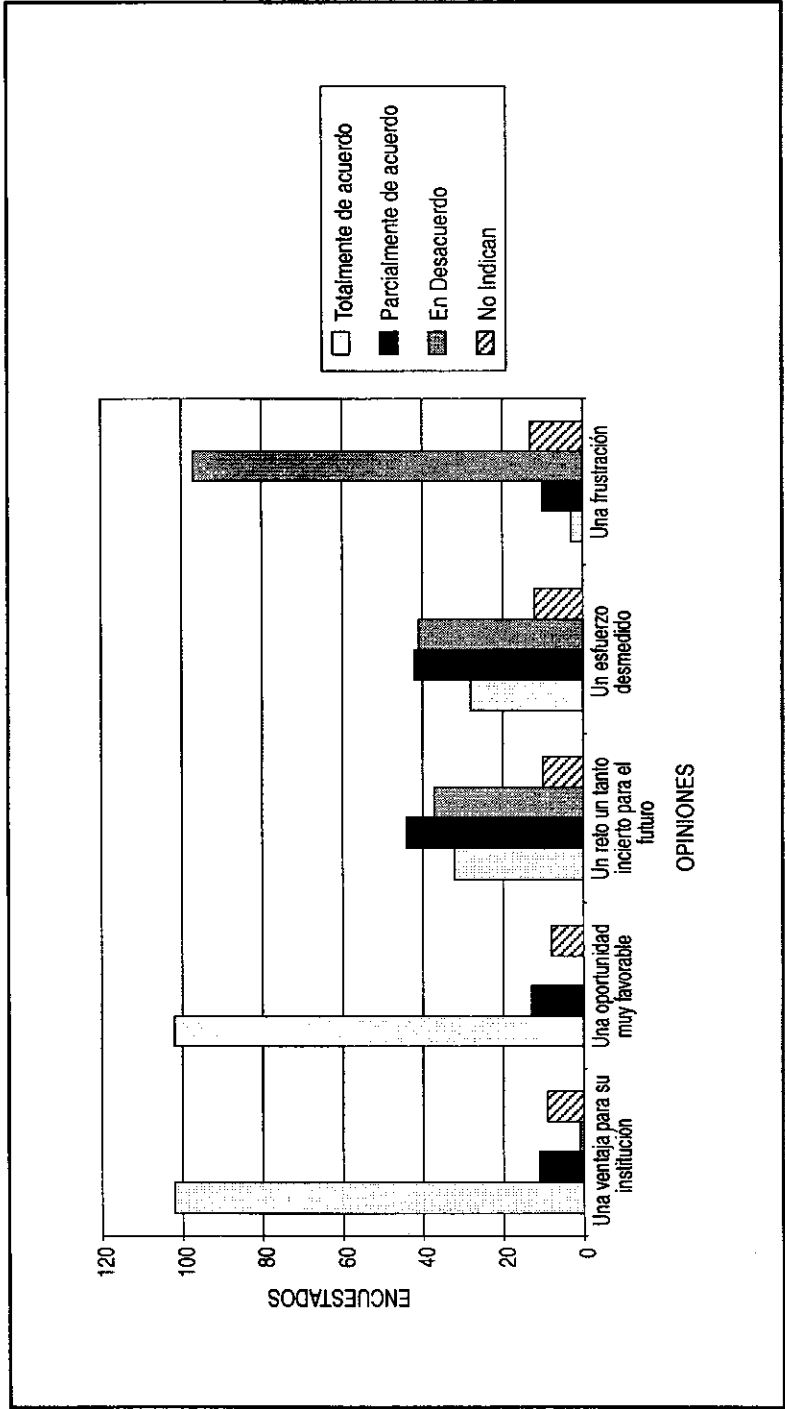


Gráfico 22

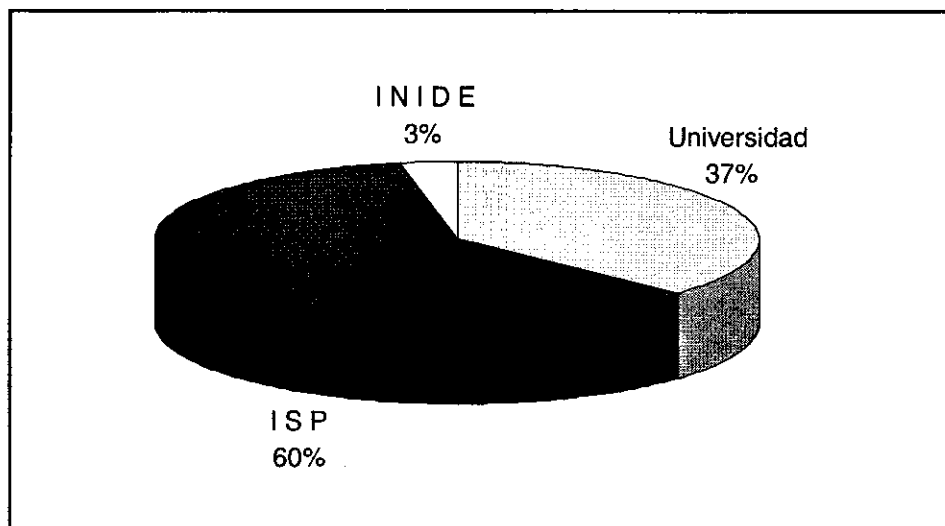
OPINIONES DE LOS FORMADORES SOBRE SU PARTICIPACIÓN EN EL PLAN PILOTO DE LA REMP



Todos los directivos tienen formación profesional en educación, aunque sólo la tercera parte tiene el grado académico de bachiller y una quinta parte, el de magister. En cuanto a los formadores, el 95% son profesores, formados en su mayoría en ISP en programas regulares de formación. A esto se añade que un 40% declara a su vez formación en otras profesiones:

Gráfico 23

INSTITUCIONES DONDE HAN OBTENIDO EL TÍTULO DE PROFESOR LOS FORMADORES ENCUESTADOS



4. DIFICULTADES EN LA CONDUCCIÓN DE LA RFMP

- a) **Las dificultades que los directivos identifican en la conducción de la RFMP son diversas y, entre ellas, destaca la falta de autonomía en la gestión administrativa y financiera.** Las dificultades señaladas por los directivos encuestados son: la falta de autonomía en las decisiones con respecto al personal docente, en particular, en su selección, evaluación y nombramiento (35%); el manejo de problemas internos y toma de decisiones (20%), la asesoría al equipo de profesores (20%), la pérdida de autoridad por inseguridad en el cargo (15%), el cronograma de capacitación (10%), las remuneraciones no acordes con las responsabilidades (10%) y la falta de coordinación, monitoreo y presupuesto para el trabajo en redes (10%).

En opinión de los actores, aún no están plasmadas en el proyecto de RFMP, las características de una gestión moderna como son la generación de recursos propios (45%), la evaluación de personal y la autonomía administrativa (39%). Declara un director de ISP: *"Quizá debiera haber un poco de autonomía administrativa y, si fuera posible, académica. Aunque nosotros pensamos que sería una desventaja si hubiera una autonomía 100%, toda vez que llevaría a que cada uno tenga lo suyo y finalmente la formación magisterial quizá tome un rumbo difuso"*. Para los directores, la generación de recursos propios y la evaluación de personal son dos aspectos que deben incluirse en el proyecto de reforma al igual que indicadores de monitoreo y evaluación.

- b) **Una de las dificultades más serias para una gestión autónoma de los ISP piloto, es el escaso margen de decisión sobre el presupuesto institucional.** El 30% de directivos (6 de 20) considera que tiene poca responsabilidad en el manejo del presupuesto; un porcentaje aún más alto, 40% (8 de 20), considera que no tiene ninguna responsabilidad en el manejo presupuestal, como muestra el siguiente cuadro.

OPINIÓN DE LOS DIRECTIVOS SOBRE SU GRADO DE RESPONSABILIDAD EN DECISIONES REFERIDAS A LA RFMP

Aspectos	Responsabilidad según Directores				Responsabilidad según Jefes de Línea			
	Mucha	Poca	Ninguna	No	Mucha	Poca	Ninguna	No
La conceptualización de la reforma	5	1	2	2	7	2		1
Conducción	5	2	1	2	9	1		
Cambios en el currículo	4	2	1	3	7	1		2
Capacitación docente	5	2	1	2	7	2		1
Manejo de presupuesto	2	5	2	1	2	1	6	1
Producción de recursos propios	3	4	1	2	2	6	1	1
Selección de personal	4	4	1	1	3	4	3	
Monitoreo y evaluación	4	4	1	1	9		1	

De otra parte, los formadores afirman que tienen poca (43%) o ninguna responsabilidad (22%) en la producción y dotación de recursos para la reforma. A juicio del 33% de los formadores y el 30% de los directivos, los recursos presupuestales son inadecuados o insuficientes para sostener las estrategias planteadas para el Plan Piloto. Contradictoriamente, para el 60% de los formadores resulta viable el desarrollo del currículo experimental y un 50% de ellos también admite que los resultados esperados son factibles de alcanzar. Lo que se recibe por la participación específica en la RFMP no es percibido como un incentivo económico. En la encuesta, el 80% de los directivos de-

clara no recibir incentivos económicos y en el caso de formadores, es el 83% (ver gráfico 24).

- c) **Una de las mayores dificultades para sostener la reforma en los ISP es la inestabilidad de la planta jerárquica.** Ello, en opinión de algunos directores, hace perder el principio de autoridad. *“Una dificultad es la estabilidad de los docentes y la discontinuidad administrativa. Especialmente la estabilidad de los docentes que son los determinantes. Los normativos también. Imagínense que desaparezca DINFOCAD.”* (Director ISP).

“Una de las dificultades que nosotros vemos es no contar con el profesor estable (...) Nosotros capacitamos con el plan de ampliación a unos docentes para que trabajen en los cinco pedagógicos del departamento. Pero, ¿qué pasó?, cambiaron de directores; no les dieron las horas a los profesores capacitados o no los contrataron; les dieron a otros las horas. En el segundo semestre, cuando hicimos el segundo taller, desconocían (...) El primer semestre, algunos han trabajado ya con esta reforma, con esta propuesta, más que todo con la metodología y otros han seguido trabajando con el esquema tradicional.”

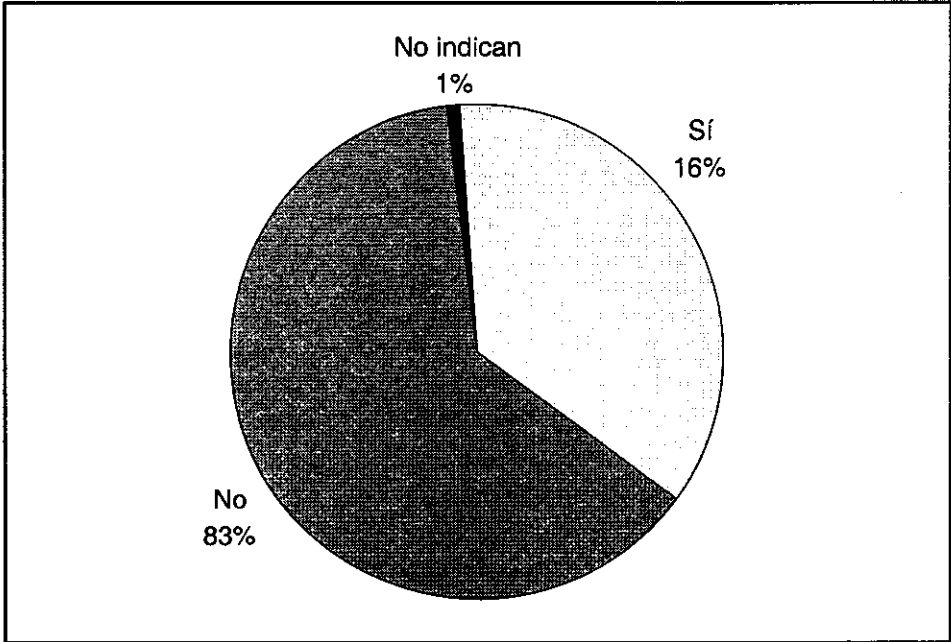
Trabajar con personal contratado, aunque sea un porcentaje bajo como ya se ha visto, es un riesgo de inversión. *“Con un contratado se hizo una inversión llevándolo a Lima para capacitarlo. Consiguió trabajo y se fue. Ese es un riesgo. No hay cómo exigir para que siga trabajando, uno tiene que ver su conveniencia.”*

- d) **Las bajas remuneraciones del personal docente son otro gran riesgo para la sostenibilidad de la reforma.** Los formadores han expresado en las entrevistas grupales su frustración por no recibir suficientes estímulos en comparación con su esfuerzo. Hasta el momento ello no ha afectado su compromiso con la RFMP pero puede hacerlo en el mediano plazo. La remuneración actual es indudablemente insuficiente, el mayor porcentaje de formadores y directivos se ubica en sueldos menores a 700 nuevos soles mensuales, quedando sólo un 8% con acceso a los niveles más altos: 800 – 850 nuevos soles.

“Muchos reclaman porque las remuneraciones siguen siendo las mismas, a todos se les incentiva con los programas de complementación académica que dejan unos recursos, el examen de ingreso que deja otros recursos. Nosotros estimulamos, a veces se quedan en las tardes y se les da una remuneración extraordinaria por trabajo excepcional y de esa manera se les compromete” (Director ISP).

Gráfico 24

PERCEPCIÓN DE INCENTIVOS ECONOMICOS POR LA PARTICIPACIÓN DE LOS FORMADORES EN LA RFMP



“Las bajas remuneraciones obligan a desarrollar otras ocupaciones. Si el Estado comprendiera esto, yo pienso que se solucionaría bastante, habría un presupuesto especial para trabajar horas extraordinarias.”

La encuesta ofrece información sobre las otras ocupaciones que desempeñan los formadores para complementar su economía. Hay casos en que llegan a cumplir hasta tres actividades adicionales: editor de un diario, periodista en un canal de TV local y capacitador de PLANCAD. El periodismo, la producción de materiales educativos y la docencia en instituciones particulares son las ocupaciones extras más frecuentes. Actividades como la agricultura, el comercio y la crianza de animales menores aparecen con menos frecuencia.

Por esta razón, los docentes afirman: *“En verdad, trabajar en educación superior, aparte de ser sacrificado, de dedicar bastante tiempo, hay momentos en que uno se desanima al no tener ningún tipo de estímulo. Muchos de nosotros renegamos al*

no disponer de tiempo para volvernos a reunir. Es muy difícil, porque unos colegas están en otras actividades, se han ido a su chacra y la remuneración que le dieron - en base a 600 nuevos soles- para subsistir con este sueldo acá... Muchos colegas están definitivamente en otros quehaceres, entonces esto de alguna manera mella las iniciativas, mella las reuniones y una serie de cosas. Años trabajando en la institución y no vemos un incentivo que efectivamente podría servirnos para agenciarnos de repente de un texto. Hay cursos, hay textos que llegan y cuestan 20 ó 30 dólares y nosotros sólo percibimos nuestros sueldos, no tenemos otros ingresos. Estar metidos aquí horas, de alguna u otra manera afecta tremendamente los sueldos y en los últimos tiempos con mayor incidencia." (Docente ISP).

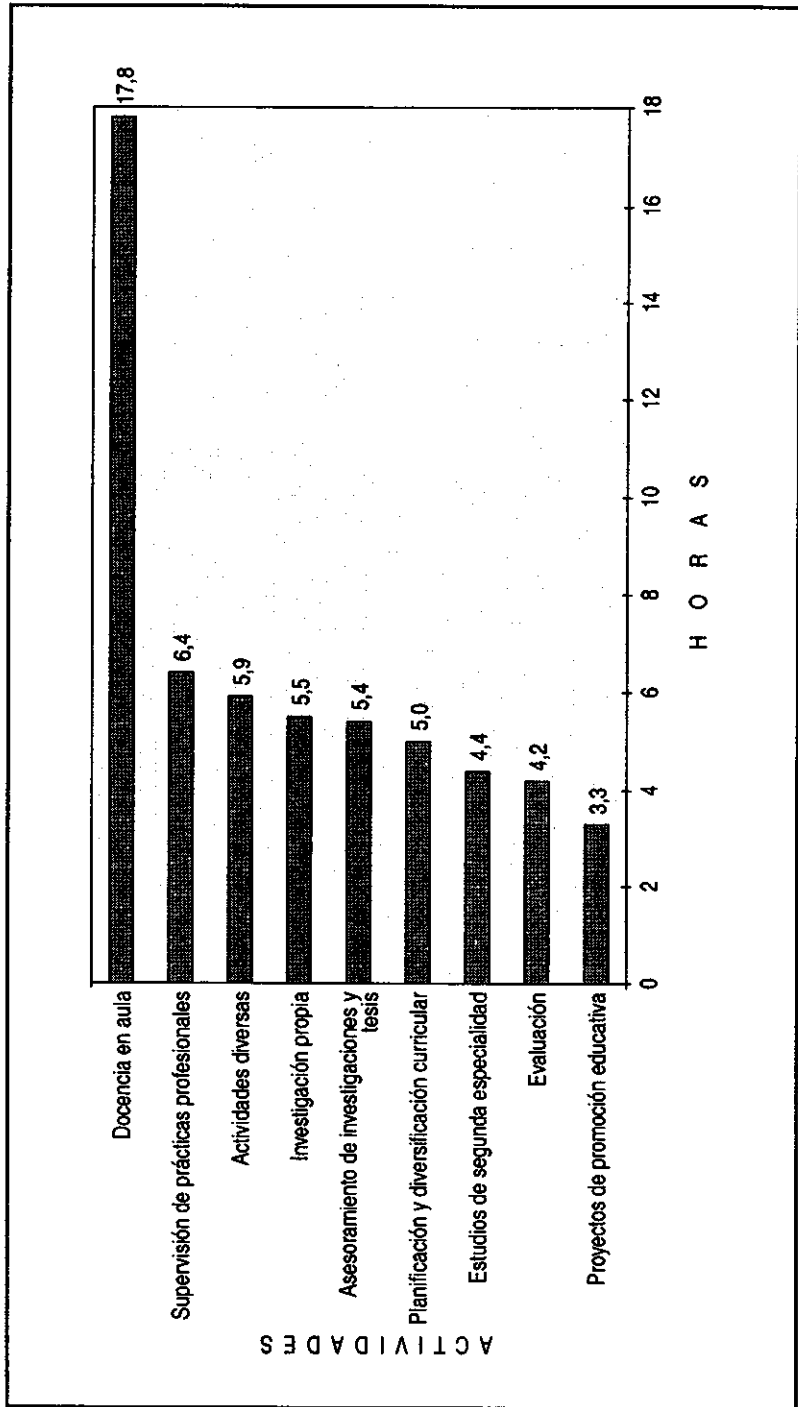
Debido a esta insuficiencia económica, los profesores capacitados son captados por instituciones privadas que pueden ofrecer mejores remuneraciones. Un director afirma: "Muchos han buscado mejoras económicas en otros centros laborales y se nos han ido cuatro docentes que recibieron las primeras capacitaciones."

La preocupación por las precarias condiciones económicas en las que trabajan se hace explícita en las entrevistas grupales a formadores: "Mientras no se preocupe el Ministerio de mejorar las condiciones muy precarias en que se desenvuelve el magisterio, cualquier proyecto, por más entusiasmo, por más compromiso que asuma el magisterio, va a tener sus deficiencias. No soy pesimista y tampoco estoy decepcionado: creemos que si de parte del Ministerio hay voluntad de querer atender mínimamente, ya sea en mejoras remunerativas o de inversión, de implementación al grueso del magisterio peruano, estaremos en cinco años en mejores condiciones... para ser un centro que lidere la educación a nivel regional." (Docente ISP).

- e) **No se ha involucrado a los Gobiernos Regionales en la RFMP y, por tanto, éstos no contribuyen a su desarrollo en sus jurisdicciones.** El financiamiento para la ejecución de la reforma proviene del presupuesto del Ministerio de Educación. Los gobiernos regionales no asignan una partida de su presupuesto a los ISP. A decir de uno de los directores: "No es por dejar mal a las autoridades de la región, a quienes yo respeto profundamente, pero no tenemos presupuesto asignado; una limitante bastante seria." "No exagero, pero hasta la fecha no hemos recibido, creo que en 7 años, aproximadamente, una sola boja de papel de la región o subregión de educación. Lo que pueden ver ustedes ha sido esfuerzo institucional." (Director ISP).
- f) **El ordenamiento legal es otro problema, mientras no quede definida la nueva estructura del sistema educativo, la reforma puede ser provisional.** "Si se va a producir un cambio de estructura en el sistema educativo, ello va

Gráfico 25

DISTRIBUCIÓN DE HORAS DE TRABAJO PROMEDIO DE LOS FORMADORES ENCUESTADOS

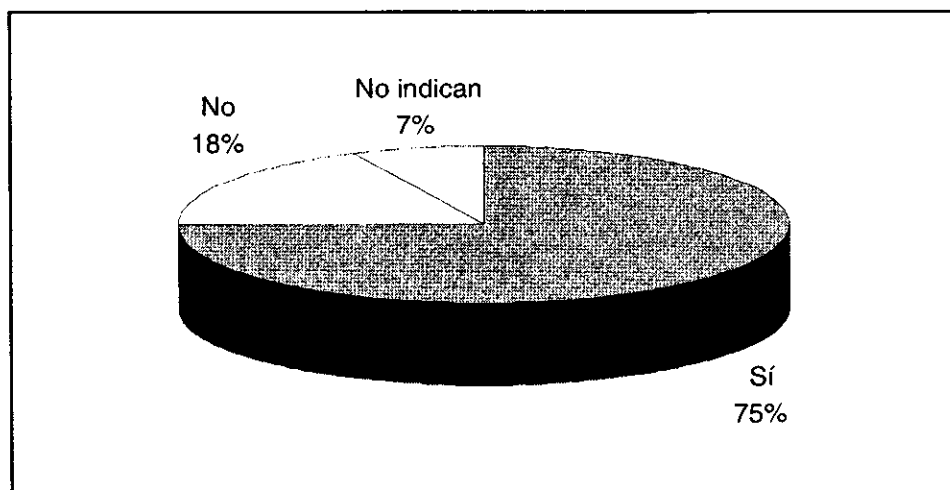


a requerir de una nueva Ley General de Educación y una nueva Ley del Magisterio. Una normatividad segura, no una directiva que cuando cambien estas autoridades ministeriales sea cambiada por otra directiva, sino que tenga estabilidad real" (Autoridades DINFOCAD).

- g) **La participación en el plan de ampliación y en la reforma de educación básica torna más complejas aún las responsabilidades de los formadores involucrados en el Plan Piloto.** Si bien su participación en la ampliación de la RFMP y en la reforma de la educación básica puede ser positiva, dada la carga académica y la complejidad del trabajo de los formadores, les resta tiempo para la realización de actividades académicas y administrativas en el ISP. Esto puede explicar el que, en los cuadros de distribución de horas dedicadas al ISP, se disponga de tan poco tiempo para actividades tan importantes como investigación (5,5 horas en promedio) y evaluación (4,2 horas) (ver Gráfico 25).
- h) **Pese a las dificultades, un gran porcentaje de directivos y formadores considera que los avances de la RFMP son mayores que los problemas.** Así lo afirma el 75% de los tres estamentos encuestados. Solamente para un 18% los problemas son mayores que los avances; el 7% no opinó al respecto:

Gráfico 26

**PORCENTAJE DE FORMADORES QUE CONSIDERA QUE
LOS AVANCES DE LA RFMP SON MAYORES QUE LOS
PROBLEMAS**



5. NECESIDADES

- a) El abanico de necesidades sentidas por los directivos, formadores y alumnos es amplio. Se refieren tanto al componente pedagógico del Plan Piloto, como al de gestión, en el que se incluye las necesidades de mejoramiento de la infraestructura. El cuadro que sigue resume las necesidades en términos de servicios y mejoramiento o implementación de infraestructura.

Necesidades de implementación y mejoramiento de:	
Infraestructura	Servicios
Centro de Aplicación para hacer investigación-acción.	Seguro similar al de los escolares para los alumnos de los ISP e IST.
Locales con ambientes y mobiliario adecuados al trabajo pedagógico.	Servicio de biblioteca. Módulos de biblioteca prometidos.
Laboratorio.	Servicio de consejería y de asistencia psicológica.
Modernización de computadoras.	Servicio de asistencia social.
Comedor estudiantil.	Movilidad para trabajo de campo y traslado de los alumnos al ISP.
Centro de recursos y servicios educativos.	
Materiales para educación física y deportes.	Servicio médico.

- b) En el terreno de lo pedagógico, la dotación de bibliografía y materiales, la capacitación y la definición de un sistema de evaluación ocupan los primeros lugares en las respuestas abiertas a la pregunta sobre necesidades pendientes, con 50, 42 y 22 menciones, respectivamente.

Los alumnos, por su parte, a más de las necesidades materiales como *"Nos hace falta más materiales"*, *"libros para sacar información"*, *"Que abran de nuevo el centro de cómputo..."*, *"Que implementen el laboratorio..."*, *"...un aula para videos..."*, *"un aula para guardar nuestros materiales"*, *"...computación, bibliografías... movilidad... más carpetas y pupitres para los profesores... un comedor..."*, expresan también necesidades relacionadas con los aspectos pedagógicos de su formación. Les hace falta *"...el reforzamiento de algunas actividades... Por ejemplo, cómo enseñar, nos falta dominar todavía varios tipos de motivación"*. *"Me parece que los trabajos que nos dejan*

están bien, sino lo que faltaría sería, me parece, más de metodología en la enseñanza de los profesores.”

- c) **El cambio en la organización del trabajo y metodologías obliga a cambios en la implementación de los ISP:** *“Necesitamos un ambiente más abierto y más pedagógico, más didáctico, con condiciones, con mobiliario para trabajar en grupos, mesas, paneles para que expongan los chicos sus trabajos, son cosas que hacen falta ya, ahora se da la necesidad; antes no lo sentíamos porque nuestros trabajos eran expositivos, no hacia falta. Bastaba tener una tiza y un par de pizarras, suficiente, pero ahora vemos la necesidad desde otro punto de vista.”*
- d) **Docentes y alumnos manifiestan su necesidad de estar mejor preparados para el ejercicio profesional en el siglo que se avecina.** Esto requiere el dominio de la informática y del inglés como idioma extranjero. Lo interesante es que también sienten la necesidad de aprender la lengua indígena más difundida en el país, el quechua; hecho que afianzaría su identidad nacional. Su solicitud es muy elocuente:

“Si nos pudieran capacitar para poder manejar realmente la informática y de repente algún idioma. A mí me da mucha vergüenza que siendo peruano yo no pueda conocer muchas palabras quechuas y sin embargo hay gente de otro país que habla quechua mejor que nosotros. (Deben)... buscar la forma de capacitarnos en algún idioma más, quechua, inglés, etc. para poder avanzar” (Docente ISP).

Al igual que sus formadores, hay alumnos que sienten la necesidad de manejar otros idiomas a más del castellano, con los mismos criterios: la inserción en el mundo moderno (inglés) y el refuerzo de la identidad nacional (quechua), de allí que expresan, *“Sería interesante tener un curso de quechua y una lengua extranjera...”* (Alumnos ISP).

- e) **Dificultades económicas señaladas por docentes y alumnos.** Los docentes expresan la necesidad de mejoras económicas y los alumnos señalan tener dificultades para poder cumplir con las exigencias de materiales: *“Está bien el Plan Piloto, pero nos satura mucho con los trabajos y gastamos mucho dinero y es demasiado trabajo, tenemos para cada día trabajos, trabajos, trabajos.”*
- f) **Las tensiones derivadas de las ausencias de los profesores se expresan como necesidades por resolver:** *“Hay algo que nos preocupa bastante. Los profesores tienen que viajar a Lima porque a veces tienen capacitación y un poco que nos*

preocupa, porque nos descuidan un poco a nosotros. A veces se van por una semana y nosotros perdemos clases y nos estamos atrasando bastante". "Luego viene y nos dice: hagan tal cosa... tenemos que crear materiales que recién nos ha dejado y tenemos que presentarlo. Eso se nos hace un poco incómodo, presentar de un momento a otro materiales.", "Quiere retomar las clases por la tarde, pero hay muchos chicos que por la tarde trabajan o hay trabajos que hacer, cualquier otra cosa y no podemos asistir... Nos perjudica."

VI

EL FUTURO DE LA REFORMA



1. LAS EXPECTATIVAS DE LOS ACTORES

- a) **Las principales expectativas de los formadores con relación a la RFMP son de orden pedagógico y profesional.** La mayor expectativa señalada es la mejora en la calidad de la educación peruana; la segunda expectativa en importancia es la mejora en su desarrollo profesional; el tercer lugar lo ocupa la mejora en el estatus de la profesión docente, mientras que la sostenibilidad y continuidad de la reforma está en el cuarto lugar en orden de importancia y el quinto se refiere a la mejora en su remuneración, como lo muestra el siguiente cuadro.

PRINCIPALES EXPECTATIVAS DE LOS FORMADORES CON RELACIÓN A LA REFORMA

Expectativas	Orden de importancia				
	1a.	2a.	3a.	4a.	5a.
Mejora en la calidad de la educación peruana	88	11	9	3	
Mejora en su desarrollo profesional	11	42	30	20	5
Mejora en el estatus de la profesión docente	5	32	37	21	11
Mejora en su remuneración	5	5	9	30	51
Sostenibilidad y continuidad de la reforma	2	22	24	28	28
No indican	12	14	14	21	28

Si bien la sostenibilidad no ocupa un lugar preferencial, se puede afirmar que las dos expectativas de mayor importancia, mejora en la calidad de la educación peruana y mejora en su desarrollo profesional, están directamente relacionadas con ella. Asimismo, la mejora en el estatus de la profesión, guarda relación con la mejora económica.

El cuadro que sigue resume las expectativas declaradas por los docentes en las entrevistas grupales:

Resumen de expectativas de los docentes	
- Ser líderes de la educación en su región.	- Lograr la interdisciplinaridad.
- Tener rol dinámico en la promoción comunal.	- Consolidarse como equipo multidisciplinario.
- Ser un Instituto Superior de Formación e Investigación.	- Instituciones con relaciones más democráticas, más libres.
- Firmar convenios con universidades y otras organizaciones.	- Egresados con formación y conciencia para el desarrollo y cambio de nuestra sociedad.
- Docentes permanentemente actualizados.	- Alumnos preparados para los retos de la calidad y la modernización educativa.
- Saber computación e inglés.	- Locales equipados de acuerdo a los avances de la ciencia y la tecnología.
- Mejoras económicas que garanticen continuidad en el trabajo.	

He aquí algunas de las expresiones de los formadores, al preguntárseles cómo imaginaban al ISP en cinco años:

“Me imagino que nuestros formandos deben ser los líderes de la Región Grau y nosotros satisfechos de haber coadyuvado a que nuestros alumnos salgan por esas líneas y seguir ayudando a los que vienen más atrás hasta donde nuestras fuerzas nos den.”

“...el alma mater del magisterio regional y por qué no, nacional.”

“El Pedagógico en cinco años tendrá que consolidar algunos proyectos que están ahora en calidad de propuestas... Se convertirá en una institución de investigación cuyo ente ejecutor será un equipo multidisciplinario...”. “Un instituto cambiado de nombre: Instituto Superior de Formación e Investigación Pedagógica.”

“...consolidando convenios con universidades, con organismos no gubernamentales, porque sin el concurso de esas instituciones nos va a ser difícil esta consolidación, porque solos no podríamos aventurarnos a tan buen reto...”

"Yo me imagino asistiendo a más cursos de capacitación... haciendo algunos trabajos más de investigación..."

"Los alumnos que estén preparados para afrontar los retos de la calidad y la modernización educativa... docentes... con permanente actualización..."

"Que a los profesores se les vea llegar en su auto. Es que nuestro trabajo tiene que ser de calidad y, por lo tanto, lo que merecemos también es un tratamiento económico de calidad, ... Creo que estamos haciendo todos los esfuerzos para que eso ocurra y si eso no ocurre, vamos a ser unos maestros fracasados o frustrados."

Los alumnos tienen también expectativas altas sobre su formación bajo las nuevas orientaciones:

"Es un plan innovador porque tiene muchas propuestas y tiene un futuro por delante; hace a los alumnos más activos, más creadores y estoy contento de estar en este plan que tiene mucho por delante."

"...ahora se da el autoaprendizaje bajo la guía del profesor; eso ayuda mucho a los niños y va a conllevar a que la tasa de deserción escolar va a ser poca, puesto que va a haber más interés..."

- b) La continuidad y sostenibilidad del proyecto de reforma preocupan a los formadores, directivos y autoridades de DINFOCAD desde el lanzamiento del Plan Piloto.** Desde que fueron convocados para participar en la experiencia, los ISP Piloto han expresado su preocupación por la continuidad de la reforma en el tiempo: *"Hasta cuando durará esto. Se decía el Ministerio tiene esta propuesta pero no se cambiarán las políticas. Esto se va al agua y luego cuál es la situación de los jóvenes, sobre todo"* (Director ISP).

Se ha empezado a actuar sobre algunos de los factores que pueden favorecer la sostenibilidad del proyecto. Uno de ellos es el financiamiento de la reforma en el mediano plazo. En los primeros meses hubo restricciones presupuestales, entre otras razones, porque la formación docente no estaba considerada, por ejemplo, en el convenio con el Banco Mundial. En 1996 se consiguió apoyo del tesoro público para el Plan Piloto. *"Este año también tenemos tesoro público para el piloto y para la ampliación pero en mayo comenzó el desembolso del BID. Hemos incorporado a los once ISP Piloto estatales en el Plan de Fortalecimiento"* (Autoridad DINFOCAD).

DINFOCAD ha presentado proyectos y obtenido recursos financieros del BID y de la GTZ. Ha propuesto, asimismo, a la misión del Banco Mundial presentar una propuesta para financiar esta reforma, lo que ha sido aceptado. Se ha previsto conjugar recursos financieros de diferentes orígenes que incluyen a la banca multilateral pero también la cooperación de países como Alemania o la Unión Europea.

"De aquí al año 2000 debemos tener asegurado un avance real que pueda ser mostrado como modelo de lo que deberían ser los institutos pedagógicos y luego avanzar paralelamente con un plan de reconversión y búsqueda de nuevos financiamientos y la elaboración de otro plan quinquenal del 2000 al 2005, para el resto de pedagógicos. De aquí al año 2000 lo que nos proponemos hacer va a ser planificado de tal manera que se pueda realizar, que no existan problemas de carácter económico". (Autoridad DINFOCAD).

2. LA RECONVERSIÓN DE LOS ISP

La primera iniciativa de experimentar una reforma curricular en la formación docente está evolucionando hacia un **Proyecto Integral de Reforma de la Formación Magisterial**. DINFOCAD ha empezado a pensar cómo pasar de la reforma curricular a un cambio más integral de la formación magisterial y a plantear la necesidad de contar con un Plan Nacional de Formación Magisterial. Según las autoridades nacionales, este Plan Nacional comprendería dos aspectos centrales: la reconversión de las especialidades de los institutos superiores pedagógicos y el modelo de formación continua.

"Especialidades mucho más funcionales y fáciles de acomodarse a los cambios que nos vienen cada vez más rápido y con una estructura interna por áreas como la que está ahora funcionando para primaria. Ello permite ir realizando una actualización de acuerdo al avance tecnológico y científico, y a los cambios que se puedan dar en la estructura de primaria de menores. La reconversión buscaría que el profesor de primaria recupere su autoestima profesional, de ahí que en las especialidades de primaria y secundaria, la formación profesional sea la misma. La idea es hacerle sentir que el profesor de primaria es tan igual que el profesor de secundaria, solamente que escogieron diversas especialidades."

"Que este Plan esté montado en 22 ó 25 institutos pedagógicos vendrían a ser más o menos un 22% de los institutos pedagógicos públicos del país. Paralelamente, podemos pensar en la reconversión. Actualmente hay 108 mil alumnos en formación magisterial y el sistema sólo puede absorber el próximo año 20 mil; ¿qué hacemos con los 80 mil restantes? Aquí viene un problema de oferta y demanda que no lo hemos todavía discu-

tido. Para que esta reconversión se realice hay que tener sumo cuidado, ver las proyecciones del sistema educativo".

Otro problema que se quiere atender es la situación de discriminación que viven los profesores que egresan de los institutos pedagógicos respecto a los de las universidades. El egresado de ISP: *"Tiene que estudiar un año más en la universidad para obtener un grado que le permita después seguir una carrera profesional, si quiere mejorar. No hemos hecho un estudio profundo, pero por indicios que tenemos, esta inversión no le supone, en muchos casos, un mejoramiento en su nivel profesional o académico. Se repiten cursos a veces menos eficientes de los que reciben en los pedagógicos y que no mejoran su nivel profesional, simplemente van a obtener el grado. Lo que se quiere es llegar, en algún momento, a un tipo de institución de formación docente que permita al egresado de 'ISP tener el mismo rango que el egresado de la universidad"*.

3. LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO

DINFOCAD está trabajando, asimismo, en un modelo de formación continua con una formación inicial, en este momento de cinco años. Las autoridades nacionales tienen en perspectiva *"hacer de los ISP instituciones que en su zona sean vanguardia en educación, que experimenten innovaciones, que capaciten a los docentes previa información adecuada; que sean realmente líderes en educación"*.

Se ha planteado también que algunos institutos pedagógicos se conviertan en puntos de concentración educativa en determinadas zonas: *"Pueden establecerse redes de institutos pedagógicos en el norte, en el centro, en el sur y en la selva, y no sólo para educación superior, sino que puedan irradiar a primaria, secundaria y también inicial. Los pedagógicos pueden jugar un papel importante de asesoramiento"*.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES



1. CONCLUSIONES

- a) Después de varios años de olvido, la formación docente empieza a recibir atención dentro de la política del Sector. Evidencias de este creciente interés son: la inclusión de la modernización de la formación docente como uno de los resultados del Plan de Mediano Plazo 1995-2000 y del Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana (MECEP); la creación de la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD) en el Ministerio de Educación (noviembre 1995), que ha dado lugar a las siguientes acciones: el lanzamiento de la fase experimental o piloto de la Reforma de la Formación Magisterial en la especialidad de primaria (mayo 1996); la gestión y obtención de mayores recursos financieros para la misma; la inversión pública en un programa de capacitación de formadores y el creciente número de instituciones de formación docente, estatales y privadas, que se vinculan al proceso de reforma.

En estricta concordancia con los objetivos previstos en el MECEP, las acciones de reforma emprendidas por DINFOCAD se han concentrado en la renovación curricular y la modernización metodológica. Estamos, pues, ante un proceso de innovación curricular y didáctica y no aún ante una propuesta integral de reforma de la formación del profesorado. Por tanto, no se han previsto otras dimensiones o aspectos en los que es necesario actuar, para lograr una transformación sostenible de la formación magisterial, aunque no se actúe sobre todos los aspectos simultáneamente.

Las autoridades de DINFOCAD tienen previsto el diseño de un plan integral de reforma de la formación docente e, incluso, han prefigurado dos de sus principales metas: la reconversión de los Institutos Pedagógicos y el diseño de un modelo de formación continua del profesorado. No se estaría considerando, sin embargo, la elaboración de un plan nacional de desarrollo del magisterio que contemple, tanto su desarrollo profesional, como el mejoramiento de sus condiciones de vida y trabajo.

- b) El proyecto de RFMP, en la que consideramos su primera etapa, la reforma curricular, ha venido concibiéndose y perfeccionándose en el camino, en interacción fluida con los directores, jefes de primaria y formadores que participan en el Plan Piloto. Este proceso de deliberación curricular ha sido un proceso educativo para los que participaron en él. Ha sido acertada, asimismo, la decisión de iniciar la reforma por el ámbito de lo pedagógico, no sólo porque ello incide sobre la esencia de la misión de los ISP -formar maestros-, sino porque ello ha conquistado el interés y luego la adhesión de los actores al cambio, en particular de los formadores. De haberse iniciado la RFMP con cambios sólo en aspectos organizacionales, hubiera tenido menos impacto sobre la actividad central de los ISP. No obstante, las transformaciones en la gestión de los ISP no pueden aplazarse, pues se ha detectado ciertas condiciones institucionales que están obstaculizando el cambio iniciado en el campo pedagógico.

En coherencia con el propósito de innovar lo pedagógico, las principales estrategias de la DINFOCAD se han encaminado a: 1) renovar la estructura curricular y el plan de estudios involucrando a los formadores en su discusión; 2) iniciar la experimentación del nuevo currículo y de las innovaciones metodológicas en 14 ISP Piloto, seleccionados por su capacidad innovadora y representatividad regional, 3) poner en marcha un programa de capacitación de formadores y 4) estimular la iniciativa de los ISP Piloto para organizarse en redes de intercambio y ampliación de la reforma.

- c) El nuevo currículo representa un importante aporte a la renovación de la formación docente en el país porque recoge lo mejor de las prácticas de formación docente realizadas en nuestro medio. Tres de sus elementos tienen, especialmente, un gran potencial innovador: la práctica profesional temprana, la investigación a lo largo de toda la carrera y la interacción didáctica constructivista, llamada metodología activa en los ISP Piloto. También es innovadora la aspiración a globalizar las áreas del conocimiento con el pro-

pósito de combatir la fragmentación y frondosidad de contenidos que ha caracterizado a la educación peruana.

No obstante, en la práctica, estas innovaciones no han recibido igual impulso y, por lo tanto, muestran diferentes niveles de desarrollo. Los mayores avances se observan en la metodología activa, lo que no es necesariamente equivalente al uso extendido del enfoque constructivista. Estos avances se explican por la confluencia de esfuerzos de varios programas del Sector alrededor de este objetivo. El PLANCAD y la Dirección Nacional de Inicial y Primaria del Ministerio de Educación vienen capacitando a los docentes en servicio en nuevas metodologías y dotando a sus instituciones de materiales de apoyo, tanto para los profesores como para los niños, los que son aprovechados por los ISP para formar a los futuros docentes de primaria.

El documento de trabajo "Currículo de Formación Docente", principal guía para el cambio pedagógico de la que disponen los formadores, es insuficiente como guía para la acción pedagógica, pues es poco explícito respecto al concepto y estrategias para llevar a la práctica algunas de las innovaciones en la formación docente. Los que han de ejecutar la RFMP en los ISP requieren de mayores orientaciones, de materiales y de textos de apoyo para formar a los futuros maestros de manera distinta a la tradicional.

De otro lado, la capacitación de los formadores para la innovación se está desarrollando, casi simultáneamente, con la experimentación del nuevo currículo y, aún cuando contribuye a estimular nuevas ideas y prácticas pedagógicas en los ISP, los documentos difundidos en los eventos son insuficientes para dar a conocer los nuevos aportes teóricos y prácticos a los formadores de los ISP, participen o no del Plan Piloto. No deja de ser perentoria, por ello, la necesidad de contar y difundir, por lo menos en esta etapa, documentos más elaborados de política curricular y de didáctica, según áreas.

- d) Los ISP Piloto perciben que el nuevo currículo está contribuyendo a fortalecer dos competencias profesionales en los futuros docentes: competencia para generar aprendizajes constructivos y significativos con los niños y para investigar y experimentar innovaciones. Ello es coherente con su percepción de los componentes del currículo con mayor potencial innovador - práctica profesional temprana, investigación e interacción didáctica constructivista- y con el mayor esfuerzo innovador en determinadas áreas.

De otra parte, parecen considerar que el sólo hecho de ligar el nuevo conocimiento con los saberes previos de sus estudiantes, garantiza la pertinencia del currículo tanto respecto a las necesidades de los estudiantes como a las de la comunidad. Existe para ellos, pues, una estrecha y casi automática conexión entre enfoque constructivista y pertinencia curricular. Si bien el enfoque constructivista favorece la relación con los saberes y necesidades particulares de los alumnos, y éstos están conectados a experiencias que a su vez son influidas por sus contextos, no siempre ello garantiza la pertinencia social del currículo.

Los formadores y directivos consideran que el nuevo currículo no contribuye al dominio de los contenidos o materia de enseñanza ni al uso efectivo del tiempo en el aula. En cambio, sí prepara a los futuros profesores para promover competencias comunicativas en los niños y competencias para relacionarse con el mundo natural. Ello es coincidente con la calidad de la capacitación recibida en las áreas de Comunicación Integral (cursos de Jossette Jolibert) y la de Ecosistema (Proyecto PEEFORM) y al hecho de que cuentan, a propósito de dicha capacitación, de mayores estímulos para su incorporación en la práctica docente.

- e) El nuevo currículo está en el cuarto semestre de experimentación, por tanto, sujeto a las modificaciones que la práctica reclame. Es, quizás por ello que no ha recibido difusión en los medios masivos ni ha sido sometido a debate público, como sí ha ocurrido con otros proyectos del Ministerio de Educación. Los profesores, principales jueces de los aciertos y deficiencias de la nueva propuesta curricular, si bien han participado activamente en el diseño del currículo e, incluso algunos de ellos, en la evaluación del Plan Piloto, no han recibido pautas explícitas sobre lo que se espera de ellos en un proceso de experimentación y sobre cómo realizarlo.
- f) Los eventos de capacitación de formadores organizados por DINFOCAD, sumados a los eventos regionales animados por las redes de ISP, han tenido un evidente impacto en la motivación y adhesión de los formadores a los fines y estrategias de la RFMP en esta primera etapa.

La capacitación de mayor impacto innovador, según se evidencia en las encuestas a formadores y directivos y en las entrevistas y conversaciones informales sostenidas en los ISP visitados, es la vinculada al área de Comunicación Integral. La concepción integral del lenguaje que fue presentada a los formadores en intensos eventos de capacitación, ha causado fuerte impacto

y adhesión entre ellos; sin embargo, éstos no han tenido acceso a las fuentes bibliográficas ni el tiempo requerido para su propia elaboración del concepto de comunicación integral. Los formadores no encuentran apoyo para su práctica en el CFD, dada la brevedad e imprecisión de la descripción y contenidos del área Comunicación Integral, así como la ausencia de orientaciones didácticas en ese documento guía. En estas condiciones, la recargada agenda de cambio obliga a los docentes a aplicar de inmediato lo que reciben en la capacitación, sin discriminar lo que el enfoque y la metodología activa demandan en la educación primaria y, de otro lado, lo que demandan en la formación de maestros, es decir en la educación superior.

- g) El hecho de no contar con un programa previsto de capacitación (temas, responsables, calendario, sede y participantes) ha creado algunas tensiones entre la oferta de capacitación y las necesidades de la experimentación en los ISP. En todo caso, entre los formadores, estas tensiones no han disminuido el aprecio que tienen por la capacitación recibida. Más, de no atenderse en el corto plazo, pueden afectar tanto el proceso de experimentación como la actitud positiva hacia el programa.

La tarea principal del Plan Piloto es experimentar y evaluar la propuesta curricular. Entre los requerimientos que la capacitación no ha logrado atender aún y que son urgentes de cuidar para que el proceso de experimentación cumpla con sus objetivos, están la actualización y preparación de los formadores en los siguientes temas teóricos y prácticos:

- El conocimiento de las disciplinas o grupos de disciplinas (por ejemplo, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Ciencias de la Comunicación) que constituyen el currículo de la educación básica; especialmente de sus procedimientos de comprobación y técnicas de investigación. En estas últimas, comprendidos tanto los conceptos como los instrumentos para adquirir y comprobar sus resultados.
- La evaluación del aprendizaje, comprendida la evaluación por competencias, dado que ellas organizan el currículo de la educación primaria, según la última reforma emprendida en ese nivel.
- La didáctica por áreas, dado que los formadores perciben debilidades en la preparación recibida respecto a la manera de enseñar las materias.
- La actualización en las diferentes teorías sobre el currículo y la enseñanza, vigentes en el pensamiento contemporáneo.
- La preparación de los formadores para la investigación sobre su propia práctica.

- h) La conformación de redes locales de ISP lideradas por los institutos piloto y autónomas respecto al Ministerio de Educación, es una excelente iniciativa impulsada por los participantes y apoyada por la DINFOCAD. Estas redes promueven no sólo la autonomía de los ISP para organizar seminarios y congresos de reflexión, debate o capacitación en torno a una agenda que ellos mismos deciden, sino que da oportunidad para ejercitar la iniciativa, promover liderazgos locales y el intercambio de experiencias pedagógicas pertinentes para esa realidad específica.

Estas redes son, asimismo, la estructura sobre la que se organizan las actividades de ampliación de la reforma curricular. Estas actividades, a nuestro juicio, se han iniciado prematuramente, cuando el proceso de experimentación apenas culminaba su segundo o tercer semestre en el mejor de los casos.

Entre los riesgos de una ampliación casi paralela a la experimentación están, en primer lugar, el extender una propuesta sin tener un juicio sobre sus resultados ni la pertinencia e impacto de las estrategias empleadas para lograrlos; es decir, podrían multiplicarse prácticas cuya efectividad no ha sido comprobada. En segundo lugar, los que capacitan a los equipos docentes locales tienen una corta experiencia en la experimentación de las innovaciones pedagógicas, experiencia que aún no ha sido sistematizada. Finalmente, no se han establecido criterios para seleccionar y evaluar la calidad del trabajo de los capacitadores en la ampliación de la RFMP.

- i) Existe una convergencia de factores que están contribuyendo a sentar las bases para la sostenibilidad de la reforma en el corto y mediano plazo. Empiezan a despejarse dudas y temores sobre su permanencia, en base a los siguientes indicadores:

- Interés de la DINFOCAD por una adecuada transferencia de la concepción y estrategias del Plan Piloto a los ISP, expresada en la negociación financiera, en el cambio de algunas estrategias como la capacitación por un programa de formación continua, en el apoyo a las iniciativas de los ISP para el funcionamiento de las redes y en la incorporación de evaluaciones externas como parte de un proceso que permite llevar el pulso de la implementación de la reforma.
- Apropiación del “espíritu” de la reforma por parte de los agentes en los ISP que se incorporan de manera entusiasta pero también crítica al proceso. Aún cuando detecten dificultades en la implementación de la reforma, tanto en el campo pedagógico como en el de la gestión, consideran

que los avances logrados hasta el momento son mayores que los problemas; ser parte del Plan Piloto es una ventaja para la institución y una oportunidad muy favorable para mejorar su desempeño profesional, como docentes o como directivos.

- La confluencia de los cambios en la formación docente con otros cambios en el sistema educativo.

Sin embargo, la sostenibilidad de la reforma -como de otras reformas del Sector- siguen dependiendo también de factores externos al Ministerio de Educación, de ahí que la voluntad política y el consenso social sean vitales para su concreción.

- j) Las condiciones para la aplicación de la reforma en el país no dependen sólo de las acciones del Ministerio de Educación, dependen también del fortalecimiento de las instituciones, en este caso, de los ISP. En este sentido, se observan los siguientes avances:

- Existe una relación más dinámica entre los ISP; éstos empiezan a ganar prestigio en la comunidad, hay una comunicación más fluida entre ellos, lo que permite no sólo el intercambio de experiencias pedagógicas, sino también de sus dificultades, expectativas y alternativas de solución.
- El diálogo y la búsqueda de consenso como vía para la toma de decisiones y solución de conflictos empiezan a ser demandados por los distintos estamentos de los ISP. La percepción de ser parte de un cambio esperado genera un clima que no elimina el conflicto pero sí lo hace manejable.

Sin embargo, estas condiciones se ven un poco amenazadas porque el ritmo de los cambios en la política educativa es aún muy lento.

- k) La estrecha vinculación entre lo pedagógico y la gestión hace que los directores tengan una visión más compleja de su propio rol y empiecen a otorgarle la debida importancia a la gestión pedagógica.

Los directores reclaman una mayor autonomía en las decisiones sobre el personal: nombramientos y participación en su selección y evaluación.

Las bajas remuneraciones y la situación de contratados o destacados afectan profundamente el trabajo pedagógico, en tanto las líneas de autoridad se diluyen. El docente nombrado, más allá del cargo, es el sujeto más seguro

en cuanto a su estabilidad, lo cual le permite relativizar la autoridad de directores y jefes de nivel en sus responsabilidades pedagógicas.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) es, para directivos y formadores, una innovación en la gestión de sus ISP. Existe el convencimiento de que una participación democrática en su elaboración será la respuesta para una mejor planificación y organización de las acciones educativas, para un trabajo más orgánico y coherente y para proyectar mejor la imagen de lo que se quiere ser. Sin embargo, es también el punto que identifica mejor la dificultad de comprensión y transmisión de aspectos fundamentales de la concepción de la RFMP (definición de nuevos roles, carácter de la intervención pedagógica, autonomía en la gestión); es también el instrumento que en su elaboración, pone en evidencia las contradicciones existentes entre la deseada autonomía de las instituciones y la falta de condiciones económicas, normativas y legales para que ésta sea posible. Directores y formadores se limitan a expresar su necesidad de un mayor apoyo (eventos de capacitación o bibliografía) que les permita manejar estrategias para elaborar y operar sus propios PEIs.

- l) La aplicación del Plan Piloto está provocando cambios en la percepción de los roles, tanto institucionales como individuales. Esta percepción no es homogénea; existen diferencias y contradicciones. Si bien hay un mayor ejercicio de consulta y trabajo en equipos, la comunicación y el acceso a la información siguen siendo expresiones de poder muy débilmente compartidas entre los estamentos.

En el aspecto curricular, existen mecanismos que posibilitan una relativa libertad pedagógica. Sin embargo, ésta no está siendo aprovechada por la existencia de debilidades que la capacitación no ha resuelto.

En el campo de la gestión, el rol del director es visto por los formadores como más afianzado, en tanto le atribuyen mayor poder de decisión en relación a la selección, evaluación y promoción de personal, en la elaboración de los PEI y en los cambios curriculares. Esto está en contradicción con la visión de los propios directores para quienes justamente éstos son los aspectos más problemáticos. Así, el reconocimiento de que es en lo curricular y pedagógico en donde realmente está operando la reforma, no está llevando a los directores a incrementar su poder de decisión en lo pedagógico.

- m) Tanto la práctica profesional temprana como la formación para la investigación son consideradas por los ISP Piloto como las innovaciones de mayor

significación para los futuros maestros. Esto revela cómo los formadores aspiran a lograr un mejor equilibrio entre teoría y práctica en la formación docente pero, a su vez, que la práctica por la práctica misma no es capaz de generar nuevos aprendizajes y, menos aún, aprendizajes significativos, si no se reflexiona individualmente o en grupo y con conceptos e instrumentos adecuados sobre las experiencias vividas. Es en este momento que se relacionan teoría y práctica. Los formadores intuyen las enormes posibilidades de la práctica profesional temprana y de la formación para la investigación pero, nuevamente, necesitan mayores apoyos para realizarla. Incluso algunos dudan sobre los beneficios de un ingreso temprano al aula por las dificultades que tienen los jóvenes cuando se ven ante situaciones reales de enseñanza.

Lo que se ha observado en la práctica es que recién en el cuarto semestre los alumnos empiezan a encargarse de sesiones de clase de los primeros grados de primaria. Por ello, llama la atención que los formadores se refieran con tanta convicción a sus beneficios. Lo que sí sucede es que en las horas de práctica profesional, los estudiantes elaboran planes de clase o visitan escuelas para realizar tareas de diagnóstico, algunas de poca trascendencia pedagógica. En el campo de la investigación se ha observado que hay más experiencia en los formadores para iniciar a los alumnos en la investigación social y en particular en la investigación diagnóstica, que en la investigación pedagógica, tan vital para el desarrollo y el mejoramiento de la educación nacional y la formación docente. Salvo pocas excepciones, los formadores no actúan como investigadores de su propia acción.

- n) Formadores y estudiantes perciben la interacción didáctica constructivista como el uso de métodos activos y el mantener relaciones horizontales en el aula. La relación con el conocimiento y su proceso de construcción no está clara. Es visible un nuevo discurso en el que el aprendizaje significativo está siempre presente, pero no así la reflexión sobre cómo la propia experiencia y el saber previo convierten una situación en significativa para el alumno. De allí que trabajar con el saber previo de los jóvenes en el ISP y de los niños en la escuela, quede reducido a la exploración de contenidos.

El aprender a aprender, el aprendizaje metacognitivo es otra debilidad para el desarrollo de esta innovación. Directivos y formadores se plantean el aprender como un proceso global que compromete los distintos campos del saber: conceptual, procedimental y actitudinal, aunque las relaciones y la dinámica entre éstos no son claras. El saber procedimental no se convierte

en base para la construcción de significados y conceptos, su tratamiento es muy instrumental.

- o) La interdisciplinaridad es reconocida como una innovación importante en el currículo de formación docente y constituye un reto significativo en la mejora de su calidad; sin embargo, su percepción por los agentes educativos en los ISP piloto es aún confusa y las respuestas respecto a ella suelen ser contradictorias.

Se la entiende como la correlación de contenidos de diferentes asignaturas o integración de diferentes aspectos de un campo disciplinario específico y que, como consecuencia de este proceso, se favorecerá la formación integral del educando. Esta forma de entender la interdisciplinaridad no ha dado paso aún a la comprensión de que ésta se da en el hecho didáctico mismo, lo cual obliga a centrar la mirada en el acto de hacer educación y a reconocer que en éste, por su naturaleza teórico-práctica, confluyen, dinámica y simultáneamente, el problema del conocimiento y el problema del método.

Hay evidencias del interés y esfuerzo por plasmar la interdisciplinaridad, sobre todo en proyectos de investigación para conocer el medio natural, social y cultural, pero sin llegar a una reflexión crítica del conocimiento de las disciplinas específicas comprometidas en la investigación y, por lo tanto, sin la capacidad para aplicar los fundamentos teóricos de las mismas en la producción de aprendizajes.

- p) El principio de diversificación se acepta y asume como un derecho de los ISP, aunque se aplica solo parcialmente en el desarrollo curricular, debido al manejo de una concepción limitada de lo que significa diversificar el currículo y de la carencia, en el CFD, de orientaciones pedagógicas específicas sobre cómo plasmarlo. El documento ofrece una breve definición de diversificación, entendida como la adecuación a realidades heterogéneas y directamente relacionada con la pertinencia del currículo, pero circunscribe las orientaciones, para su aplicación, a un conjunto de normas de orden administrativo. Los diseñadores del CFD, conscientes de lo que puede implicar el reto de elaborar y aplicar un currículo diversificado y efectivamente pertinente a una determinada realidad, recomiendan consultar a expertos externos a la institución o participar en foros y otros eventos.

Los formadores practican la diversificación a través de la inclusión de algunos elementos culturales propios de la región o localidad en sus planes y

proyectos, pero no llegan a la adecuación propiamente dicha del currículo, para poder atender a necesidades particulares de esa realidad; sin embargo, juzgan que no es difícil su aplicación, no despierta en ellos mayor interés, ni tampoco creen que sea de especial significación en la formación de los futuros docentes. Esta última apreciación limita, en parte, el logro de una de las funciones claves del maestro, según la propuesta de reforma: ser promotor social.

Los futuros docentes deben estar preparados para elaborar y desarrollar currículos diversificados y así atender a las necesidades específicas de su comunidad local o regional, tarea que los ISP aún no asumen. Las limitaciones en la diversificación curricular se hacen particularmente evidentes en los ISP ubicados en las zonas andina y amazónica, con significativa presencia de poblaciones indígenas.

- q) El principio de interculturalidad es parte del discurso de directivos y formadores pero no se observa un enfoque intercultural en la práctica pedagógica, producto de una incipiente comprensión de su significado y de los desafíos de su aplicación. El concepto de cultura que manejan los docentes se refiere, generalmente, a la identificación de las diferencias tangibles entre uno y otro grupo, sin llegar a reconocer las diferencias en los sistemas de conocimiento y de organización social, temporal y espacial que norman la cotidianidad de los miembros de culturas diferentes. Estas diferencias son las que originan conflictos en espacios como la escuela, donde se vive el contacto entre las culturas nacionales. De otra parte, la inminente inserción en un mundo globalizado provoca también relaciones asimétricas y conflicto en el contacto con otras culturas en el mundo. Los futuros docentes deben prepararse para responder a estos conflictos con una educación intercultural orientada a superarlos y hacer del encuentro de culturas un evento democrático y de recíproco enriquecimiento.

Los formadores tienen una actitud abierta al contacto con los avances de la ciencia y tecnología; demuestran interés por ser parte de ese universo globalizado, pero dan también muestras de su interés por el fortalecimiento de una identidad nacional, de allí su solicitud para aprender inglés y quechua. Esta actitud y valoración sustenta la conciencia de la necesidad de una educación bilingüe en lengua indígena y castellano para las poblaciones vernáculas. Tienen certeza sobre algunos aspectos en los que deben preparar a los futuros docentes -como el no ofrecer cursos teóricos sobre lenguas indígenas pero sí enseñar a usarlas en la práctica pedagógica, así como ense-

ñar a enseñar castellano- pero se sienten inseguros para tomar decisiones con respecto a estrategias específicas para hacerlo.

- r) Los docentes son conscientes de la significación de una formación en valores para los futuros maestros; sin embargo, las referencias que se presentan como evidencias de lo que ésta implica en el trabajo pedagógico tienden a situarse en el plano del comportamiento externo: normas de disciplina, uso de uniforme, control de horarios. En el discurso sobre la formación en valores no se incide en aspectos de la práctica de la ética profesional y personal; el currículo escondido ejerce más influencia en la formación de los alumnos que el currículo manifiesto en el discurso sobre valores.

- s) En coherencia con las acciones más relevantes de la reforma al momento de la evaluación, las mayores expectativas de sus protagonistas se ubican en el campo de lo pedagógico. Hay un deseo de superación manifiesto de parte del profesorado en los ISP del Plan Piloto para poder liderar la reforma educativa en sus respectivas regiones. La conciencia de la magnitud del reto centra las expectativas en el mejoramiento del desempeño profesional, en especial de las capacidades como investigador; paralelamente, se espera mejorar la capacidad de trabajar en equipo, no solo en los ISP, sino en convenio con otras instituciones académicas, profesionales o de promoción social. Juntamente a estas expectativas, cuya satisfacción requiere de decisiones políticas pero también mucho esfuerzo personal, es necesario señalar la poca confianza en mejoras económicas, lo cual encubre el riesgo de un desánimo o resentimiento por la falta de reconocimiento a la dedicación y superación, en un mediano plazo; hecho que propiciaría la pérdida del personal mejor capacitado por la reforma, a favor de instituciones privadas que les ofrezcan remuneraciones más justas.

2. RECOMENDACIONES

Sobre la base de los hallazgos de la presente evaluación y, en aras de contribuir a la continuidad de la RFMP, presentamos las siguientes recomendaciones:

RECOMENDACIÓN 1

Consolidar el proceso de experimentación del nuevo currículo en los ISP Piloto para obtener los resultados esperados; es decir, contribuir a evaluar la calidad, pertinencia y viabilidad práctica de la propuesta curricular, lo que supone:

- contar con un plan para la experimentación: objetivos, estrategias, fuentes, instrumentos, manera de presentar los resultados;
- poner en marcha un plan de monitoreo de la aplicación de la propuesta;
- considerar la reflexión colectiva de los formadores sobre su experiencia como un componente de la evaluación interna del proceso;
- brindar apoyo a los directores y formadores para que dispongan de las condiciones necesarias para realizar las innovaciones: capacitación permanente, materiales didácticos acordes con el nuevo enfoque pedagógico, libertad para experimentar, oportunidad y tiempo para sistematizar y comunicar los resultados.

RECOMENDACIÓN 2

Para garantizar una exitosa generalización de la reforma en los ISP estatales, a nivel nacional, y evitar el riesgo de una ampliación débil que ponga en peligro lo avanzado, recomendamos:

- culminar el proceso de experimentación del nuevo currículo en los ISP Piloto;
- dotarlos de las condiciones pedagógicas, presupuestales, de gestión y de infraestructura necesarias para convertirlos en centros líderes de la formación docente en su jurisdicción;
- evaluar periódicamente la experimentación del Plan Piloto para realizar ajustes en el currículo;
- elaborar y hacer público un plan y cronograma de generalización de la reforma para propiciar el concurso de otros agentes -estatales o privados- en apoyo al proceso;
- elaborar e implementar un programa de capacitación de los equipos docentes, con la participación de los ISP Piloto;

- establecer un sistema de monitoreo y evaluación de la generalización;
- apoyar el fortalecimiento de las redes regionales.

RECOMENDACIÓN 3

Para afianzar y continuar los cambios pedagógicos iniciados en el Plan Piloto, los ISP requieren autonomía y apoyo financiero para atender necesidades tales como: 1) la dotación de bibliografía actualizada en las diferentes disciplinas inmersas en las áreas globalizadas del nuevo currículo; 2) la implementación de locales con ambientes (bibliotecas, laboratorios, centros de recursos educativos), mobiliario y recursos tecnológicos (computadoras) que favorezcan el estudio, la experimentación y la permanente actualización de la formación docente.

Es recomendable, también, atender a las siguientes necesidades de gestión en los ISP:

- en lo administrativo, delimitar las funciones y relaciones con las Direcciones Regionales de Educación; adecuar la organización y funciones de los ISP a los nuevos roles que la RFMP reclama de ellos y otorgarles mayor autonomía en la selección y evaluación del personal;
- en lo profesional, definir su estatus legal y académico con respecto a las facultades de educación universitarias y a los institutos superiores tecnológicos;
- en lo financiero, gozar de atribuciones que les permitan un mejor manejo presupuestal y contar con normas que ayuden a definir políticas institucionales de generación y distribución de recursos propios.

RECOMENDACIÓN 4

La novedad de las innovaciones pedagógicas propuestas por la RFMP exige ofrecer a los formadores materiales que permitan la comprensión de estas innovaciones en las diferentes áreas del currículo. Se recomienda definir qué se entiende por ellas y dar ejemplos prácticos de las estrategias para realizarlas, aprovechando algunos de los esfuerzos -no sistematizados pero valiosos- que empiezan a gestarse en los ISP Piloto. Se requiere, además, de orientaciones didácticas específicas para llevarlas a la práctica con estudiantes de educación superior.

Por su parte, a más de una bibliografía básica para las diferentes áreas, los estudiantes requieren ser apoyados con materiales autoinstructivos y publicaciones periódicas, nacionales y extranjeras, sobre temas educativos.

RECOMENDACIÓN 5

Para la atención adecuada y pertinente de las necesidades educativas de las poblaciones de habla indígena o con bilingüismo incipiente en castellano, se requiere el respaldo de una política educativa traducida en la implementación de acciones como la capacitación y la dotación de materiales didácticos, tanto para la enseñanza en lengua indígena como para la enseñanza de castellano como segunda lengua, para ayudar a la formación de maestros que puedan diversificar el currículo y responder a esas necesidades en la educación primaria.

RECOMENDACIÓN 6

Se recomienda la incorporación del enfoque de género en la formación docente, a fin de contrarrestar patrones culturales que, en diferente forma y grado, no favorecen la participación activa ni el desarrollo de la mujer como formadora o alumna. Se requiere informar a los docentes sobre la necesidad y las ventajas de promover relaciones de género más equitativas, tanto en el trabajo pedagógico en el aula, como en el administrativo en los ISP. Debe, asimismo, estimularse y premiarse la planificación de actividades destinadas a la reflexión abierta y al cambio de comportamientos y actitudes, dentro y fuera del ISP, que encubren evidencias de segregación por razones de género. Una de las manifestaciones de cambio orientada a combatir la inequidad en las relaciones hombre-mujer, será el acceso de docentes mujeres a plazas y cargos directivos en los ISP.

RECOMENDACIÓN 7

Con respecto a la capacitación, se recomienda:

- Elaborar e implementar un programa orgánico y continuo de capacitación de directores y de formadores que atienda a las diversas necesidades de la experimentación, con un calendario que permita una mejor planificación del trabajo pedagógico a fin de eliminar fuentes de conflicto en los ISP.
- Definir los contenidos de los eventos de capacitación con la participación de los directores y formadores, quienes luego de la experiencia ganada en los primeros cuatros semestres de experimentación del Plan Piloto, están en capacidad de identificar sus propias necesidades de calificación.
- Evaluar el impacto de la capacitación en función de los objetivos de la RFMP.

- Es preciso capacitar a los formadores, prioritariamente, en:
 - el conocimiento de las disciplinas básicas y, en particular, las confluencias y divergencias en la generación de saberes en cada una de ellas, para superar el desequilibrio entre el conocimiento de las materias y el manejo de metodologías para su enseñanza;
 - los fundamentos filosóficos de las nuevas corrientes pedagógicas
 - la evaluación del aprendizaje;
 - la investigación pedagógica;
 - la elaboración de su Proyecto Educativo Institucional.

RECOMENDACIÓN 8

Organizar un programa de formación continua para los formadores que culmine con la obtención de un diploma de segunda especialización, tal como se ha previsto en el Plan de Fortalecimiento de 22 ISP. Esta interesante propuesta debe ser puesta en marcha a la brevedad, definiendo sus prioridades con la participación activa de las autoridades nacionales, los formadores de los ISP Piloto y expertos invitados que contribuyan a identificar las necesidades formativas a las que ha dado lugar la fase experimental de la reforma curricular.

RECOMENDACIÓN 9

Incentivar la creatividad pedagógica de los protagonistas de la reforma, a través de concursos que contribuyan a identificar y difundir las experiencias exitosas de formación docente en sus diferentes aspectos, tales como: la elaboración de un proyecto de investigación, el producto de un trabajo interdisciplinario, la creación de material didáctico para la formación magisterial, etc.

RECOMENDACIÓN 10

Elaborar un plan integral de reforma de la formación docente que a su vez sea una de las metas de una política de Estado, por lo tanto, intersectorial, orientada al desarrollo integral del magisterio en el Perú. Esta política debe contemplar las diferentes dimensiones del desarrollo magisterial, como son:

- la renovación del escalafón magisterial;
- la reforma de la formación inicial y permanente del profesorado;
- el mejoramiento progresivo del salario magisterial y de las condiciones del trabajo docente;

- la especialización de los formadores de docentes y de los directores de ISP;
y,
- la participación de los docentes en la discusión de políticas públicas en educación.

ANEXOS

ANEXO 1

INSTITUTOS SUPERIORES PEDAGÓGICOS QUE PARTICIPARON EN LA EVALUACIÓN

1. ISP Nuestra Señora de Chota (Cajamarca)
2. ISP Víctor Andrés Belaunde (Cajamarca)
3. ISP Piura (Piura)
4. ISP Tarapoto (San Martín)
5. ISP Chupaca (Junín)
6. ISP Virgen de Lourdes (Ayacucho)
7. ISP La Salle (Cusco)
8. ISP Túpac Amaru (Cusco)
9. ISP Santa Rosa (Cusco)
10. ISP Puno (Puno)

ANEXO 2

DIRECTORES, JEFES DE PRIMARIA Y FORMADORES ENCUESTADOS

TOTAL DE ENCUESTAS

Ubicación de los ISP	Total general			Directivos			Formadores		
	Total	Mujer	Varón	Total	Mujer	Varón	Total	Mujer	Varón
Total	143	42	101	20	7	13	123	35	88
San Martín (Tarapoto)	11	3	8	2	0	2	9	3	6
Puno	14	3	11	2	0	2	12	3	9
Piura	11	2	9	2	1	1	9	1	8
Huancayo (Chupaca)	23	3	20	2	0	2	21	3	18
Cusco (Urubamba)	11	4	7	2	1	1	9	3	6
Cusco (Tinta)	16	5	11	2	2	0	14	3	11
Cusco (Santa Rosa)	16	9	7	2	1	1	14	8	6
Cajamarca (Jaén)	14	4	10	2	1	1	12	3	9
Cajamarca (Chota)	17	5	12	2	1	1	15	4	11
Ayacucho	10	4	6	2	0	2	8	4	4

ANEXO 3

DOCUMENTOS PRODUCIDOS POR LOS EVALUADORES

- VOLUMEN 1: Diseño de Evaluación del Plan Piloto de Reforma de la Formación Magisterial. Lima, noviembre de 1997.
- VOLUMEN 2: Innovaciones en la Práctica Docente: Área Matemática
Martha Villavicencio.
Lima, diciembre de 1997.
- VOLUMEN 3: Innovaciones en la Práctica Docente: Área Comunicación Integral
Madeleine Zúñiga.
Lima, diciembre de 1997.
- VOLUMEN 4: Innovaciones en la Práctica Docente: Área Sociedad
Luisa Pinto.
Lima, diciembre de 1997.
- VOLUMEN 5: Innovaciones en la Práctica Docente: Área Educación
María Amelia Palacios.
Lima, diciembre de 1997.
- VOLUMEN 6: Resultados de la Encuesta a Directivos de 10 Institutos Superiores Pedagógicos Piloto
Lima, diciembre de 1997.
- VOLUMEN 7: Resultados de la Encuesta a Formadores de 10 Institutos Superiores Pedagógicos Piloto
Lima, diciembre de 1997.
- VOLUMEN 8: La Reforma en los Hechos. Informe Final.
Lima, enero de 1998.

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN LOS TALLERES GRÁFICOS DE
TAREA ASOCIACIÓN GRÁFICA EDUCATIVA
PASAJE MARÍA AUXILIADORA 156 - BREÑA
E-mail: tareagrafica@correo.dnet.com.pe
TELÉF. 424-8104 / 332-3229 FAX: 424-1582
DICIEMBRE. DE 1999 LIMA - PERÚ