

La Formación Docente en Educación Superior en el Marco del Bicentenario

*Diana M. Revilla Figueroa
Mónica L. Escalante Rivera (Editoras)*



La Formación Docente en Educación Superior en el Marco del Bicentenario

*Diana M. Revilla Figueroa
Mónica L. Escalante Rivera (Editoras)*





La Formación Docente en Educación Superior en el Marco del Bicentenario

- © De la presente edición
Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Educación, Kipus Perú, Red de Formación Docente
Av. Universitaria 1801 – San Miguel, Lima, Perú
(51-1) 626-2000
Página Web: facultad.pucp.edu.pe/educacion
Correo electrónico de la Red kipus Perú: kipusperu@pucp.edu.pe
<https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/182854>
Coordinación de la edición: Diana Mercedes Revilla Figueroa y Mónica Luz Escalante Rivera

Primera edición digital, marzo de 2022
Diseño de carátula: Camila Verónica León Carazas
Diseño de interiores: Camila Verónica León Carazas
Diagramación: Olga Tapia Rivera



La Formación Docente en Educación Superior en el Marco del Bicentenario por la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Reproducción: La información contenida en este documento puede ser reproducida de forma total o parcial, comunicando previa y de manera expresa a los propietarios de los derechos de autor, y mencionando los créditos y las fuentes de origen respectivas.

Las opiniones y recomendaciones vertidas en este documento no representan necesariamente posturas institucionales.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2022-03302

ISBN: 978-612-48875-1-2





Índice

Introducción	9
Nuevas demandas y reconfiguraciones de la investigación en la formación inicial docente. El escenario formativo tras la pandemia del covid-19 <i>Patricia Medina Zuta</i> <i>Jorge Luis Jaime Cardenas</i>	12
Repensando la formación docente en las facultades de Educación en el marco del bicentenario <i>Gerber Sergio Pérez Postigo</i> <i>Luis Freddy Vilcatoma Salas</i>	19
Los desafíos de la modalidad educativa remota en la formación docente: La práctica y la investigación asociadas al desarrollo de la competencia digital <i>María de los Ángeles Sánchez Trujillo</i>	26
La formación docente en el marco del bicentenario. Sobre el objeto y contexto de la formación docente actual <i>José Eduardo Maguiña Vizcarra</i>	33
Tendencias de la formación general en la formación inicial docente en las universidades públicas y privadas de Lima <i>Luis Enrique Sifuentes de la Cruz</i>	39
Lineamientos generales para el desarrollo y la formación inicial docente en el marco del bicentenario <i>Ervando Guevara Guevara</i> <i>Ruth Meregildo Gómez</i>	52
El saber práctico desde la formación inicial docente: Interacción entre la investigación, la práctica educativa y la práctica reflexiva <i>Mónica Nelly Camargo Cuéllar</i> <i>Verónica Milagros Castillo Pérez</i>	59





La cultura digital en la formación inicial docente en la educación peruana <i>Rodolfo Arturo González Andrade</i>	67
El desarrollo socioemocional en la formación inicial docente en tiempos de incertidumbre <i>Dany Marisol Briceño Vela</i> <i>Elena Carranza Gálvez</i> <i>María Elena Hayashi Yllescas</i>	73
Formación docente desde las raíces del pueblo, perspectiva constructivista <i>Osbaldo Washington Turpo Gebera</i> <i>Luis Humberto Bejar</i> <i>Pedro Estanislao Mango Quispe</i>	80
El docente formador en el contexto de la práctica preprofesional <i>Ana María Adriazola León</i> <i>Patricia Dorotea Melloh Navarro</i> <i>Giovanna Sofía Paganini Ojeda</i> <i>Marcela Vera Tapia</i>	87
Reflexiones sobre enseñanza de Arte y Diseño en época del covid-19 y alternativas para la pospandemia <i>Víctor Enrique Chiroque Landayeta</i>	94





Lista de autores de la obra

Adriazola León, Ana María

Bejar, Luis Humberto

Briceño Vela, Dany Marisol

Camargo Cuéllar, Mónica Nelly

Carranza Gálvez, Elena

Castillo Pérez, Verónica Milagros

Chiroque Landayeta, Víctor Enrique

González Andrade, Rodolfo Arturo

Guevara Guevara, Ervando

Hayashi Yllescas, María Elena

Jaime Cardenas, Jorge Luis

Maguiña Vizcarra, José Eduardo

Mango Quispe, Pedro Estanislao

Medina Zuta, Patricia

Melloh Navarro, Patricia Dorotea

Meregildo Gómez, Ruth

Paganini Ojeda, Giovanna Sofía

Pérez Postigo, Gerber Sergio

Sánchez Trujillo, María de los Ángeles

Sifuentes de la Cruz, Luis Enrique

Turpo Gebera, Osbaldo Washington

Vera Tapia, Marcela

Vilcatoma Salas, Luis Freddy





Introducción

La presente publicación se logra por el interés de las instituciones miembros de la Red Kipus Perú, que pertenece a la Red de Docentes de América Latina y El Caribe desde el año 2005. Se constituye en un espacio abierto para reflexionar, debatir, compartir información, generar proyectos sobre la formación docente inicial y continua, y propuestas conjuntas para la implementación de políticas docentes. De ese modo, se busca que la Red Kipus sea un referente en el escenario de políticas y estrategias para la formación y el desarrollo de los docentes.

Los objetivos y acciones de la Red Kipus Perú se organizan a partir de cuatro áreas de interés: Tensiones en la formación docente, Política de desarrollo docente, Perfil de los actores o agentes educativos y Currículo de formación docente. Entre sus objetivos se busca fomentar la reflexión de sus miembros en relación con los temas actuales sobre la formación docente.

En esta ocasión, tomando en cuenta el contexto de pandemia ocasionado por el covid- 19 (desde marzo 2020) y la celebración del bicentenario en el año 2021, el objetivo del texto fue promover la reflexión teórica o crítica sobre la formación docente en educación superior en el marco del Bicentenario en el contexto actual en todos los miembros de la Red Kipus. La convocatoria fue solo a los miembros de las instituciones que conforman la Red. Es así que, después de una evaluación de cada propuesta tomando en cuenta los criterios de nivel de referenciación al tema de la convocatoria, estructura del texto, redacción académica y extensión del texto, se logra doce ensayos de carácter teórico o reflexivo sobre *la formación docente en educación superior en el marco del bicentenario*.

Como antecedentes al tema del texto, que sirvan de motivación e inspiración para las ideas expuestas en los doce ensayos, la red generó una serie de eventos académicos que permitieron a sus miembros informarse, compartir experiencias, dialogar y reflexionar sobre la formación en tiempos de pandemia, asumiendo una formación en modalidad remota. Se realizaron cuatro encuentros entre los meses de junio y julio del 2020 que permitieron reconocer experiencias significativas en torno a: ¿cómo se enfrentan los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación no presencial?, ¿cómo se desarrolla la práctica preprofesional docente?, retos y dificultades en la modalidad no presencial, la relación investigación y práctica educativa en la formación de docentes en la modalidad no presencial y la evaluación para el aprendizaje en el proceso de formación docente en la educación no presencial.

En mayo del 2021 se realizó la Mesa de Diálogo¹ “La formación docente en educación superior en el marco del Bicentenario” con la participación de la Dra. Rosa María Torres² quien tuvo

1 Acceder a la actividad en el video a través del canal YouTube en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=LHPMMdPeXQ8>

2 Rectora de la Universidad Nacional Pedagógica de México y miembro de la Red Kipus Regional





a su cargo la conferencia central. Luego, participaron tres instituciones formadoras para compartir sus opiniones y reflexiones sobre los retos de la formación docente en el actual contexto. Además, una de las actividades realizadas junto a las otras redes y miembros de la red a nivel regional, fue el 2do. Foro “Impacto de la pandemia en el trabajo de las maestras de Latinoamérica” realizado el 5 de octubre del 2021.

El tema de la Mesa de Diálogo “La formación docente en educación superior en el marco del Bicentenario” es el referente principal de esta publicación a partir del pensamiento de la Dra. Torres, para quien la prioridad en la formación docente es la formación de la persona desde un currículo flexible que responda a la necesidad del contexto, entendido este como una realidad compleja, que proyecte una mirada de futuro. Así mismo, considera la necesidad de analizar la trayectoria vital del docente, la que incluye la trayectoria escolar (experiencia escolar del futuro maestro), la formación inicial docente, la inserción en la docencia y la trayectoria laboral académica. En la trayectoria, *la práctica de la docencia en la docencia* es determinante, pues moviliza la pedagogía, la didáctica y la interactividad en el aula en pro de la formación de un docente idóneo. Estudiantes y docentes formadores necesitan reinventarse ante los nuevos escenarios, así mismo, articular la teoría y la práctica desde la investigación para poder construir conocimiento desde la práctica, pues cada realidad es distinta y necesita generar sus propias mejoras y soluciones. No se debe olvidar que la educación es un derecho de todos y todas.

Por ello, en el primer ensayo desarrollado por *Patricia Medina y Jorge Jaime* se reflexiona sobre la necesidad de promover una cultura de investigación en la formación inicial docente, la cual incluya las prácticas realizadas en el contexto virtual (pandemia), pues es necesario construir conocimiento a partir de la experiencia de los formadores y de sus estudiantes. El segundo ensayo, lo presentan *Gerber Pérez y Luis Vilcatoma*, quienes orientan su análisis respecto del proceso de formación docente en el marco del bicentenario. Este proceso debe asegurar una adecuada articulación entre la teoría y la práctica para que el futuro profesional desarrolle una docencia reflexiva e innovadora sustentada en el pensamiento complejo. A continuación, *María de los Ángeles Sánchez*, en esta misma línea, reflexiona sobre la articulación de la práctica docente y la investigación, ambas asociadas a las competencias digitales, las cuales al desarrollarse de manera transversal aseguran una incorporación eficiente en la práctica pedagógica.

Los ensayos siguientes toman como referencia el currículo de formación docente en el marco del bicentenario. *José Maguiña*, autor del cuarto ensayo, reflexiona a partir de la necesidad de diseñar un proceso situado de concreción del currículo nacional, que desarrolle el pensamiento crítico y reflexivo. Así mismo, sustenta que el bicentenario es una oportunidad para innovar y promover la identidad nacional desde una realidad diversa y pluricultural. A continuación, *Luis Sifuentes* analiza las tendencias de los estudios generales en la formación inicial docente tanto en universidades públicas como privadas; sustenta que estos deben estar orientados a garantizar la formación integral y el logro de las competencias del perfil propuesto por cada institución formadora. En el sexto ensayo presentado por *Ervando Guevara y Ruth Meregildo*, se reflexiona desde la experiencia del currículo de formación inicial docente de la Universidad de Trujillo y se sustenta que la formación inicial docente debe responder a las demandas sociales y a los perfiles requeridos por la sociedad, para que el desempeño docente promueva una educación de calidad.

El séptimo ensayo corresponde a *Verónica Castillo y Mónica Camargo* y su referente es el análisis del saber práctico desde la interacción entre trayectoria académica enmarcada en la investigación, la práctica educativa y la práctica reflexiva para fortalecer el carácter formativo y





transformador necesario para responder a nuevas realidades. Luego, *Rodolfo González* presenta un análisis sobre la cultura digital en la formación docente en el Perú, donde identifica las debilidades halladas en tiempos de pandemia y la necesidad de potenciar el desarrollo de competencias digitales en los diferentes actores de la formación. A continuación, se presenta el ensayo de *Dany Briceño, Elena Carranza y María Elena Hayashi*, las autoras reflexionan sobre el desarrollo socioemocional de los estudiantes durante la formación inicial docente en tiempos de pandemia; enfatizan, particularmente, la importancia de la pedagogía del cuidado; e identifican al docente formador como soporte del desarrollo pleno de sus estudiantes.

Osbaldo Turpo, Luis Bejar y Pedro Mango presentan el décimo ensayo y toman la formación docente como referente de un análisis filosófico, sociológico y antropológico a partir de la problemática social peruana y la perspectiva constructivista para proponer algunas pautas para el desarrollo de una auténtica formación glocalizada, transformadora y liberadora. A continuación, *Ana María Adriazola, Patricia Mellho, Giovanna Paganini y Marcela Vera* reflexionan sobre el docente formador en el contexto de la práctica preprofesional, contexto donde el docente cumple múltiples funciones, pero sobre todo es quien debe conducir la práctica como una actividad reflexiva sobre la acción y en la acción y acompañar a las y los futuros docentes en el logro del perfil esperado. Finalmente, *Enrique Chiroque* presenta sus reflexiones sobre enseñanza de Arte y Diseño en época del covid-19, en las que reconoce las limitaciones que se han afrontado en la formación artística y de diseño al prescindir de la presencialidad y sustituirla por la virtualidad, sin embargo, independientemente de los recursos que se tengan que usar: tecnologías, el acto creativo implica sentir emociones, subjetividades, imaginarios y humanismo.

Esta publicación se logra con el respaldo de la Facultad de Educación PUCP y la participación de las instituciones que conforman la Red Kipus Perú. Cabe mencionar que el contenido de los doce ensayos no representa una postura institucional ni de la Red sino la expresión y reflexión de diferentes maneras de apreciar el tema de la formación docente en el marco del bicentenario. Se espera que cada ensayo motive el diálogo y la reflexión sobre los desafíos a la formación de maestros en nuestro país.

Diana M. Revilla Figueroa³ y Mónica L. Escalante Rivera⁴

Regresar

3 Docente principal del Departamento Académico de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Doctoranda en Ciencias de la Educación y Magíster en Educación con mención en Planificación de la Educación de la PUCP. Coordinadora general de la Red Kipus Perú.

4 Docente principal del Departamento Académico de Educación de la Universidad Femenina Sagrado Corazón (UNIFÉ). Doctoranda en Educación y Magíster en Educación con mención en Tecnología Educativa de la UNIFÉ. Miembro de la Red Kipus Perú.





Nuevas demandas y reconfiguraciones de la investigación en la formación inicial docente

El escenario formativo tras la pandemia del covid-19

Patricia Medina Zuta
Red Educativa Mundial, REDEM

Jorge Luis Jaime Cardenas
Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Una de las medidas dictaminadas para aminorar los efectos de la pandemia del covid-19 en la salud de los seres humanos fue el aislamiento social obligatorio; en consecuencia, se reconfiguró el escenario de los espacios formativos, cuyos participantes estaban acostumbrados a la presencialidad como principal forma de trabajo. El cambio estructural de la dinámica habitual de las instituciones de educación superior no se hizo esperar, y puso en evidencia algunas limitaciones de la gestión y de la capacidad de respuesta inmediata y adaptación a las nuevas circunstancias.

La calidad educativa estaba necesitando resignificarse, asumiendo que el referente del planeamiento se flexibiliza en la proyección del éxito académico. La pandemia había traído consigo nuevos focos de atención y —quizás— prioridades inesperadas, relacionadas con aspectos y particularidades que anteriormente no parecían urgentes ni acaso objeto de atención. La educación y formación de las actuales y futuras generaciones pasaban, así, a un estado de indeterminismo e incertidumbre, lo que debía ser afrontado en todas sus dimensiones.

En relación con la formación inicial docente, es probable que se encuentren aún temas no resueltos y graves limitaciones en un sistema educativo que ha experimentado un hito trascendental en sus planes formativos: “La decisión acerca de la clausura temporal de las instituciones de educación superior ha venido urgida por el principio de salvaguardar la salud pública en un contexto en el que las grandes acumulaciones de personas generan, por la naturaleza de la pandemia, graves riesgos” (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco Iesalc], 2020, p. 10).

Pretender pasar de manera inmediata de la presencialidad a la virtualidad resultó crítico para el sistema educativo vigente en ese entonces, y en especial para sus actores eje —los docentes—, ya constituidos y habituados a una lógica y despliegue tradicionalmente presencial, que, en reiterados





momentos, develó una disposición al instruccionalismo y a la enseñanza enciclopédica, como lo indican los estudios de Ames y Uccelli (2008). Hurtado advierte acerca de uno de los múltiples inconvenientes de este tipo de enseñanza, relacionado con el nuevo contexto educativo a causa de la pandemia: “es imposible trasladar la estructura presencial a un sistema en línea o virtual; si eso se pretende, se corre el riesgo de que el proceso no sea significativo para el estudiante y, por ende, fracase” (2020, p. 2).

En síntesis, el confinamiento ha generado un notorio impacto negativo en el aprendizaje después de haberse implementado la modalidad a distancia (Sanz et al., 2020). Con el objetivo de acondicionar continuamente los planes formativos a este “nuevo orden”, a esta “nueva normalidad”, estos deben ser analizados periódicamente (Unesco, 2020).

Principalmente, se necesita mejorar la disposición y, sobre todo, la flexibilidad frente a esta ineludible incertidumbre. Para llegar a dicha meta, se hace necesario examinar la situación previa del sector educativo, cuya mayor dificultad es la inequidad en el acceso y logro en el aprendizaje, muy advertida en la región. A esto se suman otros problemas, como priorizar el crecimiento y la masificación estudiantil sobre la calidad de las instituciones de educación superior, y el poco o nulo propósito de invertir en el desarrollo de estos planes formativos o de financiarlos (Unesco lesalc, 2020).

Sin embargo, a más de un año del inicio de la pandemia, todavía es urgente generar mecanismos que procuren mejores condiciones y garanticen una educación de calidad (Pedro, 2021). Se han incrementado los programas de modalidad virtual y algunos semipresenciales, pero todavía se necesita seguir afianzando la calidad de la puesta en marcha de los procesos pedagógicos y de los sistemas de evaluación, la eficiencia en el manejo de los espacios síncronos y asíncronos, por mencionar algunos aspectos. Además, la educación superior debe garantizar las equivalencias entre las titulaciones y los planes de estudio ofertados. Ante ello, todavía se advierten temores en estas correspondencias por parte de los nuevos grupos sociales que emergen de esta generación postpandemia (Unesco lesalc, 2021).

Las instituciones públicas y privadas del ámbito nacional e internacional muestran directrices y normativas para asegurar la continuidad académica y la seguridad sanitaria, medidas importantes. Sin embargo, en relación con la educación no presencial y remota, hay mucho todavía por transitar. La investigación puede guiar el conocimiento sobre los temas aún pendientes, de modo que garantice la participación institucional como un pilar de la transformación social.

Así, se plantea el análisis de uno de los aspectos esenciales de la formación inicial docente desde la propuesta de Torres (2021). Su postura ha marcado una ruta bastante acertada en varios planos. Uno de ellos es el de la investigación, y cómo desarrollarla e incorporarla para garantizar un complemento en las propuestas educativas.

Se aprecia el ánimo de esta investigadora respecto de generar oportunidades de confluencia sobre temas educativos afines a las distintas instituciones formadoras de importantes lugares de Latinoamérica, pues en la región se estrechan lazos culturales e idiosincráticos. Su discurso abarca aspectos esenciales que exponen y delimitan como una forma de analizar e invitar al debate y al ejercicio socrático sobre el elemento fundamental en este desarrollo: ¿cuáles son las demandas de investigación que necesitan ser reconfiguradas en los planes formativos de la formación inicial docente, considerando el nuevo escenario impuesto por el covid-19?





Desde este punto de partida específico, se abordan aspectos que integran la perspectiva de Torres (2021) expuesta en la *Mesa de diálogo de la Red Kipus, La formación docente en la educación superior en el marco del Bicentenario*. Así, se busca complementar con algunos aportes realizados sobre la base del análisis de documentos contextuales de la política educativa nacional e internacional, y otros de naturaleza epistémica. De esa manera, el propósito es arribar a conclusiones como producto de una reflexión conjunta que invite a seguir esbozando nuevas respuestas frente a este desafío a la investigación en los planes formativos del nuevo docente.

De acuerdo con la Ley General de Educación, Ley 28044, la investigación y la innovación representan factores primordiales que interactúan para garantizar una educación de calidad. Pese a lo anterior, no es común encontrar indicios de políticas de sostenimiento pedagógico que desarrollen líneas de investigación y mucho menos que delimiten una ruta clara de formación en investigación en los distintos sectores educativos.

Así, la investigación formativa podría ser una opción concreta en esta intención de forjar docentes investigadoras e investigadores. El pregrado ya supondría una oportunidad de generar aptitudes y actitudes investigativas, siempre considerando que se especifica a un sujeto en formación que debe ser responsable de las distintas etapas de este período. Al respecto, es clara la línea de Restrepo (2003), quien orienta la significación de este constructo a “saber enseñar investigación”, pero también a “saber investigar”.

A partir de esta premisa, parece que los planes formativos de la formación inicial docente requieren hacer transversales algunas condiciones y estrategias que conlleven a la propia o propio docente a dominar aspectos relacionados con la metodología de la investigación. Habría que examinar cómo se van propiciando los modos de asumir la práctica investigativa, considerando que es fundamental saber incorporar esta actividad desde un rol pedagógico efectivo por parte de la o el docente, sea de la especialidad que fuere.

En los programas de estudio de los distintos ciclos de carrera, se necesita abordar un plan de desarrollo estratégico que ayude a fomentar habilidades investigativas para la indagación, la problematización, la teorización, la instrumentalización y la argumentación. Esto enmarcaría oportunidades para desarrollar niveles de pensamiento y funciones cognitivas de nivel superior (Medina y Deroncele, 2020). Desde una perspectiva de investigación formativa, podrían implicarse trabajos de investigación vinculados con la preparación de temáticas y objetivos de asignatura, proyectos de tesis, y otras actividades. De tal modo, se irían configurando “semilleros de investigación” orientados a impulsar la colaboración y la conformación de equipos de investigación con determinados fines y líneas de amplio rango científico en educación (Gutiérrez, 2015).

El reto a resolver es cómo empoderar a las y los docentes como un investigadores e innovadores desde la formación inicial, como ha sido abordado en estudios realizados por Pérez y Carrión (2020), Mosquera y Gallardo (2019), y Borrero (2019), que demuestran ciertas carencias respecto de las actitudes y habilidades investigativas de las y los docentes durante el ejercicio académico. La investigación necesita ser vista “como una actividad que debe formar parte del perfil del docente, del cambio de los sistemas educativos —sustentados en los discursos de la innovación y calidad— y del cambio didáctico en las aulas” (Cabra-Torres, 2013, p. 23). Se requiere impulsar el conocimiento y la experiencia en habilidades de investigación que conviertan a las y los docentes formadores en docentes guía para quienes aspiran a ejercer esta profesión en los distintos niveles educativos.





Se necesita de docentes que no se limiten a ser receptivos consumidores y consumidores del conocimiento, sino que los generen desde las lecturas de problemáticas que necesitan ser abordadas en un proceso epistémico (Elliot, 1997, citado por Díaz, 2010). Este proceso demanda una investigación hermenéutica que no se reduzca a describir una práctica educativa, “[...] sino que desentrañe el conocimiento pedagógico implícito que orienta las decisiones que toman los agentes educativos en el espacio de su práctica” (Herrera-Gonzales, 2010, p. 59).

En esta línea, es apreciable —desde el planteamiento de Cabra-Torres et al. (2013)— la tensión entre la investigación formativa y la investigación de corte disciplinar como dos posibilidades en la formación inicial. La primera se focaliza en desarrollar competencias y habilidades investigativas; la segunda, más bien, en fomentar y consolidar un espíritu investigador sobre la base de actitudes de disposición a la reflexión, al cuestionamiento y al ejercicio dialéctico.

Pero ¿qué falta implementar en los planes formativos?, ¿qué se necesita transversalizar y diseñar para insertar la investigación en las diferentes asignaturas, modalidades y especialidades? y ¿cómo es posible esta implementación en el ejercicio efectivo? Preguntas de este tipo llevan no solo a considerar el elemento curricular y su concreción, sino también a poner atención a un actor determinante en este gran objetivo: a la formadora o formador de formadores.

De acuerdo con Cabra-Torres et al. (2013), se necesita potenciar el papel de las y los formadores docentes para garantizar la formación de las y los futuros docentes como “profesionales de la cultura” e, incluso, como “profesionales generadores de nuevo conocimiento y capaces de impulsar una cultura investigadora en las nuevas generaciones” (Torres, 2021), esto es, la concreción de una investigación formativa que conlleve a constituir semilleros de investigación y grupos de investigación integrados por estudiantes y sus formadores (Gutiérrez, 2015; Cabra-Torres et al., 2013).

Enseñar a investigar es enseñar a pensar, a comprender, pero, principalmente, a asumir una postura argumentada, que demuestra criterio y racionalidad. De allí que las asignaturas de metodología de investigación requieren una especial atención y, sobre todo, la incorporación de didácticas y métodos afines al campo educacional para ir consolidando una cultura investigativa desde la docencia y para esta.

Ahora bien, uno de los aspectos de mayor preponderancia en el Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2036 es fortalecer y promover la investigación y la innovación desde edades tempranas. Esto determina que los planes formativos desde la Educación Básica Regular integren competencias como la indagación, el pensamiento crítico y el potencial creativo, todos ellos contemplados en el despliegue curricular actual.

Pero ¿hasta qué punto la formación inicial docente garantiza un soporte que dé claridad a las y los futuros docentes sobre cómo viabilizar en el ejercicio pedagógico el desarrollo y afianzamiento progresivo de estas habilidades investigativas, considerando el actual entorno virtual como principal escenario del aprendizaje? Por un lado, la o el docente necesita saber qué, cómo y para qué es determinante la formación de competencias en investigación en las distintas etapas de la escolaridad. Pero también necesita integrar la investigación en su propia práctica formativa dentro del entorno virtual. Es decir, requiere convertirla en una herramienta estratégica para diagnosticar, examinar y mejorar su propio desempeño (Ilesalc-Unesco, 2020). Aquí entra a tallar esta necesidad del “saber pedagógico como saber práctico” que será viable si se disponen espacios de reflexión como vía para construir y producir nuevos conocimientos (Herrera y Martínez, 2018).





Bajo este lineamiento, la educación superior requiere gestionar una investigación estrechamente aunada al evento formativo en todas sus posibilidades (Maletta, 2020). Es indispensable que las instituciones de educación superior agilicen la gestión de la investigación a partir de propuestas curriculares (Pedró, 2021), que viabilicen la calidad en la concreción de procesos pedagógicos efectivos en los cuales se puedan validar programas u opciones de transformación educativa. Así, no solo se estaría innovando la didáctica, el currículo, la evaluación y la metodología (Cabra-Torres et al., 2013), sino también se generarían oportunidades de conocimiento científico útil a otros contextos y realidades (Espinoza, 2020; Estrada y Estrada, 2019).

En conclusión, cuando se busca conocer cuáles son las demandas y las nuevas configuraciones que deben plantearse en los planes de formación inicial docente, se vislumbra una dicotomía de complementariedad entre una o un *agente investigador*, y una o un *agente formador* de estas competencias. A partir de este planteamiento, es claro que se trata de concretar dos eslabones de potencialidad que se funden en un mismo rol y, por ende, en un mismo desempeño: el de la docencia.

Esta dinámica académica que asocia la docencia con la investigación desde la formación inicial se distingue de dos maneras específicas: por un lado, enseñar a investigar y, por otro, hacer investigación. En ambos casos, se aprecia una íntima relación con el conocimiento, el cual está presente como resultado constante del proceso formativo, pero es relevante el elemento de la virtualización y la condición remota.

Enseñar a investigar es precisamente *formar profesionales de la cultura*, docentes investigadoras e investigadores que, desde la formación inicial, logren fortalecer sus capacidades en el saber y el hacer científico, pero, principalmente, que denoten una actitud y espíritu investigadores que las y los empodere en la reflexión, el cuestionamiento y el ejercicio dialéctico. Por ello, resulta fundamental el empoderamiento de las y los formadores de formadores, guía que no se remite a un posicionamiento directo en asignaturas únicamente de Metodología de Investigación, sino a cualquiera de las materias disciplinares en las que es posible transversalizar actividades y tareas científicas accesibles al campo educacional.

Hacer investigación se orienta a producir conocimiento y a aplicarlo para responder a los problemas del contexto educativo mediato e inmediato, y garantizar el desarrollo social desde la lectura de la realidad educativa, sus demandas, necesidades y opciones de respuesta con fundamento y sostenimiento científico. En concreto, es integrar la investigación a la práctica de una o un docente que la utiliza como herramienta estratégica.

En todo este supuesto, el rol de los formadores de formadores es fundamental en la consideración de las políticas educativas. Este agente es clave para forjar semilleros de investigación desde la concreción de los planes de estudio orientados a construir saberes pedagógicos como saberes prácticos. Sin embargo, necesita ser atendido en cuanto a su especialización en la metodología de investigación y en cómo insertarla en el desarrollo de las distintas asignaturas impartidas, y no solo las referidas al plano de la metodología de investigación.

Lo expuesto también exige que la educación superior promueva una cultura de investigación en contextos virtuales que anime a crear diversos espacios de socialización para la discusión y el intercambio académicos sobre las experiencias en investigación orientadas a construir un conocimiento, que se caracteriza por ser complejo, dinámico y progresivo. Hay que promover espacios de debate, confluencia e intercambio en el hacer investigativo en los cuales las y los futuros docentes, y sus formadoras y formadores puedan hacer investigación conjunta sobre educación y sobre cómo mejorar su pedagogía.





Referencias

- Ames, P. y Uccelli, F. (2008). Formando futuros maestros: observando las aulas de institutos superiores pedagógicos públicos. En Benavides, M. (Ed.). *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate* (pp. 131-177). GRADE.
- Borrero, R. (2019). Formación investigativa de los docentes en las instituciones públicas de Educación Secundaria: un abordaje desde la gerencia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 4 (8), 544-570.
- Cabra-Torres, F., Herrera, J. D., Gaitán, C., Castañeda-Peña, H., Garzón, J. C., Marín-Díaz, D. L., García-Cepero, M. C., Barrios-Martínez, D. M. y Jiménez, J. A. (2013). *La investigación e innovación en la formación inicial de docentes. Aportes para la reflexión y el debate*. Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana y Ministerio de Educación.
- Díaz Quero, V. (2010). ¿Cómo formar un docente investigador? *Educare*, 12 (1), 1-21. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194215432011.pdf>
- Estrada, A. D., y Estrada, J. (2019). La investigación formativa desde la transdisciplinariedad, para la reforma del pensamiento dentro de la formación profesional. *Uniandes Episteme*, 6 (2), 194-216. <http://45.238.216.13/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/1288/648>
- Espinoza, E. (2020). La investigación formativa. Una reflexión teórica. *Revista Conrado*, 16 (74), 45-53. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1332/1323>
- Gutiérrez, M. F. (2015, febrero). ¿Maestros investigadores e innovadores? *Pesquisa Javeriana*, 9-10. <https://www.javeriana.edu.co/pesquisa/maestros-investigadores-e-innovadores/>
- Herrera, J. y Martínez, A. (2018). El saber pedagógico como saber práctico. *Pedagogía y Saberes*, 49, 9-26.
- Herrera-Gonzales, J. D. (2010). La formación de docentes investigadores: el estatuto científico de la investigación pedagógica. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 53-62.
- Hurtado, F. J. (2020). La educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela del siglo XXI. *Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 44, 176-187.
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Iesalc-Unesco). (2021). El nuevo convenio regional desde la perspectiva de la universidad Latinoamericana [Foro virtual]. *Educación Superior para todas las personas*. <https://www.iesalc.unesco.org/2021/07/29/el-nuevo-convenio-regional-desde-la-perspectiva-de-la-universidad-latinoamericana/>





- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco Iesalc). (2020). *Covid-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>.
- Ley 28044 de 2012. Ley General de Educación. 6 de julio de 2012. *Diario El Peruano*
- Maletta, H. (2020). Organización de la investigación y su integración con la enseñanza universitaria. [video] Concytec. <https://www.youtube.com/watch?v=lueaoYlsxE>
- Medina-Zuta, P. y Deroncele-Acosta, A. (2020). La práctica investigativa dialógico-reflexiva para orientar la problematización como operador epistémico de la construcción científico-textual. *Revista Inclusiones*, 7 (2), 37-46.
- Mosquera, D. R. y Gallardo-Cerón, B. N. (2019). Análisis estadístico de las competencias investigativas docentes, en contextos de instituciones públicas de Colombia. *Delectus*, 2(2), 17-31. <https://doi.org/10.36996/delectus.v2i2.29>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2020). *La campaña "La nueva normalidad" de la Unesco*. <https://es.unesco.org/campaign/nextnormal>
- Pedró, F. (2021). El aseguramiento de la calidad de la educación superior a distancia en América Latina. [Lectura en línea]. *Educación Superior para todas las personas*. Iesalc-Unesco. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/01/08/el-aseguramiento-de-la-calidad-de-la-educacion-superior-a-distancia-en-america-latina/>
- Pérez, L. V. y Carrión, D. C. (2020). Las habilidades investigativas en los estudiantes de la escuela normal superior distrital María Montessori a partir de la elaboración de un artículo científico. *P.P.D.Q. Boletín*, (59). <https://doi.org/10.17227/PPDQ.2019.num59.11326>
- Restrepo, B. (2003). Investigación formativa productiva de conocimiento en la universidad. *Nómadas*, 18, 195-202.
- Sanz, I., Sáinz, J., y Capilla, A. (2020). *Efectos de la crisis del coronavirus en la educación*. OEI.
- Torres, R. M. (2021, 20 de mayo). La formación inicial docente. *Mesa de diálogo de la Red Kipus, La formación docente en la educación superior en el marco del Bicentenario*. [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=LHPMMdPeXQ8>

Regresar



Repensando la formación docente en las facultades de Educación en el contexto del bicentenario

Gerber Sergio Pérez Postigo

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa

Luis Freddy Vilcatoma Salas

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa

Durante las últimas décadas, en el ámbito educativo mundial, se han realizado diversas investigaciones acerca de la formación profesional de las y los docentes. Por ejemplo, se tienen los trabajos de Fullan (2010); Hargreaves y Shirley (2012); Mourshed et al. (2010); y Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2017). Estas proporcionan valiosa información sobre la variación de algunas condiciones y estrategias de formación que influyen positivamente en el desarrollo del proceso educativo. Por su parte, estudios específicos para la región de América Latina han permitido observar que, en algunos casos, los cambios generados son tangibles (Colbert y Arboleda, 2016): las prácticas en el aula, la construcción del desarrollo profesional (Gess-Newsome et al., 2017) y la reflexión sistemática y profunda de la práctica (Toom, 2006) permitirían alcanzar una mayor comprensión de los procesos pedagógicos y el desarrollo de conocimientos en el profesorado (Husu et al., 2008). La evidencia recogida por estos estudios demuestra que la forma más directa —altamente compleja— de mejorar el aprendizaje del estudiantado es modificando, al mismo tiempo, las prácticas del profesorado (Schleicher, 2016) a causa de su influencia fundamental en el aprendizaje.

Además, también desde hace un tiempo, la formación docente emergió como una prioridad en los planes y programas aprobados por los Estados miembro de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), al igual que en los de otras organizaciones internacionales y regionales, como el Banco Mundial (BM), OCDE y BIM (modelado de información para la construcción o modelado de información de construcción).⁵ Ello evidencia el reconocimiento, por parte de los Estados, de que, para lograr el cumplimiento de los objetivos para el desarrollo sostenible es indispensable garantizar una educación de calidad para todas y todos; este es el caso

5 Por sus siglas en inglés: building information modeling.





de las y los docentes, quienes, al constituir la base para el mejor funcionamiento de los sistemas educativos, necesitan contar con competencias que los acreditan como profesionales de calidad. Por otra parte, está claro que la educación puede —y debe— ser el motor de cambio para conseguir el desarrollo sostenible, integral y democrático. Para ello, se requiere de docentes con preparación pedagógica para enfrentar los múltiples retos presentados por la sociedad. Al respecto, son pertinentes las preguntas que indagan acerca de cómo debe ser una o un docente de calidad o cómo debe formarse para poder garantizar una educación de calidad para toda la sociedad.

Pese a la existencia de múltiples investigaciones respecto de la formación profesional docente, se considera relevante presentar, a continuación, una mirada crítico-reflexiva sobre este tema en el contexto de la celebración del bicentenario del Perú. En lo que sigue, se entiende por *formación profesional del docente* al proceso integral de empoderamiento de competencias que permiten a la futura y futuro profesional desenvolverse en la docencia en un determinado contexto sociohistórico.

Desde la perspectiva de la “oferta” educativa, las y los docentes son el factor más importante del proceso formativo (entre otros de los elementos de dicha “oferta” —es decir, lo que *ofrece* el Ministerio de Educación, Minedu— están la infraestructura, el equipamiento y la tecnología). Por esta relevancia, su calidad profesional, desempeño laboral y compromiso con la calidad educativa deberían ser las preocupaciones centrales en su formación, la cual debe orientarse, entre otros aspectos, a la exploración de algunas claves para que la educación responda a las demandas de la sociedad actual en armonía con las expectativas de las comunidades, las familias y el estudiantado.

En esta línea de pensamiento, Fullan plantea: “la educación del profesorado tiene el honor de ser, al mismo tiempo, el peor problema y la mejor solución de la educación” (2002, p. 122). Así, evidencia la grave crisis de la formación de docentes en Latinoamérica, relacionada con aspectos estructurales de las dinámicas propias de los países, como la desigualdad social y de género, los altos índices de pobreza, el etnicismo, el desempleo, entre otros. Esta realidad, obliga a reflexionar seriamente acerca de la formación docente en las facultades de Educación.

La configuración del sistema educativo a lo largo del siglo XX en el Perú ha respondido en gran medida al crecimiento de la población demandante de educación tanto en el campo como en la ciudad, lo que obligó al Estado a una ampliación del servicio educativo dotándolo de mayor presupuesto, escuelas y colegios, material educativo y docentes en el nivel primario y, gradualmente, en el secundario (Contreras y Oliart, 2014). Esta dinámica condujo a la organización de nuevas facultades de Educación en las universidades del país para responder a la creciente demanda no solo en número de docentes, sino también en su calidad. La consecuencia fue la formación de educadoras y educadores generalmente bajo un formato cientificista y descontextualizado, en el que lo científico adquirió una valoración excesiva como único conocimiento válido comprobado y verificado mediante los sentidos; a lo anterior se añadió el problema de la falta de vocación profesional de quienes acceden a las facultades de Educación.

A causa de la cantidad de factores que deben atenderse y de la diversidad de contenidos disciplinares que debe dominar una buena o un buen profesor, la formación de docentes resulta un proceso muy complejo que presenta diversos retos. Además, no existe una adecuada articulación entre la formación teórica y la práctica, especialmente si se tiene en cuenta que se trata de una práctica reflexiva con pensamiento complejo.





En primer lugar, la experiencia muestra que uno de los principales retos formativos es contar con una teoría pedagógica consistente, y con una didáctica experimental y abierta, en la que la o el estudiante de Educación sea realmente el centro activo del proceso formativo, con un enfoque investigacional complementado con el uso de las TIC como un importante medio de enseñanza. Este proceso, además, debe estar permanentemente contextualizado y se deben expresar, individual y colectivamente, las teorías multidisciplinares en el análisis y la reflexión de las situaciones sociales y educativas concretas, así como en los procesos didácticos que se realizan en los espacios de aprendizaje; ello permitiría superar el didactismo —la idea de que el aprendizaje se resuelve únicamente con una buena didáctica— y el practicismo instrumental —la consideración de que un buen proceso formativo se logra solo manipulando objetos, máquinas o instrumentos— con una buena formación pedagógica y de pensamiento complejo.

En segundo lugar, se necesita proyectar la reflexión crítica y autocrítica (Cascante y Martínez, 2013), y el perfeccionamiento continuo de las prácticas educativas y su consecuente actualización y desarrollo, como tareas imprescindibles que corresponde a las facultades de Educación como a la comunidad pedagógica en general: madres y padres de familia, ciudadanía, agentes comunales, etcétera. Todas las anteriores cualidades pertenecen a una o un docente especializado de amplio perfil cultural y humanista. Igualmente, asumidas como exigencias formativas, se considera necesario afianzar de manera plural la formación docente en los ámbitos cultural, ético-político y didáctico; preparar a la o el docente para cumplir con su función mediadora, así como desarrollar habilidades profesionales en las que se revele una relación proactiva individuo-sociedad. Cabe señalar que las habilidades profesionales docentes se desarrollan en la actividad permanente, y en contextos diferentes y diversos. En estos, urge producir de forma inteligente recursos didácticos y usarlos. Dichos recursos deben ser compatibles con las características sociales y medioambientales, lo que supone, también, la participación de docentes del mismo campo o de diferentes campos disciplinares en procesos para compartir sus conocimientos y experiencias.

Tercero, si se considera a la educación como un instrumento fundamental para garantizar el desarrollo de la sociedad, las facultades de Educación deben pasar de cumplir una función de mera instrucción a una función de educación y agente social de cambio: deben propiciar que el salto más importante se dé en la formación, la cual debe vincular la teoría con la práctica. Ello significa salir de las cuatro paredes de la universidad y relacionarse directamente con las instituciones educativas. Para poder alcanzar este propósito, se requiere repensar las prácticas preprofesionales y ubicarlas, al menos, a partir del quinto semestre.

Teniendo en cuenta el contexto actual de pérdida de valores y de incremento de la corrupción, una de las misiones de las y los docentes de las facultades de Educación es garantizar que la formación de las futuras generaciones de docentes se centre en los valores humanos y sociales. Además, deben asegurar el compromiso con su entorno, con la conservación del medio ambiente, con el respeto a la diversidad cultural, con el desarrollo del arte en todas sus manifestaciones y con el fortalecimiento de su autoestima. A las y los docentes de las facultades de Educación les corresponde ser facilitadores de los grandes cambios que la educación actual demanda, relacionándose directamente con sus estudiantes. La sociedad actual requiere docentes con un claro sentido de la situación en la que se encuentra; deben saber hacia dónde se dirige, y no perder de vista el currículo y el perfil de estudiante que se desea formar. Este gran desafío para las y los docentes se puede convertir en una gran oportunidad. Este viraje requiere de compromiso por parte de estos profesionales. Deben ser agentes de cambio, congruentes con el ser y el pensar, y con objetivos claros. Pero, sobre todo, deben ser capaces de sembrar en sus estudiantes ese espíritu





de mejorar día a día, ya que, en la actualidad, la sociedad está sometida a cambios acelerados que plantean nuevos retos constantemente.

Finalmente, otro desafío importante en la formación de las y los docentes es dinamizar creativa y contextualizadamente los paradigmas educativos considerando las transformaciones sociales, políticas y culturales de la sociedad. Se requiere fortalecer y renovar liderazgos perfeccionando constantemente la praxis educativa, lo que implica continuos momentos de aprendizaje y desaprendizaje a partir de la experiencia vivencial cotidiana y de las nuevas lecciones obtenidas de forma colectiva.

Por otro lado, resulta esencial promover el desarrollo de la innovación educativa en el nivel superior y, sobre todo, en la formación de docentes con una estrategia comunitaria que alinee el conjunto de experiencias de los actores pedagógicos en el trabajo de campo, en las tutorías y en otros espacios del aprendizaje.

La innovación educativa, en este sentido, debe ser una práctica cotidiana centrada en mejorar continuamente con una forma novedosa de expresar y asegurar la calidad de los aprendizajes en el contexto de estructuras curriculares que formen profesionales de la educación con orientación a una práctica reflexiva, autocrítica, transformadora y emancipadora de viejos conceptos y tutorías ideológicas. Esta idea implica, además, introducir mejoras evaluables en los sistemas, procesos y resultados de las instituciones educativas con distintos niveles de alcance e implicación en la mejora en la calidad (Sandoval y Casas, 2021).

A pesar de que la *mejora educativa* es una notoria e indiscutida necesidad, resulta un concepto confuso y complejo de abordar no solo por la multiplicidad de dimensiones a las que se refiere, sino también por la dificultad en su empleo pedagógico de forma teórica y práctica. En este sentido, en la labor de implementar la innovación educativa, se necesita replantear el rol del docente como participante de un proceso en el que “el educador y educando se transforman en sujetos cognoscentes mediatizados por el objeto cognoscible que buscan conocer” (Freire, 1973, p. 28). Es decir, la o el docente transforma su rol de transmisor de conocimientos al de una persona que educa en democracia, creativa e investigadora crítica de la práctica educativa, exploradora y vivenciadora del hecho pedagógico como una praxis abierta e inacabable, renovable y siempre en condiciones de exploración con resultados capaces de cuestionar sus propios fundamentos epistemológicos, pedagógicos y axiológicos (Freire, 1998).

La Unesco, alineada con esta forma de entender la *innovación educativa*, la define como

Un acto deliberado y planificado de solución de problemas, que apunta a lograr mayor calidad en los aprendizajes de los estudiantes, superando el paradigma tradicional. Implica trascender el conocimiento academicista y pasar del aprendizaje pasivo del estudiante a una concepción donde el aprendizaje es interacción y se construye entre todos. (2016, p. 3)

Profundizando las reflexiones en torno al tema, Jerez y Silva se refieren a la *innovación* como “aquel proceso intencionado y permanente al interior de la institución educativa, que pretende provocar transformaciones e impactos reales y positivos sobre: los aprendizajes de los estudiantes, el entorno y cultura institucional y la sociedad” (2017, p. 7). Esta *intencionalidad* implica el convencimiento de la necesidad e importancia de la práctica educativa innovadora y la satisfacción de realizarla individual y colectivamente —docentes y estudiantes—, con el agregado





de una profunda identidad profesional como la base para desplegar la voluntad pedagógica transformadora.

La innovación y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) deben fortalecer los sistemas educativos, difundir el conocimiento, proporcionar acceso a la información, y promover la calidad y el aprendizaje efectivo. Sin embargo, se debe evitar que la tecnologización de la práctica pedagógica se resuelva en la conversión de la o el docente en un operador pedagógico con una subjetividad dependiente de factores externos a su dinámica intrínseca, peor aún en el marco de un proceso histórico de construcción eurocéntrica de esta subjetividad. Es decir, las y los docentes deben conocer los fundamentos teóricos de los modelos, procedimientos y técnicas que emplea en la enseñanza, además de mantener siempre una postura crítica frente a una visión del mundo impuesta desde lo “occidental”, base de la subjetividad del mundo colonial latinoamericano heredada hasta la actualidad.

Ante esta situación, el propósito fundamental de las facultades de Educación es que las y los estudiantes estén mejor preparados para lidiar crítica y emancipatoriamente con su mundo tomando parte activa en la sociedad a través de la creatividad y la innovación (Thorsteinsson, 2014), dado que innovar en el ámbito educativo supone implementar cambios significativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los estilos pedagógicos, los resultados y en la relación docente-estudiantes. En otras palabras, la *innovación educativa debe incorporar un cambio en los materiales, métodos, contenidos o en los contextos implicados en la enseñanza*. El término *contextos* no se incluye solo los ámbitos macro, sino también los micro, aquellos compuestos por lo local y el “lugar” donde se edifican y funcionan directamente los hábitos, costumbres e ideas de las personas.

Así, considerando los enormes avances de la ciencia y la tecnología, se deben asumir diferentes compromisos transformadores. Son tres los que se destacan a continuación:

- a. En cuanto al currículo, se deben planificar asignaturas conectadas con las expectativas de las y los estudiantes, y con sus contextos de vida; además, deben promover el pensamiento crítico y reflexivo, que las y los ayude a situarse tanto en la disciplina como en su rol profesional.
- b. En lo referente a las metodologías, se debe optar por métodos colaborativos y activos, como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en decisiones, el aprendizaje basado en retos, el aprendizaje vivencial y el aprendizaje cooperativo.
- c. Tercero, en relación con la evaluación, es pertinente destacar la importancia de la retroalimentación o *feedback* para aumentar la satisfacción en el rendimiento y para desarrollar la evaluación continua.

Se puede concluir el presente ensayo retomando la idea de que la formación práctica de los docentes se debe orientar por un proceso reflexivo intencionado y colectivo, creativo e innovador con una perspectiva de cambio. En esta concepción, la teoría ayuda a explicar la realidad y la realidad aporta en la construcción de la teoría: la práctica funciona como punto nodal intermediador de un proceso de investigación que, partiendo de una teoría, regresa a esta misma con un mayor nivel de entendimiento de la realidad educativa.

Entre los retos más importantes de esta formación, están una formación teórica interdisciplinaria, integral, sistemática y crítica capaz de sustentar, en la práctica, una didáctica creativa, abierta e innovadora en los contextos concretos de los espacios de aprendizaje.





Referencias

- Cascante F. y Martínez, B. (2013). Pedagogía crítica, treinta años después. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 15-21.
- Colbert, V. y Arboleda, J. (2016). *Gender Differences in Educational Outcomes: Study on Measures Taken and the Current Situation in Europe*. Education, audio-visual and culture executive agency.
- Contreras, C. y Oliart, P. (2014). Modernidad y educación en el Perú. Serie *Diversidad Cultural* 8. Ministerio de Cultura.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural*. Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía*. Editorial Siglo XXI.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio: explorando las profundidades de la reforma educativa*. Akal.
- Fullan, M. (2010). *All Systems Go: The Imperative of Whole System Reform*. Corwin, Principals Council, Thousand Oaks.
- Gess-Newsome, J., Taylor, J., Carlson, J., Gardner, A., Wilson, C. y Stuhlsatz, M. (2017). Teacher pedagogical content knowledge, practice, and student achievement. *International Journal of Science Education*, 41(7), 1-20.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2012). *The Global Fourth Way: The Quest for Educational Excellence*. Ontario Principals Council, Corwin.
- Husu, J., Toom, A. y Patrikainen, S. (2008). Guided reflection as a means to demonstrate and develop student teachers' reflective competencies. *Reflective Practice*, 9(1), 37-51.
- Jerez, O. y Silva, C. (Eds.). (2017). *Innovando en educación superior: experiencias clave en Latinoamérica y el Caribe 2016-2017. Volumen 1: Gestión curricular y desarrollo de la docencia*. Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile.
- Mourshed, M., Chijioke, Ch. y Barber, M. (2010). *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*. McKinsey y Company.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2016). *Texto 1: Innovación educativa. Herramientas de apoyo para el trabajo docente*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002470/247005s.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2017). *Education in Chile, Reviews of National Policies for Education*. OCDE.





Sandoval S. y Casas, M. (2021). *Innovaciones educativas en educación superior. Reflexiones y experiencias*. Universidad de Los Lagos.

Schleicher, A. (2016). *Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform. Lessons from around the World. International Summit in the Teaching Profession*. OCDE.

Thorsteinsson, G. (2014). Innovation Education to Improve Social Responsibility through General Education. *Tiltau*, 61(4), 71-78.

Toom, A. (2006). *Tacit Pedagogical Knowing at the Core of Teacher's Professionalism* [Tesis doctoral, University of Helsinki].

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 11(1), 1-23. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev111ART2.pdf>





Los desafíos de la modalidad educativa remota en la formación docente: La práctica y la investigación, asociadas al desarrollo de la competencia digital

María de los Ángeles Sánchez Trujillo
Pontificia Universidad Católica del Perú

El inicio de la modalidad de educación remota de emergencia a nivel mundial a inicios de 2020 generó un cambio abrupto en todos los niveles del sistema educativo. A causa de esta situación, gran cantidad de docentes y estudiantes debieron adaptarse rápidamente a los nuevos entornos y recursos para los cuales no necesariamente tenían la preparación (Hernández, 2020). Tal situación resultó difícil, además, para aquellas y aquellos estudiantes de Educación que debían llevar cursos directamente vinculados con la investigación y la práctica educativa, los cuales, hasta hace un tiempo, implicaban totalmente una interacción presencial, al menos en la educación básica regular.

En efecto, esta futura generación de docentes tuvo que iniciar sus prácticas en entornos virtuales enfrentando diversas limitaciones técnicas tanto propias como de las y los estudiantes de las secciones a las que apoyaban, aunado a los problemas que podrían estar enfrentando como consecuencia del covid-19. A pesar de las múltiples dificultades mencionadas, esta modalidad ha permitido generar diversas posibilidades para potenciar la práctica docente desde la formación, ejecución y evaluación, así como para fomentar la investigación en este contexto.

Ahora bien, un aspecto transversal que debe tenerse en cuenta es la competencia digital de las y los estudiantes, la cual no siempre se desarrolla de manera suficiente en la formación profesional de las y los futuros docentes. A continuación, se explicarán los principales desafíos que dicha competencia presenta vinculados con la práctica y la investigación educativas. En relación con la práctica, se considerarán el dominio de las herramientas tecnológicas, la interacción con sus estudiantes y el sistema de evaluación. Acerca de la investigación, se tendrán en cuenta los retos generados por el trabajo de campo y la formación de la competencia investigativa. De manera integrada, se considerará la competencia digital que —como se precisará posteriormente— debe desarrollarse desde los primeros ciclos de formación.

Por un lado, la educación remota ha posibilitado repensar la formación en la práctica docente del futuro profesorado. Para comenzar, cabe precisar que, en los entornos presenciales, las y los estudiantes de Educación, al realizar sus prácticas, debían enfrentar diversos retos: los relacionados con el dominio de los temas y la manera efectiva de transmitirlos; la interacción establecida con sus





estudiantes; la relación con las y los profesores a quienes apoyaban; las exigencias institucionales; entre otros. Ahora bien, el entorno virtual añadió algunos desafíos a los anteriormente presentados. En primer lugar, uno de ellos se vinculaba con el dominio de las herramientas tecnológicas en situaciones de enseñanza y aprendizaje. Si bien ha sido bastante común que las y los jóvenes demuestren habilidades muy desarrolladas en el uso de los recursos digitales, generalmente los empleaban como formas de comunicación e interacción con sus pares, pero no para su propio aprendizaje o, en este caso, para la enseñanza (González et al., 2021). Tampoco se aprovechaban las posibilidades de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para generar formas alternativas de interacción que, si bien no implicaban un contacto presencial, sí podían conducir a una interrelación fluida con múltiples beneficios, como la oportunidad de registrar las retroalimentaciones recibidas o de hacer un seguimiento sistemático de las comunicaciones con sus estudiantes. Respecto de este punto, las facultades de Educación suelen incluir, entre sus asignaturas, materias relacionadas con las TIC, pero no necesariamente se trabajan de forma transversal en todos los cursos ni se orientan siempre a su uso efectivo en una situación pedagógica específica. De hecho, diversos estudios evidencian la carencia de una competencia digital adecuada por parte de estudiantes de Educación, lo cual podría desfavorecer su futuro desempeño docente (Cózar y Roblizo, 2014; Gabarda et al., 2017; Girón et al., 2019; Roblizo et al., 2016).

Un segundo reto enfrentado por las y los futuros docentes que realizan sus prácticas se vincula precisamente con la interacción que puedan establecer con las y los estudiantes de las secciones en las que apoyan. En principio, no todas las instituciones educativas han optado por desarrollar sesiones sincrónicas mediante alguna plataforma de videollamadas, como Zoom, Google Meet, Skype, entre otras. Incluso las que sí lo han decidido deben enfrentarse al desafío de que no todo el estudiantado puede conectarse y, si lo hace, es posible que no tenga su cámara encendida o no intervenga activamente en clase. Entonces, la labor docente cobra especial relevancia al tener que motivar a las y los estudiantes a usar estos recursos que, además, no son óptimos para desarrollar vínculos afectivos, aspecto esencial en todo proceso educativo, especialmente si involucra niñas, niños o adolescentes (González et al., 2020).

Ahora bien, como se mencionó anteriormente, no todos los centros educativos han optado por realizar videollamadas de forma periódica; en estos, la labor docente, más bien, se ha orientado al uso de otro tipo de recursos, como el WhatsApp. Sin duda, esta opción representa otro reto, pues este medio no fue concebido con un propósito educativo. Por tal motivo, se han tenido que realizar adaptaciones para que pueda funcionar como medio de comunicación en un contexto de enseñanza y aprendizaje, las cuales no siempre han generado resultados positivos, sobre todo si las y los docentes no han recibido una capacitación adecuada (Cascales et al., 2020). Definitivamente, en la mayoría de los casos, el uso de este tipo de medios tan poco convencionales no ha sido trabajado anteriormente en la formación pedagógica y gran cantidad de estudiantes —futuras y futuros docentes— han debido enfrentar múltiples problemas para adaptarse y hacer un empleo efectivo de estos.

En tercer lugar, el sistema de evaluación, que ha implicado la modalidad remota, ha constituido otro reto importante asociado a la práctica educativa de los docentes en formación. En efecto, existen recursos digitales que permiten evaluar los aprendizajes no solo de forma cuantitativa, sino cualitativa, tanto individual como grupalmente. Así, por ejemplo, el empleo de *wikis* o de portafolios digitales permite que las y los estudiantes trabajen en equipo, y que se pueda verificar el aporte de cada miembro y la evolución del producto que están elaborando. Además, estos recursos favorecen una interacción sistemática entre estudiantes, y entre estos y docentes.





Pese a lo anterior, las y los futuros docentes podrían estar experimentando dificultades por la falta de costumbre de emplear este tipo de recursos. Además, como señalan Bennisar y Mercedes (2021), la evaluación en el ámbito virtual implica que las y los estudiantes reflexionen acerca de su propio desempeño, por lo que el empleo de rúbricas precisas y previamente explicadas podría ser de utilidad. Entonces, las y los docentes en formación deberían aprender acerca de los recursos disponibles para la evaluación de aprendizajes considerando tanto entornos presenciales, virtuales o híbridos, así como el hecho de que habrá convergencias, pero también divergencias, según las características de cada modalidad.

A partir de toda la información expuesta, es preciso afirmar la necesidad de que las y los futuros docentes adquieran una competencia digital adecuada para su profesión, no solamente en cuanto al manejo eficiente de los recursos tecnológicos y digitales, sino en su uso efectivo para buscar información, interactuar, procurar su seguridad, resolver problemas, aplicar un sistema efectivo de evaluación y, evidentemente, crear contenidos digitales. En tal sentido, la competencia digital implica que quien se encuentra estudiando la carrera de Educación sepa utilizar, de forma responsable y planificada, los mejores recursos para las sesiones de clase que diseñe, de tal forma que estos sean un medio para lograr aprendizajes y no fines en sí mismos (Moreno et al., 2018). Por ello, se requiere de un rediseño de las mallas curriculares de las facultades de Educación, de modo que se orienten a desarrollar la competencia digital en las futuras generaciones de docentes; esta es una manera de favorecer su práctica, y enriquecerla con nuevas y pertinentes habilidades y actitudes. La competencia digital debe concebirse como un componente esencial de la práctica docente, la cual, a su vez, implica la conjugación armoniosa tanto de saberes teóricos como prácticos, por lo que se hace necesario desarrollarla desde la formación.

Por otro lado, vinculado con lo anterior, la investigación también podía ser repotenciada mediante una modalidad remota de educación. Específicamente, la investigación educativa debe estar orientada no solo a indagar acerca de aspectos específicos enmarcados en un contexto educativo particular, sino a reflexionar respecto de este. De hecho, la investigación está muy ligada al pensamiento crítico, por lo que, al fomentar una cultura investigativa, se está impulsando la formación de personas pensantes que aporten significativamente a la sociedad. Ahora bien, aunque podría pensarse que la modalidad remota obstaculiza los procesos de investigación, más bien ha planteado nuevos desafíos y aspectos sobre los que no se había profundizado hasta hace un par de años. En efecto, esta nueva modalidad, enmarcada en un contexto virtual, ha generado problemáticas cuya investigación debe continuar —tales como la interacción docente - estudiantes en entornos virtuales, los recursos efectivos de enseñanza y aprendizaje, la motivación en clase, el estrés docente, entre otros—. Por lo tanto, sus características difieren de aquellas correspondientes a problemáticas similares de la presencialidad.

Entre los desafíos planteados por la modalidad remota en el ámbito de la investigación educativa, se encuentra, en primer lugar, la posible limitación de la fase de trabajo de campo. Pese a ello, si bien ya no se pueden observar clases en entornos físicos, sí es posible hacerlo con clases grabadas o participar de sesiones sincrónicas, considerando la nueva dinámica a la que estas están sujetas inevitablemente. Aunque ya no existe la posibilidad de realizar entrevistas presenciales, se pueden pactar encuentros sincrónicos y llevarlos a cabo a través de alguna plataforma virtual. Incluso, en muchos casos, este tipo de reuniones resulta más factible, al no forzar un encuentro presencial entre dos o más personas, lo cual no siempre es viable. De igual modo, pese a que ya no se pueden aplicar cuestionarios o pruebas en papel, sí es posible crear formularios en línea. Es decir, la virtualidad rompe toda barrera espacial y física, y brinda nuevas posibilidades para investigar. Esta reciente forma de aplicar instrumentos de investigación supone también modificar la manera en la





que se enseña a investigar, así como adaptar los aspectos éticos que garantizan la confidencialidad y el consentimiento informado de las y los participantes.

En segundo lugar, respecto de la investigación —y específicamente del desarrollo de la competencia investigativa de docentes en formación—, hay algunos aspectos que se deben tomar en cuenta. Primero, como señalan Marrero y Pérez (2014), la labor de investigar no se limita a grupos específicos de investigación o a asignaturas particulares. Por lo tanto, debe ser concebida como un aspecto transversal que se pueda trabajar desde las distintas asignaturas. La competencia investigativa implica la capacidad de indagar sobre hechos, datos, problemas, etcétera, de un aspecto específico de la realidad. Además, también está directamente relacionada con todo el proceso, que admite una permanente comprobación y contrastación empírica del fenómeno en cuestión, proceso que, a su vez, debe realizarse de forma planificada y ética. Por otro lado, como señala Calixtro (2019), las competencias investigativas deben ser desarrolladas en las y los futuros docentes con el fin de que, llegado el momento, puedan detectar efectivamente el modo de aprendizaje de sus estudiantes, identifiquen sus preferencias, y diseñen actividades de aprendizaje pertinentes y acordes con sus características.

Considerando la relevancia de estas habilidades, las facultades de Educación deben brindar todas las herramientas necesarias para que sea posible desarrollarlas. Desde el primer ciclo de estudios, las y los estudiantes deben aprender a investigar, capacidad en la que, por cierto, suelen evidenciar diversas deficiencias. Así, quienes recién inician sus estudios universitarios pueden sufrir algún tipo de “choque académico” si la brecha entre la educación recibida en el colegio y la que reciben en la universidad es muy grande. Si, en la educación básica regular, se enseña a las y los estudiantes simplemente a memorizar contenidos, a tomar por absolutamente cierto todo lo que se dice en los libros de texto, a no cuestionar, etcétera, entonces, no se está desarrollando efectivamente una competencia investigativa. A su vez, si las y los estudiantes de Educación no logran adquirir adecuadamente esta competencia a lo largo de sus estudios, repetirán, en su práctica, las mismas fórmulas con las que se les ha educado desde la infancia.

En la modalidad remota, justamente, la formación de una competencia investigativa en las y los futuros docentes ha representado un reto. En principio, las bibliotecas físicas de las universidades han estado cerradas, por lo que han debido consultar fuentes de internet; al respecto, es una labor esencial, desde la educación, formar en la práctica de buscar fuentes confiables que cumplan con determinados criterios básicos. A su vez, resulta necesario emplear bases de datos especializadas y repositorios académicos. Esta necesidad se fundamenta en el hecho de que gran cantidad de estudiantes está acostumbrada a consultar páginas poco confiables, como Wikipedia o Yahoo Respuestas. Brindar acompañamiento en ese proceso, definitivamente, resulta un desafío, por lo que se hace necesario utilizar recursos o instrumentos de proceso que lo posibiliten. Habrá que considerar, también, que esta habilidad está directamente asociada con el desarrollo de la competencia digital de las y los futuros docentes.

Otro aspecto importante relacionado con lo anterior y con la competencia investigativa es la capacidad de integrar adecuadamente la información proveniente de diversas fuentes y de parafrasear de forma correcta las ideas más resaltantes, respetando los derechos de autor. Desgraciadamente, el plagio académico es una costumbre persistente que no evidencia necesariamente mala fe por parte de la o el estudiante, sino su falta de habilidad en parafrasear información o en aplicar un estilo de redacción propio. Otra forma de combatir efectivamente esta mala práctica es acompañar en las etapas de procesamiento y análisis de la información de fuentes. Ahora bien, es pertinente señalar que la modalidad remota brinda mayores posibilidades para





verificar que una tarea —entregada necesariamente de forma digital— es copia de alguna fuente: existen herramientas antiplagio, pagadas y gratuitas. Se debe considerar también que, más que establecer acciones punitivas ante estas prácticas —sobre todo si se trata de estudiantes de los primeros ciclos— tales recursos deberían ser oportunidades que les permitan corroborar sus malas prácticas. Por ejemplo, si se les brinda la facilidad de emplear alguna de estas herramientas para verificar si han elaborado las paráfrasis correctamente, las y los estudiantes identificarán aquellas partes de sus textos que presentan errores de redacción, y adquirirán mayor consciencia de la importancia de esta habilidad. Este tipo de acciones permitirá formar una actitud responsable frente a la información que encuentran en la red, la cual está directamente vinculada con la formación de la competencia digital.

Lo anterior es un aspecto clave de la competencia investigativa y, en general, de todo proceso de aprendizaje. Es necesario el desarrollo de estudiantes autónomos, capaces de identificar sus propias falencias y de aplicar las estrategias correctivas del caso. Esto, evidentemente, se relaciona de manera directa con sus habilidades metacognitivas, que, en definitiva, deben ser repotenciadas en la educación superior y, más aún, en quienes se están preparando para la docencia. Del mismo modo, en este caso, los recursos digitales brindan la posibilidad de acompañar el proceso de las y los estudiantes, y de orientarlo. Es indiscutible, entonces, que las y los docentes deben asumir realmente un rol de facilitador. Desde hace décadas, se habla mucho sobre este tema. Sin embargo, dicha meta aún no se logra consolidar. Ahora, en cambio, la virtualidad y la consiguiente imposibilidad de replicar la situación de enseñanza y aprendizaje en un entorno virtual favorecen justamente la asunción de dicho rol.

En suma, la modalidad de educación remota ha generado diversos desafíos, que deberán ser considerados incluso cuando se retorne a la modalidad presencial o semipresencial. En tal sentido, las mallas curriculares de las distintas facultades de Educación tendrán que considerar no solo una modalidad puramente presencial de enseñanza, sino también una preparación para el dictado en cualquier otra.

En el presente ensayo, se han tomado en cuenta tres aspectos clave para la formación de futuros docentes. En primer lugar, se consideró la preparación para su práctica docente, en la que cobra especial relevancia la interacción con las y los estudiantes, y la aplicación de un sistema efectivo de evaluación. En segundo lugar, se aludió al desarrollo de su competencia investigativa, para lo cual se deben reforzar las habilidades de búsqueda e integración de la información, además de favorecer la autonomía estudiantil. Finalmente, de manera transversal, es preciso considerar el fortalecimiento de su competencia digital docente, que les permita incorporar eficientemente las herramientas tecnológicas en su práctica pedagógica. Ello será de suma utilidad en cualquier modalidad de enseñanza en la que se desenvuelva y, de especial relevancia, en una modalidad remota, semipresencial o virtual. Se debe considerar que la educación, de forma progresiva, está orientada a romper todo tipo de limitación espacial o temporal. En tal sentido, la futura generación de docentes deberá estar preparada para tales transformaciones basadas en los inevitables cambios tecnológicos relacionados con fenómenos sociales que conduzcan a nuevas situaciones educativas.





Referencias

- Bennasar-García, M. I. y Mercedes, J. (2021). La evaluación de los aprendizajes, en la dicotomía educativa presencial-virtual. *Horizontes*, 5 (18), 434-446. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i18.186>
- Calixtro, R. (2019). Estudio exploratorio de las competencias investigativas de los futuros docentes de educación primaria. *Revista Miscelánea de Investigación*, 31 (1), 17-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7081935>
- Cascales, A., Gomariz, M. A. y Paco, A. (2020). WhatsApp como herramienta educativa en educación primaria: alumnado, docentes y familias. *Píxel-BIT Revista de Medios y Educación*, (58), 71-89. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.74213>
- Cózar, R., y Roblizo, M. (2014). La competencia digital en la formación de los futuros maestros. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 13 (2), 119-133. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4912059>
- Gabarda, V., Rodríguez, A. y Moreno, M. D. (2017). La competencia digital en estudiantes de magisterio. Análisis competencial y percepción personal del futuro maestro. *Educación Siglo XXI*, 35 (2), 253-274. <https://doi.org/10.6018/j/298601>
- Girón, V., Cózar, R. y González-Calero, J. A. (2019). Análisis de la autopercepción sobre el nivel de competencia digital docente en la formación inicial de maestros/as. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (3), 193-218. <https://doi.org/10.6018/reifop.373421>
- González, E., Ascencio, C. y Zárate, O. A. (2021). Las TIC y las redes sociales y su uso en el proceso de la enseñanza-aprendizaje. *Sociedad, Cultura y Comunicación*, 1 (2), 7-14.
- González, M. C., Robayo, J. y Torres, N. (2020). *La incidencia de la modalidad remota en la cultura escolar. Una mirada a estudiantes de primera infancia en tiempos de pandemia* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/52306/La%20incidencia%20de%20la%20modalidad%20remota%20en%20la%20cultura%20escolar.%20Una%20mirada%20a%20estudiantes%20de%20primera%20infancia%20en%20tiempos%20de%20pandemia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hernández, A. (2020). Acceso, usos y problemas en la educación virtual: una aproximación a las experiencias de estudiantes y docentes durante la cuarentena obligatoria en Argentina. *Pacha. Revista de Estudios Contemporáneos del Sur Global*, 1 (1), 68-75. <https://doi.org/10.46652/pacha.v1i1.5>
- Marrero, O. y Pérez, M. A. (2014). Competencias investigativas en la educación superior. *Res Non Verba. Revista Científica, edición especial*, 55-67. <http://biblio.universidadecotec.edu.ec/revista/edicionespecial/COMPETENCIAS%20INVESTIGATIVAS%20EN%20LA.pdf>





Moreno, M. D., Gabarda, V. y Rodríguez, A. M. (2018). Alfabetización informacional y competencia digital en estudiantes de magisterio. *Formación en Educación Superior*, 22 (3), 253-270. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8001>

Roblizo, M., Sánchez, M. C. y Cózar, R. (2016). El reto de la competencia digital en los futuros docentes de infantil, primaria y secundaria: los estudiantes de grado y máster de Educación ante las TIC. *Revista Prisma Social*, 15, 254-295. <https://bit.ly/3if1CnC>





La formación docente en el marco del bicentenario. Sobre el objeto y contexto de la formación docente actual

José Eduardo Maguiña Vizcarra

Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública

Emilia Barcia Boniffatti

No se puede pensar la historia de un país ni su desarrollo sin la presencia de docentes. Las diversas instituciones de formación docente, ya sean universidades, escuelas o institutos, sitúan su accionar en diferentes contextos, pero mantienen las características básicas del perfil profesional que cualquier docente en proceso de formación debe lograr. Sus rasgos se centran en dominar la disciplina, apropiarse de estrategias metodológicas, desarrollar el pensamiento crítico reflexivo, construir su identidad vocacional, y participar en el binomio práctica e investigación, vinculados estrechamente.

Como punto de partida, se reconoce que el sistema de educación superior en el Perú es diverso, lo que se evidencia en el tipo de gestión, la localización geográfica de la oferta formativa, y la capacidad instalada de las instituciones. Estas buscan el logro profesional de sus docentes en formación; un aspecto clave en este sentido es el desarrollo de las y los formadores. Para definir su actuar, es imprescindible tener claro qué se enseña y el objetivo de la enseñanza en estas instituciones.

El contexto actual da cuenta de la posibilidad de adaptar la formación docente a escenarios diversos, complejos y desafiantes. Esto se ha evidenciado en los dos últimos años a causa de la pandemia por el covid-19, lo que ha permitido desarrollar esta formación en las modalidades a distancia, semipresencial o no presencial, autorizadas oficialmente por el Gobierno, según el DL 1495 y el DL 1496. Así, se requiere claridad respecto del objetivo que tienen las y los docentes formadores y conciencia acerca del contexto en el que se desarrollan actualmente. Por ello, para cumplir con la finalidad de la enseñanza, se necesita una profesionalización que permita a la formadora o formador autoconstruir su identidad vocacional docente. Realizar esta vocación permite alcanzar un pleno ejercicio profesional que se adecúa a diversos contextos, en los que los retos constituyen auténticas oportunidades de creatividad e innovación.

La finalidad de la formación docente —es decir, el para qué de esta acción— es brindar un servicio de desarrollo integral, especializado, intercultural, inclusivo y con valores ciudadanos, que





prepare egresadas y egresados con un adecuado desenvolvimiento en el mundo laboral mediante el desarrollo de competencias profesionales docentes con énfasis en la práctica, la investigación, la innovación y la participación en la comunidad de su entorno. Así mismo, esta formación implica actuar de manera ética y eficiente para contribuir con el desarrollo del país y su crecimiento sostenido (RM 570-2018-MINEDU). En tal sentido, la formación docente durante el período del bicentenario debe procurar formar profesionales con una intensa capacitación, con un dominio disciplinar actualizado y consistente, y con herramientas metodológicas que les permitan compartir dicho dominio en un marco de respeto y diálogo con sus estudiantes. Esta formación con fundamento académico sólido —tal como la denomina Torres (2021)— no permite ejercer la docencia a cualquiera solo por tener el deseo de hacerlo, sino a quien cuente con una formación sólida que le otorgue las herramientas para tal ejercicio.

Para ubicarse adecuadamente en el contexto en el que se educa, se debe tomar en consideración el Proyecto Educativo Nacional al 2036 (CNE, 2020), que procura las herramientas para el ejercicio de una ciudadanía plena a lo largo de la vida. En estos años en particular, esta ciudadanía se ejerce en medio de brechas sociales y digitales, pero con una oferta educativa no presencial. Aunque la formación docente genera iguales condiciones de accesibilidad para todas y todos los estudiantes, debe atender también la nivelación inicial de competencias digitales y generar estrategias de soporte socioemocional en esta situación de pandemia. En tal sentido, es importante que las instituciones formadoras de docentes que brindan el servicio educativo consideren estos aspectos asociados al contexto y no solo el desarrollo académico, el cual deberá resituarse luego del retorno a clases presenciales. A continuación, se explica el objetivo de la formación docente y se detalla las características del contexto actual en que esta se desarrolla.

La formación docente integral y especializada desarrollada en un contexto intercultural e inclusivo prepara a las y los docentes para un adecuado desempeño e inserción laboral. De este modo, el objeto de la formación docente implica los seis componentes que se explican a continuación.

a. Acompañamiento docente

En la oferta formativa inicial, la sinergia y comunicación entre docentes y jefes debe ser fluida, pero, además, el proceso de acompañamiento debe utilizar una serie de estrategias. Entre ellas, se encuentran las siguientes:

- Primero, entrenamiento para las y los noveles docentes recién contratados que inician su actividad profesional como formadores de futuros docentes. Estas y estos requieren de un adiestramiento e inducción no solo sobre la identidad institucional, sino también sobre los elementos de la didáctica propios de la educación superior.
- Segundo, autoreflexión crítica y creativa para las y los docentes antiguos, quienes, en el tránsito de su itinerario formativo, son capaces de autogestionar sus aprendizajes didácticos y aprender a hacer junto con sus acompañantes.
- Finalmente, trabajo en equipo mediante la dinámica de trabajo cooperativo o colaborativo que, según las metas, involucran a todas y todos los docentes, y personas con distinta jerarquía.

El acompañamiento tiene como objetivo formar docentes para un trabajo más colaborativo en el que el aporte de todas y todos contribuye a su desempeño en el aula.





b. La diversificación curricular

El proceso de concreción del currículo parte de un análisis situado de la experiencia curricular, en el que la formadora o el formador se da cuenta de la realidad estudiantil y de la selección de competencias que deben desarrollarse, así como de la vinculación de estas con el perfil profesional de formación. Esto permite contextualizar la experiencia educativa y garantizar los logros académicos esperados, cuya sumatoria en el formativo van configurando a la o el docente según su especialidad. El proceso de diversificar un currículo permite que la formación de docentes sea más eficiente, lo que contribuye al desarrollo del país y la comunidad a la que la futura maestra o el futuro maestro se vincula desde el inicio.

c. La didáctica

Actualmente, existe el desafío de escapar del sistema lancasteriano de enseñanza mutua, aquel sistema inglés del 1800, en el que las y los estudiantes más avanzados enseñaban a las y los otros más rezagados. En ese sistema, quien concretaba un progreso más rápido en una asignatura podía avanzar al siguiente ciclo gracias a su desarrollo individual. Por lo tanto, los grupos eran determinados por sus habilidades, y no por sus edades o ciclos progresivos. Así, la enseñanza se reducía a lo elemental. Por otro lado, el sistema napoleónico, aquel que pretendía formar de manera homogénea y especializada a sus participantes, ponía en práctica un proceso más democrático, pero invisibilizaba el esfuerzo individual, ya que sus participantes se veían sometidas o sometidos a una enseñanza “por igual para todas y todos”; entonces, un grupo debía esperar a quienes poseían habilidades diversas.

Por lo tanto, la didáctica en el nivel superior exige una adaptación a la realidad de las y los estudiantes y debe propiciar el progreso individual, pero también el desarrollo común. Si bien esta propuesta puede ser cuestionada a causa de que algunos talentos individuales se retrasan por otros, el trabajo de apoyo entre estudiantes genera oportunidades de desarrollo común. A pesar de que el currículo y el diseño de progresión de los estudios a través de los ciclos o semestres no son individualizados, sino, más bien, muestran una fuerte tendencia a la escolarización y homogenización del servicio, estas acciones formativas tienden a promover un aprendizaje conjunto, en el que la cooperación entre pares y formadores garantiza el logro de competencias comunes. No se trata de valorar solo a quienes más avanzan ni de invisibilizar el esfuerzo individual, sino de formar docentes con sus diversas competencias a fin de que respeten y acompañen también las diferencias individuales de sus futuros estudiantes. Esta es una manera de fomentar una sociedad más justa e inclusiva, en la que las diferencias sean oportunidades y no dificultades.

d. La evaluación formativa

En el proceso de formación docente, se intenta deconstruir prácticas evaluativas represivas o controladoras, y sustituirlas por un proceso que procure información valiosa y aporte al desarrollo profesional de las y los estudiantes, en el que la retroalimentación positiva y oportuna sea una fortaleza. La formación integral de futuras y futuros docentes se garantiza a través de la evaluación que permite tomar decisiones para mejorar el logro de aprendizajes. Así, lejos de desnaturalizar el proceso de evaluación, este se ve fortalecido en tanto ofrece datos relevantes que se deben considerar para el desarrollo de la persona que será una maestra o maestro profesional.





e. El desarrollo de habilidades investigativas

En el proceso de formación docente, la investigación debe entenderse con una lógica binomial juntamente con la práctica; así, este se nutre con la reflexión situada a través del diálogo intergeneracional entre docentes y estudiantes en diversos roles dentro del proceso investigativo. La investigación no debe reducirse al desarrollo de estructuras solo con el fin de obtener grados o títulos académicos. Más bien, debe permitir el desarrollo de habilidades tales como la observación, el manejo de bases de datos documentales y sus respectivos análisis y síntesis, la sistematización de datos, la comunicación rigurosa y formal de resultados, entre otras. Por ello, se requiere que la formación integral de la o el docente incluya el desarrollo de habilidades investigativas que se sustenten en fuentes teóricas, pero principalmente en la práctica situada y ejercida como parte de su vida profesional.

f. Cooperación interinstitucional

Las instituciones de formación docente tienen en común la responsabilidad de formar profesionales para todo tipo de oferta educativa, por lo que la cooperación entre entidades garantiza la puesta en común de experiencias exitosas y minimiza esfuerzos vanos independientes. No se trata de una competencia por captar a las y los mejores estudiantes, sino de contribuir conjuntamente a la formación de las y los mejores futuros docentes. Según el II Informe Bial de la Educación Universitaria (Sunedu, 2020), a nivel nacional, entre 2008 y 2018, la oferta y la matrícula en el nivel superior aumentaron en forma acelerada: la matrícula se duplicó y se crearon 40 universidades. Este proceso se caracterizó por un crecimiento elevado de la matrícula en las instituciones de gestión privada societaria y en aquellas con sede en Lima Metropolitana y el Callao. Sin embargo, se evidencia una baja selectividad en el acceso a las universidades privadas: ingresan 10 estudiantes por cada 13 postulantes; entre tanto, en las universidades públicas, por cada 51 postulantes ingresan 10 (Sunedu, 2020). Además, el acceso está ligado al origen social de los jóvenes: quienes pertenecen al quintil socioeconómico más bajo tienen casi 30 % menos probabilidades de cursar estudios superiores en comparación con quienes provienen del quintil más alto. Por lo tanto, la cooperación interinstitucional de las entidades formadoras de docentes es fundamental, pues genera condiciones de equidad para acceder a dichos estudios y permanecer en estos.

Ahora bien, el contexto en el que actualmente se ofrece la formación docente, durante el bicentenario de la independencia nacional, se sitúa en el marco del Proyecto Educativo Nacional al 2036 y del compromiso con los Objetivos de Desarrollo Sostenible; además, existe una situación particular de emergencia sanitaria a causa de la pandemia por el covid-19. Estas circunstancias configuran una oportunidad sin parangón para la formación de docentes, pues se trata de un contexto que replantea este oficio profesional, así como el de la formación. En este sentido, este proceso educativo debe basarse en un clima de confianza, el cual se produce al responder a la misma exigencia y al mismo tiempo a las condiciones actuales para la oferta del servicio educativo de calidad.

En el contexto actual, más que antes, se reconoce la importancia del soporte tecnológico y de la dotación de materiales informáticos, pero también se reconoce la necesidad de dominar las herramientas digitales y poseer tecnología actualizada junto con conexión a internet, de modo que docentes formadoras y formadores, y estudiantes puedan acceder al conocimiento. Se debe procurar consolidar una formación docente que atienda integralmente al estudiantado a través del acompañamiento individual y respetuoso de su proceso madurativo personal; además, debe intentar consolidar las bases de un ejercicio de derechos propios a su etapa de desarrollo





y generar las oportunidades para favorecer el pensamiento crítico, creativo y una socialización adecuada. Por ello, la acción de la o el docente debe pasar del arte —gusto o vocación— al oficio —labor o desempeño—, porque la actual formadora o formador debe identificar la adecuada didáctica requerida para el ejercicio de la o el futuro enseñante. Por lo tanto, la decisión de las materias pedagógicas y su forma de abordarlas en educación superior definen las estructuras de los programas de estudios—y, en particular, del método de los cursos pedagógicos (didácticas de la especialidad)—, pero también debe ayudar a construir la identidad profesional; por ello, en los años de formación, es necesario incluir materias sobre el aspecto vocacional y el desarrollo de la identidad como docentes y no solo sobre metodologías de enseñanza.

En el mundo contemporáneo, se hace evidente que está emergiendo una nueva sociedad basada en una abundante producción de conocimiento, el cual circula con mayor rapidez a través de internet. Este contexto es novedoso en lo referente a la centralidad de quien posee la información, lo que obliga al reaprendizaje permanente, ya que quien más aprende o quien más sabe puede insertarse laboralmente mejor y más rápido. Un desafío para la formación docente es definir si prioriza solo el desarrollo del pensamiento científico —como se da actualmente, aunque de manera deficiente— o de metodologías con contenidos científicos, culturales y humanistas abordados en profundidad y con la finalidad de que las y los estudiantes logren habilidades para aprender a lo largo de la vida. Es decir, lejos de una formación con barniz científico poco actualizado que impide a la o el futuro docente cumplir con su rol, la institución de formación docente debe atender las demandas actuales de la realidad que exige enseñar para la vida con la apropiación de aprendizajes de calidad en forma participativa entre docentes y estudiantes: la idea es romper con el binomio *enseñanza-aprendizaje por actores*, según el cual el docente *enseña* y el estudiante *aprende*; más bien, se trata de un proceso de ida y vuelta constante.

La reforma de la formación inicial docente ha permitido a las instituciones pedagógicas replantear sus objetivos institucionales en coincidencia con el modelo del servicio educativo. En esta propuesta contextualizada, hay necesidad de plantear un esquema de formación para las y los responsables de la gestión de tal forma que no se trate solo de identificar credenciales académicas, sino que involucra un período de formación para garantizar un liderazgo directivo más eficiente. Lo interesante en este contexto radica en una progresiva puesta en marcha de un modelo de gestión de proximidad del capital humano en el que la sinergia y el trabajo en equipo sean fundamentales. El contexto es propicio para desarrollar una serie de habilidades que son exigibles en este nuevo siglo: el bicentenario de la independencia asume un ejercicio más pleno de la ciudadanía, la libertad y la democracia de las y los estudiantes docentes y de las y los formadores. El “reto de la ciudadanía plena”, propuesto en el Proyecto Educativo Nacional al 2036, aspira a que las personas reciban una educación que promueva la formación de auténticas ciudadanas y ciudadanos, abiertas y abiertos a aprender a lo largo de la vida lo necesario para tener un buen desempeño en la sociedad.

Se puede concluir, en primer lugar, que el objetivo de la formación docente es proveer a la sociedad de profesionales de la educación de calidad, que se inserten laboralmente en forma plena y adecuada. Para garantizarlo, en las instituciones, se debe acompañar a las y los futuros maestros, se debe diseñar un proceso situado de concreción del currículo nacional, y se debe aplicar una didáctica que avive el pensamiento crítico y reflexivo de las y los estudiantes —quienes nutren su investigación mediante la práctica y la cooperación entre instituciones con similar misión formadora—. Se educa para construir un país más igualitario, sin distinción y con respeto al desarrollo individual, y el proceso madurativo de estudiantes y comunidades.

En segundo lugar, el contexto actual plantea el desafío de construir una educación de calidad, considerando que la brecha educativa se ha acrecentado a causa de la implementación de clases





virtuales. Esta complejidad impele a asumir compromisos, y a desarrollar capacidades y estrategias que ofrezcan las herramientas necesarias para el desarrollo académico y profesional de las y los futuros docentes. La formación docente en el bicentenario reafirma compromisos y su mejora asegura una práctica educativa mejor para todas y todos. El contexto actual es una oportunidad para innovar sin perder de vista la identidad de la comunidad peruana, y su realidad diversa y pluricultural.

Referencias

- Consejo de Ministros. (2020, 10 de mayo). Decreto Legislativo 1495. *Diario Oficial El Peruano*, 37 (15413). <https://busquedas.elperuano.pe/download/url/decreto-legislativo-que-establece-disposiciones-para-garanti-decreto-legislativo-n-1495-1866211-2>
- Consejo de Ministros. (2020, 10 de mayo). Decreto Legislativo 1496. *Diario Oficial El Peruano*, 37 (15413). <https://busquedas.elperuano.pe/download/url/decreto-legislativo-que-establece-disposiciones-en-materia-d-decreto-legislativo-n-1496-1866211-3>
- Consejo Nacional de Educación (CNE). (2020). *Proyecto Educativo Nacional. PEN 2036. El reto a la ciudadanía plena*. CNE y Minedu. <https://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/2020/proyecto-educativo-nacional-al-2036.pdf>
- Ministerio de Educación (Minedu). (2020, 29 de julio). Decreto Supremo 009-2020-MINEDU. Aprueba el Proyecto Educativo Nacional al 2036. *Diario Oficial El Peruano*, 37 (15558). <https://busquedas.elperuano.pe/download/full/8NngfXjL4nyAwVfysCu4QI>
- Ministerio de Educación. (2018, 18 de octubre). Resolución Ministerial 0570-2018-MINEDU. Crea el Modelo de Servicio Educativo para Escuelas de Educación Superior Pedagógica. *Diario Oficial El Peruano*, 35 (14691) <https://busquedas.elperuano.pe/download/url/crean-el-modelo-de-servicio-educativo-para-las-escuelas-de-e-resolucion-ministerial-n-570-2018-minedu-1703822-1>
- Torres, R. M. (2021, 20 de mayo). La formación inicial docente. *Mesa de diálogo de la Red Kipus, La formación docente en la educación superior en el marco del Bicentenario*. [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=LHPMMdPeXQ8>
- Superintendencia Nacional de Educación Universitaria (Sunedu). (2020). *II Informe Bienal sobre la Realidad Universitaria en el Perú*. Sunedu. <https://www.gob.pe/institucion/sunedu/informes-publicaciones/1093280-ii-informe-bienal-sobre-la-realidad-universitaria-en-el-peru>

Regresar



Tendencias de la formación general en la formación inicial docente en las universidades públicas y privadas de Lima

Luis Enrique Sifuentes de la Cruz

Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle

La formación inicial de los profesionales de la educación ha sido motivo de preocupación para varios sectores de la sociedad civil. Por ello, se ha generado infinidad de espacios de diálogo y reflexión relacionados con la problemática atravesada por las instituciones formadoras: desde los aspectos económicos hasta los curriculares y normativos. En cuanto a las universidades del país, una importante iniciativa para mejorar este nivel de formación ha sido la promulgación de la Ley Universitaria, Ley 30220. A continuación, se reflexiona sobre un aspecto específico establecido por esta normativa, el referido a la organización del área académica en tres niveles: los estudios generales, los específicos y los de especialidad.

En el primer nivel, se imparten las asignaturas de carácter general, que serán parte tanto de la formación inicial docente como de las demás carreras profesionales. Estos estudios generales revisten una gran importancia en la formación profesional, pues dotan a las y los futuros egresados de una formación integral, a través de la cual se proporcionan determinadas competencias generales, alineadas con los perfiles de egreso.

Por ello, al analizar los currículos vigentes de las facultades de Educación de universidades públicas y privadas de Lima, se ha encontrado áreas curriculares o cursos destinados a brindar una formación holística, más allá de lo particular. Así mismo, se evidencian similitudes importantes entre los cursos generales de las diversas universidades, lo que permite, en algunos casos, postular un denominador común en cuanto a las temáticas que se abordan en la formación. Por otra parte, existen también diferencias entre las asignaturas generales, que se pueden explicar por la axiología y características de cada entidad formadora.

En el Perú, el sistema universitario está regulado desde julio de 2014 por la Ley 30220. El artículo 40 de dicha norma establece que cada universidad posee la libertad y prerrogativa de plantear el diseño curricular según las características de los programas que desarrolla.⁶ Ello ha llevado a cada institución a iniciar la formulación de nuevos diseños curriculares de acuerdo con las

⁶ Ley 30220: "Cada universidad determina el diseño curricular de cada especialidad, en los niveles de enseñanza respectivos, de acuerdo a las necesidades nacionales y regionales que contribuyan al desarrollo del país" (2014, Art. 40).





tendencias y demandas de la realidad educativa superior del Perú. Una de las necesidades actuales es desarrollar una formación integral.

El Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2021 se aprobó en enero de 2007 para ser ejecutado durante los siguientes 14 años. En 2021, al cumplirse el bicentenario de la república, se evaluarían los logros, con el propósito de medir el cumplimiento de los objetivos propuestos. El objetivo 5 del PEN (2007) establece: “la Educación superior de calidad se convierte en factor favorable para el desarrollo y la competitividad nacional” (Consejo Nacional de Educación [CNE], 2007). Este objetivo tuvo como punto de partida el diagnóstico realizado por el Consejo Nacional de Educación, en el que se manifestaba que la educación superior presentaba una baja calidad en la formación profesional, desconectada de la realidad, y que poseía un currículo inadecuado.⁷

Considerando dichas conclusiones, fue necesario repensar la vigencia y pertinencia de lo formulado en los objetivos del Proyecto Educativo Nacional al 2021 y replantear un nuevo PEN al 2036 (CNE, 2020). Este nuevo documento expresa que la educación superior debe estar ligada al Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, para lo que era necesario asignar recursos financieros suficientes, además de implementar políticas claras para promocionar la investigación, la formación y el reconocimiento de profesionales altamente calificados, y continuar con los esfuerzos de internacionalización fomentando la formación de redes internacionales de investigación, la participación del sector privado y la revisión de la normatividad del sector público (CNE, 2020, p. 143).

En cuanto al enfoque educativo, el sistema de educación en el Perú estuvo influido por el paradigma conductista hasta mediados de la década de 1990, hasta que, en 1995, el Ministerio de Educación (Minedu) decidió optar por el enfoque constructivista. Este modelo se concretó en un nuevo diseño curricular basado en competencias, el cual privilegiaba la construcción de los aprendizajes, en lugar de una educación centrada en la enseñanza. Además, tomaba como herramienta principal el uso de los métodos activos de aprendizaje para desarrollar competencias, concebidas estas como *macrohabilidades*, en lugar del empleo de “objetivos terminales” para planificar los procesos instruccionales.

De esta manera, la educación en el Perú asumió los criterios del *nuevo enfoque pedagógico*, promovido por la Unesco, mediante los denominados *cuatro pilares de la educación*: el *saber*, el *saber hacer*, el *ser* y el *convivir*; estos constituyen la base estructural del trabajo por competencias (Delors, 1996).

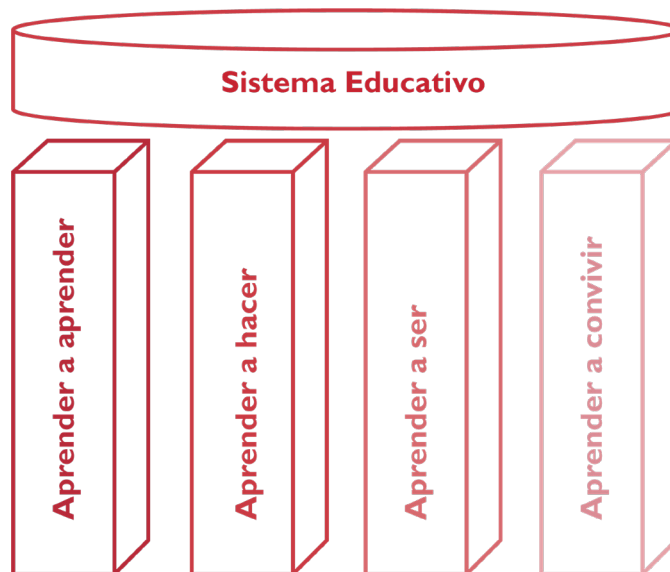
7 En el documento de diagnóstico de la educación superior, de qué situación partimos, se afirma: El problema de la educación superior es que representa una extensión de los once años de mala calidad e inequidad de la educación básica. Desde hace ya muchos años la excelencia académica en las universidades es un déficit recurrente y la investigación e innovación ya casi han desaparecido del imaginario de miles de estudiantes en todo el país [...] Otro de los grandes problemas, aparte de la gran oferta de instituciones, es la poca valoración que se da a la investigación científica o académica [...] el desempleo o subempleo de miles de profesionales producto de la desconexión entre la universidad peruana y el país, que se muestra tanto en los contenidos curriculares básicos, como en la inadecuada oferta profesional a las necesidades actuales y estratégicas del país, es otra de las trabas que delatan la desarticulación entre la universidad y el desarrollo. (CNE, 2006, p. 111)





Figura 1

El sistema educativo según Jaques Delors

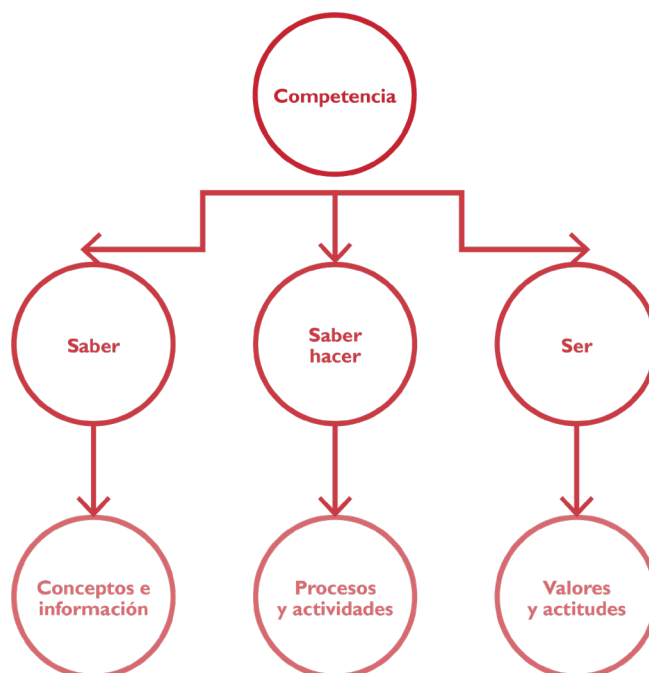


Nota. Tomado de 50 años de política educativa: el diseño curricular: Universidad Nacional de Educación (p. 143), por Sifuentes, 2019, Fondo Editorial.

El gráfico esquematiza la organización del sistema educativo planteado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Se establece que todo sistema educativo debe basarse en los denominados *cuatro pilares* o *aprendizajes fundamentales*.

Figura 2

Estructura de una competencia



Nota. Tomado de 50 años de política educativa: el diseño curricular: Universidad Nacional de Educación (p. 143), por Sifuentes, 2019, Fondo Editorial.





La competencia está estructurada sobre la base de tres tipos de saberes: el conceptual, el procedimental y el actitudinal. Cabe remarcar que, si bien son cuatro los *pilares* de la educación propuestos por la Unesco, para el planteamiento de la competencia, el último aspecto referido a la convivencia se ha subsumido en el *ser*. Así, se constituyó el constructo de *competencia* con tres aprendizajes.

El nuevo paradigma en la educación superior

Si bien es cierto que la educación básica (EB)⁸ del Perú asumió un nuevo enfoque educativo en el segundo lustro de los años noventa, la educación superior no experimentó una transformación análoga, pues dicho modelo educativo era ajeno a la mayoría de las universidades estatales, y aun privadas. El cambio de paradigma educativo se había producido únicamente en la EB y, en un inicio, de manera incipiente, pues las y los docentes participantes en Plan Nacional de Capacitación Docente (Plancad)⁹ no habían sido capacitados de manera adecuada y suficiente. Esto se debía a que las y los docentes en actividad, egresados de las diferentes instituciones de nivel superior a nivel nacional, habían sido formados dentro de los cánones conductistas; ahora, en cambio, se pretendía, mediante la ejecución de programas de capacitación, lograr el cambio del paradigma educativo, lo cual no se logró plenamente.

Como se ha señalado, el problema de las universidades fue que no habían sido partícipes del cambio y seguían aplicando el modelo educativo conductista. Esto se extendía no solo a las facultades relacionadas con la formación docente, sino a todas las demás carreras o programas que desarrollaba el sistema universitario. Recién en la primera década del nuevo milenio, algunas universidades de régimen privado dedicadas a la formación docente iniciaron, de manera empírica y por decisión propia, la planificación curricular por competencias. Sin embargo, este enfoque constructivista no se venía desarrollando en las universidades estatales, las cuales utilizaban un sistema curricular de tipo lineal por asignaturas y a través de objetivos instruccionales. Además, los docentes universitarios de las diferentes carreras y facultades de las universidades no estaban inmersos en el constructivismo. Por lo tanto, existía una situación contradictoria en la educación superior: se desarrollaba en las universidades públicas una formación docente alineada al paradigma conductista, pero el mercado laboral estaba organizado sobre la base de competencias.

Dos años después de la promulgación de la Ley 30220, las universidades públicas comenzaron a esbozar un nuevo diseño curricular por competencias, labor que luego fue normada por el modelo educativo con fines de acreditación establecido por el Sineace (2016). Este modelo data de 2016 y establece los criterios del trabajo académico por competencias. Mientras tanto, la gran mayoría de las universidades públicas eran aún ajenas al currículo por competencias.

Pese a que la mencionada Ley establece la existencia de los estudios generales, estos se encuentran relacionados con las competencias genéricas, las cuales son seleccionadas por cada universidad en función de su modelo educativo. Su desarrollo está relacionado también con las competencias específicas de los programas. De esta manera, las competencias genéricas se plasman

8 La EB del sistema educativo peruano se organiza en tres modalidades: educación básica especial, educación básica regular y educación básica alternativa. La EBR posee los niveles de inicial, primaria y secundaria, desarrollados a través de siete ciclos.

9 El Plancad fue establecido por el Ministerio de Educación a partir de 1995 para los niveles de inicial y primaria. Posteriormente, en 1997, se extendió al nivel secundario con la finalidad de capacitar a los docentes de la EB en el constructivismo pedagógico y el trabajo por competencias.





en los perfiles de egreso y en los planes de estudio a través de los cursos generales que se desarrollan en cada entidad formadora. En muchos casos, ello forma el carácter de las y los estudiantes, y les deja una huella distintiva que se prolonga hasta su vida profesional.

Por otro lado, el concepto de *integralidad* en la formación a través del currículo tuvo en Walter Peñaloza a uno de sus precursores en el Perú. Fue el primero en establecer el constructo denominado *currículo integral* (Peñaloza, 2015). El ilustre educador señala:

El currículo integral no es unilineal, no se halla conformado por sólo conocimientos. El propósito mismo de dar en el currículo satisfacción a la concepción de la verdadera educación, vale decir, una educación que verdaderamente hominice, socialice y cultive a los educandos, determina que el currículo esté constituido por varias áreas. (Peñaloza, 2015, p. 225)

En otras palabras, al hablar de un *currículo integral* se tiene que relacionarlo con los estudios generales que deben realizarse en los centros de formación superior. Esto lleva a considerar una diversidad de cursos que deberían implementarse para poder considerar la existencia de una *integralidad del currículo*, lo cual va a redundar en una adecuada formación profesional. Al decir de Walter Peñaloza, el currículo integral no puede centrarse únicamente en la transmisión de conocimientos, pues ello hace referencia a un currículo intelectualista. Por el contrario, debe estimular el intelecto a través de diferentes procesos, fomentando vivencias y aprendizajes holísticos (Peñaloza, 2015, p. 231).

Por su parte, los artículos 41 y 42 de la Ley 30220 establecen la existencia de tres tipos de cursos: los estudios generales, los estudios específicos y los estudios de especialidad. Los primeros son de carácter obligatorio y “deben estar dirigidos a la formación integral de los estudiantes” (Ley 30220, 2014, Art. 41),¹⁰ pues se trata de formar una o un profesional con un adecuado nivel académico, cultural y científico. Ello se logra a través de determinadas competencias desarrolladas a través de diferentes asignaturas o módulos de aprendizaje.

De esta manera, los cursos pertenecientes a los estudios generales tienen como meta desarrollar diversas capacidades en las y los estudiantes, relacionadas estas con las ciencias básicas y con la cultura general; así mismo, deben fomentar la formación de un perfil científico-cultural en el estudiante universitario que lo haga, además, conocedor de la realidad nacional. Esta es la función, por ejemplo, de cursos como Matemática y Lengua, así como los relacionados a las ciencias naturales, las ciencias sociales entre otros, que brindan una formación ética, filosófica y cultural general. Algunas materias relacionadas con el desarrollo de estrategias de aprendizaje son también soporte para esta finalidad. Los cursos específicos son aquellos referidos a los diferentes programas de cada facultad, mientras que los de especialidad corresponden a la particularidad de cada carrera profesional.

En lo relativo al trabajo de recolección de datos del presente ensayo, para realizar el análisis de las características referentes a la organización de los cursos de la formación inicial docente en las universidades públicas de Lima, se han considerado las propuestas curriculares de las siguientes universidades: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Universidad José Faustino Sánchez

¹⁰ Ley 30220, ha recogido el concepto de integralidad del currículo, aportado por Walter Peñaloza.





Carrión, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, y Universidad Nacional Federico Villarreal (véase la Tabla 1).

Luego de realizar un análisis comparativo de las secuencias de cursos generales planteados por las universidades mencionadas, se encuentra que se han propuesto diversos cursos de corte general, como Matemática, Lengua, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Metodología del Trabajo Universitario, Arte, Cultura Física, Informática, Inglés y Ética. De acuerdo con los resultados, el 100 % de las universidades públicas desarrolla en sus diseños curriculares los cursos relacionados con las matemáticas, la comunicación, las ciencias naturales, las ciencias sociales y la metodología del trabajo universitario. Por su parte, se pueden encontrar cursos relacionados con la cultura física y el idioma inglés en el 75 % del grupo de universidades señaladas. Por último, el 50 % desarrolla asignaturas relativas al arte, la informática y la ética.

De acuerdo con lo expuesto, se puede señalar que, para construir saberes y desarrollar las competencias que evidencian en la egresada o el egresado un adecuado nivel cultural, científico y humanístico, se requiere de una gama de materias alineadas a determinados elementos de competencia que puedan evidenciar una adecuada formación general en la universidad. En otras palabras, el currículo debe poseer una diversidad de cursos para desarrollar las competencias, más aún cuando se habla de un currículo *integral*. Este debe permitir que la o el egresado evidencie el logro de competencias profesionales, entendidas estas como un conjunto de elementos: no solo se tratan de conocimientos, sino también de habilidades y de actitudes.

En segundo lugar, las universidades privadas que formaron parte del presente estudio fueron la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, la Universidad San Ignacio de Loyola, la Universidad Alas Peruanas, la Universidad César Vallejo, la Universidad Católica Sedes Sapientiae, la Universidad Peruana Unión, la Universidad Antonio Ruiz de Montoya, la Universidad Peruana Cayetano Heredia, la Pontificia Universidad Católica del Perú, la Universidad Marcelino Champagnat, la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas y la Universidad Privada del Norte.

Al analizar la organización curricular de los cursos generales de estas universidades, se puede concluir que el 100 % desarrolla en sus diseños curriculares los cursos relacionados con las matemáticas, la comunicación y las ciencias sociales (véase la tabla 2). El 30 % implementa asignaturas vinculadas con las ciencias naturales, el inglés, y el desarrollo humano, la fe y la investigación, mientras que el 54 % desarrolla cursos de metodología del trabajo universitario y de informática. El 38 % imparte cursos de ética y filosofía, mientras que únicamente dos universidades —el 15 % de la muestra— ofrecen cursos de cultura física. Solo una universidad —equivalente al 7 % del universo estudiado— imparte cursos relacionados con el arte.

A manera de conclusión, se puede decir que el PEN al 2021 determinó, sobre la base de un diagnóstico de la educación superior, líneas de acción que no se han logrado cumplir. Tal como se afirma en el análisis realizado:

El desempleo o subempleo de miles de profesionales producto de la desconexión entre la universidad peruana y el país, que se muestra tanto en los contenidos curriculares básicos, como en la inadecuada oferta profesional a las necesidades actuales y estratégicas del país, es otra de las trabas que delatan la desarticulación entre la universidad y el desarrollo. (CNE, 2006, p. 111)





Por lo tanto, los modelos educativos diseñados por las universidades no han estado alineados al desarrollo del país, a las exigencias de los mercados laborales ni a la formación integral de las y los estudiantes. Por ello, el PEN al 2036 señala la importancia de invertir mayores recursos en la educación superior, así como de ligar la formación con la investigación y fomentar la participación de la empresa privada, entre las propuestas más trascendentes.

Cuando se habla del *currículo*, se debe tener en cuenta la integralidad, la cual se refiere no solo a un conjunto de cursos o asignaturas que transmiten conocimientos. El currículo debe organizarse sobre la base de procesos de aprendizaje diversos y de distintas experiencias provenientes de las diferentes asignaturas o módulos de formación que propicien en la o el estudiante una adecuada y pertinente educación humanística.

De acuerdo con el análisis realizado, las facultades de Educación de las universidades públicas localizadas en Lima presentan algunos cursos en común: Matemáticas, Comunicación, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Metodología del Trabajo Universitario. Por su parte, las universidades privadas localizadas en Lima que cuentan con facultades de Educación han establecido el desarrollo de cursos generales; algunas de las materias en común son Matemáticas, Comunicación y Ciencias Sociales. Así, se observa una menor variabilidad de las temáticas a diferencia de las universidades nacionales.

Finalmente, se considera que cada universidad debe diseñar un sistema curricular que tenga en cuenta tres aspectos: el diagnóstico efectuado en el nuevo PEN, los lineamientos propuestos para la mejora de la formación inicial y las carencias detectadas en cada entidad formadora. De esta manera, serán capaces de trazar una línea de base para articular los estudios generales, y la formación integral de las y los futuros profesionales a fin de evidenciar el logro de las competencias y perfiles propuestos por cada entidad formadora.





Tabla 1

Comparación entre los cursos generales de las facultades de Educación de las universidades públicas de Lima

Universidad	Estudios generales									
	Matemática	Lengua	Ciencias Naturales	Ciencias Sociales	Metodología del Trabajo Universitario	Arte	Cultura Física	Informática	Inglés	Ética
Universidad Nacional Mayor de San Marcos	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo del Pensamiento Matemático-Lógica 	<ul style="list-style-type: none"> Comunicación Oral y Escrita 	<ul style="list-style-type: none"> Ciencias Naturales y Ecología 	<ul style="list-style-type: none"> Realidad Nacional Visión Histórica del Perú 	<ul style="list-style-type: none"> Métodos de Estudio Universitario 	<ul style="list-style-type: none"> Apreciación del Arte 	<ul style="list-style-type: none"> Expresión Corporal y Cultura Física 			
Universidad José Faustino Sánchez Carrión	<ul style="list-style-type: none"> Lógica Matemática Matemática Básica Estadística Descriptiva y Computarizada 	<ul style="list-style-type: none"> Comunicación Oral y Escrita Técnicas de Elocución y Redacción 	<ul style="list-style-type: none"> Ciencias Naturales Ecotecnología 	<ul style="list-style-type: none"> Filosofía y Democracia Realidad Nacional e Internacional 	<ul style="list-style-type: none"> Estrategias de Estudio Universitario 	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo Social, Artístico y Cultural Taller de Arte 	<ul style="list-style-type: none"> Actividad Físico-Deportiva 	<ul style="list-style-type: none"> Informática Básica y Software Educativo 	<ul style="list-style-type: none"> Inglés Básico I Inglés Básico II Inglés Básico III 	<ul style="list-style-type: none"> Personalidad Ética y Profesional
Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle	<ul style="list-style-type: none"> Matemática I Matemática II 	<ul style="list-style-type: none"> Lenguaje y Comunicación I Lenguaje y Comunicación II Lenguaje y Comunicación III Lenguaje y Comunicación IV 	<ul style="list-style-type: none"> Conocimiento Científico del Universo Ecología y Medio Ambiente Biología 	<ul style="list-style-type: none"> Filosofía Realidad e Identidad Nacional Proceso Histórico Peruano y Mundial Geografía del Perú y del Mundo 	<ul style="list-style-type: none"> Metodología del Trabajo Universitario 		<ul style="list-style-type: none"> Educación Alimentaria 	<ul style="list-style-type: none"> Informática 	<ul style="list-style-type: none"> Idioma I Idioma II 	
Universidad Nacional Federico Villarreal	<ul style="list-style-type: none"> Matemática Lógica 	<ul style="list-style-type: none"> Lenguaje Comunicación y Redacción Académica 	<ul style="list-style-type: none"> Ecología y Medio Ambiente 	<ul style="list-style-type: none"> Filosofía General Sociología Psicología General Economía Constitución y Derechos Humanos Proceso Histórico Peruano 	<ul style="list-style-type: none"> Metodología del Trabajo Universitario Metodología de la Investigación Científica 				<ul style="list-style-type: none"> Inglés I Inglés II Inglés III 	<ul style="list-style-type: none"> Ética y Responsabilidad Social

Nota. Elaborado sobre la base de los diseños curriculares vigentes publicados por cada universidad en su portal web.





Tabla 2

Comparación entre los cursos generales de las facultades de Educación de las universidades privadas de Lima

Estudios generales											
Universidad	Matemática	Lengua	Ciencias Naturales	Ciencias Sociales	Metodología del Trabajo Universitario	Arte	Cultura Física	Informática	Inglés	Ética	Otros
Universidad Inca Garcilaso de la Vega	<ul style="list-style-type: none"> Lógica Matemática Estadística 	<ul style="list-style-type: none"> Comunicación 	<ul style="list-style-type: none"> Ecología 	<ul style="list-style-type: none"> Psicología Filosofía Antropología Sociología Desarrollo Cognitivo 	<ul style="list-style-type: none"> Metodología del Trabajo Universitario 		<ul style="list-style-type: none"> Actividad Deportiva y Cultural 				
Universidad Femenina del Sagrado Corazón	<ul style="list-style-type: none"> Matemática 	<ul style="list-style-type: none"> Comunicación I Comunicación II 	<ul style="list-style-type: none"> Ecología 	<ul style="list-style-type: none"> Fundamentos de Psicología Liderazgo Personal y Profesional Historia de la Cultura Peruana Sociología Historia Universal Realidad Nacional 	<ul style="list-style-type: none"> Métodos de Estudio 				<ul style="list-style-type: none"> Inglés I Inglés II Inglés III Inglés IV Inglés V 		
Universidad San Ignacio de Loyola	<ul style="list-style-type: none"> Matemática 	<ul style="list-style-type: none"> Lenguaje I Lenguaje II 	<ul style="list-style-type: none"> Biología 	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo Humano Psicología General Realidad Nacional y Globalización 					<ul style="list-style-type: none"> Inglés I Inglés II Inglés III Inglés IV Inglés V Inglés VI 	<ul style="list-style-type: none"> Ética y Ciudadanía 	
Universidad Alas Peruanas	<ul style="list-style-type: none"> Matemática I Matemática II 	<ul style="list-style-type: none"> Comunicación I Comunicación II 	<ul style="list-style-type: none"> Educación Ambiental I Educación Ambiental II 	<ul style="list-style-type: none"> Ciencias Sociales I Ciencias Sociales II Introducción a la Filosofía Realidad Nacional 				<ul style="list-style-type: none"> Ofimática 	<ul style="list-style-type: none"> Inglés I Inglés II Inglés III Inglés IV 	<ul style="list-style-type: none"> Ética General 	





Universidad César Vallejo	<ul style="list-style-type: none"> Pensamiento Lógico 	<ul style="list-style-type: none"> Competencia Comunicativa 	<ul style="list-style-type: none"> Ciencias Naturales y Educación Ambiental 	<ul style="list-style-type: none"> Constitución y Derechos Humanos 	<ul style="list-style-type: none"> Seminario de trabajo académico. 	<ul style="list-style-type: none"> Salud y Cultura Física I Salud y Cultura Física II 	<ul style="list-style-type: none"> Tecnología de la Información y la Comunicación 	<ul style="list-style-type: none"> Inglés I Inglés II Inglés III Inglés IV Inglés V Inglés VI Inglés VII Inglés VIII Inglés IX Inglés X 	<ul style="list-style-type: none"> Filosofía y Ética 	<ul style="list-style-type: none"> Formación y Desarrollo Integral I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X Educación para la Vida I, II, III, IV
Universidad Católica Sedes Sapientiae	<ul style="list-style-type: none"> Matemática Básica I Matemática Básica II 	<ul style="list-style-type: none"> Lengua Comunicación Escrita Académica Redacción Académica 	<ul style="list-style-type: none"> Ciencias Naturales y Educación Ambiental 	<ul style="list-style-type: none"> Historia de la Civilización Peruana y Sociedad Introducción a la Filosofía 	<ul style="list-style-type: none"> Seminario de trabajo académico. 	<ul style="list-style-type: none"> Salud y Cultura Física I Salud y Cultura Física II 	<ul style="list-style-type: none"> Tecnología de la Información y la Comunicación 	<ul style="list-style-type: none"> Inglés I Inglés II Inglés III Inglés IV Inglés V Inglés VI Inglés VII Inglés VIII Inglés IX Inglés X 	<ul style="list-style-type: none"> Filosofía y Ética 	<ul style="list-style-type: none"> Formación y Desarrollo Integral I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X Educación para la Vida I, II, III, IV
Universidad Peruana Unión	<ul style="list-style-type: none"> Matemática 	<ul style="list-style-type: none"> Capacidades Comunicativas I Capacidades Comunicativas II 		<ul style="list-style-type: none"> Liderazgo y Desarrollo Personal 	<ul style="list-style-type: none"> Técnicas de Estudio e Investigación 	<ul style="list-style-type: none"> Salud y Cultura Física I Salud y Cultura Física II 	<ul style="list-style-type: none"> Informática 		<ul style="list-style-type: none"> Filosofía y Ética 	<ul style="list-style-type: none"> Formación y Desarrollo Integral I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X Educación para la Vida I, II, III, IV
Universidad Antonio Ruiz de Montoya	<ul style="list-style-type: none"> Pensamiento Numérico 	<ul style="list-style-type: none"> Lengua I Lengua II 		<ul style="list-style-type: none"> Historia Universal Antigua y Medieval Antropología Historia Moderna y Contemporánea 	<ul style="list-style-type: none"> Metodología del Trabajo Intelectual 				<ul style="list-style-type: none"> Ética y Ciudadanía 	<ul style="list-style-type: none"> Tutoría I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII. Teología
Universidad Peruana Cayetano Heredia	<ul style="list-style-type: none"> Matemáticas Básicas 	<ul style="list-style-type: none"> Comunicación y Redacción I Comunicación y Redacción II 		<ul style="list-style-type: none"> Ciencias Sociales Filosofía Psicología 	<ul style="list-style-type: none"> Estrategias para el Aprendizaje Autónomo 		<ul style="list-style-type: none"> Informática 			





Pontificia Universidad Católica del Perú	<ul style="list-style-type: none"> Matemática I Matemática II 	<ul style="list-style-type: none"> Lenguaje y sociedad Redacción académica 	<ul style="list-style-type: none"> Introducción a la Filosofía Realidad Peruana Historia del Perú Antiguo y de las Civilizaciones Historia del Siglo XX 	<ul style="list-style-type: none"> Estrategias para el Aprendizaje Autónomo 	<ul style="list-style-type: none"> Arte, Comunicación y Expresión 				<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo Humano Educación para el Desarrollo Sostenible
Universidad Marcelino Champagnat	<ul style="list-style-type: none"> Matemática I Matemática II 	<ul style="list-style-type: none"> Lengua I Lengua II Estrategias de Comprensión y Producción de Textos 	<ul style="list-style-type: none"> Seminario de Cultura y Realidad Nacional 	<ul style="list-style-type: none"> Metodología de los Estudios Universitarios 	<ul style="list-style-type: none"> Actividades Artísticas y Deportivas 			<ul style="list-style-type: none"> Taller de Informática 	<ul style="list-style-type: none"> Fe, Cultura y Ciencia
Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas	<ul style="list-style-type: none"> Matemática Estadística 	<ul style="list-style-type: none"> Comprensión y Producción del Lenguaje I 	<ul style="list-style-type: none"> Antropología Temas de Historia del Perú 		<ul style="list-style-type: none"> Taller de Creatividad 			<ul style="list-style-type: none"> Tecnología para el Aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> Seminario Integrado de Investigación
Universidad Privada del Norte	<ul style="list-style-type: none"> Complementos de Matemática Matemática Básica 	<ul style="list-style-type: none"> Comunicación I Comunicación II Comunicación III 	<ul style="list-style-type: none"> Psicología General 	<ul style="list-style-type: none"> Metodología Universitaria 				<ul style="list-style-type: none"> Herramientas Informáticas 	

Nota. Elaborado sobre la base de los diseños curriculares vigentes publicados por cada universidad en su portal web.





Referencias

- Consejo Nacional de Educación (CNE). (2007) *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. La educación que queremos para el Perú. CNE y Minedu. <http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/PEN-2021.pdf>
- Consejo Nacional de Educación (CNE). (2020). *Proyecto Educativo Nacional. PEN 2036. El reto a la ciudadanía plena*. CNE y Minedu. <https://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/2020/proyecto-educativo-nacional-al-2036.pdf>
- Delors, J. (Ed.). (1996). *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana.
- Ley 30220 de 2020. Ley Universitaria. 10 de mayo de 2020. *Diario El Peruano*. <https://diariooficial.elperuano.pe/pdf/0021/ley-universitaria-30220.pdf>
- Peñalosa, W. (2015). *El currículo integral*. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (s. f.) *Carrera de Educación Inicial: Plan de estudios*. Recuperado el 15 de julio de 2021 de <https://facultad.pucp.edu.pe/educacion/carreras-y-planes-especiales/carrera-de-educacion-inicial-2/plan-de-estudios/>
- Sifuentes, L. (2019). *50 años de política educativa: el diseño curricular*. Universidad Nacional de Educación. Fondo Editorial.
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación (SINEACE). (2016). *Modelo de acreditación institucional para universidades*. Tarea Asociación Gráfica Educativa.
- Universidad Alas Peruanas (s. f.) *Carrera de Educación Inicial: Malla curricular*. Recuperado el 15 de julio de 2021 de <https://transparencia.uap.edu.pe/wp-content/uploads/2019/07/P-19-EDUCACI%C3%93N-PRIMARIA-Modalidad-Presencial.pdf>
- Universidad Antonio Ruíz de Montoya. (s. f.) *Carrera de Educación: Malla curricular*. Recuperado el 15 de julio de 2021 de <https://www.uarm.edu.pe/carrera/facultad-de-filosofia-educacion-y-ciencias-humanas/educacion/#malla>
- Universidad Católica Sedes Sapientiae. (s. f.) *Programa de Educación Secundaria Filosofía y Religión: Plan de estudios*. Recuperado el 15 de julio de 2021 de <https://www.ucss.edu.pe/carreras-profesionales/educacion-secundaria-filosofia-y-religion>
- Universidad César Vallejo. (s. f.) *Escuela de Educación Primaria: Pregrado*. Recuperado el 15 de julio de 2021 de <https://www.ucv.edu.pe/wp-content/uploads/2020/01/Educacion-Primaria.pdf>
- Universidad Femenina del Sagrado Corazón (s. f.) *Escuela Profesional de Educación Primaria: Malla curricular*. Recuperado el 15 de julio de 2021 de https://www.unife.edu.pe/plan_malla/malla_educacion_primaria.pdf





Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. (s. f.). *Licenciamiento institucional: objetivos académicos y plan de estudio*. Recuperado el 15 de julio de 2021 de <https://www.une.edu.pe/licenciamiento-institucional/>

Universidad Nacional Faustino Sánchez Carrión. (s. f.) *Escuela Profesional de Educación Secundaria: Malla curricular*. Recuperado el 15 de julio de 2021 de <https://unjfsc.edu.pe/facultades/educacion-fac/secundaria/lengua-literatura-ingles/malla-curricular/>

Universidad Nacional Federico Villarreal. (s. f.) *Escuela Profesional de Educación Secundaria: Planes de estudio secundaria*. Recuperado el 15 de julio de 2021 de http://www.unfv.edu.pe/facultades/fe/images/2018/SECUNDARIA/planes_curriculares_secundaria.pdf

Universidad Nacional Mayor de San Marcos. (s. f.) *Escuela Profesional de Educación: Planes de estudio*. Recuperado el 15 de julio de 2021 de <https://educacion.unmsm.edu.pe/escuela-profesional-de-educacion/>

Universidad Marcelino Champagnat. (s. f.) *Educación Secundaria, Especialidad Ciencias Histórico Sociales: Plan de estudios*. Recuperado el 15 de julio de 2021 de <https://umch.edu.pe/wp-content/uploads/2019/11/2019-Malla-de-Educaci%C3%B3n-Secundaria-especialidad-Ciencias-Hist%C3%B3rico-Sociales.pdf>

Universidad Peruana Cayetano Heredia. (s. f.) *Carrera de Educación Primaria: Plan de Estudios*. Recuperado el 15 de julio de 2021 de https://www.cayetano.edu.pe/cayetano/images/2018/PDF_18/Carreras_upch/Encarte-edu-primaria_upch.pdf

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (s. f.) *Carrera de Educación y Gestión del Aprendizaje: Malla curricular*. Recuperado el 15 de julio de 2021 de <https://pregrado.upc.edu.pe/carrera-de-educacion-y-gestion-del-aprendizaje/malla-curricular/>

Universidad Privada del Norte (s. f.) *Carrera de Educación y Gestión del Aprendizaje. Plan de estudios*. Recuperado el 15 de julio de 2021 de <https://www.upn.edu.pe/carrera/educacion-y-gestion-del-aprendizaje>

Universidad San Ignacio de Loyola. (s. f.) *Carrera de Educación con especialidad en Letras y Humanidades: Malla curricular*. Recuperado el 15 de julio de 2021 de <https://facultades.usil.edu.pe/educacion/carrera/educacion-con-especialidad-en-letras-y-humanidades/malla-curricular/>





Lineamientos generales para el desarrollo y la formación inicial docente en el marco del bicentenario

Ervando Guevara Guevara
Universidad Nacional de Trujillo

Ruth Meregildo Gómez
Universidad Nacional de Trujillo

La profesión docente en el Perú no tiene el reconocimiento social que se merece, debido a que la educación no ha sido incorporada al desarrollo nacional. El país se ha estancado en una economía precapitalista, basada en la exportación de materias primas y en la importación de bienes terminados; en consecuencia, no se cuenta con la capacidad de establecer políticas claras que orienten el desarrollo nacional, se improvisa, copia y no se pasa más allá de un mero pragmatismo empirista.

En cuanto a la educación, la falta de políticas coherentes ha generado que esta tenga una bajísima calidad, que se le asigne un magro presupuesto, que posea una infraestructura deficiente, que el magisterio no esté capacitado, sino adormecido y amenazado, que las personas en los cargos directivos no demuestren capacidad de gestión, y que el currículo sea copiado de otra realidad, y, por ello, esté descontextualizado y sea impuesto. Las personas asistentes al CADE de 2017 percibían la baja calidad en la formación docente: el 83 % consideró que el principal problema de la educación básica era la deficiente formación de las y los docentes.

La ausencia de una política nacional de educación ha generado, también, la proliferación de centros de formación docente sin control de calidad (Vezub, 2007), con un interés mercantilista antes que de servicio. Existen institutos pedagógicos, escuelas normales, facultades y universidades de educación, lo que genera conflictos entre entidades educativas y heterogeneidad en el proceso de formación; inclusive, se llega a competir por la demanda estudiantil.

La situación descrita anteriormente ha derivado en una paulatina precarización de la profesión docente, acentuada en estos últimos años. Entre las décadas de 1960 y 1980, una persona dedicada a la docencia se ubicaba dentro de la clase media e, incluso, media alta; podía adquirir una casa en zonas residenciales y un vehículo particular; tenía la capacidad de implementar su propia biblioteca y de dar educación, salud y bienestar a su familia. A partir de la década de 1980 y 1990, empezó un proceso de deterioro de la economía de las y los docentes: desde esta etapa, sus residencias se ubican en zonas urbano-marginales o deben vivir en las casas de sus parientes; deben utilizar el transporte público; carecen de una biblioteca especializada; no pueden costear la educación, la





salud y el bienestar de sus familias. Esta realidad se ha agravado en estas últimas décadas: carecen de estabilidad laboral; venden sus servicios a instituciones privadas por sueldos incluso por debajo del mínimo; y se ven en la necesidad de dedicarse a otras actividades económicas.

Dentro de esta lógica, ser docente en el Perú no es una actividad motivadora para la juventud, especialmente la proveniente de la clase media y media alta. Este sector prefiere estudiar carreras liberales que le permitan mayores niveles de ascenso y prestigio social; al magisterio ingresan jóvenes de zonas urbano marginales y rurales (Ventura, 2020), quienes muestran un deficiente rendimiento académico, carecen de vocación para la profesión, e ingresan en la universidad como segunda o tercera opción y con un bajísimo puntaje.

Como es lógico suponer, la calidad docente ha seguido el mismo derrotero que su economía: toda miseria material trae como consecuencia miseria espiritual. La figura de quien se podría llamar *docente clásico* tenía una personalidad intachable; era una erudita o erudito en su materia; y tenía dominio de cultura general; por lo tanto, gozaba del reconocimiento de la comunidad por su alta investidura y capacidad de liderazgo. Sin embargo, esta realidad se ha ido perdiendo en los últimos tiempos. Luego de reconocer esta situación, surgió la inquietud de plantear algunos lineamientos generales para el desarrollo y la formación de docentes en el Perú. De este modo, el propósito de este ensayo es analizar y establecer lineamientos generales para el desarrollo y la formación inicial docente en el marco del bicentenario.

Como se sabe, una de las funciones de la universidad es la formación profesional. A continuación, se proponen los lineamientos generales para el desarrollo de la profesión docente y para la formación inicial docente. Estas propuestas son producto de la experiencia que se viene desarrollando en la Facultad de Educación y Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Trujillo.

En relación con los lineamientos generales para el desarrollo de la profesión docente, se propone a continuación los que se consideran esenciales. En primer lugar, es necesario implementar el proyecto de desarrollo nacional con su respectivo proyecto educativo, modelo pedagógico, modelo curricular y modelo didáctico. Este debe contar con fundamentación filosófica, científica y tecnológica, que recoja las experiencias educativas de otras culturas del mundo y que se entronque con la peruana, como base para construir la identidad, orientada al desarrollo nacional dentro de un mundo globalizado.

Segundo, se requiere establecer constitucionalmente a la educación como un derecho humano. Al igual que la alimentación y la salud, el Estado debe atender esta necesidad de manera obligatoria y gratuita, y debe asegurar su calidad. Es necesario fortalecer la educación pública con un 6 % del PBI en su primera fase, dotarla de una infraestructura adecuada, y de tecnología moderna, y asegurar la existencia de docentes con la debida preparación y compromiso con el desarrollo del país.

Así mismo, es pertinente crear y fortalecer las facultades de educación como parte de la universidad pública en cada región del país. Estas deben poseer sedes de acuerdo con las necesidades de desarrollo de cada región —por ejemplo, la existencia de facultades bilingües debe ser obligatoria en las zonas del país con esta característica—. También es necesario establecer un sistema único de formación docente; es decir, se requiere fusionar las experiencias exitosas de los institutos pedagógicos y escuelas normales.

En cuarto lugar, es imprescindible implantar dos vías de captación de estudiantes para el magisterio:





- a. seleccionar los mejores estudiantes de secundaria, debidamente motivados para seguir estudios de pedagogía, y
- b. captar profesionales de otras carreras para hacer complementación pedagógica de dos años en las facultades de Educación, en las que cursarán materias orientadas al desarrollo de competencias generales —humanísticas— y competencias específicas —pedagógicas—, puesto que los conocimientos de especialidad ya los poseerían.

La captación de estudiantes de la zona —es decir, del mismo ámbito geográfico, entorno social y cultural que las instituciones educativas— tiene enormes ventajas: por un lado, tendrán mayor disposición a trabajar en cualquier lugar de la región, como zonas de menor desarrollo; por otro, al conocer la cultura de la población, fortalecerán la identidad regional como componente de la identidad nacional.

La inserción en la carrera docente tiene que darse de manera temprana, en el proceso mismo de formación. Esta se hace por medio de la práctica, la investigación científica (Espinoza-Freire et al., 2017) y la responsabilidad social universitaria, actividades orientadas al desarrollo de la comunidad, la región y el país.

Ya con el bachillerato —que requiere de la sustentación de una tesis— y con la licenciatura —que supone la aprobación de un trabajo de suficiencia profesional—, mediante una evaluación nacional de logro de competencias aplicada por las universidades formadoras en coordinación con el Ministerio de Educación, los mejores puestos deben ser designados a zonas de menor desarrollo —rurales y de frontera— por un período de cinco años. De manera simultánea, deben acceder a un diplomado, maestría o a una segunda especialidad desarrollados de manera virtual. Después de los cinco primeros años de servicio, pueden ser promovidos a zonas de mayor desarrollo siguiendo los criterios de la evaluación anterior.

Quinto, se requiere establecer seis niveles en la carrera magisterial; cada uno debe contar con una duración de cinco años y los ascensos deben hacerse en estricto orden de mérito con indicadores precisos que evalúen de manera objetiva el logro de competencias. Para alcanzar el tercer nivel, se debe establecer el requisito de contar, como mínimo, con un diplomado; para el cuarto, una segunda especialidad; para el quinto, una maestría; y para el sexto, un doctorado. Además, a partir del tercer nivel, la persona candidata puede concursar para ocupar cargos administrativos o de investigación en todo el sistema educativo: en el tercer nivel, Coordinación de Área, Asesoría, Subdirección o Dirección de las diferentes instituciones educativas del país; en el cuarto nivel, especialista o Dirección de UGEL; en el quinto, especialista, Dirección Regional o cargos de alto nivel en el Ministerio de Educación del Perú.

Además, es necesario establecer un sistema de monitoreo, acompañamiento y evaluación del docente. Este debe empezar en su proceso de formación profesional; luego, continúa en el nivel de la institución educativa, unidad de gestión educativa local (UGEL) y la gerencia regional de educación (GRE). Este sistema tiene que ser sistemático y coordinado entre el Ministerio de Educación y las universidades formadoras, y poseer instrumentos e indicadores objetivos, y personal capacitado.

Por otro lado, en lo que sigue, se presentarán los lineamientos generales para la formación inicial docente más relevantes. En primer lugar, es necesario implementar el modelo pedagógico peruano, con el respectivo modelo curricular y modelo didáctico, alineados con el Proyecto Educativo Nacional (CNE, 2020). Las características deben ser las siguientes:





- a. Es *humanístico*. El fin supremo de la educación es el desarrollo pleno del ser humano (Peñaloza, 2000), entendido como el cultivo de sus potencialidades, que son innatas y desarrolladas por la sociedad mediante la educación. Se expresa en el desarrollo pleno de su conciencia tanto individual como social en sus distintas dimensiones, tales como conciencia filosófica, científica, moral, histórica, ecológica, política y estética.
- b. Es *integral*. El proceso educativo necesita considerar toda la naturaleza humana, tomando en cuenta a la persona como un ser multidimensional, complejo y emergente (González, 2018). Es un ser biológico-natural, psicoespiritual y sociohistórico-cultural en proceso permanente de desarrollo tanto ontogenético como filogenético.
- c. Es *diversificado*. Si bien es cierto que el desarrollo de competencias y capacidades deben ser comunes a toda y todo docente, el currículo debe estar contextualizado a las necesidades y posibilidades de cada región, como, por ejemplo, crear los currículos bilingües.
- d. Posee un *currículo por competencias*. Se entiende a las *competencias* como el *saber hacer*, el *hacer idóneo* y *eficiente*. Este *hacer idóneo* y *eficiente* involucra a todas las dimensiones, subdimensiones e interdimensiones de la naturaleza humana: lo biológico-natural (anatómico, neurofisiológico, bioquímico y genético), lo psicoespiritual (cognitivo, afectivo y volitivo) y lo sociohistórico-cultural (comunicación, juego, trabajo, actividad política, etcétera) (Guevara, 2010); es decir, las competencias involucran el saber, el saber ser, el saber convivir y el saber hacer (Delors, 1996, citado por Díaz et al., 2020) en una sociedad cada vez más humana.

Según la Ley Universitaria, Ley 30220, los estudios de pregrado están compuestos por estudios generales, estudios específicos y estudios de especialidad (Art. 40). Las competencias generales están orientadas al desarrollo pleno del ser humano tanto en el aspecto personal como social. Se proponen dos competencias generales:

- a. Muestra una personalidad estable: controla sus emociones; es dialogante, líder; muestra empatía, solidaridad y una autoestima adecuada; posee su propia cosmovisión del mundo, la cual le da dirección y sentido a su vida, tanto como persona como ser sociohistórico.
- b. Vive su ciudadanía plena: respeta la diversidad y el bien común; posee conciencia democrática, ética, ecológica, histórica y estética, y un espíritu emprendedor dentro de la perspectiva de la construcción de una sociedad justa, libre y democrática.

Las competencias específicas están orientadas a la formación de la o el profesional en educación (Ley 30220, 2014, Art. 42). Se proponen tres, válidas para la formación docente:

- a. Gestiona el conocimiento humanístico, científico y tecnológico con espíritu racional, objetivo, crítico, divergente, reflexivo, problematizador, omnicomprensivo y totalizador.
- b. Gestiona los aprendizajes significativos orientados al desarrollo integral de sus estudiantes.





- c. Gestiona el desarrollo de la institución educativa orientado al desarrollo de la comunidad, bajo los fundamentos filosóficos, científicos y tecnológicos.

Las competencias de la especialidad obedecen al cultivo de las ciencias específicas de cada una de las áreas de formación docente. Se proponen las siguientes áreas:

- a. Desarrollo del pensamiento matemático
- b. Desarrollo del lenguaje y la comunicación integral
- c. Ecología, diversidad y desarrollo sostenible
- d. Ciencias sociales y emprendedurismo
- e. Desarrollo del deporte y salud integral
- f. Desarrollo del talento y cultura artística

Cada especialidad plantea sus competencias y las capacidades que se deben desarrollar.

Los ejes transversales son la columna vertebral de la estructura curricular: dan soporte y relación a la malla curricular orientada al perfil de egreso, y recorren e impregnan todo el currículo desde los objetivos generales a las decisiones más concretas en el aula (Argueta, 2009, p. 12). Se plantean los siguientes ejes transversales:

- a. Desarrollo de la conciencia moral para el ejercicio de la ciudadanía
- b. Desarrollo de la investigación formativa
- c. Desarrollo de la conciencia ecológica para el desarrollo sostenible
- d. Desarrollo de la conciencia histórica para la identidad y pertenencia
- e. Responsabilidad social para el desarrollo de la comunidad

Según el Ministerio de Educación (Minedu, 2017), los enfoques que se deben tener en cuenta en todo currículo de formación docente deben ser los siguientes:

- a. Enfoque de derechos
- b. Enfoque inclusivo y de atención a la diversidad
- c. Enfoque de igualdad de género
- d. Enfoque ambiental
- e. Enfoque de orientación al bien común
- f. Enfoque de búsqueda de la excelencia

El desarrollo de la investigación científica es de suma importancia y debe darse en dos dimensiones:

- a. Como área de desarrollo curricular
- b. Como eje transversal

Como área curricular debe desarrollarse a partir de los fundamentos epistémicos, lógicos y metodológicos desde los primeros ciclos hasta la culminación del informe de tesis del décimo





ciclo. Como eje transversal, debe centrarse en la metodología de enseñanza en cada una de las experiencias curriculares —investigación formativa—, y debe plasmarse en diversos productos científicos: resúmenes, monografías, ensayos, artículos, tesinas y tesis.

La investigación científica debe partir de áreas, líneas y problemas priorizados por cada institución formadora a partir del diagnóstico de su problemática. Sus temáticas deben estar relacionadas con las áreas de desempeño docente: gestión de los aprendizajes, investigación, y desarrollo de las instituciones educativas y la comunidad. Así mismo, la investigación científica tiene que estar interrelacionada tanto con la práctica preprofesional como con la responsabilidad social universitaria.

Las prácticas preprofesionales son otro elemento de suma importancia en el currículo de formación docente: son la concreción de toda la formación teórica, expresa la filosofía, la ciencia y la tecnología de la educación como proceso de formación integral, y corrobora y enriquece la teoría. Se propone que se desarrollen en tres etapas: práctica inicial, práctica intermedia y práctica final. La inicial tiene como objetivo que la futura o el futuro maestro se familiarice con el quehacer educativo. Esta se basa en la observación de los diferentes procesos tanto en el aula como fuera de ella. Debe desarrollarse a partir del quinto ciclo, cuando la o el estudiante ya tiene una formación teórica básica y maneja técnicas elementales de recojo, procesamiento e interpretación de datos. Las y los estudiantes procesan datos, los sistematizan y discuten en clase con la asesoría de sus docentes tanto de práctica como de investigación. Segundo, la práctica intermedia busca que la o el estudiante se convierta en ayudante o docente auxiliar en el aula; así, participa en la planificación, ejecución y evaluación del aprendizaje. Por último, la práctica final es un internado, en el que la o el futuro docente adquiere cierto nivel de autonomía y experticia en el aula, siempre con la asesoría de su docente de práctica en la institución formadora (Universidad Nacional de Trujillo, 2021).

Finalmente, como se dijo líneas arriba, es necesario que exista una estrecha relación entre la práctica preprofesional, la investigación científica y la responsabilidad social universitaria, siempre orientada al desarrollo de la comunidad.

Los lineamientos generales para la formación inicial docente en el marco del bicentenario deben responder a las demandas sociales y perfiles requeridos por la sociedad, para que el desempeño docente promueva una educación de calidad. Por su parte, la formación inicial docente es un proceso de alto compromiso tanto de la persona formadora como quien se está formando; en este, se busca armonizar la teoría con la práctica para permitir desaprender y aprender a través de acciones relacionadas con el modelo pedagógico, curricular y didáctico, abierto a un espacio de diálogo y reflexión para la toma de decisiones oportunas y pertinentes.

Referencias

- Argueta, M. (2009). *Ejes transversales en el currículo de la formación inicial de docentes*. CECC/SICA. https://ceccsica.info/sites/default/files/content/Volumen_06.pdf
- CADE-Educación. (2017). *Secundaria de primera, construyendo un proyecto de vida*. <https://www.ipae.pe/cade-educacion-2017/>
- Consejo Nacional de Educación (CNE). (2020). *Proyecto Educativo Nacional. PEN 2036. El reto a la ciudadanía plena*. CNE y Minedu. <https://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/2020/proyecto-educativo-nacional-al-2036.pdf>





- Díaz, J., Ledesma, M. y Rojas, S. (2020). Los cuatro saberes de la educación como formación continua en las empresas. *Revista de Difusión Cultural y Científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 19, 17-47.
- Espinoza-Freire, E., Tinoco-Izquierdo, W. y Sánchez-Barreto, X. (2017). Características del docente del siglo XXI. *Olimpia. Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*, 14(43), 39-43.
- González, J. (2018). Educación emergente y condición humana hacia un pensamiento del sur Latinoamericano. *Revista Conciencia*, 6 (2), 79-88.
- Guevara, E. (2010). *Objeto de estudio, cuerpo teórico y métodos de investigación de la pedagogía como ciencia social* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Trujillo]. <https://dspace.unitru.edu.pe/bitstream/handle/UNITRU/5765/Tesis%20Doctorado%20%20Ervando%20Guevara%20Guevara.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ley 30220 de 2020. Ley Universitaria. 10 de mayo de 2020. *Diario El Peruano*. <https://diariooficial.elperuano.pe/pdf/0021/ley-universitaria-30220.pdf>
- Ministerio de Educación (Minedu). (2017). *Currículo nacional de la educación básica*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Peñaloza, W. (2000). *Currículo integral*. Optimice Editores.
- Universidad Nacional de Trujillo. (2021). *Propuesta de modelo educativo de la UNT Versión 2*. Aprobada mediante Resolución Vicerrectoral Académica 0080-2020-VAC/UNT. <https://unitru.edu.pe>
- Ventura, U. (2020). Perspectiva del personal docente peruano sobre las razones y las limitaciones que imposibilitan una dedicación continua para con la investigación científica. *Revista Educación*, 44 (2), 1-18. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.39544>.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11 (1), 1-24.





El saber práctico desde la formación inicial docente: Interacción entre la investigación, la práctica educativa y la práctica reflexiva

Mónica Nelly Camargo Cuéllar

Pontificia Universidad Católica del Perú

Verónica Milagros Castillo Perez

Pontificia Universidad Católica del Perú

La profesión docente se construye desde la formación inicial bajo una propuesta educativa y ratificada por la experiencia, en la medida en que el contacto directo con la realidad ofrece oportunidades para obtener el saber práctico, pero ¿qué se comprende por *saber práctico*?, ¿qué implicancias tiene en la formación inicial docente?, ¿qué competencias docentes se desarrollan a través de este tipo de saber? El propósito de este ensayo es responder, con una mirada reflexiva, a las preguntas anteriormente planteadas acerca del saber práctico y la interacción de las competencias docentes como aspectos fundamentales en la formación integral de las y los futuros docentes. Así mismo, es una invitación a asumir el reto de repensar las propuestas educativas con un enfoque transformacional en la trayectoria formativa desde la acción y para esta.

Para Herrera y Martínez (2018), el saber práctico es una forma de aprender; por ello, pertenece al ámbito de la racionalidad práctica. Señalan que “el saber práctico es a la racionalidad práctica (phronesis) lo que las teorías son a la ciencia (episteme), con la salvedad de que el ámbito de la racionalidad práctica, a diferencia de otros ámbitos, está constitutivamente referido a la cotidianidad de la acción” (Herrera y Martínez, 2018, p. 11). Así, la acción y lo cotidiano aportan a la construcción de experiencias, ya que el saber práctico es un saber en la acción y está fundado en ella, del mismo modo que el saber educativo se basa en la actuación pedagógica; entonces, también es considerado como un saber práctico (Alvira, 2003, citado en Naval, 2019). Menoscabar el saber práctico significa debilitar cada actuación y limitarla a dimensiones teóricas que pueden carecer de sentido y significatividad.

El saber práctico supone diseñar oportunidades para construir experiencias, siempre que estas sean concebidas desde el mismo proceso formativo, para consolidar el conocimiento y la predisposición para aprender posteriormente a través de la discrepancia entre lo aprendido y la realidad presente. Además, es fundamental encontrar el significado y el sentido de los espacios





para reflexionar y expresar juicios que se orienten a la acción transformadora. Será esta acción la que, con certidumbre, sienta las bases del proceso de la formación inicial, ya que es mediante el diálogo reflexivo que la praxis se somete a una validación con mayor rigurosidad, se fortalece, se actualiza y se compromete a crear comunidades de aprendizaje.

Así mismo, este saber está orientado a dar sentido a “lo cotidiano” que, a decir de Uribe (2014), constituye la esfera de la realidad que se comprende y, por ende, se observa como susceptible a los cambios del contexto social. Es importante precisar que el concepto de *realidad* está en permanente construcción, pues, desde su intimidad, es dinámico por naturaleza y, desde una proyección colectiva, es comprendido como desafiante, ya que exige seguirle el ritmo para recoger lo cotidiano y los aprendizajes que se derivan de este.

Por esta razón, las sociedades no son estáticas, neutras ni homogéneas; en esa misma suerte, es urgente comprender el sistema educativo de formación inicial docente con sus características diversas, con sus oportunidades para recoger experiencias y confrontarlas con las teorías aprendidas durante todo el proceso. Así, las experiencias se van edificando y consolidando en la medida en que se incorporan los conocimientos producto de los cambios, las transformaciones y las reproducciones culturales, sobre la base de la pluralidad de valores, creencias, aprendizajes, conocimientos, experiencias y formas de vida (Uribe, 2014, p. 104).

Ante esto, no resulta estéril aspirar a desarrollar un currículo para la formación inicial docente que considere oportunidades para proponer el actuar con miras a transformar realidades sociales, políticas, culturales, entre otras, que impliquen una reflexión de lo que supone el bien común y la ética en el manejo de la información para construir saberes y transformar la práctica. Tal como lo enfatiza Pinar:

El objetivo principal del currículo es promover la comprensión de las relaciones entre el conocimiento académico, la sociedad, la cultura, la autoformación individual y el momento histórico en el que estamos situados. Esta comprensión apoya la obligación ética de cuidarnos a nosotros mismos y a nuestros compañeros, y nos permite pensar y actuar con inteligencia, sensibilidad y coraje tanto en la esfera pública (como ciudadanos comprometidos con la democracia) como en la esfera privada (como individuos comprometidos con otros ciudadanos). (2004, citado en Barbosa, 2020, p. 45)

Como se puede observar en la cita anterior, para el autor, el currículo tiene un propósito circunscrito a la comprensión de la realidad y al compromiso ético de cada una y cada uno de los ciudadanos para transformar la sociedad, y hacerla más justa, sensible y democrática. Uno de los aspectos relevantes para fortalecer los aprendizajes de las y los docentes en la formación inicial es el conocimiento práctico, consecuencia de esta comprensión de la realidad e inmersión en ella. Este se entiende como un saber que trasciende la simple aplicación de las teorías, para convertirse en procesos intelectuales que logran reflejarse en acciones concretas y de mayor alcance. Ahí radica la importancia de la cercanía del sistema educativo a la realidad social.

Sin embargo, si bien se ha expresado en líneas anteriores que el saber o conocimiento práctico requiere de una formación profesional docente que represente una alternativa frente a lo considerado “tradicional”, parece destacar por la desvinculación existente entre la teoría y la práctica. No basta con describir lo que se observa en el contacto con la realidad; se trata de que las y los futuros docentes, mediante el análisis reflexivo y crítico de su propia práctica demuestren sus competencias para enriquecer su experiencia (Rodríguez y Alamilla, 2018). Esto favorece la





preparación para futuras confrontaciones entre la teoría y la práctica, de modo que se garantice el desarrollo y la profesionalización docente.

De acuerdo con Crisorio (2014, citado en Mezzaroba y Carriquiriborde, 2020), una teoría de la práctica educativa debe desarrollarse dentro del campo de la educación y debe ser útil para sus agentes y participantes; quizás en ello radique su fortaleza. Respecto de encontrarlas útiles, las prácticas educativas constituyen acciones pensadas y planificadas para asegurar la experimentación, la reflexión y la acción, es decir, una conjunción entre teoría y práctica, con una mirada a una educación que problematice la realidad (Mezzaroba y Carriquiriborde, 2020). La intención es generar propuestas de mejora para atender tanto las necesidades de quien enseña como de quien aprende.

Al hacer referencia a *la mejora*, se ingresa en el campo de la transformación. En otras palabras, se trata de modificar una realidad que requiere una atención producto de la reflexión y la necesidad de mejorar aspectos centrales para la comunidad educativa. En ese sentido, Carr (2002) señala que la práctica educativa es social: se aprende a pensar a través del diálogo con otras y otros colegas, y se comparte con ellas y con ellos desde las teorías que han sido parte de su formación y la experiencia que se han ido ganando en su recorrido docente. El mismo autor reconoce que las y los docentes asumen el papel protagónico como investigadores y transformadores de la realidad educativa y toma como referencia aspectos tan valiosos como la *interdiscipliniedad*, la *perspectiva de la teoría crítica* y la *perspectiva de la teoría hermenéutica*; es decir, busca la transformación del orden social, a la vez que considera la significatividad histórica de la sociedad que se manifiesta en el sistema educativo.

Por lo expuesto, desde una mirada transformadora que atañe al sistema educativo, los contextos, los conocimientos, el currículo, las competencias, etcétera, es imposible dejar de lado al sujeto, entendido como el eje central del cambio. Es imperativo desterrar viejas prácticas docentes edificadas sobre teorías y conceptos desvinculados no solo del contexto, sino de los sujetos mismos, lo cual genera mayor preocupación. Para hacerle frente, es necesario agotar los esfuerzos para la investigación y la práctica educativa, con especial énfasis en las prácticas reflexivas, las cuales consideran las particularidades que tiene la construcción de saberes cuando interactúan entre los sujetos que enseñan y aprenden.

En el afán de atender al sujeto y a la interacción entre docentes y estudiantes, se requiere abordar la dimensión emocional que se experimenta en el acercamiento a una realidad educativa, de modo que el sentido de educar recobre su carácter transformador. Ahí radica la necesidad de que las y los docentes en formación se integren en el sistema educativo, desde sus diversos escenarios y desde los diferentes roles en los que se desempeñan. De esa manera, se involucra en una investigación que nace en la propia práctica pedagógica a partir de una práctica reflexiva que orienta los cuestionamientos propios de la o el investigador para pasar a la comprensión de los fenómenos educativos que se movilizan en las comunidades de formación, las cuales integran, de manera natural, el saber práctico con las dimensiones cognitivas y emocionales.

Respecto de estas últimas, las emocionales, Bisquerra menciona que los pilares de la educación *convivir* y *ser* están intrínsecamente ligados a la educación emocional, considerada “un elemento más dentro de las innovaciones necesarias para que la práctica educativa responda a las necesidades sociales” (2010, p. 16), de modo que se prepara al sujeto para “responder mejor a los retos que plantea la vida en la sociedad actual” (Bisquerra, 2010, p. 17). Con ello, se fortalece la necesidad de concebir a la práctica desde una perspectiva integradora de los conceptos que moviliza, en la que los componentes fundamentales de la formación inicial docente, como la investigación, la práctica pedagógica y la práctica reflexiva, alimentan el saber pedagógico desde el saber práctico





de las y los estudiantes, tal como se observa en la Tabla 1, en la que se muestra la relación entre los componentes de la formación inicial.

Tabla 1

Componentes de la investigación, práctica pedagógica y práctica reflexiva

Investigación	Práctica educativa	Práctica reflexiva
Comprensión de los procesos de investigación	Acercamiento a los fenómenos pedagógicos	Reconocimiento de las habilidades personales para la docencia
Aporte a la comunidad educativa	Aporte al grupo de individuos con los que interactúan	Aporte individual a sus prácticas
Conocimiento de enfoques, niveles y métodos de investigación	Conocimiento e integración de conocimientos disciplinares y didácticos	Reconocimiento de la integración teoría-práctica
Desarrollo de competencias informacionales	Desarrollo de competencias pedagógicas	Desarrollo de los niveles de reflexión
Comunicación derivada del proceso de investigación	Encuentro con docentes y otros actores en diversos espacios de aprendizaje	Revisión de aprendizajes derivados de la práctica pedagógica

Los componentes presentados en la Tabla 1 aportan al desarrollo de las competencias de las y los docentes en formación; por lo tanto, es relevante considerar que estas trascienden a la formación académica, pues, como expresan Rodríguez et al. (2018), las competencias no tienen una mirada unívoca, al estar vinculadas con las funciones y tareas que desempeñan, y con las que acreditan su dominio profesional. Con esa visión, es pertinente asegurar que las competencias docentes engloban conocimientos, procedimientos, actitudes y capacidades personales que van dialogando, a la vez que van enriqueciéndose con eficacia, a través de la experiencia que traen consigo las situaciones profesionales.

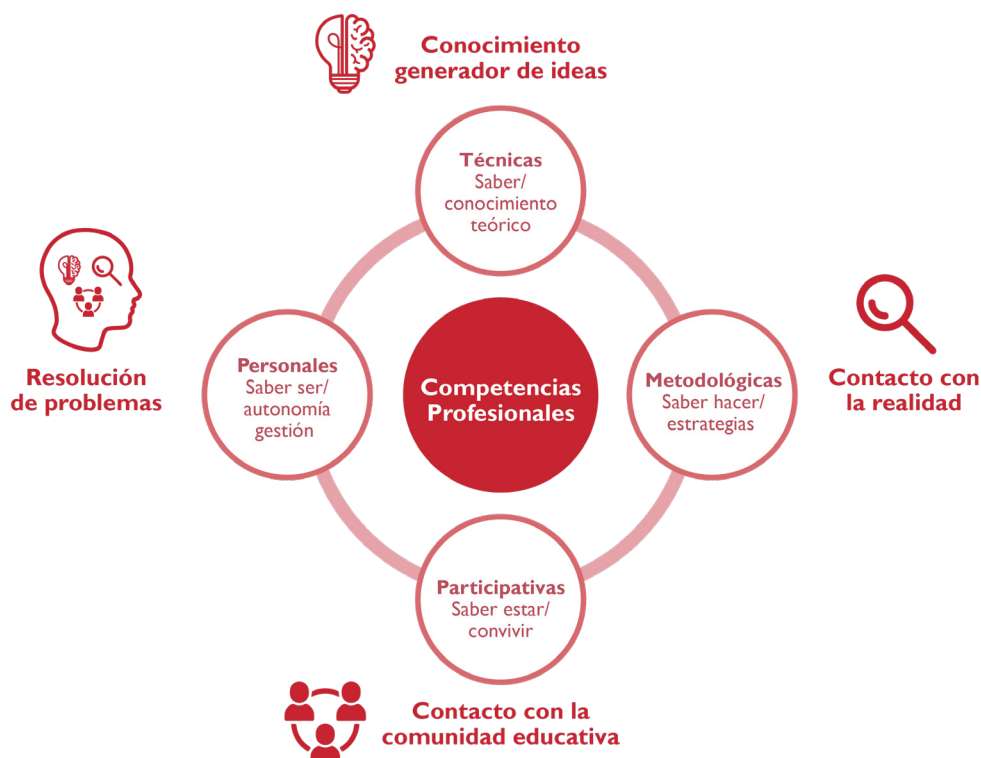
En ese sentido, a decir de Rodríguez et al. (2018), en las competencias profesionales se pueden considerar las técnicas, las metodológicas, las participativas y las personales; en estas últimas, se incorporan las competencias emocionales. A continuación, en la Figura 1, se muestran las competencias que aportan, desde el punto de vista del autor, al saber práctico.





Figura 1

Interacción entre las competencias técnicas, metodológicas, participativas y personales



En la Figura 1, se observa la interrelación de las competencias profesionales, en las que las competencias técnicas toman en cuenta el *saber* o *conocimiento teórico*, fundamental en el ejercicio docente, pues, con la información, se puede enfatizar más la gestión de ideas, de modo que sea posible atender con eficacia a las realidades en las que la o el profesional haga frente. A su vez, esta competencia invita a la o el docente en formación inicial a desarrollar las competencias metodológicas, las cuales involucran el *saber hacer*. Con esta competencia, se procura generar propuestas metodológicas y estrategias, las cuales surgen en el contacto con la realidad; además, mediante esta competencia, se revelan los conceptos teóricos y prácticos, en una dialéctica natural que permite adaptarse a las diversas funciones que surgen en la práctica docente. Podría decirse que estas dos primeras competencias docentes se van adquiriendo en el proceso de formación y se van consolidando con la experiencia.

A su vez, las competencias participativas hacen un llamado al *saber estar*; en otras palabras, son el “saber convivir” con las y los otros, lo que se evidencia en los equipos de trabajo, en las reuniones con miembros de la comunidad educativa. Finalmente, la competencia personal hace referencia al *saber ser*, con autonomía, gestión y predisposición para la resolución de problemas, y con una mirada holística de sus propias habilidades y destrezas dispuestas al ejercicio de la profesión. Estas dos últimas competencias pueden tener una carga emocional adicional a las que se adquieren en la formación inicial, pues involucran los saberes prácticos aprendidos y movilizan las reacciones ante las interacciones entre los sujetos que aprenden y enseñan.

Estas competencias van asentando y fortaleciendo la trascendencia del perfil docente, en el marco del desarrollo personal y formativo integral, a la vez que apuntan a una manera de afrontar las diversas circunstancias de la vida y de desenvolverse en ella (Echeverría, 2002). Apostar por un enfoque transformador que induce a las y los docentes a tener una mirada holística y globalizadora de su propio ser, sin dejar de lado los aprendizajes interdisciplinarios que descubren en los diversos





espacios en los que se integran, significa posicionar al sujeto que aprende y asignarle su rol protagónico.

Tal como lo menciona Valverde,

La competencia de acción profesional implica, más que capacidades y conocimientos, la posibilidad de movilizar los saberes que se aprenden como resultado de la experiencia laboral y de la conceptualización y reconceptualización diaria que la persona lleva a cabo en su trabajo, sumando y mezclando permanentemente nuevas experiencias y aprendizajes. El trabajo competente incluye la movilización de atributos del trabajador como base para facilitar su capacidad para solucionar situaciones contingentes y problemas que surjan durante el ejercicio del trabajo. (2001, citado en Echeverría, 2002, pp. 20-21)

Por ello, resulta prioritario reflexionar sobre el desarrollo de las competencias que involucran a las y los docentes desde su trayectoria escolar, antes de la formación universitaria, —y de aquellas que se van integrando, también, en esta etapa— hasta su inserción en la docencia, con los roles, consignas y demandas que conlleva. Este proceso del desarrollo profesional y de la trayectoria vital se observa en la Figura 2, propuesta por Torres (2021).

Figura 2

Desarrollo profesional



Nota. Tomado de *La formación inicial docente*, por Torres, 2021. [Archivo de video].

En adición a la Figura 2, se fortalece la idea de Rodríguez et al., cuando expresan que “El conocimiento no se ve completado ni utilizado si no se aplica a la práctica” (2018, p. 287). En efecto, la integración de estos conceptos permite tener una aprehensión de lo cotidiano que, a su vez, se transmite a las otras personas. Este ejercicio integrador se visibiliza cada vez que la o el docente mejora sus propias prácticas, las cuales se ven enriquecidas por la reflexión, que lleva a la toma de decisiones innovadoras y que validan la coherencia entre el saber práctico y el teórico; ello, a su vez, se vuelve un punto de partida para el crecimiento y la formación continua.





En conclusión, el saber práctico, que enriquece la profesión docente, implica actuar con inteligencia para demostrar constantemente el profesionalismo frente a los cambios y propicia la reflexión constante de lo que se tiene como saber implícito, de modo que garantice la comprensión de lo que se necesita saber para dar respuesta a las situaciones que van surgiendo en los nuevos escenarios educativos en los que se requiera. A su vez, implica reconocer que la formación inicial es la que da fuerza al saber teórico, siempre que se tenga presente la existencia de un requerimiento fundamental centrado en la valoración del saber práctico, en tanto se favorezca a la deliberación de las competencias y capacidades que se ponen al servicio de la resolución de problemas. Por lo tanto, la integración de saberes se consolida desde la experiencia y para esta a partir de la trayectoria académica enmarcada en la investigación, en la práctica educativa y en la práctica reflexiva propuesta para fortalecer la interrelación de los saberes prácticos desde la investigación y viceversa.

Finalmente, es un compromiso de las y los formadores y las y los docentes en formación inicial consolidar los componentes teóricos con los saberes prácticos para fortalecer el carácter formativo y transformador que se requiere con la finalidad de atender a las nuevas realidades que se van construyendo en la sociedad.

Referencias

- Barbosa, A. (2020). Formação de professores e currículo: questões em debate. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ*, 29 (110), 35-50. <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/nN7CDXTbrMNHdGMxzcGgHws/?lang=pt>
- Bisquerria, R. (2010). *La educación emocional en la práctica*. ICE-HORSORI.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Morata.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (1), 7-43. https://www.researchgate.net/publication/41537264_Gestion_de_la_Competencia_de_Accion_Profesional
- Mezzaroba, C. y Carriquiriborde, N. (2020). Teoría y práctica: cuestiones imprescindibles a la práctica educativa. *Revista Educação & Formação*, 5 (3). <https://www.redalyc.org/journal/5858/585865676008/html/>
- Naval, C. (2019). Del incomprendido saber práctico. En J. Vera (Coord.), *Formar para transformar. Cambio social y profesiones educativas* (pp. 111-114). GEU editorial. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=783135>
- Rodríguez, J. y Alamilla, P. (2018). La complejidad del conocimiento profesional docente y la formación del conocimiento práctico del profesorado. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18 (2), 434-458. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/33129>
- Rodríguez, A., Cano, J. y Cortés, A. (2018). Competencias y emprendimiento. En A. Cortés, A. Rodríguez, y S. Val (Eds.), *Estrategias transformadoras para la educación. Una visión para el siglo XXI* (pp. 274-301). Editorial Pirámide.





Torres, R. M. (2021, 20 de mayo). La formación inicial docente. *Mesa de diálogo de la Red Kipus, La formación docente en la educación superior en el marco del Bicentenario*. [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=LHPMMdPeXQ8>

Uribe, M. (2014). La vida cotidiana como espacio de construcción social. *Procesos Históricos*, (25), 100-113. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20030149005>

Regresar





La cultura digital en la formación inicial docente en la educación peruana

Rodolfo Arturo González Andrade
Universidad Femenina del Sagrado Corazón

A finales del siglo XX, el mundo se sumergía en la virtualidad y la globalización. Los sucesos que ocurrían en cualquier parte del planeta se podían conocer rápidamente en las demás. Esta realidad llegó al campo de la industria y, de este modo, los procesos se realizaban cada vez en menor tiempo. El campo educativo no fue ajeno a estos cambios, ya que, si por motivos de trabajo o tiempo una persona dejaba de estudiar, podía encontrar por internet la opción más adecuada para satisfacer sus necesidades y lograr sus metas. Una de estas alternativas es la educación a distancia, cuya finalidad es proporcionar soluciones a través de la virtualidad. Desde 2020 —y como producto de la pandemia del covid-19—, esta modalidad educativa se ha convertido en una herramienta de gran utilidad, pues la población mundial tuvo que permanecer en confinamiento por un largo período de tiempo. Bozkurt y Sharma afirman que la “educación a distancia siempre ha sido una alternativa y flexible para los alumnos, la enseñanza a distancia de emergencia es una obligación” (2020, p. 2).

Luego de haber atravesado una crisis sanitaria con gran impacto en el Perú, se plantea la siguiente interrogante relativa a la educación de docentes: ¿cuál ha sido el impacto de la cultura virtual en la formación inicial docente en la educación peruana durante la pandemia por el covid-19? Para responder a esta pregunta, en el presente estudio se aplicó una metodología documental-descriptiva; en esta, se revisó la literatura sobre la coyuntura de la educación a nivel mundial. A continuación, el texto abordará los siguientes temas: primero, se describe la práctica profesional de la futura o futuro docente; segundo, el encuentro con la virtualidad; tercero, la expectativa que se tiene sobre esta durante la pandemia.

La *virtualidad* aplicada al campo de la educación puede ser entendida, siguiendo a Bejar y Medina, como “la implementación de tecnologías en ambientes innovadores a través de la oferta de asignaturas en línea” (2021, p. 78), la virtualidad ha estado presente en el Perú y el mundo desde hace dos décadas. Sin embargo, como consecuencia de la pandemia global, se ha evidenciado que la formación de las y los futuros docentes viene arrastrando diversos problemas, entre los que se encuentra el escaso conocimiento de la tecnología digital, lo que no permite el uso adecuado de las redes sociales o de las plataformas virtuales educativas (Armijo y Teres, 2020).

Existe una variedad de enfoques a tomar en cuenta sobre la cultura digital. En Montoya et al., se explica el relacionado con la escuela constructivista:





[llamado] el *e-learning*, asume la teoría constructivista del aprendizaje. Esta teoría enfatiza en la actividad interna de rediseño, reacomodación y reconstrucción de esquemas y modelos mentales en los procesos de aprendizaje, en consecuencia, es el aprendiz, quien construye e interpreta la realidad. (2019, p. 250)

Este nuevo contexto de enseñanza-aprendizaje manifiesta que la futura maestra o maestro es quien guía dicho proceso, mientras que las y los estudiantes deben desaprender para nuevamente aprender, es decir, cambiar sus procesos mentales. El alumnado asume la parte activa en el momento del aprendizaje, y son ellos quienes deben llevar la teoría a la práctica.

Retomando el contexto de la pandemia por el covid-19, se debe considerar que, en esta coyuntura, no existían profesionales con la preparación necesaria para afrontar un confinamiento tan extenso. Sin embargo, de manera súbita las y los docentes debieron asumir el rol de protagonistas, junto con sus estudiantes, para desarrollar las sesiones de enseñanza- aprendizaje conociendo y haciendo uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

Investigaciones de varios países sobre la formación inicial docente en contextos virtuales durante la pandemia han mostrado una serie de problemas. Como lo explican La Velle et al. (2020), los miembros de las universidades inglesas encargadas de la formación de docentes enfrentaron el problema del miedo al fracaso. Por esta razón, el Gobierno y la plana directiva de las facultades de educación aplicaron una serie de programas de formación docente con prontitud. De esta manera, las futuras y los futuros profesionales de la educación se preguntaban cómo sería el aula virtual y cómo se vería el aula al momento del regreso, pues no completaron el tiempo de preparación requerida según los estándares de formación para las y los profesionales de la pedagogía. La investigación de Colorado (2020) muestra, como resultado, una mayor preparación de las y los futuros docentes en cultura digital. La información obtenida en el curso de Tecnología Informática Aplicada a los Centros Escolares (Tiace) para profesores en formación inicial en México durante la pandemia permitió conocer que, gracias a la organización satisfactoria del curso y a los materiales utilizados se obtuvieron buenos resultados. También, menciona algunas circunstancias que perjudicaron el proceso formativo: la falta de acceso a internet y el poco tiempo del que disponen los futuros profesionales de la educación respecto de otras labores dentro del hogar.

En el caso del Perú, desde 2017, el Ministerio de Educación (Minedu) se encuentra capacitando a las y los futuros docentes en *alfabetización digital*. Esta preparación se ha dado con el apoyo de los ingenieros en informática de las universidades que desarrollan la formación inicial respectiva. En 2014, se promueve el primer Concurso de Buenas Prácticas en Educación. Resultó ganador el proyecto Aulas Interactivas para el Desarrollo de Habilidades Comunicativas de 750 participantes. Esta participación demuestra el interés de las y los docentes de estar a la vanguardia y brindar un buen nivel educativo a sus estudiantes. Desgraciadamente, los gobiernos sucesivos no han realizado el seguimiento y mejoras a estas buenas prácticas.

Por lo visto anteriormente, se debe hacer hincapié en que la preparación de los docentes en cultura digital es de suma importancia. Al no tener el conocimiento necesario, planifican sus clases virtuales exactamente igual que las presenciales. Esto ha generado en sus estudiantes desmotivación, estrés, poca confianza, entre otros problemas. No se ha tenido en cuenta que, al haber migrado de manera tan rápida a la modalidad virtual, el estudiantado debía contar con un acompañamiento adecuado —como tutores— para aprovechar los cursos y cumplir con las tareas y, de este modo, responder a la coyuntura.

Por su parte, para abordar el tema de la práctica profesional del docente en tiempos de pandemia, es preciso definir el concepto de *práctica profesional*. Según Laochite y Costa (2016),





esta “representa una experiencia compleja para los estudiantes, ya que se vive como un proceso emocional, físico e interpersonalmente demandante con significativas consecuencias en el desarrollo del profesor en formación y de su permanencia en la profesión” (citado en Almonacid et al., 2021, p. 163). La práctica de las y los futuros docentes es el encuentro entre lo teórico y lo práctico; en este ámbito, demuestran las cualidades y competencias necesarias para su vida profesional.

La formación inicial de las y los futuros docentes en una sociedad “líquida” —es decir, en un mundo *cambiante*— requiere de ciertas competencias propias que deben adquirirse junto con las TIC. Hoy en día, es inaceptable que las y los futuros docentes no tengan un conocimiento suficiente para usar la tecnología y puedan desenvolverse con la misma facilidad que sus estudiantes. Es necesario que ambos grupos interactúen en igualdad de condiciones y formen parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje autónomo con capacidad de adaptación a diferentes realidades (Atúncar y Medina, 2021).

Las prácticas profesionales de las y los profesores en formación durante la pandemia fueron el reflejo de las diversas realidades. Por ejemplo, en la sociedad chilena, se evidenció que las futuras y los futuros docentes no contaban con la suficiente preparación para brindar el servicio *on line* requerido; por problemas de conectividad y carencia de equipos, se vio afectado el aspecto pedagógico, que se erigió como un reto de suma relevancia, a lo que se sumó, entre otros aspectos generados por la virtualidad, la necesidad de generar el ambiente de acuerdo con el curso (Almonacid et al., 2021). Estas mismas problemáticas se han reflejado en el Perú, a pesar de que las instituciones han reforzado las capacitaciones tanto para docentes como para estudiantes. También se ha intentado subsanar la problemática del acceso a las redes virtuales, la falta de conectividad a internet, las carencias de infraestructura, entre otros.

Un segundo aspecto que se aborda en este ensayo se refiere al avance de la virtualidad en el campo educativo. Por esta razón, las y los futuros maestros deben tener la capacidad de desarrollar las competencias digitales propias de este nuevo siglo. Algunas y algunos docentes consideran el uso de las TIC como una dificultad en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, “la educación virtual no es algo nuevo y su implementación en las instituciones de educación superior ha sido progresiva” (Martínez y Garcés, 2020, p. 2). Cabe señalar que, en el caso del Perú, esta situación se ha agravado debido a la pandemia y a la falta de preparación para asumir las clases virtuales de manera obligatoria. Tanto profesores como estudiantes se han visto en la necesidad de reacomodar su proceso de enseñanza-aprendizaje para que se adapte a la coyuntura actual.

Las incidencias que se presentaron durante los momentos de las prácticas profesionales en el Perú fueron diversas, pues nadie esperaba un confinamiento tan extenso; incluso persiste hasta el momento de redactar el presente ensayo. Por ello, La Velle *et al.* expresan que “trabajar en línea desde casa trajo consigo nuevas presiones tanto para los formadores, los aprendices (futuros docentes) sobre las cargas de trabajo y las circunstancias domésticas de los maestros” (2020, p. 606). Cabe señalar que todas y todos los participantes del ámbito educativo se han visto afectados. Lo que se busca es salir de esta difícil situación evidenciada por la pandemia del covid-19, la cual ha mostrado las debilidades de la educación superior en los diferentes contextos del país.

Las vicisitudes de las y los docentes en otras zonas sudamericanas durante la pandemia han sido similares. Por ejemplo, en una institución superior del Valle del Cauca, Colombia, se realizó una investigación sobre el conocimiento de las competencias digitales de las y los docentes formadores. Los resultados fueron alentadores en varios aspectos, como el manejo de plataformas, los repositorios académicos y las relaciones con sus estudiantes. Se observaron debilidades en la preparación de los materiales, pues tenían características para trabajar de manera presencial, no virtual (Martínez y Garcés, 2020).





Otro aspecto importante es la supervisión realizada a las y los profesores responsables de la formación de futuros docentes. Al respecto, Atúnchar y Medina expresaron que

Si la gestión directiva ejerce un rol de control y monitoreo basado en la desconfianza y en la fiscalización, antes que en el acompañamiento y en el intercambio de experiencias, los docentes replicarán de la misma manera, cuando se trate de evaluar el aprendizaje de sus estudiantes. (2021, p. 986)

Por otro lado, se debe analizar también el papel que cumple la supervisión a la o el docente formador de parte de la institución, pues se sintieron muchas veces presionados, lo que se replicó en la relación con sus estudiantes para poder cumplir con las exigencias institucionales, como fechas programadas de exámenes, entrega de notas, documentación, preparación adecuada de materiales, etcétera.

Sobre las lecciones aprendidas, se puede decir que, este 2021, año del bicentenario del Perú, se tomarán nuevas acciones en el ámbito de la educación. Se busca recuperar el tiempo perdido y mejorar la calidad de la enseñanza gracias a la experiencia obtenida. Es posible que pronto se pueda volver a las clases presenciales y, en ese contexto, se deberán corregir las deficiencias del sector. Este nuevo reto llevará a aprovechar lo bueno y a replantear lo malo que trajo la pandemia; así lo hace saber Pereyra: “qué estrategias desarrollan las escuelas y los docentes para el mantenimiento de un vínculo pedagógico de seguimiento a los estudiantes en este contexto, qué tecnologías fueron utilizadas en los más diversificados escenarios” (2020, p. 126). Lo que se debe resaltar es el papel de las y los docentes formadores que afrontan estas vicisitudes ante nuevos escenarios —aulas virtuales—, problemas de salud —estrés, ansiedad, entre otros—, trabajo remoto —manejo de nuevas plataformas, implementación de materiales adecuados al nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje—, etcétera.

Una investigación realizada a docentes noveles del área amazónica (Puerto Maldonado, Perú) en tiempos de pandemia se reafirma la postura: solo el 11 % en el nivel primario y el 27 % en el secundario poseen la competencia digital desarrollada (Estrada y Mamani, 2021). Una realidad problemática muy semejante a la del Perú es la de Argentina, que describió su contexto bajo los criterios de área geográfica, nivel socioeconómico y tenencia de dispositivos. Esta investigación permitió conocer cuatro sectores bien diferenciados: urbano-clase alta, urbano-clase media, urbano-marginal y zona rural. El contexto antes mencionado es similar al peruano, por lo que es importante tenerlo en cuenta. En el primer grupo, se fortalece el uso de las TIC en la enseñanza-aprendizaje; las y los integrantes de las familias del segundo grupo comienzan a mostrar carencias de equipos, ante ello, la solución fue el celular, además de la conectividad; en el tercer grupo, las clases se impartían por dispositivo móvil a través del aplicativo WhatsApp, pues estas podían ser sincrónicas o asincrónicas; en el último grupo, las clases se impartían por radio o televisión y, en algunos casos, para no perder contacto con sus estudiantes, las y los docentes tuvieron que acercarse a ellos en forma presencial (Pereyra, 2020).

Otro de los aspectos que se trató en dicha investigación fueron las deficiencias de la virtualidad o cultura digital en las y los docentes formadores. Este es un elemento importante que se debe tener en cuenta, pero, si se considera a la futura o futuro profesional de la pedagogía del siglo XXI —es decir, nativa o nativo digital—, esta o este requiere un alto grado de conocimiento tecnológico para no quedar a la saga de sus estudiantes. Por este motivo, Díaz afirma: “tomando en cuenta que si bien es cierto que nos encontramos ante nuevas generaciones que están vinculadas con la tecnología, esto no significa que necesariamente la emplean como un recurso de aprendizaje” (Díaz, 2020, citado en Colorado, 2020, p. 171). La expectativa y la realidad de la educación virtual en el Perú manifiestan una diferencia que se debe atender, pues las y los noveles docentes en la





capital se desenvuelven con habilidad en la virtualidad, mientras que otras y otros alejados de la capital no cuentan con los elementos necesarios para ello. No obstante, la experiencia y la guía la tienen las y los docentes formadores, quienes presentan problemas muy similares. Por ello, se debe estar a la altura de las circunstancias y proponer programas y planes para que esta nueva forma de educación sea una herramienta de utilidad tanto para docentes como para estudiantes.

¿Qué se puede aprender en estos momentos de la educación a distancia? Que se creó con la intención de hacer llegar la educación a las y los estudiantes que, por diversas necesidades, o problemas recurrían a esta modalidad. La actual educación a distancia de emergencia tiene otras peculiaridades, pues, mientras la primera se había creado como alternativa, esta segunda forzó a las y los estudiantes a acogerla. Aún se percibe que las y los docentes quieren impartir todos los conocimientos contenidos en su sílabo, cuando lo que requieren las y los estudiantes es una buena compañía docente, o del grupo de amigas o amigos que le aligere la carga de tareas (Bozkurt y Sharma, 2020).

En conclusión, después de registrar los argumentos que sostienen la postura del presente ensayo, es necesario resumir las ideas clave acerca de la cultura digital en la formación inicial docente. En primer lugar, la *sociedad líquida* demanda un nuevo tipo de profesional de la educación con características básicas, es decir, que maneje la tecnología y la información; así, queda atrás la o el docente cargado de conocimientos. Segundo, en el Perú, las y los docentes formadores, y las y los aprendices se enfrentaron a la pandemia con las necesidades propias de su región. Estos obstáculos fueron la carencia de equipos; la falta de conectividad, producto de la geografía adversa del país; materiales inadecuados; entre otros. Finalmente, en tercer lugar, queda demostrado que la virtualidad llegó para quedarse: tanto las y los docentes formadores como las y los futuros profesionales de la pedagogía deberán de utilizar las TIC como herramienta para facilitar el proceso de la enseñanza-aprendizaje, y tendrán que desarrollar las competencias digitales para un mundo en constante cambio.

Para concluir, se corrobora la razón de esta postura: la virtualidad ya está presente en el Perú; así, la formación inicial de las y los docentes debe desarrollar la competencia digital. Sin embargo, en su formación, se evidencian algunos problemas, pues, en este aspecto, al no haber estudiantes en modo presencial, se tendrá que encontrar el mecanismo adecuado para llevar a cabo la experiencia educativa. Eso no anula, no obstante, la posibilidad de que las y los futuros profesores estén arrastrando aún algunos problemas de formación pedagógica. Por lo tanto, se reafirma la postura: la cultura digital es parte del quehacer pedagógico de las y los docentes del presente siglo.

Referencias

- Almonacid Fierro, A., Vargas Vitoria, R., Mondaca Urrutia, J. y Sepúlveda Vallejos, S. (2021). Prácticas profesionales en tiempos de pandemia Covid-19: desafíos para la formación inicial en profesorado de Educación Física. *Retos*, (42), 162-171. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87353>
- Armijo Cabrera, M. y Teres Rojas, M. (2020). Virtualidad y cultura digital en las experiencias escolares infantiles: una etnografía visual en contexto de pobreza. *Pensamiento Educativo*, 57 (1), 1-17. <https://dx.doi.org/10.7764/pel.57.1.2020.8>
- Atúncar Prieto, C. y Medina Zuta, P. (2021). La virtualización educativa: retos en la formación inicial docente. *Maestro y Sociedad*, 18 (3), 984-1000. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5389>
- Bejar, N. y Medina, E. (2021). Competencias ontoepistemológicas en la virtualidad. *Revista Eduweb*, 15 (2), 77-85. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2021.15.02.7>





- Bozkurt, A. y Sharma, R. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to Corona-Virus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15 (1), 1-6. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Colorado, B. (2020). Codiseño del curso TIACE en la formación inicial docente de educación preescolar ante la contingencia de la covid-19. *Edutec*, (74) 170-189. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.74.1815>
- Estrada, E. y Mamani, M. (2021). Competencia digital y variables sociodemográficas en docentes peruanos de educación básica regular. *Revista San Gregorio*, 1 (45), 1-16. <https://doi.org/10.36097/rsan.v0i45.1502>
- La Velle, L., Newman, S., Montgomery, C. y Hyatt, D. (2020). Initial teacher education in England and the covid-19 pandemic: challenges and opportunities. *Journal of Education for Teaching*, 46 (4), 596-608. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1803051>
- Martínez Garcés, J. y Garcés Fuenmayo, J. (2020). Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la covid-19. *Educación y Humanismo*, 22 (39), 1-16. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4114>
- Ministerio de Educación del Perú (Minedu). (2017). *Docentes y sus aprendizajes en modalidad virtual*. Minedu. <http://disde.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5709/Docentes%20y%20sus%20aprendizajes%20en%20modalidad%20virtual%20aportes%20para%20la%20reflexi%C3%B3n%20y%20construcci%C3%B3n%20de%20pol%C3%ADticas%20docentes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Montoya, L., Parra, M., Lescay, M., Cabello, O. y Coloma, G. (2019). Teorías pedagógicas que sustentan el aprendizaje con el uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. *Revista Información Científica*, 98 (2), 241-255. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1028-99332019000200241&lng=es&tlng=es.
- Pereyra, A. (2020). Viejas y nuevas desigualdades educativas. Desafíos emergentes a la formación docente. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Eds.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 125-136). UNIPE, Editorial Universitaria. <http://www.grade.org.pe/crear/archivos/pensarlaeducacion.pdf>

Regresar



El desarrollo socioemocional en la formación inicial docente en tiempos de incertidumbre

Dany Marisol Briceño Vela

Escuela de Educación Superior Pedagógica
Pública Monterrico

Elena Carranza Gálvez

Escuela de Educación Superior Pedagógica
Pública Monterrico

María Elena Hayashi Yllescas

Escuela de Educación Superior Pedagógica
Pública Monterrico

La pandemia y la crisis sanitaria han colocado a las y los docentes en circunstancias desconocidas o nunca antes experimentadas. Estas han implicado responder con prontitud y se ha requerido capacidad de afrontamiento para asegurar la continuidad de la formación y el aprendizaje de las y los estudiantes. Ante un escenario como este, se hace aún más evidente que una educación de calidad requiere de condiciones institucionales básicas, de docentes preparadas y preparados, sobre todo, de personas formadas que ejerzan dicha labor, sustentada en sus saberes específicos, propios de la carrera y en sus competencias genéricas. Por ello, es necesario ponderar el desarrollo socioemocional de las y los docentes formadores y de las y los estudiantes de formación inicial docente (FID) en el marco de una exigencia del cuidado y del bien común, aspectos que — consideramos— deben ser transversales a la formación docente: el cuidado de la otra persona supone la búsqueda del bienestar de todas y todos; por ello, debe orientar el desarrollo personal y profesional, así como el ejercicio ciudadano en ambos actores educativos. Ello resulta necesario para hacer sostenible la educación de las personas, brindar los servicios educativos en tiempos de inseguridad y afrontar múltiples desafíos. Implica brindar soporte socioemocional a las y los docentes formadores, a estudiantes y a demás miembros de la de FID.

La emergencia sanitaria —la situación local y global en la que se encuentra la población— plantea a la FID la necesidad de reflexionar y reconceptualizar la atención al cuidado en correspondencia con el bien común, aspectos vinculados con el desarrollo socioemocional. Con esa





finalidad, en el presente ensayo, se plantean algunas preguntas para buscar y encontrar, de manera colegiada y con otros agentes sociales, pistas acerca de por dónde debe transitar el desarrollo socioemocional en la formación de las y los futuros docentes.

Vivenciar la incertidumbre, la complejidad —como señala Morin (1999)—, implica reorganizar el sistema de creencias y de actuaciones en la formación docente. Reconocer que la comprensión del yo, del entorno, de los otros y entre nosotros debe ser un tema central de la educación, en tanto es una de sus finalidades.

¿Qué significa el cuidado de la persona, específicamente, en estos tiempos y en la FID? Para Torres (2021) quiere decir asumir el cuidado de la otra persona, el cual empieza con el autocuidado, un accionar desde el amor, la consideración de la presencia singular y plural. Se trata de atender lo que se piensa como lo que se siente, comprender cómo y dónde se siente y qué mueve al actuar. Es una actuación impregnada de los vínculos que se establecen entre docente, estudiante y pares, del sentido que se otorga a las interacciones. Al respecto, Maturana (2001) considera que, en todo hacer humano, hay una emoción que orienta a la acción. Explicita también que es el amor la base de la convivencia, en la que se da un intercambio de expresiones afectivas y de emociones. Frente a ello, surgen otras interrogantes complementarias a partir de la experiencia en la pandemia sobre el accionar de las y los docentes formadores: ¿cómo vincularse con aquella o aquel estudiante cuyas condiciones particulares la o lo obligan a asistir a los miembros de su familia y a postergar su proceso formativo?, ¿dónde ubicarse para sentir en la propia piel lo que vive la otra persona?, ¿qué priorizar en los planes de FID para atender las competencias profesionales como las fragilidades y vulnerabilidades? y ¿cómo ayudar a las y los estudiantes de FID a reconocer o abordar los miedos y temores como mecanismos de sobrevivencia, de impulso para estar alertas y desplegar los mejores recursos personales que permitan afrontar y enfrentar los desafíos de la vida presente, aun en contextos de adversidad?

Estas interrogantes, que tocan la dimensión socioemocional de las y los participantes en el acto educativo, acto de comunicación, están estrechamente relacionadas con el cuidado de la otra persona y con el cuidado de una misma o uno mismo. Ambos actos de comprensión, de empatía auténtica, requieren ser internalizados e implementados como líneas orientadoras de la práctica en la FID.

Según Fernández et al. (2009), la profesión docente está colmada de interacciones, emocionalidad y sentimientos con los que ocurren los aprendizajes, fundamentalmente. Por ello, es muy importante que la o el docente formador identifique y gestione las prácticas de autocuidado en las que están inmersas sus emociones, hito base para legitimar las emociones y sentimientos de sus estudiantes. También se le exige que sea una persona equilibrada, que conlleva y sabe sobrellevar situaciones diversas sin verse afectada ni afectar a otras u otros. Cuidar el vínculo favorece los aprendizajes y la convivencia saludable.

Papalia et al. (2010) señalan que, desde la infancia, se aprende a identificar qué situaciones hacen sentir irritación, temor, tristeza, alegría, confianza, etcétera, así como a reconocerlas en las y los demás. Es decir, se proyecta lo que acontece en el interior de la persona, porque hay señales traducidas en las expresiones faciales, en el movimiento corporal, en la respiración, entre otros, que indican el estado emocional. Por ejemplo, en entrevistas síncronas con estudiantes de FID, se puede reconocer o deducir emociones y estados de ánimo que experimentan y terminan por afectar su salud y bienestar, como también la de las y los docentes formadores.

Para la Unesco, las y los docentes constituyen “una de las fuerzas más sólidas e influyentes con miras a garantizar la equidad, el acceso y la calidad de la educación. Son la clave del desarrollo





mundial sostenible” (2021, p. 1). Esto se evidencia en los actuales escenarios que, sin exigencia prescriptiva previa, las y los docentes están en la primera línea de respuesta para sostener la continuidad de los aprendizajes. A la par, se observa el incremento de sus responsabilidades, horas de trabajo y exigencias, con menos apoyo, en muchos casos. Al respecto, la Organización de Naciones Unidas (2020) reconoce que el cierre de las escuelas y otras instituciones educativas por el covid-19 ha tenido repercusiones en la remuneración y el empleo del personal educativo, como las y los docentes. Han experimentado suspensión laboral, retraso en el pago de haberes y recorte de salario.

De igual modo, se encuentran el contexto sociopolítico a nivel global y nacional; la situación familiar y comunitaria, con altos índices de desempleo, pobreza, enfermedad física y mental, entornos que provocan en las y los docentes, aún más estrés, agobio y desgaste emocional. En el ámbito de la FID, esta realidad acarrea consigo las siguientes preguntas: ¿cómo se debe atender el cuidado de la y el docente formador, y asegurar que su bienestar se evidencie en el acompañamiento que realiza a sus estudiantes durante los procesos formativos?, ¿quién o quiénes deben atender estas situaciones de las y los docentes formadores?, ¿en qué espacios y en qué tiempo?, ¿de quién o quiénes depende la calidad de las interacciones que se establecen en el día a día?, ¿qué redes comunicativas promover en las instituciones formadoras de docentes como soporte socioemocional válido? y ¿qué estrategia integral de seguimiento al desarrollo socioemocional y apoyo psicosocial a la y el estudiante, y docente formadora y formador se debe implementar, durante y después de la pandemia, para asegurar bienestar y evitar el agotamiento o cansancio socioemocional? Estas inquietudes se deben plantear en las instituciones de FID para construir nuevas prácticas que atiendan el cuidado de sus miembros como resultado de una reflexión dialogada, plural y con visión integrativa. Para Zambrano et al. (2019), la esencia del cuidado y del acto educativo radica en la interrelación, que, a su vez, posibilita la acción transformadora del entorno.

El Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2017, citado por Gómez-Gamero, 2019) ha encontrado que, en América Latina, las habilidades socioemocionales son las más reconocidas por las y los ejecutivos, y las menos desarrolladas en la población joven. Cabe indicar que estas se aprenden y se promueven. En tal sentido, Marrero et al. sostienen que formar integralmente a las y los estudiantes implica articular en la enseñanza y el aprendizaje “el conocimiento (saber hacer), los sentimientos, las emociones (saber ser)” (2008, p. 3) que posibiliten interacciones positivas e impacten en la convivencia en los diversos ecosistemas. Contar con habilidades socioemocionales se convierte hoy en un sello personal que debe potenciarse como parte del desarrollo humano de las y los docentes en el marco de la pedagogía del cuidado.

Esta pedagogía, desde el despliegue de la dimensión socioemocional a nivel personal y comunitario, supone recentrar su importancia y repensar las propuestas de la FID. Se coincide con García et al. (2016) cuando señalan que la formación docente requiere de una planificación holística, alineada con un perfil de estudiante y con valores educativos que orientan la reflexión y la toma de decisiones colegiada y contextualizada aun en tiempos de incertidumbre.

En consecuencia, es imperativo destacar que el cuidado de unas personas por otras —muchas desconocidas— pasa por el autocuidado, una actuación con implicaciones intra e interpersonales, que no necesariamente se encuentra explícita en los diseños o propuestas formativas y, que más bien, tiene que ser fundamentada e internalizada como un aprendizaje para la vida, y la convivencia local y global, presente y futura. Se necesita del cuidado durante toda la vida para poder subsistir (Simons, 2018). No solo se trata del covid-19; es, más bien, el cuidado como eje transversal de la interacción social y del entorno natural que debe ser promovido en la FID. Es parte constitutiva del bienestar, del derecho e integridad de las personas —sean niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultas o adultos—, del ejercicio y construcción de la ciudadanía activa y plena.





Para Simons, la realización de la persona se gesta en la sociedad y “solo la configuración del ‘nosotros’ permite la auténtica realización del ‘yo’” (2018, p. 128). Bajo esta mirada, el sentido del desarrollo socioemocional de las y los docentes formadores se inserta en la pedagogía del cuidado desde donde se relaciona y construye “el nosotras y nosotros” con sus estudiantes, pares, compañeras y compañeros de trabajo en múltiples espacios físicos, hoy virtuales e híbridos.

En sintonía con lo expuesto, Maturana precisa que “la preocupación ética ocurre cuando te importa lo que le pasa al otro con tu conducta; al otro como ser humano, como un ser que tiene legitimidad en su existencia” (2002, citado por Ortiz, 2016, p. 95). Por ello, resulta sumamente importante privilegiar en las instituciones de formación docente la discusión sobre cómo la pedagogía del cuidado impacta en las y los otros, en las y los estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa. Inclusive, los mecanismos de cómo llevar a cabo tales deliberaciones tienen que ser cuidados. Han de primar las interacciones dialógicas, la comunicación asertiva y empática, la tolerancia, la solidaridad, el servicio y el sentido de complementariedad. Es decir, se debe fortalecer la “sabiduría en la convivencia”. Se hace necesario, entonces, que en la dinámica institucional se instalen espacios de discernimiento, el intercambio de experiencias, la búsqueda y la asunción realista de acuerdos en torno al desarrollo socioemocional y su vinculación con la pedagogía del cuidado en la FID. Bruns y Luque (2014) reconocen que la práctica compartida y la interacción profesional, caracterizan a las instituciones educativas con criterios de calidad, porque apuestan por el desarrollo continuo de las personas que la integran. La discusión plural posibilita acuerdos propositivos y duraderos.

En ese sentido, también, se propicia en la comunidad educativa la educación a lo largo de la vida de todos sus miembros, un esfuerzo permanente que se desarrolla en cualquier momento y lugar (Proyecto Educativo Nacional al 2036, Consejo Nacional de Educación [CNE], 2020). De allí que el proceso de aprender siempre, en el caso de la o el docente formador, implica, además, apuntalar a su desarrollo humano, dotarla o dotarlo de herramientas para favorecer el reconocimiento y la comprensión de sus diversas habilidades, especialmente las socioemocionales, de sus propias creencias, concepciones, marcos teóricos, valores y referentes desde los que ha de regular y transformar sus saberes prácticos con pertinencia y relevancia a las necesidades de sus estudiantes y al contexto presente. En esa línea, Rendón (2019) y González (2019) destacan el papel de las emociones y relaciones interpersonales en el aprendizaje de las y los estudiantes, y reconocen la incidencia del desempeño socioemocional de las y los docentes formadores en el desempeño de sus estudiantes de FID. Por ello, el desarrollo socioemocional de estos dos grupos es un núcleo importante en la pedagogía del cuidado: si bien cada quien es una persona con autonomía, en el acto educativo implica interrelación.

Hoy, el aula es ese entorno virtual, digital, a distancia, vía celular, que activa lo imaginario en la relación y modifica el aprendizaje y la enseñanza. Por consiguiente, una ansiedad indebida, o las expectativas restringidas o limitadas de éxito exigen a la o el docente formador ser consciente y responsable de la flexibilización del currículo, del equilibrio entre la cobertura y la profundidad; requiere distinguir entre lo superficial y lo profundo, lo relevante de lo irrelevante; demanda valorar el error como posibilidad para generar nuevos aprendizajes y reconocerlo como oportunidad para el desarrollo proximal de sus estudiantes. Estas reflexiones y actuaciones comportan, entre otros elementos, una praxis con empatía pedagógica, de cuidado y autocuidado. Desde otros lenguajes, implica transitar de una pedagogía de la desesperanza a la esperanza activa.

La dimensión socioemocional es parte constitutiva del ser y hacer docente. Se amalgama en su actuación, que traduce, también, su actuar político y su aporte para construir lo público. Como sujeto y promotor de derechos y de responsabilidades, tiene el compromiso de impulsar y aportar en la búsqueda imperiosa del bien común. Ante ello, cabe la siguiente reflexión: ¿qué implicancias





tiene en el actual escenario nacional y mundial, el desarrollo socioemocional de las y los docentes formadores en la pedagogía del cuidado que aporta al bien común?

Una de las consecuencias es que aprovecha todas las actuaciones de las y los estudiantes para promover la puesta en práctica de sus habilidades socioemocionales en el marco de la pedagogía del cuidado, desde el cual construye el sentido del bien común. Esto permitirá entenderse a sí misma o a sí mismo, y entender a las demás personas. Supone, también, hacerse responsable de su propio ser y de las otras personas, lo que repercute en los vínculos que establece y que le permite encontrar sentido a la búsqueda del bien común. Además, de ser un enfoque principista, es un modo y estilo de vida asociado al desarrollo sostenible, a la actuación, y al ejercicio honesto y solidario de lo público. Es una condición básica para la convivencia democrática, la vigencia del Estado de derecho y el reconocimiento visible de la dignidad de todas las personas. No es posible la igualdad de oportunidades y condiciones para el desarrollo pleno personal y colectivo si el bien no es de todas y para todas las personas.

En el diálogo pedagógico con niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultas y adultos se recoge la exigencia de que gobernantes, autoridades e instituciones —entre las que debe reconocerse a las entidades formadoras de docentes— trabajen por el bien común. Ello significa reflexionar y promover el derecho al cuidado para garantizar una vida digna. Esta tarea es posible si se está implicado de manera afectiva y efectiva en el cuidado de todas y todos. De esto depende poder construir una sociedad promotora del desarrollo y del bienestar humano.

En la FID, el bien común dentro de la pedagogía del cuidado se activa y promueve en la interacción entre docente y estudiante y en los diversos momentos de la enseñanza y el aprendizaje, porque justamente movilizan la dimensión socioemocional de los actores implicados. Así mismo, el bien común se dinamiza en el esfuerzo creativo para que todas y todos los estudiantes aprendan y se formen integralmente.

Por otro lado, en el desarrollo de sus competencias socioemocionales, las y los estudiantes también se apropian de múltiples recursos personales que contribuyen a mejorar sus relaciones con las otras personas. Se trasciende de lo particular a la construcción de una sociedad que procura el bienestar y el buen vivir del conjunto. De lo anterior se desprende que existe la necesidad de que las y los docentes formadores hagan uso de sus recursos propios, de lo que le provee su entorno próximo y de aquellos otros disponibles para las y los estudiantes, que les permitan relacionarse de la mejor forma en el acto educativo. En ese sentido, la retroalimentación formativa puede ser interpretada como una estrategia que conlleva sus habilidades socioemocionales, entre otras, para promover el cuidado y el logro del bien común. La pedagogía del cuidado no se circunscribe a una situación de emergencia sanitaria: es una manera de comprender la interacción entre docentes y estudiantes, y los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos de incertidumbre presente en la FID.

En conclusión, la educación, principalmente, junto con el conocimiento, son bienes comunes mundiales (Unesco, 2015) que tienen que ser accesibles a todas y todos, sin discriminación ni exclusión. En consecuencia, la formación inicial docente ha de ser valorada como un espacio y tiempo vital para —entre otros aprendizajes— promover y fortalecer el desarrollo socioemocional de estudiantes y docentes formadoras y formadores en la praxis de la pedagogía del cuidado. Estas exigencias han de incidir en sus actuaciones personales, sociales y profesionales para el bien común.

Finalmente, es pertinente reconocer que la idoneidad de la o el docente formador, en la actual coyuntura, se encuentra en brindar soporte al desarrollo pleno de sus estudiantes. Para ello, debe hacer uso de múltiples medios, como las herramientas digitales, para fortalecer su involucramiento





en la resignificación de lo que implica el desarrollo socioemocional en la pedagogía del cuidado en tiempos de incertidumbre. A su vez, potenciar la dimensión socioemocional en las instituciones formadoras de docentes demanda persistir en la búsqueda permanente del bien común.

Referencias

- Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Grupo del Banco Mundial.
- Consejo Nacional de Educación (CNE). (2020). *Proyecto Educativo Nacional. PEN 2036. El reto a la ciudadanía plena*. CNE y Minedu. <https://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/2020/proyecto-educativo-nacional-al-2036.pdf>
- Fernández, M., Palomero, J. y Teruel, M. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (1), 33-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2956687>
- García, B., Pinto, T. y Mujica, M. (2016). Formación de formadores. Ética de la profesión y conocimiento del docente en formación. *Multiciencias*, 16 (3), 314-329 <https://www.redalyc.org/jatsRepo/904/90453464011/html/index.html>
- García, D. (2017). *Concepciones y prácticas en formación ética de los formadores de maestros de la Escuela Normal Superior de Manizales (Colombia)* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/454725/DCGL_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gómez-Gamero, M. (2019). Las habilidades blandas competencias para el nuevo milenio. *Divulgare. Boletín Científico de la Escuela Superior de Actopan*, 6 (11). <https://doi.org/10.29057/esa.v6i11.3760>
- González, M. (2019). *La competencia socioemocional en el docente para la mejora en los ambientes de aprendizaje*. [Tesis doctoral, Universidad Abierta]. <https://biblioteca.universidadabierta.edu.mx/la-competencia-socioemocional-en-el-docente-para-la-mejora-de-los-ambientes-de-aprendizaje/>
- Marrero, O., Mohamed, R. y Xifra, J. (2018). Habilidades blandas: necesarias para la formación integral del estudiante universitario. *Revista Científica ECOCIENCIA*, 5, 1-18. <http://3.14.189.95/index.php/ecociencia/article/view/144/111>
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Ediciones Dolmen Ensayo. https://des-juj.infod.edu.ar/sitio/upload/Maturana_Romesin_H_-_Emociones_Y_Lenguaje_En_Educacion_Y_Politica.pdf
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco. <https://www.ideassonline.org/public/pdf/LosSieteSaberesNecesariosParaLaEdudelFuturo.pdf>





- Ortiz O., A. (2016). *Humberto Maturana. Nuevos paradigmas en el siglo XXI. Psicología, Educación y Ciencia*. Distribooks Editores. <https://www.researchgate.net/publication/315843837>
- Organización de Naciones Unidas (ONU). (agosto, 2020). *Informe de políticas: la educación durante la covid-19 y después de ella*. <https://unsdg.un.org/es/resources/informe-de-politicas-educacion-durante-covid-19-y-mas-alla>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Unesco. https://included.eu/sites/default/files/documents/replantear_la_educacion_unesco.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2021). *Docentes*. <https://es.unesco.org/themes/docentes>
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2010). *Desarrollo humano*. McGraw-Hill Interamericana. https://www.moodle.utecv.esiaz.ipn.mx/pluginfile.php/29205/mod_resource/content/1/libro-desarrollo-humano-papalia.pdf
- Rendón, M. A. (2019). Competencias socioemocionales de maestros en formación y egresados de programas de educación. *Praxis & Saber*, 10 (24), 243-270. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10004>
- Simons, A. (2018). *Ética y ejercicio de la ciudadanía*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Torres, R. (2021, 21 de mayo). La formación inicial docente. *Mesa de diálogo de la Red Kipus, La formación docente en la educación superior en el marco del Bicentenario*. [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=LHPMMdPeXQ8>
- Zambrano, R., Macías, A. y Solórzano, S. (2019). Fundamento pedagógico del cuidado humano en la práctica de enfermería. *Revista Digital del Postgrado*, 8 (3). http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_dp/article/view/17081





Formación docente desde las raíces del pueblo: perspectiva constructivista

Luis Humberto Bejar

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa

Osbaldo Washington Turpo Gebera

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa

Pedro Estanislao Mango Quispe

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa

La formación docente, que representa un renovado desafío a partir del bicentenario, sitúa a los docentes en un escenario central, pues se trata de un reto que no implica una mirada aislada al claustro, sino una visión abierta al país y a sus culturas. Durante muchos años, diversos gobiernos fueron instalando una educación elitista y privatista, fuertemente centralista y urbana, y marginó a los muchos pueblos del Perú, como los del sector rural andino y amazónico. Al realizar una revisión de la historia reciente, se puede constatar que miles de jóvenes no pudieron acceder o fueron desechados por el sistema educativo; aumentó la educación privada; el financiamiento al sector público ha sido insuficiente; el acceso a la educación de los sectores en situación de pobreza o extrema pobreza, especialmente en lo que respecta a la educación superior, ha sido limitado (INEI, 2017; López, 2016). En síntesis, ha imperado la calidad educativa con exclusión; es decir, la realidad ha mostrado marginación.

La formación docente debe propugnar una sustentabilidad del proceso educativo con bases ideológicas claras, para lo cual se debe hacer una revisión de las actuales y forjar nuevas praxis. Los sustentos filosóficos deben diseñar una reflexión sociocrítica; los sustentos antropológicos deben ahondar en las idiosincrasias para comprender a las y los estudiantes como seres humanos humanizados; los sustentos sociológicos deben permitir investigar los fenómenos que ocasionan niveles de desigualdades. Los sustratos económicos deben analizar y cuestionar, sin tapujos, las apuestas economicistas que degradan la educación y la transforman en un aparato elitista, es decir, de unos cuantos privilegiados que deja migajas al resto, que son muchas y muchos.

La pregunta que se formula y que orientará el presente ensayo es por qué la formación de docentes siendo un espacio privilegiado para reflexionar, discernir y tomar posturas para





el bien común, destinada a recrear la educación como prácticas del saber y saberse pueblo, se continúa reproduciendo un sistema educativo mercantilizado y “bancarizado” (Freire, 1970), que emplea herramientas cosificadoras del ser humano con enfoques mecanicistas? Para responder a esta pregunta, a continuación, se reflexiona a modo de hipótesis constantes, abiertas, pero, principalmente, directas, planteando una liberación epistemológica, es decir, deslindar con la normalización de la deshumanización en el proceso formativo.

La formación docente recrea una educación en la que se defienden eslóganes que se toman como directrices que deben seguirse de forma estricta y sin mayores cuestionamientos. Estas se integran en el ámbito académico y su uso se generaliza; por ejemplo, en el currículo, se habla sobre la *adquisición de competencias*, de *capacidades*, de la *dualidad enseñanza-aprendizaje*; dentro del campo educativo, se usan palabras como *desaprender*, *meritocracia*, *capacidades*, *aprendizajes por proyectos*, *aulas invertidas*, *reforzamientos*, *educación por resultados*, entre otras; sin olvidarse de las cuestiones motivacionales con asignaturas emergentes como la de Coaching Profesional, que resulta engañoso o, por lo menos, dudoso, respecto de su aval por la comunidad científica.

Así mismo, si se quiere ser más incisivos, se tendría que poner de manifiesto el mercado investigativo en el que deben ingresar las y los docentes y las y los investigadores a quienes se pide y evalúa de acuerdo con el volumen de publicaciones en revistas indexadas, por las cuales, muchas veces, deben pagar, lo que crea un rentable negocio para las revistas académicas. Esta necesidad de publicar de manera compulsiva sin que muchas veces se revise el contenido del conocimiento, o se valore su validez o utilidad para la transformación social pervierte el sentido de la formación docente y puede terminar corrompiendo el proceso formativo de las y los estudiantes. En ese sentido, este sistema educativo va anulando la visión profunda sobre el mundo, la actividad humana y el sentido auténtico de un fenómeno social como la formación humana (Gómez, 2016).

A lo expresado en los párrafos anteriores se le puede llamar *continuismo educativo*, en el sentido de que reproduce un sistema mercantilista de la educación. Este se fue incrustando en el campo educativo de la formación docente y fue legitimando una educación de mercado. También se plantea una mirada crítica al interior de este sistema; sin embargo, esto no incluye un cambio estructural, sino que se pone de manifiesto en el pragmatismo de los programas educativos. Brunner et al. señalan respecto de la crisis de la universidad consumida por el mercado y la racionalización instrumental:

La universidad desacoplada de los ideales de la Ilustración se vuelve ahora progresivamente un dispositivo decisivo para la burocracia estatal, la sociedad civil y los mercados, no por su valor cultural, sino por sus réditos económicos. De la universidad de la razón autónoma ha nacido la universidad racionalizada al máximo, la cual, a su vez, se ha convertido en un poderoso agente de la racionalización científico-técnica de la sociedad. (2019, p. 130)

El eurocentrismo y el Norte global han buscado imponer una hegemonía cultural en Latinoamérica, cada cual en sus épocas. Particularmente, el segundo se ha tornado más actuante en esta época, retratando su modelo pedagógico neoliberal, que desde enfoques perversos se sostiene en el campo educativo por la comodidad o aburguesamiento de los agentes educativos. Tal vez sea hora, en el contexto del bicentenario, de que se planten las banderas de la dignificación de la educación para que se respeten los procesos desde corrientes histórico-culturales. Bauman sentencia categóricamente:





La masa de seres humanos convertidos en superfluos por el capitalismo global crece sin parar y, ahora, está a punto de superar la capacidad del planeta para gestionarlos; existe una perspectiva plausible de que la modernidad capitalista (o el capitalismo moderno) se atragante con sus productos residuales, que no puede volver a asimilar, aniquilar o desintoxicar. (2017, p. 45)

A cien años del nacimiento de Paulo Freire, al que se usa en el discurso retórico y desgastante, el que contribuyó desde la pedagogía de los pobres y excluidos, se constituye hoy en una fuente de inspiración para acercarse una vez más a “todas las sangres” y visibilizar las desigualdades sociales, el racismo interno y el atropello a la juventud impedida de estudiar por causas diversas.

Si se observan las prácticas y las herramientas docentes en las instituciones formativas, se puede ser consciente que se está lejos de una formación docente que recree nuevos paradigmas; más bien, la tautología neocolonialista está más que presente (De Sousa, 2017). Entonces, surge la pregunta ¿de qué formación se está hablando?, ¿no habrá que reflexionar sobre la realidad para interpretarla desde dimensiones filosóficas, antropológicas, políticas, económicas?, ¿no será que se mantiene el *statu quo* educativo sin cuestionar las múltiples imposiciones que vienen del mercado global, que se recrean desde las instituciones rectoras locales como su propia herramienta de manipulación social?, ¿será que la formación docente en las universidades no se anima a dar un salto sociocrítico, porque le es más fácil dar discursos de corte humanista, pero que, en realidad, tienden al continuismo educativo opresor? Sin el ánimo de ofender ni de dejar de reconocer los valiosos esfuerzos de resistencia activa y de búsqueda de nuevas epistemologías realizados en este ámbito, no se puede pasar por alto estas preguntas que calan el corazón mismo del pueblo que clama por igualdad y por una educación integrada a los procesos históricos locales.

El racismo y la discriminación educativa son realidades que, de a pocos, se vienen desterrando. Al plantear y ejercer la formación docente, debe ser una tarea transversal buscar de manera permanente e irrenunciable una cultura formativa que trabaje por la equidad e inclusión, particularmente de los pueblos relegados, invisibilizados y ocultos a lo largo de la historia con la excusa de la calidad educativa (Martínez et al., 2017).

En lo que sigue, se reflexiona buscando claves hermenéuticas que permitan ahondar lo expresado y proponer respuestas inconclusas a las preguntas realizadas.

El constructivismo, particularmente a partir del siglo XXI, se ha afianzado como corriente de pensamiento y praxis en el ámbito de las ciencias sociales; especialmente, en el ámbito de la pedagogía, viene tomando vigencia y protagonismo. Presenta una marcada diferencia respecto del conductismo y el cognitivismo, que se muestran como modelos educativos incuestionables y pilares que nutren y fundamentan la praxis de gran parte del sistema educativo actual. Estos dos últimos enfoques responden solo a ciertos postulados, que únicamente buscan satisfacer los intereses de determinados grupos afines al neoliberalismo educativo (Bejar, 2017).

En cambio, el constructivismo —dinámico y abierto a las realidades diversas— siempre se actualiza desde los contextos particulares. Es decir, no pretende imponer una hegemonía cultural que destruya las dinámicas locales, sino que busca recrear un diálogo intercultural desde el respeto a la diversidad para su vigencia y desarrollo pleno (Coll et al., 1993). Por ello, esta corriente está tan vigente como la vida misma y sus procesos (Tigse, 2019). De esta manera, se considera que el constructivismo sí representa una novedad liberadora: aspira a la humanización del proceso educativo ante el avasallamiento del mercantilismo.





La afirmación anterior busca confrontar las viejas/actuales esclavitudes educativas, sostenidas por el conductismo y el cognitivismo; para ello, se emplean nuevas premisas críticas, constructivas y liberadoras que emanan del constructivismo, que serán fuente de reflexión en la formación de las y los docentes. Se presentan estos planteamientos a través del método hegeliano (Herszenbaun, 2020): a continuación, se presenta la tesis y antítesis, y se deja la síntesis para un momento posterior del presente ensayo.

- a. **Tesis:** Se da por sentado que el acto de educar se relaciona con el binomio *enseñanza-aprendizaje*, formulismo que se repite en la formación y ambientes educativos.

Antítesis: Se cree que el binomio presentado en la tesis es propio de una mirada verticalista y academicista, ya que el sujeto activo de la educación es la o el docente mientras las y los demás se consideran entidades pasivas, cual receptores sin participación.

- b. **Tesis:** En la educación, se busca obtener resultados; es decir, se tiende a cuantificar de manera permanente. Aunque se pretendan instalar estrategias para superar este postulado empresarial buscando el sentido crítico, se traiciona esta supuesta criticidad, ya que se deben presentar evidencias del aprendizaje o más bien de la enseñanza.

Antítesis: La educación debe ser vista como un proceso constructivo-dialéctico del ser humano. Es decir, no debe buscar un resultado finito, un ser humano como un “producto acabado”; más bien, debe propiciar aperturas permanentes hacia las diversas mediaciones que interactúan en el proceso formativo. Así mismo, el desarrollo del ser humano no es lineal ni mecánico, sino que está continuamente influenciado por múltiples factores que mediarán, de acuerdo con el contexto histórico-cultural, en su proceso formativo. Así, *trabajar por resultados* implica deshumanizar la educación: traiciona a la vida misma que se recrea desde la historia, porque se cosifica la subjetividad, el ser sujeto, y se les arrebató a las y los estudiantes sus aspiraciones, deseos y utopías. En esa misma línea, cuando las y los docentes fijan metas para conseguir con sus estudiantes, están dirigiendo sus vidas como títeres u objetos sin consciencia ni voluntad. En definitiva, el positivismo cientificista que ha irrumpido en el ámbito universitario reduce la capacidad de generar saberes reflexivos y críticos y, a su vez, transforma este espacio constitutivo del saber en una estructura que limita el discernimiento.

- c. **Tesis:** Las competencias y capacidades que las y los estudiantes deben alcanzar se pusieron de moda en los ambientes educativos, implantadas desde la ideología del capital humano y la gestión empresarial. En ese ámbito, no importan los sujetos como tales, sino su funcionalidad, lo que *saben hacer*. Estas competencias y capacidades, desde la perspectiva mercantilista, constituyen un planteamiento fundamental como desafíos que las y los docentes deben imprimir en sus estudiantes. Este enfoque educativo es una consecuencia de la irrupción del neoliberalismo en la educación: las universidades operan como empresas, se instrumentalizan los conocimientos y se pone a los estudiantes al servicio de la economía de mercado.

Antítesis: El trabajo por competencias y capacidades fracciona a la persona, rompe su integralidad y busca la disgregación del tejido social, lo que genera entes cual programa o aplicativo computacional; por ello, debe dotarse de nuevas herramientas conceptuales y prácticas (Machado y Montes de Oca, 2020).

- d. **Tesis:** Se insiste en la meritocracia, en el exitismo, en la educación competitiva y en que estos conceptos se asocian con la efectividad del sistema y conllevan a la eficacia del





sistema educativo, visto como empresa. Si se es competitivo, se podrán dar premios por los méritos y se llegará al éxito esperado.

Antítesis: La competitividad en la educación no es un *principio ético*, ya que su práctica o valor conlleva a luchar por ser la o el más fuerte, que es quien triunfa; mientras las o los demás quedan en la exclusión o sin más oportunidad que resignarse por no haber logrado el éxito. Esta realidad va en contra de la igualdad de oportunidades, del respeto por las diferencias de las personas y de la esencia misma que caracteriza a un colectivo.

Lo expuesto hasta aquí es tan solo una muestra de las ideas que se pueden cuestionar en la formación docente, de modo que se puede observar que no todo es tal como se presenta en el ámbito formativo o educativo. Corresponderá a todas y todos continuar analizando otros postulados.

En lo que sigue, se propone, a modo de síntesis, el tercer tiempo del método hegeliano, a lo que se considera criterios prácticos. El Perú presenta una gran oportunidad política y social, que —se espera— permitirá desarrollar acciones significativas en favor de todas y todos a partir de una reforma. Es posible formular algunos criterios, primero, presentando las síntesis, que se desprenden del apartado anterior, y, luego, enunciando algunos criterios.

- a. **Síntesis:** Las mediaciones de los aprendizajes no se limitan solo a las y los docentes en las aulas, sino que estas son también el contexto histórico, el barrio, los pares del aula, la familia, entre otros. Es decir, se debería, primero, superar el término *enseñanza*. En segundo lugar, la palabra *aprendizaje* no se relaciona con la palabra “*aprehendizaje*”, es decir, la de apropiación en la que se conjugan los “*aprehendizajes previos*” y los “*aprehendizajes próximos*”; este planteamiento no contempla al sujeto de la educación como “una caja negra”, sino como una persona histórica. Por ello, reafirmamos el paradigma: “*Aprehendizaje-mediadores/as del aprehendizaje*” (Bejar, 2017, p. 103), términos que se usarán posteriormente.
- b. **Síntesis:** Reafirmar la educación como un *proceso* en el que se requiere sacar desde la raíz todo atisbo de mensurabilidad. Las personas no pueden ser medidas, no pueden ser estigmatizadas, no pueden ser cuantificadas ni aunque se ponga como excusa que se están evaluando sus trabajos, sus productos. El sistema deberá superar esta mirada cosificadora-deshumanizante, que cataloga y estigmatiza a las personas como si fueran productos, para adentrarse en el paradigma del acompañamiento constructivista que empodera a la educación como un proceso dinámico de crecimiento y maduración (Turpo-Gebera, 2016). Quizá, entonces, el hombre se anime a reformar no solo la educación, sino la humanidad.
- c. **Síntesis:** La especialización en determinadas áreas no es el problema; lo es el creer que las personas deben conseguir o capacitarse solamente en algunos elementos técnicos y anular la formación integral. Es decir, el desarrollo de una epistemología especializada en ciertos campos no implica que se circunscriban las diversas dimensiones de la vida de manera aislada. La formación debe ser amplia y sustanciosa como parte de la integridad social (Murillo e Hidalgo, 2017). Alcanzar competencias y capacidades en el campo educativo es anular la misma educación; por ello, se cree que el paradigma en el que se puedes transitar es hacia una educación dialogante, transparente, que confronta, que discierne los signos advenientes —aquellos acontecimientos significativos, imprevisibles e imprescindibles al emprender la labor formativa—





- d. **Síntesis:** La recuperación de igualdades de derechos y la asunción de obligaciones colectivas ayudarán a superar esta mirada mercantilista y despiadada que se apoderó del campo educativo. Mirar al país en su conjunto y adentrarse a sus culturas, a sus historias y optar por la vida, en su sentido más íntegro —lo que también incluye a la ecología, la educación para la paz, la interculturalidad— será fundamental para deconstruir esa tesis degradante. Se necesita un paradigma colectivo, incluyente, transformador, democrático y popular.

La forma de construir y fortalecer la profesión docente tendrá que ver con replantearse el modo de ser, estar y hacer docencia junto a los sujetos de la educación. Por ello, este ensayo, más que proponer estrategias, técnicas o instrumentos, presenta cuestiones filosóficas, sociológicas y antropológicas. Mirar al ser humano como un ser íntegro planteará otros criterios para reflexionar en la formación, como la recuperación del discernimiento ideológico, la politización de la educación, la dimensión liberadora como fuerza de la creación del conocimiento descolonizador, la ruptura con los postulados mercantilistas en el campo educativo, la recuperación de la educación inherente a la historia y su contexto, entre otros (Maniglio y Barboza, 2021). Los criterios planteados permanecen abiertos para un abordaje posterior.

En conclusión, repensar la formación docente exige romper con viejos modelos caducos de enseñanza-aprendizaje que se recrean con nuevos formulismos, porque están impregnados de paradigmas pedagógicos neoliberales que han subsumido a la educación en el sistema mercantilista. La formación docente que cosifica el proceso de aprendizaje e investigación al buscar resultados está desarropada de la condición humanizante que exige este fenómeno social y profundamente humano. Así, se considera que este sistema educativo superficial se ha recreado a costa de la invisibilización de las situaciones de injusticia, inequidad, desigualdad, individualismo y egocentrismo en las que la calidad educativa solo implica acatar de manera universal ciertos formalismos, que no son susceptibles de crítica alguna.

Para romper con este sistema educativo hegemónico y monocultural, se debe transitar hacia un nuevo paradigma, el constructivismo. Este busca romper con la pasividad y mecanicismo o funcionalismo acrítico de las y los estudiantes, y recrear los procesos del “aprehendizaje”, que contempla la formación integral e integradora del ser humano que debe corresponderse con los principios éticos y valores humanizantes.

La educación, como un proceso histórico, social y cultural, está estrictamente vinculada con la realidad local y global. Por ello, existe una diversidad de mediaciones que interactúan dialécticamente en el proceso de “aprehendizaje”, situando a la o el estudiante como sujeto de la formación, sin buscar resultados, sino, más bien, con el ánimo de acompañarla o acompañarlo de manera permanente para que recree su vocación profesional como componente central de la transformación social.

Finalmente, se nos convoca a replantearnos el ejercicio de la docencia con un compromiso reflexivo y crítico que permita una auténtica formación glocalizada, transformadora y liberadora.

Referencias

- Bauman, Z. (2017). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Tusquets Editores.
- Bejar, L. H. (2017). *Humanizando la educación del mercantilismo vigente. Ensayo de educación transformadora*. Editorial Compás.





- Brunner, J. J., Labraña, J., Ganga, F., y Rodríguez, E. (2019). Idea moderna de Universidad: de la torre de marfil al capitalismo académico. *Educación XXI*, 22(2), 119-140. 10.5944/educXX1.22480
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (Coords.). (1993). *El constructivismo en el aula*. Editorial Graó.
- De Sousa, B. (2017). *Democracia y transformación social*. Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.
- Gómez, A. (2016). *Nihilismo y capitalismo*. Ediciones Desde Abajo.
- Herszenbaun, M. (2020). Antinomia, concepto y método. La Ciencia de la lógica de Hegel frente a la crítica de la razón pura. *Mutatis Mutandis: Revista Internacional de Filosofía*, 1(15), 13-30. DOI: <https://zenodo.org/record/5001952>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2017, 22 de septiembre). 36 % de jóvenes de 15 a 29 años de edad cuentan con educación superior. *Nota de prensa*, 215. <https://www.inei.gob.pe/prensa/noticias/36-de-jovenes-de-15-a-29-anos-de-edad-cuentan-con-educacion-superior-9978/>
- López, F. (2016). Educación superior comparada: tendencias mundiales y de América Latina y Caribe. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 21, 13-32. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000100002>
- Maniglio, F., y Barboza da Silva, R. (2021). El análisis crítico del discurso y el giro decolonial ¿Por qué y para qué? *Critical Discourse Studies*, 18 (1), 156-184. <https://doi.org/10.1080/17405904.2020.1754871>
- Martínez Iñiguez, J. E., Tobón, S., y Romero Sandoval, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. *Innovación educativa*, 17 (73), 79-96. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n73/1665-2673-ie-17-73-00079.pdf>
- Machado Ramírez, E. F., y Montes de Oca, N. (2020). Competencias, currículo y aprendizaje en la universidad. Motivos para un debate: antecedentes y discusiones conceptuales. *Transformación*, 16 (1), 1-13. <http://scielo.sld.cu/pdf/trf/v16n1/2077-2955-trf-16-01-1.pdf>
- Murillo, F. J., e Hidalgo, N. (2017). Hacia una investigación educativa socialmente comprometida. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10 (2). <https://revistas.uam.es/riee/article/view/8609>
- Tigse, C. M. (2019). El constructivismo, según bases teóricas de César Coll. *Revista Andina de Educación*, 2 (1), 25-28. <https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.4>
- Turpo-Gebera, O. (2016). El currículo de la competencia científica en Perú y Portugal. *Comuni@cción*, 7 (2), 15-26. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2219-71682016000200002&lng=es&tlng=es





El docente formador en el contexto de la práctica preprofesional

Ana María Adriazola León

Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Patricia Dorotea Melloh Navarro

Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Giovanna Sofía Paganini Ojeda

Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Marcela Vera Tapia

Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Actualmente, la actuación profesional de las y los formadores se encuentra experimentando una serie de cambios profundos debido al contexto social, político, económico y sanitario que enfrenta no solo el Perú, sino América Latina y el mundo. Estas transformaciones han provocado que se analice su quehacer y que se plantee una nueva ruta para su capacitación. Se les exige competencias para impactar en las nuevas generaciones de modo que estas, a su vez, puedan afrontar un futuro incierto, que no permite saber con certeza cómo será el campo profesional en el que deberán desempeñarse. Entonces, el panorama nacional e internacional ha generado un cuestionamiento acerca de cómo debe desarrollarse la práctica preprofesional y cuál es el perfil de las y los docentes formadores, docentes que guían dicha práctica. Las respuestas a estas preguntas pueden facilitar la labor de afrontar los desafíos y las tareas requeridas en la formación inicial docente.

Ya en las últimas décadas, la formación docente ha estado orientada al desarrollo de habilidades pedagógicas, disciplinares, didácticas, emocionales y actitudinales, sin dejar de lado las investigativas, como eje transversal del proceso formativo. Por lo tanto, la formación docente ha sido asumida como un proceso promotor del desarrollo integral de futuras y futuros maestros, en el cual no se estimula solo el aspecto intelectual de la persona, sino todas sus dimensiones: física, socioemocional y espiritual. En estas, se irá determinando el desarrollo profesional futuro y, a la vez, estas son las que se desarrollan en la práctica preprofesional.

Aprender a enseñar ha sido y será la cuestión central de la práctica preprofesional. Es un proceso de crecimiento constante, cambiante e inestable, que permite la continua interpretación y reinterpretación de la experiencia preprofesional y formativa. Por lo tanto, debe vincularse con las nuevas y diversas situaciones generadas por la crisis mundial.





En el contexto de la pandemia, la imprevisibilidad e inmediatez se convirtieron en las características ineludibles que reconfiguraron los espacios físicos y temporales de la enseñanza y sacaron de lugar las lógicas de su funcionamiento. Se exigió la creación y generación de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje en un espacio virtual sincrónico y asincrónico, al mismo tiempo, lo que comprometió la relación entre estudiantes y docentes.

Para la docente formadora o el docente formador, la enseñanza a través de la tecnología digital se convirtió en un desafío de aprendizaje urgente, que conllevó a reconceptualizar y crear nuevas formas de interpelar el currículo desde el qué enseñar, cómo y con qué; relacionarse con las y los estudiantes; implementar formas e instrumentos de evaluación; idear productos que evidencien los logros y la adquisición de las competencias; entre otros. Lo que antes se aprendía en contextos presenciales ahora se debía hacer en la virtualidad: cada entorno ofrece una experiencia diferente, sobre todo lo referido a las prácticas preprofesionales.

Estas prácticas resultan ser el espacio en el que se consolida lo aprendido durante la formación académica. Aquí confluyen los conocimientos —adquiridos por las y los futuros docentes— y los contextos donde deben actuar para la respectiva toma de decisiones y desarrollo de la experiencia pedagógica. La esencia de toda práctica radica en aplicar la teoría pedagógica en ambientes auténticos y reales del ejercicio de la profesión. Al respecto, Zabalza señala: “Las prácticas son piezas fundamentales dentro de la formación inicial docente porque acercan a situaciones reales de procesos de enseñanza-aprendizaje determinados por varias finalidades” (2009, p. 69). Así, las prácticas pedagógicas constituyen el vínculo entre lo académico y lo social; son el elemento fundamental de la formación inicial docente. Por ello, es un requisito imprescindible evaluar permanentemente la calidad de sus procesos, sobre todo en este nuevo siglo, en el que se vienen afrontando retos para los cuales las y los maestros, en particular, y la sociedad, en general, no están preparados (Enríquez y Sáenz, 2021).

En la *Guía de práctica para institutos y escuelas de educación superior con carreras pedagógicas* (Ministerio de Educación [Minedu], 2014), se hace referencia a la práctica preprofesional como una *práctica reflexiva*, como un proceso permanente con plena conciencia de lo que se hace para determinar las decisiones o actuaciones de la futura o futuro maestro, de su labor y plantear procesos de mejora en ese quehacer educativo. El hecho de que la práctica sea un proceso continuo conlleva la anulación de un trabajo repetitivo, corriente, con falta de dinamismo y tecnicidad. Schön (1982) plantea tres elementos para lograr una lógica del pensamiento de la o el estudiante sobre lo que hace o debe de hacer.

Figura 1

Elementos del pensamiento práctico del estudiante en la carrera profesional de Educación



Nota. Adaptado de *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Schön, 1982, Editorial Paidós.





El primer elemento se refiere a *saber hacer* y *saber explicar* lo que se hace; el segundo, a *reflexionar* en el mismo momento en el que se lleva a cabo la acción; el último, a *emitir un juicio* después de llevar a cabo la propia acción, lo que supone realizar un acto de metacognición. Finalmente, esto conduce a una serie de redefiniciones, perspectivas o ideas innovadoras.

Autores como Rodríguez et al. (2018) se refieren a la necesidad de desarrollar prácticas preprofesionales reflexivas interactivas, individuales y grupales en las que las y los estudiantes se adueñan de sus conocimientos, experiencias y, sobre todo, de las habilidades propias de la docencia. Es importante destacar la función de la autorregulación en el proceso formativo de las y los futuros docentes, ya que esta les permite tomar conciencia sobre sus propios procesos de aprender a enseñar, emitir juicios y modular sus actuaciones de acuerdo con las circunstancias y solucionar problemas como parte de un proceso de automejoramiento constante (Boekaerts, 1995; Shunk y Zimmerman, 1994)

Desde esta perspectiva, Rodríguez et al. (2018) plantean un modelo pedagógico que consta de cuatro subsistemas manifestados en cuatro procesos:

- a. *Proceso de autorregulación en la acción docente.* Se enfatiza la autorregulación, es decir, que la o el futuro docente modera sus propios procesos cognitivos, de autocontrol y de autoevaluación sobre su actuación en el aula, los cuales se encuentran asociados a factores afectivos y motivacionales.
- b. *Proceso de reflexión colectiva antes de la acción docente.* Se refiere a la reflexión conjunta entre los diferentes agentes que intervienen en la formación profesional. Contribuyen de manera conjunta a construir conocimientos y desarrollar estrategias.
- c. *Proceso de autorreflexión en la acción docente.* Alude a la reflexión que realiza la futura o el futuro docente durante su actuación pedagógica para lograr el aprendizaje de sus estudiantes. Promueve nuevos saberes desde lo que hace a medida que actúa. Se trata de un aprendizaje construido de manera inmediata como resultado del análisis de las variables o situaciones que se producen en ese momento.
- d. *Proceso de reflexión colectiva sobre la acción docente vivenciada.* Se trata del análisis crítico vivencial y de la reflexión sobre la reflexión en la acción, la cual se realiza *a posteriori* de manera colectiva. Esto permite valorar la transformación lograda como consecuencia de la reflexión colectiva desde la práctica preprofesional.

Figura 2

Procesos que sustentan un modelo pedagógico basado en la práctica preprofesional reflexiva





Al analizar estos procesos puede decirse que la práctica preprofesional reflexiva debe suponer, como acto seguido, comportamientos de mejora continua. La autoevaluación sobre el ser, el saber hacer y las experiencias vividas puede llevar a las y los estudiantes a una aclaración y enriquecimiento de su trabajo académico. Esta mirada introspectiva permite generar calidad, excelencia e innovación en el marco de un cambio de paradigma, de un modelo de cambio.

La mejora continua de las prácticas preprofesionales en la formación docente debe considerar procesos analíticos en la gestión, control y evaluación. Esta secuencia debe generar los elementos clave para construir un modelo de práctica preprofesional orientado a la excelencia e innovación que integre la relación entre el ámbito intrínseco del ser humano —en el que los valores caracterizan a la persona como tal— y el ámbito extrínseco —el perfil que se debe lograr para garantizar la calidad de la formación profesional y el desempeño de quien se forma como docente—.

Surge entonces la siguiente pregunta: ¿cuál es el perfil de una o un docente formador, de la o el docente que guía la práctica preprofesional? A través del tiempo, la enseñanza ha ido experimentando cambios, lo que ha influenciado en la identidad de la maestra y maestro formador de docentes, quien ha tenido que ir adaptándose a los nuevos espacios, exigencias y compromisos que implica la práctica de la docencia en el marco de la sociedad de la información. Así, la figura de la persona formadora ya no es aquel profesional cuya función es transmitir una serie de conocimientos y técnicas a un grupo de estudiantes, sino, más bien, se trata de una persona que forma personas, que acompaña y facilita la adquisición de recursos, competencias y habilidades para alcanzar un desarrollo integral. Por ello, se requiere que sea una persona líder con razonamiento crítico, que domine la tecnología, que reestructure las prácticas educativas, que busque dar solución a los problemas de su realidad social a través de la investigación, que promueva la innovación y el desarrollo de habilidades para la vida, y que no deje nunca de formarse (Romero, 2016).

Cada vez es más necesario que la o el formador utilice las innovaciones tecnológicas en sus clases, porque son parte de la vida. Las herramientas educativas para el aprendizaje —que se trabajan ahora— surgen de la necesidad de imitar la realidad de forma virtual. Esto ha permitido que los entornos virtuales de aprendizaje aporten muchos aspectos educativos y los mejoren, como: integrar diferentes tecnologías y enfoques pedagógicos, permitir el cambio de roles, evaluar el desempeño de las y los estudiantes, facilitar la formación continua, entre otros.

En el caso de la o del formador, el cambio de roles que se produce es que este se convierte en una guía, en un facilitador que dirige y propone recursos; en el caso de la o del estudiante, se vuelve un agente activo de su aprendizaje, lo que le permite aprender de manera autónoma, a través de diversas herramientas que encuentra disponibles en la web. Por ello, es importante conocer y usar los entornos virtuales —que siguen en evolución—, los cuales, más allá de administrar el aprendizaje, buscan fomentarlo, además de propiciar la participación, la planificación, la responsabilidad, la colaboración y la interacción en un entorno constructivista que facilita el aprendizaje activo y fomenta la construcción colaborativa de redes de conocimiento y aprendizaje (Silva, 2010).

La nueva idea de la o el formador como *facilitadora* o *facilitador* implica también integrar una serie de cualidades: debe ser una persona que inspira, que promueve el optimismo, el entusiasmo en la labor docente, que emociona, que motiva, que disfruta lo que hace. La formadora o el formador que inspira permite, con sus acciones, que sus estudiantes aprendan con autonomía. Para serlo, se requiere que se preocupe por conocer a la persona, al grupo y el contexto donde ejerce la docencia. Además, debe mirar con afecto a sus estudiantes, identificar los avances y capacidades de cada una y cada uno, recompensar y reforzar sus logros, mostrar una actitud de apertura, propiciar la formación integral de la persona haciéndola participar activamente en su proceso de aprendizaje, buscando despertar la curiosidad por la investigación y fortaleciendo su motivación intrínseca. Finalmente,





debe captar su atención con temas que provoquen interés y estimulen sus fortalezas; proponer retos; enseñar estrategias que permitan el desarrollo de un pensamiento creativo, crítico y flexible; aceptar el error como una oportunidad de aprendizaje, pues la equivocación también permite que cada estudiante alcance con éxito una meta que se haya propuesto (Niculcar y González, 2018).

Los rasgos descritos son los de la docente formadora o del docente formador, quien, en el ejercicio pleno de su función, se convierte, entonces, en una o un acompañante del proceso formativo, particularmente durante el desarrollo de las prácticas preprofesionales y, más aún, en el contexto actual: pandemia y crisis mundial. Son estas consideraciones las que hacen que Balarin y Escudero (2019) planteen la necesidad de generar estrategias para capacitar a docentes formadoras o formadores en lo correspondiente al acompañamiento pedagógico, enfatizando tanto los conocimientos como las competencias y habilidades didácticas vinculadas a las múltiples dimensiones del ser humano en el aspecto volitivo, social, afectivo y axiológico, dado que el proceso del aprendizaje se desarrolla en múltiples escenarios.

Evidentemente, tal como indica Puerta Gil (2016), el aprendizaje y el acompañamiento respectivo interactúan permanentemente. Esta condición es factible de ser destacada en el escenario de la virtualidad o modalidad remota, ya que el uso de las redes de información y conocimiento permiten una interacción constante, lo que genera, a su vez, nuevas exigencias correspondientes al acceso y control respectivos. La práctica pedagógica de la docente formadora o del docente formador debe buscar la excelencia personal y profesional en cada uno de sus estudiantes; para ello, debe utilizar estrategias como las asesorías personalizadas, las tutorías, el diálogo pedagógico, la inmersión o la identificación social, el desarrollo de valores de respeto, la colaboración, entre otros.

Es sumamente interesante la noción del *liderazgo* en las acciones referidas al acompañamiento pedagógico, tal como sugieren Leiva-Guerrero y Vásquez (2019) al presentar los resultados del contraste entre docentes, y directivas y directivos, referido a que el primer grupo manifiesta el uso de modelos intervencionistas, mientras que el segundo plantea el empleo de modelos colaborativos e intervencionistas. En general, se observa en las y los docentes un uso variado de tipos de acompañamiento correspondiente a los modelos intervencionista, colaborativo y facilitador; se evidencia que las o los docentes son, efectivamente, líderes naturales y que esta característica se magnifica cuando ejercen las acciones correspondientes al acompañamiento de las y los estudiantes que se encuentran en sus prácticas preprofesionales en la formación inicial. Este resultado es corroborado por Villegas et al. (2018) al plantear las competencias correspondientes al acompañamiento pedagógico.

Las dos constantes llamadas *cambio* e *incertidumbre* se han evidenciado en grado extremo en los últimos dos años como resultado de la pandemia y la crisis mundial. Todos los sectores han sido afectados y, obviamente, los procesos formativos de los diferentes niveles no son la excepción.

La pregunta sobre cómo debe desarrollarse la práctica preprofesional ha tenido que repensarse: los escenarios cambiaron y, por lo tanto, los roles también. La práctica, hoy más que nunca, debe ser una actividad reflexiva sobre la acción y en la acción, en la que participen formadores y estudiantes. La construcción de la experiencia docente debe ser un aprendizaje individual y, a la vez, colectivo que se convierta en un proceso de mejora continua. En relación con las y los docentes formadores, se necesita que motiven e inspiren, y que contribuyan con el desarrollo integral de las y los futuros docentes, y, en particular, con la mejora de las competencias que les permitan integrarse de manera exitosa en el ámbito laboral. La o el formador instruye y acompaña; por ello, es necesario que sea una o un profesional comprometido con la tarea docente, que se interese por sus estudiantes, que se preocupe por conocer sus fortalezas y debilidades, y que —como se explicó— acompañe a las y los futuros docentes en el logro del perfil de egreso.





Finalmente, sea cual sea el escenario o rol, las tecnologías han demostrado que pueden ser recursos significativos para desarrollar procesos formativos, pero que tanto docentes como estudiantes deben saber utilizarlas para lograr aprendizajes diversos y para construir verdaderas comunidades de aprendizaje.

Referencias

- Balarin, M. y Escudero, A. (2019). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio: reflexiones para el contexto peruano*. Unesco <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372172>.
- Boekaerts, M. (1995). Self Regulated Learning Bridging the Gap Between Metacognitive and Metamotivation Theories. *Educational Psychologist*, 3(4), 195-200.
- Enríquez, A. y Sáenz, C. (2021). Primeras lecciones y desafíos de la pandemia de COVID-19 para los países del SICA. *Estudios y Perspectivas* 189. CEPAL.
- Leiva-Guerrero, V. y Vásquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. *Calidad en la Educación*, 51, 225-251. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.635>.
- Ministerio de Educación. (2014). *Guía de práctica para institutos y escuelas de educación superior con carreras pedagógicas*. AGL. Gráfica Color. https://issuu.com/willyfredy/docs/guia_de_practica.
- Niculcar, R. y González F. (2018). *El rol del docente-formador: nuevos desafíos de la práctica pedagógica en el marco de la formación integral*. http://observatorio.duoc.cl/el_rol_del_docente_formador_nuevos_desafios_de_la_practica_pedagogica_en_el_marco_de_la_formacion_in.
- Puerta Gil, C. (2016). El acompañamiento educativo como estrategia de cercanía impulsadora del aprendizaje del estudiante. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 49, 1-6. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194247574001.pdf>.
- Rodríguez, M., Calle, R. y Zabala, S. (2018). Modelo para desarrollar prácticas preprofesionales reflexivas en la formación de docentes para educación básica. *Revista Espacios*, 39(46), 22. <https://revistaespacios.com/a18v39n46/a18v39n46p22.pdf>.
- Romero, M. (2016). *Características del liderazgo docente y el trabajo en equipo en educación inicial* [Tesis de Maestría, Instituto Tecnológico de Monterrey]. https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/626487/M%C3%B3nica_Romero_Torres_.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Schunk, D. y Zimmerman, B. (1994). *Autorregulación del aprendizaje y el desempeño: problemas y aplicaciones educativas*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Schön, D. (1982). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Ediciones Paidós.
- Silva, J. (2010). El rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje. *Innovación Educativa*, 10(52), 13-23. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179420763002.pdf>.





Villegas, M., Pons, S., Mancebo, G. y González, F. (2018). Conocimientos alcanzados y valoración del progreso de los participantes al culminar la especialidad en acompañamiento pedagógico: el caso de la 4ta cohorte. *Revista de Investigación*, 42 (95), 125-153. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=132828213&lang=es&site=ehost-live>.

Zabalza, M. A. (2009). Prácticum y formación: ¿En qué puede formar el prácticum? En M. Raposo, M. E. Martínez, L. Lodeiro, J. C. Fernández de la Iglesia y A. Pérez (Coords.), *El Prácticum más allá del empleo: formación vs. training* (pp. 45-65). Universidade de Santiago de Compostela

Regresar





Reflexiones sobre enseñanza de Arte y Diseño en época de covid-19 y alternativas para la pospandemia

Víctor Enrique Chiroque Landayeta
Pontificia Universidad Católica del Perú

El 16 de marzo de 2020, se iniciaban las clases regulares en la universidad, pero, casi de manera simultánea, empezaba el sorpresivo fenómeno viral y pandémico del coronavirus, que hizo girar por completo la experiencia vital de todos los seres humanos. En la Facultad de Arte y Diseño se percibió, de manera progresiva, que el covid-19 estaba detrás de cada persona, susurraba invisible, y se presentía la mordida final. Al mismo tiempo que llegó la amenaza, ya se tenía perfilado el Plan de trabajo para el primer semestre, que, por supuesto, era *presencial*. La noticia de la correspondiente cuarentena ante el peligro viral cayó como los “Heraldos negros”, de César Vallejo.

Así, las y los docentes se hallan ante una situación nueva y un reto sustancial: ser docentes de Arte ante nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, esta vez *virtual*, un término que implicaba —e implica— la ausencia de contacto presencial físico. Debido a esto, hubo que actualizar conocimientos técnicos e incluso pedagógicos para trabajar de forma virtual y remota, un medio que la mayoría de docentes de la Facultad no había experimentado antes. Se tuvo que aprender a elaborar las clases virtuales, mientras, estas se desarrollaban con todo el material visual preparado de antemano para las sesiones presenciales. Cabe resaltar que, en las clases remotas, se privilegia el contacto vía digital con las y los estudiantes, método que no se había planificado ni desarrollado anteriormente. Lo más difícil no fue que solo se tuvo dos semanas para construir la tematización y las sesiones sobre una base virtual, sino que muchos cursos regulares se dejaron de dictar.

La implementación de las clases virtuales llevó, de manera inevitable, a importantes cambios en los niveles de aprendizaje, sobre todo en la Facultad de Arte y Diseño. Este es el tema que se desarrolla a continuación.

Durante la cuarentena, las clases virtuales en el Perú obligaron a todas las instituciones educativas a instaurar y difundir de manera obligatoria nuevas tecnologías digitales, aprovechando cada aplicación. Al inicio, esta decisión constituyó un ejercicio ajeno a la formación docente de gran parte, aunque, finalmente, hubo que adaptarse frente a la mayor flexibilización que mostraron y muestran las y los propios estudiantes, más receptivas y receptivos a estos recursos virtuales. Entonces, adoptar y manejar de manera eficiente estas nuevas alternativas tecnológicas, como el aprendizaje virtual, resultaron de suma importancia como herramienta académica en la enseñanza universitaria —sobre todo humanística— y ello influiría, también, en toda propuesta educativa futura.





De esta forma, varias universidades se han planteado un modelo híbrido de clases, mediante el cual los estudiantes asistirían de forma presencial y remota. Una frase que describe bastante bien la compleja realidad social actual la dijo hace mucho André Malraux: “la experiencia de escuchar una sinfonía en vivo no es lo mismo que escuchar en disco vinilo” (2017). Pero añadía que la tecnología de la reproducción ayudó muchísimo a acceder al patrimonio musical. Lo mismo sucede con las clases virtuales: son un mecanismo de ayuda para apropiarse del conocimiento, aunque nada sustituye —en el caso concreto de la enseñanza estética y artística— a la experiencia del objeto tangible.

De lo anterior, se puede plantear un par de interrogantes: ¿están preparados las y los docentes de Arte para enfrentar los retos de esta nueva coyuntura?, ¿las y los docentes serán los mismos, o tendrán nuevas herramientas y estrategias educativas? No todas ni todos están dispuestos al cambio, y menos en un espacio tan tangible y perceptivo como el arte, el diseño y las artes plásticas. La virtualidad ha dado nuevas luces en cuanto a comunicación y educación, pero ¿cómo preparar una paleta de colores, mostrar la perspectiva, construir y apreciar un claroscuro? Es evidente que no es lo mismo construir la paleta en forma digital que física con óleos o colores acrílicos. Estas situaciones son muy diferentes.

Se menciona la experiencia de uno de los ejercicios típicos en la etapa de formación general en la Facultad: preparar la paleta de color para pintar el “bodegón de blancos”, compuesto por objetos blancos con soporte de tela blanca o gris con fondos similares. Si se imagina esta forma, sería una imagen *propia* como lo mencionó MacLuhan hace más de medio siglo: “Carecemos de sensibilidad no solo hacia la naturaleza de las innovaciones, sino también hacia sus consecuencias, cada extensión también es una amputación” (citado por Strate, 2012, p. 61). Al respecto, Strate en su artículo sobre medio y mensaje cita a McLuhan: “Los medios, en un sentido amplio, son extensiones del ser humano, y también amputaciones, ya que la tecnología funciona, en la práctica, como prótesis.” (Strate, 2012, p.61).

Entonces, las y los docentes no “digitalizados” en este momento han realizado significativos esfuerzos tratando de extender sus saberes a sus estudiantes mediante *el medio y el mensaje*.

Este es otro reto: las y los docentes saben preparar la paleta de color en formato físico, pero ahora se debe mediar el proceso de construcción de forma *remota*, sincrónica: es un reto que se debe resolver. Por ejemplo, existe el recurso de la *bitácora* o el *proceso y presentación en línea*. Por supuesto, se tiene claro que el resultado final no será el mismo, así que se confía, por ejemplo, en la *autoevaluación* de cada estudiante.

Sigue siendo fundamental visualizar un cuadro o una paleta de colores en forma directa, en sus colores pigmentados, no en un color digital. Por ello, en toda escuela de Arte, Diseño, Estética y demás, por todo estudiante en sus primeros ciclos de formación debe hacer como proyecto más representativo, la construcción de la paleta cromática con pigmento sobre un soporte. Es pertinente citar a Winternitz:

¿Qué es el color absoluto? ¿Qué es el color en sí? El color, como sabemos desde nuestros estudios de colegio, es la desintegración de la luz. Todos los colores juntos son luz. En el arco iris podemos apreciar esa desintegración. Allí aparecen todos los colores existentes. Para estudiar el color absoluto imaginemos un experimento: con una gran tijera hacemos dos cortes, sacamos un trozo del arco iris en el que aparecen todos los colores, del rojo-naranja-amarillo-verde-azul-violeta al ultravioleta, que se parece casi a un rojo. Al unir el rojo con el ultravioleta, o sea el de más arriba con el de más abajo, tendremos atrapados en un círculo a todos los colores. Este círculo lo llamamos círculo cromático o círculo de colores. (1993, p. 76)





Entonces, se sustenta esto viendo varios casos. Enseñar un curso de formación general en una Facultad de Arte y Diseño en tiempos de pandemia es afrontar casos que nunca se imaginó antes: pasar el círculo cromático a una pantalla y evaluarlo ahí. La gran dificultad de la enseñanza del Arte surge, entonces, cuando el docente explica temas como la degradación del color. Esta vez, en enseñanza virtual, se solicita se solicita a el o la estudiante que capture la imagen del círculo cromático realizado por ella o él con pigmentos (acrílicos, témperas) y que lo cuelgue en la plataforma para poder revisarlo. Ahí se hacen visibles las limitaciones estéticas.

Así mismo, si a eso se le añade que los monitores de las computadoras no están calibrados, no tienen la misma gama de color ni manejan el mismo color RGB, la imagen falla y no se puede evitar que se degrade. Esto puede ser, porque la o el estudiante captura la imagen mediante su celular, cuya resolución por campo se desconoce o se desconoce el formato de la imagen comprimida —JPG o PNG, los cuales aplanan los colores y no conservan la profundidad del pixel—. Finalmente, la o el docente ve todo en una computadora con calibración RGB diferente a la de sus estudiantes. De esta forma, se evidencia la degradación del color en los proyectos.

Así, se aprecia el problema de aplicar la tecnología a la enseñanza especializada y específica del Arte en casos que exigen una enseñanza y un aprendizaje combinados, no solo de lo físico con lo tecnológico, sino de lo presencial con lo virtual: es fundamental, entonces, conocer de la virtualidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como mencionamos, muchas y muchos docentes no asimilaron de manera inicial la idea de hacer una clase virtual que, además, se dividía en *sincrónica* y *asincrónica*. ¿Y una clase *semipresencial*? Cada uno de los temas y recursos de dichas clases virtuales deben prepararse con semanas de anticipación para poder realizar las intervenciones en ambas modalidades.

Finalmente, en los primeros meses de pandemia y cuarentena las y los docentes utilizaron muchos de los recursos conocidos, y hubo que recurrir a la colaboración y al intercambio de experiencias entre docentes. Los ensayos mostraron que algunas de las herramientas de soporte más importantes para la comunicación académica fueron Zoom, Google Meet y Classroom, como construcción virtual de una asignatura completa. Eran plataformas conocidas, pero que no se usaban para enseñar o impartir temas académicos en tal dimensión.

De aquella manera, a lo largo de 2020, se planteó el reto: resolver el proceso académico de enseñanza, garantizar el aprendizaje efectivo y exigir a la administración universitaria los soportes de gestión necesarios para alcanzar el aprendizaje eficiente. Esto sucedió en varias universidades, y dentro de cada una existen unidades que afrontan el desafío mejor que otras. Además, hay que añadir el tema siempre espinoso de la comunicación entre docentes y estudiantes, ya que gran parte —tanto de un lado como del otro— nunca había usado determinados *softwares*, cámaras y otros recursos. Esta experiencia fue semejante, en cierta forma, a lo que ocurrió hace muchos siglos, cuando los pintores del renacimiento conocieron y se atrevieron a utilizar el concepto de *tercera dimensión* con la perspectiva.

Ya a fines del segundo año de la pandemia y de la correspondiente cuarentena, todas las instituciones de educación superior han debido tomar medidas no solo inmediatas, sino institucionalizadas, de inversión y transformación curricular, y de gestión. Por ello, hay que preguntarse si se ha entendido la imperiosa necesidad de mayores presupuestos universitarios. El mercado de las nuevas tecnologías está en crecimiento y ello genera la necesidad de adquirir nuevos sistemas, *softwares* y plataformas de trabajo colaborativo en línea y brindar capacitación para su uso.





Los cambios anteriores plantean, a su vez, de manera inevitable y necesaria, nuevos métodos para el proceso de enseñanza-aprendizaje y de evaluación. Las tendencias tecnológicas tienen, además, consecuencias intrínsecamente positivas: equidad, inclusión, viabilidad, y la aceptación de la nueva herramienta por las y los propios usuarios como un mecanismo de aprendizaje y de conocimiento. Finalmente, el entorno digital masivo llamado *la nube* se vuelve un soporte y espacio de almacenamiento de la gran cantidad de información generada por los intercambios e interacciones de conocimiento para asegurar su permanencia.

Se puede definir, entonces, un proceso de transformación de la educación universitaria —y de la educación en todos sus niveles— no solo en el Perú, sino en todo el mundo. Sus objetivos esenciales son los mismos; este cambio ha llegado para quedarse, aunque, a su vez, se transformará con el tiempo. Es una educación más multiforme, que apunta más al logro de competencias que de objetivos curriculares concretos, y que implica nuevas tendencias en la enseñanza y logros de aprendizaje.

Los retos de conectividad y de vínculo entre la o el educador y la o el educando son parte de la propia evolución de la educación, y probablemente sean oportunidades para mirarla como un espacio de ensayo para perfilar capacidades digitales y poder afrontar los nuevos retos docentes. Debido a que las capacidades digitales de las y los docentes fortalecen el aprendizaje de sus estudiantes —y viceversa—, es fundamental un programa de formación docente para incrementar sus propios saberes ante una coyuntura de estas dimensiones.

Las clases regulares, presenciales, han quedado atrás y hay estudiantes de todos los niveles que están egresando, aunque pasan a los siguientes niveles sin poder conocer en forma directa a sus profesoras y profesores, y menos aún a sus compañeras y compañeros. En la universidad, no han conocido a sus compañeros de estudios generales y, en el caso de Arte y Diseño, se han perdido diversas experiencias que no se pueden ni comparar con las de otras disciplinas universitarias.

Las y los estudiantes de Arte y Diseño tienen su propio proceso de inserción e inicio de especialidad, pero hoy no han vivido esas experiencias: compartir lo aprendido mirando el proyecto de la compañera o compañero de al lado o teniendo contacto profesional, académico, social o conductual con sus docentes y sus coetáneos. Esa socialización física, emocional, de contacto académico, se ha perdido.

En conclusión, ¿cuáles son las alternativas? Enseñar Arte y Diseño en una pandemia es un desafío para las y los docentes, quienes deben construir una serie de paradigmas en una suerte de doctrina ante la coyuntura de la pandemia, cuyas consecuencias ya son irreversibles a nivel cultural. De esta forma, se puede plantear las siguientes alternativas:

- a. Tener un perfil de enseñanza basado en la educación virtual.
- b. Tener conocimiento de una metodología de enseñanza para clases semipresenciales y virtuales.
- c. Contar con un soporte tecnológico que garantice el estándar de la educación previo o, tal vez, incluso que lo supere.
- d. Capacitar a la o el docente para enriquecer sus saberes en la educación virtual.

Específicamente en las artes, lo principal es la percepción estética y audiovisual, y las emociones subjetivas resultantes de dicho contacto directo y presencial, para construir una representación de lo sublime, lo feo, lo grotesco, lo funcional, lo emotivo y lo bello como categorías





estéticas. En el diseño, también se ha perdido en cierta forma esa percepción ante la línea, la gráfica, y el estilo; así mismo, se ha diluido la transmisión de experiencia docente a través del diálogo con las y los estudiantes.

Durante siglos, todo ello se basó en la socialización con las personas: intuir una tendencia, captar los colores, las texturas y las formas de la gente en su entorno. Entonces, ¿cómo se logra este tipo de creación en la nueva realidad de la virtualidad a distancia? Simplemente, se requiere conseguir, a largo plazo, el uso de sistemas multimedia e incluso transmedia —usar el lenguaje de un sistema tecnológico en otro— para alcanzar otro tipo de sensibilidad en las y los estudiantes. A largo plazo, se necesita superar los soportes tradicionales —y antes únicos— de la cartulina, el papel y el lienzo, porque la sensibilidad de las nuevas generaciones se expresa ahora en el soporte de su pantalla de computadora.

Finalmente, ¿es una deshumanización de las expresiones del arte? No. Solo es —creemos— una transformación perceptiva, pero masiva de la sensibilidad estética, un cambio al cual mujeres y hombres siempre estuvieron receptivos, como ante las novedades y ante las adversidades. Ante ellas, las personas siempre han podido expresar sus sentimientos. La diferencia es que ahora la sensibilidad es visual y el eje es la imagen, y no cualquier imagen, sino específicamente la de los medios digitales: computadora, tablet, celular, *e-book*, equipos de realidad virtual y realidad aumentada. ¿Son estos medios mensajeros? Siempre hay un grado de tergiversación de una creación artística, de la intención de la o el artista; siempre habrá una dicotomía entre la o el productor, y la reproducción.

Entonces, ante ello, las o los docentes de Arte tienen como alternativa final utilizar la virtualidad tecnológica como recurso y herramienta, pero no como paradigma. No se puede hacer pintura a través de la computadora; no se puede evaluar el gesto de la brocha; no se puede evaluar el claroscuro, la textura y el color de la pintura a través de la pantalla. El fondo, el sentido, es comprender una manifestación artística. Los recursos, finalmente técnicos, solo ofrecen herramientas para el dibujo y la pintura, por ejemplo, desplazarse a través de la figura de la imagen, la intensidad y la luz artificial; sin embargo, en relación con el diseño gráfico, el uso de la herramienta digital es inherente. Pero eso no significa la muerte del arte como tradición de civilización, de humanidad y de evolución. A lo que se ha llegado es a la coexistencia de manifestaciones artísticas con identidades diferentes: el arte tangible con el nuevo arte virtual, es decir, el de tres dimensiones y el de dos. Pero, en ambas, se han sentido siempre las mismas emociones, subjetividades, imaginarios y humanismo.

Referencias

- Arias, J., Cárdenas, C. y Estupiñán, F. (2003). *Aprendizaje cooperativo*. Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá.
- Avello Martínez, R. y Duart, J. M. (2016). Nuevas tendencias de aprendizaje colaborativo en *e-learning*: claves para su implementación efectiva. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42 (1), 271-282.
- Costa, J. (2008). *La forma de las ideas*. Costa Punto Com.
- Malraux, A. (2017). *Museo imaginario*. Cátedra.





Strate, L. (2012). El medio y el mensaje de Mac Luhan. *Infoamérica*, 7 (8), 61-80. https://www.infoamerica.org/icr/n07_08/strate.pdf

Winternitz, A. (2003). *Memorias y otros textos*. Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Yamada, G., Castro, J. F. y Rivera, M. (2012). *Educación superior en el Perú: retos para el aseguramiento de la calidad*. Sineace.

Inicio



ISBN: 978-612-48875-1-2



9 786124 887512