

EL CENTRO DE INVESTIGACIONES Y SERVICIOS EDUCATIVOS DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ Y SU TRAYECTORIA EN LA FORMACIÓN CONTINUA DE DOCENTES



Centro de INVESTIGACIONES Y
SERVICIOS EDUCATIVOS (CISE)



PONTIFICIA
**UNIVERSIDAD
CATÓLICA**
DEL PERÚ

Pontificia Universidad Católica del Perú
Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE)

Av. Universitaria N° 1801 San Miguel

Teléfono: 626-2000 Anexo 4381

<http://cise.pucp.edu.pe/>

1era edición. Diciembre 2014

Pontificia Universidad Católica del Perú

Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE)

El CISE, es la unidad de Investigación y Servicios Educativos del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, creada en 1984. Su finalidad es impulsar las líneas de investigación del área de Educación, diseñar y ejecutar proyectos de desarrollo educativo y de investigación, organizar los servicios de extensión universitaria, actualización y capacitación educativa.

Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons](#)



[Atribución-NoComercial-SinDerivadas 3.0 Unported](#)

Equipo de investigación

Responsable: Patricia Escobar Cáceres

Asistente: Alex Sánchez Huarcaya

Asesor: Luis Sime Poma

Apoyos a la edición

Revisión de estilo: Nae Hanashiro Ávila

Carátula: Miguel Tapia Rivera

Diagramación: Olga Tapia Rivera

ISBN:

Hecho el depósito legal N° en la Biblioteca Nacional del Perú

Impreso en el Perú-Printed in Perú

Tiraje: 1000 ejemplares

Imprenta: R&F. Publicaciones y Servicios S.A.C.

Av. Manuel Candamo 350-356. Lince - Lima

ÍNDICE

	Pág.
PRESENTACIÓN	5
PRÓLOGO	7
INTRODUCCIÓN	14
I. Aportes conceptuales sobre la formación continua del docente en el contexto internacional	16
1.1. Nociones y tendencias sobre formación continua del docente	16
1.2. Modalidades formativas de la formación continua	28
II. La formación continua del docente en el contexto peruano	35
2.1. Hitos de políticas fundamentales sobre la formación en servicio	35
2.2. Programas públicos de formación en servicio del docente peruano	43
III. El CISE y su trayectoria en la formación continua de docentes	50
3.1. Trayectoria institucional del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos	52
3.2. Líneas temáticas, modalidades formativas y estrategias de formación del CISE	59
3.3. Docentes participantes en las diversas modalidades formativas del CISE	76
3.4. Profesor especialista de los programas de formación continua	82
3.5. Impacto de los programas de formación continua	87
IV. Síntesis y perspectivas	96
EPÍLOGO	101
ANEXOS	107
Referencias bibliográficas	170



PRESENTACIÓN

La misión del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la Pontificia Universidad Católica del Perú se orienta al apoyo en la capacitación de los docentes del país, enmarcado en un sentido de servicio y de elevar la calidad de la educación y la excelencia en la gestión educativa. Asimismo, busca desarrollar estudios e investigaciones educativas que responda a diversas necesidades y perspectivas de investigación.

En el año 2010, el CISE cumplió 25 años de servicios al Magisterio y a la comunidad educativa en general. Ello amerita realizar una revisión de su trayectoria en la formación de docentes, que describa su propuesta y el impacto de la formación ofrecida a los docentes participantes atendidos a través de sus diversas modalidades. Por ello, nos complace presentar los resultados del estudio “El Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Pontificia Universidad Católica del Perú y su trayectoria en la formación continua de docentes”, desarrollado a lo largo de 10 años (2001-2010) por la Profesora Asociada del Departamento de Educación y Máster, Patricia Escobar Cáceres; actualmente, Coordinadora Académica de la Dirección de Formación Continua de la PUCP y ex Directora del CISE. Asimismo, para ello, se contó con la colaboración del Magíster Alex Sánchez Huarcaya, asistente de la Coordinación de Investigación del CISE; y la asesoría del Doctor Luis Sime, Profesor Principal del Departamento de Educación y responsable de la Coordinación de Investigación.

Este estudio muestra la forma de organización, las estrategias y la práctica de una unidad por contribuir con el desarrollo de la formación continua de los docentes, que apunta a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas. En la primera parte, nos ofrece los aportes conceptuales sobre la formación continua del docente. Seguidamente, se presenta un análisis de la normativa y de los programas públicos de formación en servicio del docente. En la parte final, se destaca la síntesis y perspectivas, que deja al

descubierto los retos que tiene por delante el CISE en este campo específico de la formación docente.

Esperamos que el contenido que ofrecemos en este libro resulte de interés a otras instituciones que comparten la delicada tarea de la formación continua docente, así como a los decisores de políticas educativas, a los investigadores e instituciones preocupadas por la superación profesional de los maestros.

Lileya Manrique Villavicencio
Directora CISE (2011- 2014)



Prólogo

Ricardo Cuenca¹

La frase del profesor canadiense Michael Fullan acerca de que la formación docente es el principal problema de la educación, a la vez, que su mejor solución es ya una *máxima* entre los educadores². No existe reforma, o intento de ella, que no incluya como uno de sus componentes centrales programas de formación docente; y, particularmente, de formación continua o formación permanente, o formación en servicio o desarrollo profesional, nombres que en las últimas décadas ha recibido la capacitación.

El registro de las experiencias de formación continua realizadas por el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), que conforman este libro, corresponden a un período particular de nuestra historia educativa reciente. Justamente, por ello, estas experiencias deben ser ubicadas en ese contexto para comprender mejor su sentido e impacto.

Hacia finales de la década de 1990, el país exhibió un paquete importante de logros educativos que consistieron en la ampliación de la cobertura, una mejora en la promoción y permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, y una disminución en el atraso y la deserción escolar. Se mostró, también, un avance en la infraestructura educativa (se construía una escuela

-
- 1 Ricardo Cuenca Pareja, Psicólogo social; candidato a Doctor en Educación en la Universidad Autónoma de Madrid. Obtuvo el Diploma de Estudios Avanzados en la Universidad de Sevilla (España) y el grado de Magíster en Investigación y Docencia en Educación Superior en la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Es miembro fundador de la Sociedad de Investigación Educativa Peruana (SIEP), de la cual, actualmente, es Presidente. En la actualidad, es Consejero del Consejo Nacional de Educación, investigador principal del Instituto de Estudios Peruanos y Profesor Principal de la Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.
 - 2 Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. Londres: Palmer Ed.

por día) y los docentes fueron masiva e intensamente capacitados bajo una novedosa estrategia caracterizada por una alianza entre la sociedad civil y el Estado. La educación, como elemento central del proyecto modernizador del país, se instaló en la opinión pública haciéndose parte del sentido común.

Sin embargo, el inicio del siglo XXI mostró también la “cara oculta” de esos avances educativos. Los primeros resultados de las evaluaciones estandarizadas de aprendizaje de 1996 y 1998 (no publicadas sino hasta después de la caída del régimen de Fujimori), así como aquellas otras realizadas en 2002, evidenciaron los graves problemas de calidad y equidad educativa. No solo nuestros niños y niñas no lograban desarrollar las competencias básicas en comprensión lectora y matemáticas, sino que los más pobres recibían una educación aún más precaria que el resto, tal como lo afirmaron Manuel Bello y Verónica Villarán en un estudio sobre equidad educativa en el Perú³. La alerta que produjo la evidencia expuesta sobre la calidad y equidad educativa en el país fue atendida a través de dos claras orientaciones que, aunque influenciadas por las tendencias latinoamericanas, no descuidaron las características nacionales.

La primera consistió en la construcción participativa de políticas educativas. En efecto, aprovechando el entusiasmo que generó el regreso a la democracia, se renovó el compromiso de la sociedad civil y el Estado por reafirmarse en que el consenso y la participación son caminos válidos para formular políticas educativas que reviertan dichos problemas de calidad y equidad. La Comisión para un Acuerdo Nacional por la Educación sostuvo en su informe final del año 2002 que

la fragilidad de los cambios educativos se debe a la fragilidad de las relaciones Estado–sociedad civil que tiñen nuestra historia, y que lamentablemente traza brechas entre las familias y los planes educativos, entre los estudiantes y las definiciones del currículo, entre la ciudadanía y las autoridades educativas³.

Durante los años siguientes, este renovado compromiso por formular políticas educativas consensuadas se puso en evidencia cuando –por ejemplo–, por primera vez en el sector educación, se construyó una ley

3 Comisión para un Acuerdo Nacional por la Educación (2002). *Puertas abiertas. Consulta nacional de educación*. Tomo 1. Lima: Ministerio de Educación/Usaid, p. 4



general de educación de manera participativa. A ello se debe sumar que, en el marco del proceso de descentralización, se inició una campaña en todos los departamentos del país para elaborar políticas educativas regionales.

El Consejo Nacional de Educación, en franca apuesta por la construcción consensuada de políticas educativas, presentó una propuesta de proyecto educativo nacional convencido de que “Desde el principio quedó claro que se requería abrir muchos espacios de diálogo y debate con actores de los diversos sectores de la vida nacional y que ello debería hacerse también en todas las regiones del país”⁴. Al cabo de 6 años y luego de un proceso en el que consensuaron intereses y expectativas de diversos grupos, en enero de 2007, el PEN fue oficializado como política de Estado y sus 6 objetivos estratégicos son las grandes finalidades de la educación en el largo plazo.

La segunda orientación fue el protagonismo docente en el éxito educativo. Ello supuso reconocer a los docentes como actores del proceso y no como los insumos más importantes del sistema. Desde esta orientación, los docentes no podían continuar “escondidos” detrás de las capacitaciones o de las discusiones sobre sus salarios. Se requería, por el contrario, visibilizar su *agencia*, es decir, su capacidad para actuar en un medio, tomar decisiones sobre esa actuación y asumir las responsabilidades del producto de dichas decisiones.

En este marco, el Ministerio de Educación inició un proceso de discusión sobre el desarrollo profesional docente. Alrededor de la “Comisión Rivero” –llamada así por el liderazgo de José Rivero–, la cuestión docente en el Perú tuvo un espacio en la agenda pública. Según el informe de la Comisión Rivero, “La docencia [...] adolece de una serie de limitaciones que comienzan con el ingreso de los postulantes a los centros de formación magisterial y que acaban con el término del ejercicio profesional de cada uno de los docentes”⁵.

La retórica sobre la importancia del docente en el cambio educativo se instaló en muchos espacios de discusión, varios proyectos y en parte de la agenda nacional de investigación, aunque no con la misma intensidad en las políticas docentes de la época. Solo en el caso de la formación en

4 Consejo Nacional de Educación (2005). *Hacia un proyecto educativo nacional*. Lima: Consejo Nacional de Educación, p. 7

5 Rivero, J. (Coord.). (2002). *Propuesta. Nueva docencia en el Perú*. Lima: Ministerio de Educación, p.17

servicio, durante el período de análisis correspondiente, los programas de capacitación docente mantuvieron una línea tradicional de capacitación, muy similar a la implementada en los años noventa a través del Plan Nacional de Capacitación Docente (Plancad). Tanto el Programa Nacional de Formación de los Docentes en Servicio (PNFS), implementado entre 2002 y 2006, así como el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (Pronafcap) desarrollado entre 2007 y 2011, compartieron –de cierto modo– un diseño general similar a la modalidad de enseñanza y gestión del programa. Se recurrió a instituciones formadoras como responsables de implementar los programas diseñados por el Minedu y se utilizaron formas combinadas de capacitación presencial y a distancia con visitas a las escuelas. Las mayores diferencias se registraron en los contenidos de la capacitación, que enfatizaron en temas de contenidos curriculares antes que en aspectos metodológicos⁶.

En este contexto, el CISE desarrolló un conjunto de programas orientados a la formación continua de los docentes peruanos a través de diversas modalidades formativas, entre las que se incluyen cursos y diplomados. Estos se realizaron de forma presencial y virtual, y se desarrollaron de manera tal que combinaron aspectos teóricos con un enfoque práctico. Esta oferta de formación estuvo dirigida a cubrir cinco aspectos vitales del tema docente: desarrollo y educación infantil, currículo y didáctica, política educativa y gestión de la educación, educación y tecnologías de la información y la comunicación, y formación y desarrollo profesional docente.

A lo largo de los 10 años sistematizados en este informe, el CISE da cuenta de haber desarrollado 551 cursos, a partir de los cuales se atendió a 31.147 docentes del país. Estos números son importantes en un país con una gran necesidad de tener docentes bien actualizados. No obstante, quiero resaltar dos aspectos que, junto con las metas de atención logradas, considero importantes para la reflexión nacional acerca de la formación docente. Me refiero a la importancia de formación en asuntos netamente pedagógicos –tales como el currículo y la didáctica–, y a la relación entre los temas de formación y las líneas de investigación de los docentes del Departamento Académico de Educación de la universidad.

Muchas evaluaciones sobre programas de formación en servicio dirigidos a los docentes han exigido la recuperación de la didáctica como

6 Cuenca, R. (2012). ¿Mejores maestros? Balance de políticas docentes 2010 – 2011. *Suma Educación*. Recuperado de http://www.sumaeducacion.pe/pdf/mejores_maestros.pdf



eje central de la formación. Las razones más importantes para esta exigencia son el regreso al referente de trabajo de los docentes, el reconocimiento de la didáctica como el mecanismo más próximo al logro educativo de los estudiantes, y la centralidad que genera la didáctica en la construcción de colectivos docentes.

En una reciente publicación de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Unesco⁷, sobre criterios para elaboración de políticas docentes para la región, se propone como orientación para la formación continua colocar el foco en la reflexión y el análisis de asuntos curriculares y didácticos. De esta manera, es posible lograr que no se pierda de vista el aprendizaje de los estudiantes como foco irrenunciable de dicha formación.

Revisando el trabajo realizado por el CISE, parece que el camino utilizado se dirige hacia estas metas. La oferta de capacitación de esta institución ha resistido la tentación de instrumentalizar e individualizar la formación para responder a las exigencias inmediatas. Renuncia, de este modo, a diseñar programas de formación que pretenden equivocadamente remediar los problemas de la formación inicial. La apuesta del CISE es darle una pausa a la vorágine que implica formar en metodologías para ofrecer mayor profundidad en el regreso a la didáctica.

Se debe agregar que el CISE ha buscado organizar la oferta de formación en servicio sobre la base de las líneas de investigación realizadas por los profesores responsables de poner en marcha los cursos, talleres y diplomados. Esto, que parece ser un asunto de sentido común, lamentablemente no es una práctica usual en el país. Por el contrario, en un contexto poco acostumbrado a la investigación, ligar los resultados con la enseñanza resulta un logro a todas luces destacable.

En un artículo sobre el uso de la investigación educativa en el trabajo cotidiano del aula, Javier Murillo⁸ sostiene que una de las principales causas de la distancia establecida entre la investigación y la práctica es la falta de mutuo entendimiento entre los investigadores y los docentes (y, por cierto, también con los tomadores de decisiones). Esta distancia, destaca el

7 Orealc-Unesco (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Orealc/Unesco.

8 Murillo, J. (2006). Retos de la innovación para la investigación educativa. En: T. Escudero y A.D. Correa (Coords.), *Innovación e investigación educativa: algunos ámbitos relevantes* (pp. 23-54). Madrid: La Muralla.

autor, se debe fundamentalmente a una falsa subordinación de un tipo de conocimiento por el otro, el valor de la investigación y el valor de la práctica.

La apuesta del CISE por incluir hallazgos de investigación en la formación en servicio es un mecanismo que permitiría acercar esta distancia. Sin embargo, también, permite incluir un elemento más en el diseño de los programas de formación que se han debatido entre las demandas de los docentes y las necesidades de los sistemas educativos. La ocasión de mirar hacia atrás es siempre un buen ejercicio para construir el futuro. El futuro del trabajo del CISE debiera ser, desde mi punto de vista, apostar por la renovación constante de formas nuevas de capacitación, y plantear nuevas estrategias que permitan buscar más caminos de articulación entre la formación en servicio y la formación inicial. También, sin duda, debiera seguir creyendo en la necesidad de registrar su vida institucional, sus proyectos, sus aciertos, sus debilidades y sus desafíos para que —a la vez que aprendan de ello— contribuyan al aprendizaje de todos nosotros y del país.

Por ello, es importante terminar esta invitación a la lectura del libro con dos retos. De un lado, se hace necesario construir un vínculo más estrecho entre la oferta de formación de CISE y el *Marco del Buen Desempeño Docente*⁹. Este último es un documento que requiere ser conocido, utilizado, asumido por todos, y una buena entrada para lograrlo es a través de la identificación de los objetivos de la formación con los desempeños incluidos en dicho marco. De esta manera, se lograría viabilizar el trabajo realizado para construir el marco del buen desempeño docente y, simultáneamente, ofrecer un marco orgánico a la oferta de formación.

El segundo reto es invitar al CISE a producir más investigación sobre la cuestión docente, aquellos estudios más cercanos a la realidad de aula que el país carece, pero que necesita. A partir de la enorme experiencia acumulada, es posible construir data cuantitativa y cualitativa que nos acerque más a

9 El *Marco de Buen Desempeño Docente* es un documento elaborado desde el año 2009, publicado oficialmente por el Ministerio de Educación en 2012. Es producto del esfuerzo de la Mesa Interinstitucional de Buen Desempeño Docente, creada por iniciativa del Consejo Nacional de Educación (CNE) y de Foro Educativo, con la participación de instituciones del Estado, instituciones académicas, organismos no gubernamentales y de cooperación internacional. Disponible en <http://desarrollodocente.perueduca.pe/marco-del-buen-desempeno-docente>



la comprensión de los docentes peruanos. En tal sentido, el reto no solo se enfoca en construir conocimiento sobre la formación docente o en la evaluación de estrategias que permitan replicar lo que se hizo. La invitación es a construir conocimiento sobre quiénes son los docentes peruanos.

Cumplir treinta años de vida institucional y decidir registrar parte de esa vida es una tarea importante, que se debe valorar en un país poco institucionalizado. La información consignada en este libro es importante y valiosa, pero –sobre todo– es una buena provocación a seguir pensando la cuestión docente en el país y tratar de encontrar –como lo propone Fullan– una salida al problema, allí donde está la entrada.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, las demandas de la sociedad en el ámbito educativo están centradas en los maestros. Su formación inicial es solo el primer peldaño de su carrera profesional, por lo cual se hace necesario convertir la formación permanente en un proceso continuo que les asegure las competencias profesionales y éticas para asumir con responsabilidad el reto del aprendizaje de sus estudiantes.

La formación continua y, en especial, la formación en servicio son un elemento clave del desarrollo profesional del docente, en el cual la autorreflexión continua y la revisión de sus prácticas pedagógicas constituyen instrumentos fundamentales de su desempeño laboral. En este sentido, las instituciones educativas públicas y privadas del país tienen un rol que cumplir, que contribuya no solo en la formación inicial sino, también, en la formación continua del docente en servicio.

El Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Pontificia Universidad Católica del Perú (CISE-PUCP) es una unidad adscrita al Departamento de Educación, y asumió ese reto hace treinta años, a partir de la colaboración en la formación continua de miles de docentes en diversas regiones del país. El objetivo de este libro es reconocer su trayectoria a lo largo de 10 años (2001-2010) de historia, describiendo su propuesta y el impacto de la formación ofrecida a los docentes participantes que llevaron alguno de los cursos ofrecidos a través de sus diversas modalidades.

El libro se divide en tres partes. La primera de ellas presenta las diversas nociones y tendencias sobre la formación continua del docente, así como las diferentes modalidades formativas existentes en el contexto mundial, para –luego– hacer una revisión de los documentos normativos orientadores de las políticas educativas sobre la formación en nuestro país. Finalmente, concluye con los principales programas de formación en servicio del docente liderados por el Ministerio de Educación del Perú (Minedu).



La segunda parte del libro presenta los resultados de un estudio sobre la trayectoria del CISE-PUCP a lo largo de diez años. En este marco, describe las líneas temáticas, modalidades formativas y estrategias de formación implementadas, así como el perfil de los docentes participantes asistentes a sus programas de formación y el perfil de los profesores especialistas. Este apartado concluye señalando el impacto que ha tenido la formación en el aula, en la institución educativa o en el desarrollo personal del docente. La última parte del libro realiza una síntesis del trabajo llevado a cabo y algunas perspectivas con respecto a la implementación de futuros programas de formación continua.

Finalmente queremos agradecer a todos los colaboradores (directivos, coordinadores, asistentes, personal administrativo, profesores especialistas), que –a través de los años– han aportado al Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Pontificia Universidad Católica del Perú, convirtiéndolo en un centro referente para la formación continua de maestros en el Perú. También, agradecemos la importante colaboración del Magíster Alex Sánchez, asistente de la Coordinación de Investigación del CISE en la recolección de la información documental y otros aspectos que han contribuido al término del estudio. Asimismo, queremos agradecer la asesoría brindada durante el proceso de investigación por el Prof. Dr. Luis Sime, responsable de la Coordinación de Investigación del CISE, así como los comentarios valiosos a esta publicación de los profesores del Departamento de Educación de la PUCP Carmen Diaz, Lileya Manrique, Diana Revilla y , de igual manera, al especialista Ricardo Cuenca.

Patricia Escobar Cáceres

1. Aportes conceptuales sobre la formación continua del docente en el contexto internacional

Uno de los mandatos aprobados por los Ministros de Educación de 34 países en la Primera Reunión Intergubernamental (Cuba, 2002) –en la que se aprueba el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Prelac)– apunta al fortalecimiento del protagonismo de los docentes en el cambio educativo, para que respondan a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. En función de ello, se plantea “apoyar políticas públicas que reconozcan la función social del docente y valoren su aporte al diseño de políticas y a la transformación educativa” (Prelac, 2004, p. 10). A esta iniciativa se suma una serie de investigaciones que refieren al papel central de los docentes en la mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes (Imbernón, 2004; Vaillant, 2005; Day, 2005; Robalino, 2007). Para que esta propuesta sea posible, es necesaria una visión integral del docente, que incluya la formación continua del profesor en servicio, la cual se realiza a lo largo de toda su trayectoria profesional. Para aportar a esa visión, iniciamos este apartado con una revisión sobre las principales nociones y tendencias sobre la formación continua del docente, y las diversas modalidades formativas.

1.1. Nociones y tendencias sobre formación continua del docente

Coincidimos con Terigi (2010) cuando afirma que la literatura disponible hoy en día utiliza, por momentos indistintamente, diversas nomenclaturas para referirse a la formación del docente, como capacitación, desarrollo profesional, perfeccionamiento, formación continua, formación en servicio, formación permanente. Guerra (2008) considera que esta nebulosa de términos no permite un claro consenso respecto a qué entienden la autoridad educacional, los proveedores de servicios de educación y los propios docentes sobre el tema. Debido a ello, es importante revisar las diversas concepciones que existen en el campo educativo a través de los diversos autores; y, de esa manera, recoger diversas miradas que nos acerquen a la temática en cuestión.

La mayoría de los autores consultados asumen la formación permanente como un proceso natural de formación profesional, que dura toda la vida.



Miranda y Rivera (2009) señalan que Ávalos (2008) sitúa a la formación permanente bajo dos enfoques que condicionan la gestión de los procesos formativos asociados a los docentes. Por un lado, el enfoque del “déficit”; y, por otro, el de “desarrollo profesional docente”. Al respecto, afirman lo siguiente:

El primero enfatiza una visión sobre el docente que adolece de ciertas competencias, al cual hay que capacitarlo para su desempeño. El segundo orienta hacia una visión de progreso, donde los educadores son considerados portadores de saberes y experiencias previas y en continuo aprendizaje profesional. Mientras la perspectiva del *Déficit* pone su mirada en la incompetencia del sujeto en formación, en sus falencias e incapacidades, la segunda parte valorando las capacidades y destrezas que posee el sujeto para ayudarlo en el fortalecimiento o desarrollo de estas (capacidades-destrezas). (Miranda y Rivera, 2009, p. 158)

En este estudio, se asume la necesidad de un cambio de paradigma, que destierre la formación remedial por una formación para el *desarrollo profesional*. Ello responde a que se considera al docente como un ser en construcción y como principal protagonista de su formación. En lugar de hablar de capacitación, es preferible hablar de actualización y perfeccionamiento, que son las formas mediante las cuales se desarrolla la formación permanente. Al respecto, Imbernón señala que “es necesario considerar la formación permanente del profesorado como un subsistema específico de formación, dirigido al perfeccionamiento del profesorado en su tarea docente con la finalidad de conseguir un mejoramiento profesional y humano que le permita adecuarse a los cambios científicos y sociales del entorno” (1999, p. 26).

Camargo y otros consideran que “la formación permanente del docente debe entenderse como un proceso de actualización que le posibilita realizar su práctica pedagógica y profesional de una manera significativa, pertinente y adecuada a los contextos sociales donde se realiza” (2004, p. 81). Esto confirma lo señalado por López cuando expresa que “la formación permanente es un proceso necesario para todos los maestros en ejercicio, porque permite su actualización de acuerdo a los avances de la Pedagogía” (2007, p. 7).

En el caso de la sociedad que nos toca vivir, se ha demostrado que los conocimientos que adquieren los docentes en la etapa de formación inicial

tienen “fecha de caducidad”. No se puede pretender que la formación profesional inicial dote de competencias para toda nuestra vida profesional activa. Por el contrario, se requiere de los docentes una actitud de aprendizaje permanente, a lo largo de toda la vida.

En relación con ello, según Fuguet (2007), la formación permanente del docente debe enriquecer el proceso de formación inicial y debe ser concebida desde una perspectiva crítica y activa, que permita el crecimiento personal, profesional e institucional del participante. Por ello, debe orientarse como un proceso continuo y significativo, que promueva la interacción entre los maestros con el objeto de compartir experiencias y reflexionar sobre ellas para construir conocimientos significativos.

Lo señalado por Fuguet coincide con las tres grandes líneas o ejes de actuación que caracterizan a la formación permanente y que la diferencian de la formación inicial, según Imbernón (2004, p. 57):

- La reflexión sobre la propia práctica (mediante el análisis de la realidad educativa) y la comprensión, interpretación e intervención sobre ella.
- El intercambio de experiencias, la necesaria actualización y confrontación en todos los campos de la intervención educativa.
- El desarrollo profesional en y para el centro, mediante el trabajo colaborativo para transformar esa práctica y provocar procesos de comunicación.

Por ello, la formación permanente no debe agotarse en una formación exclusivamente teórica, sino que debe extenderse al campo de las capacidades, habilidades, valores y actitudes hasta alcanzar el terreno práctico. En ese esquema, se debe buscar, incluso, un proceso constante de autoevaluación de parte del docente desde una perspectiva reflexiva y crítica.

En el marco de la formación permanente, aparece el concepto ya aludido de “desarrollo profesional”, que según Marcelo y Vaillant (2009, p. 75) es el que se adapta mejor a la concepción del profesor como profesional de la enseñanza. Además, el concepto “desarrollo” tiene una connotación de evolución y continuidad, que supera la tradicional yuxtaposición entre formación inicial y perfeccionamiento de los profesores.



Una de las definiciones más completas de desarrollo profesional es la que presenta Day:

El desarrollo profesional consiste en todas las experiencias de aprendizaje natural y en las actividades conscientes y planificadas que pretenden aportar un beneficio directo o indirecto al individuo, grupo o escuela y que, a través de éstos, contribuyen a la calidad de la educación en el aula. Es el proceso por el cual, solo y con otros, el profesorado revisa, renueva y extiende su compromiso como agente de cambio con los fines morales de la enseñanza, y por el que adquiere y desarrolla críticamente los conocimientos, destrezas e inteligencia emocional esenciales para la reflexión, la planificación y la práctica profesionales adecuadas con los niños, los jóvenes y los compañeros en cada fase de su vida docente. (2005, p.17)

La definición refleja la complejidad del proceso, puesto que se caracteriza por una actitud permanente de indagación, de planteamiento de preguntas y problemas, y la búsqueda de sus soluciones. Esto, definitivamente, nos induce a afirmar que el desarrollo profesional –lejos de ser una cuestión voluntarista y casual– se ha convertido en una necesidad del docente. Por todo ello, hoy en día, hablar de desarrollo profesional más que de capacitación es un giro importante en el debate educativo. Significa pensar en los profesores no solo como ejecutores de currículos y transmisores de información, sino como autores y actores de su desarrollo personal y profesional, capaces de tomar decisiones importantes y ser protagonistas de la transformación de la educación.

Por su parte, Robalino entiende el desarrollo profesional de la siguiente manera:

El proceso de aprendizaje de los docentes a lo largo de toda la vida profesional que integra la formación inicial, el periodo de inserción en la profesión, la formación en servicio (entendida como programas formales dirigidos), la superación permanente en el nivel local (entre pares, en los equipos docentes) y la autoformación de los profesores, todo este proceso para garantizar el desarrollo y fortalecimiento de competencias sociales, éticas y técnicas en el marco de una profesión en permanente construcción. (2007, p. 3)

Según Imbernón (2002), a menudo se emplea el concepto de formación y el de desarrollo profesional como sinónimos. Si se aceptara tal similitud,

se estaría considerando el desarrollo profesional del profesorado de forma muy restrictiva, puesto que significaría que la formación es la única vía de desarrollo profesional del profesorado. Si bien estamos de acuerdo en que se debe considerar la formación como un elemento importante de desarrollo profesional, este no es el único. Otros elementos que tienen que mejorar en el desarrollo profesional del docente son el salario, la carrera docente, el reconocimiento social, la demanda del mercado laboral, el clima laboral, la promoción dentro de la profesión, entre otros. Este conjunto de factores puede posibilitar o impedir que el profesorado progrese en el ejercicio de su profesión.

Unesco (2013) considera que una de las consecuencias relevantes de las reformas educativas de los noventa fue el desarrollo de procesos de institucionalización del derecho a la profesionalización de los docentes, y la consecuente determinación de las instancias gubernamentales encargadas de coordinar y regular la formación docente continua. Los siguientes países cuentan con entidades oficiales responsables del desarrollo profesional de los docentes: Argentina, con el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD); Brasil, con la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (Capes); Chile, con el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP); Guatemala ha definido un Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente, y cuenta con la Subdirección de Formación del Recurso Humano Educativo; y México, con la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS).

A pesar de la intensa actividad que se registra a lo largo de las últimas décadas en América Latina y el Caribe en torno a la formación continua de los docentes, hay muy poca evidencia de su incidencia en el desarrollo profesional docente. Más bien, las investigaciones revelan que se continúa “suministrando” capacitación al profesorado con muy poco impacto en el aula. Incluso, los propios docentes que son consumidores de cursos y talleres señalan que estos no han correspondido a las expectativas de mejora, ya sea por la distancia respecto a sus necesidades prácticas o bien por la inaplicabilidad en sus contextos escolares (Ávalos, 2007; Unesco, 2013).

Finalmente, Marcelo y Vaillant (2009, pp. 79-80) mencionan la investigación de Villegas-Reimers (2003) para afirmar que se está gestando una nueva perspectiva en el desarrollo profesional docente, que se evidencia en los siguientes rasgos:



- Está basado en el *constructivismo*, en lugar de modelos transmisivos, que entiende al profesor como un sujeto que aprende de forma activa al implicarse en tareas concretas de enseñanza, evaluación, observación y reflexión.
- Se visualiza como un *proceso a largo plazo*, que reconoce el hecho de que los profesores aprenden a lo largo del tiempo.
- Se asume como un proceso que tiene lugar en *contextos concretos*. A diferencia de las prácticas tradicionales de formación, que no relacionan las situaciones de formación con las prácticas de aula, las experiencias más eficaces para el desarrollo profesional son aquellas que están basadas en la escuela, y que se inscriben dentro de las actividades cotidianas de los profesores.
- El desarrollo profesional está muy relacionado con los *procesos de reforma en la escuela*.
- Se concibe al profesor como un *práctico-reflexivo*, que va a adquirir más conocimientos a partir de su reflexión sobre la experiencia.
- El desarrollo profesional se concibe como un *proceso colaborativo*.
- El desarrollo profesional puede tener que adoptar diferentes apariencias en *diferentes contextos*. Por lo tanto, no hay un modelo de desarrollo profesional que sea eficaz en general, y que pueda aplicarse a todas las escuelas. Las escuelas y los docentes deben evaluar sus propias necesidades, creencias y prácticas culturales, para decidir qué modelo de desarrollo profesional puede serles más beneficioso en cada circunstancia.

A continuación, resumimos los dos conceptos anteriormente planteados:

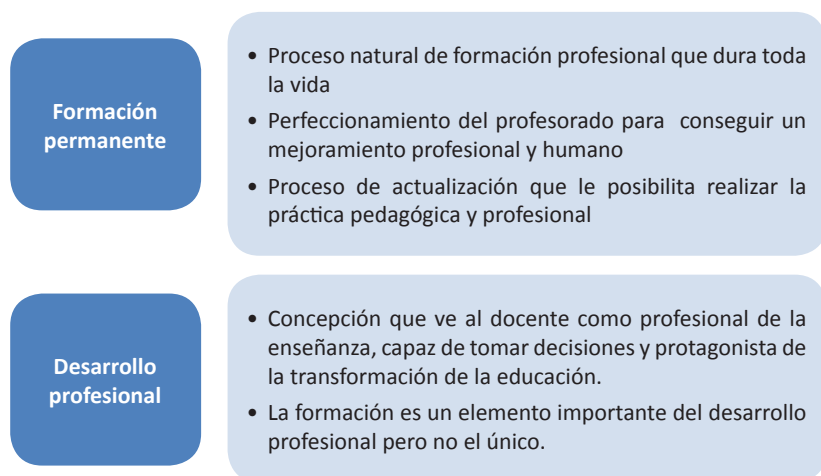


Figura 1. Formación permanente y desarrollo profesional

Fuente. Elaboración propia.

Junto con el concepto de desarrollo profesional, es importante aclarar la diferencia entre “formación continua” y “formación en servicio”. Ávalos (2007) afirma que, en términos generales, la mayoría de los países distingue entre formación inicial (anterior al ejercicio docente) y formación continua. Sin embargo, algunos países incluyen ambas etapas en el concepto de formación continua, y definen la formación docente como un continuo, es decir, una etapa inicial de preparación en lo esencial para el ejercicio, seguida por distintas etapas de crecimiento en un proceso de desarrollo profesional permanente. Esta parece ser la tendencia en los últimos años: la formación continua comprende tanto la formación inicial como la formación en servicio.

Asociado con el concepto de formación continua, se encuentra el concepto de *formación en servicio*, término que aparece en la literatura sobre el tema y en las formulaciones de política en documentos internacionales, como la declaración del Foro Mundial de Educación celebrado en Dakar en el año 2000 y los informes de monitoreo de la Educación para Todos, entre



otros. Estos documentos reafirman la necesidad de ver al docente como un profesional cuyo aprendizaje ocurre a lo largo de la vida. Según Ávalos (2007), la formación en servicio no se define como una serie de experiencias desconectadas que ocurren ocasionalmente en la vida de un profesor o profesora, sino como el conjunto de oportunidades abiertas al docente para ampliar su conocimiento, mejorar sus prácticas, afirmar su compromiso y, en general, fortalecer el ejercicio de su profesión.

Se llama formación en servicio a los programas de capacitación dirigidos a los profesores que ya están ejerciendo las carreras en las instituciones educativas. Tradicionalmente, este tipo de formación se ha dirigido a actualizar o especializar al profesor, pero hoy el gran desafío que enfrentamos es convertir la docencia de un oficio mecánico y ritual a una profesión que pueda asegurar a los ciudadanos las capacidades y competencias que requiere el mundo de hoy. (Consejo Nacional de Educación, 2007, p. 1)

La formación en servicio debe asegurar que los docentes desarrollen un conjunto de competencias pertinentes que les permitan desempeñar su profesión en los diversos contextos en los que se desenvuelven y responder a las exigencias del mundo actual. Sin embargo, en el diseño de los programas de formación, es importante incorporar las demandas de los docentes y las necesidades propias del sistema de la manera más equilibrada posible. Para ello, se requiere establecer alianzas entre el Estado y la sociedad civil para consolidar los esfuerzos de formación y descentralizar los procesos de formación en servicio.

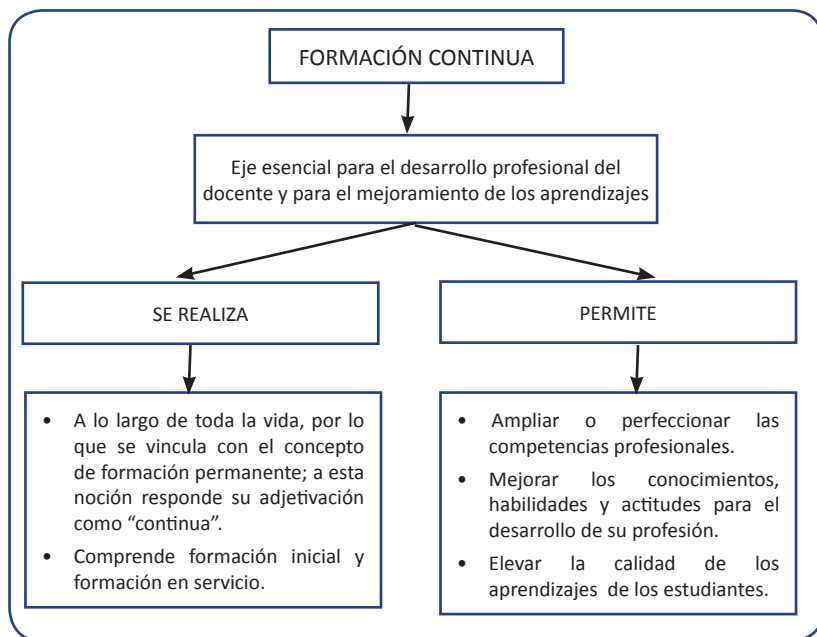


Figura 2. Esquema sobre formación continua

Fuente. Elaboración propia.

La figura 2 muestra que el concepto de formación continua no puede centrarse solo en una actualización específica para el desarrollo de la actividad docente, sino que trata de favorecer su desarrollo personal y profesional en el sentido más amplio.

Después de haber revisado los principales conceptos –formación permanente, formación continua y desarrollo profesional–, podemos concluir que el concepto globalizador es el de *desarrollo profesional*, puesto que involucra a la formación continua en el marco de la formación a lo largo de la vida o formación permanente. En cuanto a la formación en servicio, esta es una parte necesaria y potencialmente poderosa para el desarrollo profesional de los docentes y de las escuelas. Además, constituye una estrategia más de formación, que debe estar articulada a la formación inicial, y no debe convertirse en una actividad “remedial”. En consecuencia, la planificación y el apoyo a la formación en servicio es una responsabilidad



conjunta de los docentes, las escuelas, el Estado y –por supuesto– las instituciones de educación superior; entre ellas, principalmente, las universidades.

Para efectos de este trabajo, entenderemos como formación continua a aquellas actividades en las que participan los docentes a partir del momento en que comienzan su ejercicio en el aula.

La formación continua es aquella formación que recibe una persona después de haber finalizado su formación inicial en una profesión, con el fin de ampliar o perfeccionar sus competencias profesionales. Por lo tanto, es la formación dirigida a los profesionales en activo que pretenden mejorar sus conocimientos, habilidades y actitudes para el desarrollo de su profesión. Este tipo de formación se da a lo largo de la vida laboral de la persona, por lo que se vincula con el concepto de educación permanente y de ahí su adjetivación como “continua”. (Pineda y Sarrañana, 2006, p. 706)

En esa línea, es significativa la perspectiva que se aproxima a la formación continua como una “estrategia prioritaria para elevar la calidad de la educación y como un eje esencial para el mejoramiento del sistema educativo en general”, de acuerdo con Duhalde y Cardello (2001, citado por Moliner y Loren, 2010, p. 26).

Queremos concluir este acápite con una revisión muy rápida de los modelos formativos a través de los cuales se han desarrollado los docentes. Imbernón (2002, 2004), Moliner y Loren (2010), Terigi (2010), De Lella (1999) y Ávalos (2007) coinciden en que, a lo largo de la historia, se ha pasado por diversos modelos formativos (ver figura 3): academicista-escolarizado, tecnicista-eficientista y hermenéutico-reflexivo.

El modelo *academicista-escolarizado* se desarrolla en los años 70 con énfasis en los conocimientos pedagógicos. En este marco, se valora la calidad de la formación en relación con el buen dominio de los contenidos y con predominio de un modelo individual de formación, “fórmate donde puedas”.

En los años 80, el modelo *tecnicista-eficientista* apuntó a tecnificar la enseñanza, a planificar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje con una serie de instrumentos, a partir de lo cual lo que interesaba eran los objetivos

a lograr. En los 90, la preocupación siguió siendo la planificación, pero con énfasis en las técnicas y en la metodología de enseñanza. En ese momento, ocurrió el *boom* de la propuesta formativa “formato-curso”, que Terigi (2010) –siguiendo a Vaillant (2005)– define como una unidad de formación con una duración limitada, de escasas horas y estructurada en torno a unidades de conocimiento o habilidades, impartida por un experto y con escaso seguimiento y aplicación práctica.

Este “perfeccionamiento del maestro” se convirtió para muchos países de Latinoamérica en una alternativa válida para compensar lo que definieron como *insuficiencia* en la formación inicial de profesores. A partir de ello, el concepto de formación continua asociado a estas experiencias se vinculó con una concepción remedial y constante, que contaba con respaldo social, en la medida que prestaba mayor atención a las demandas inmediatas del mercado que a las necesidades menos inmediatas pero más sólidas del proceso formativo.

Finalmente, se encuentra el modelo *hermenéutico-reflexivo*, orientado a formar docentes comprometidos y capaces de ser verdaderos “agentes de cambio”. En este enfoque, si bien se asume como importante saber qué hay que hacer y cómo, también lo es saber por qué y para qué hay que hacerlo (Imbernón, 2004). En esta tendencia, cobra importancia la indagación y la reflexión sobre la práctica en un contexto determinado, que convierte al profesor en un investigador reflexivo y crítico en el aula.

Según De Lella (1999), un docente formado bajo este modelo presenta alguna de estas características:

- Parte de la práctica como eje estructurante, en tanto institucional, comunitaria y social.
- Problematisa, explicita y debate desde la biografía escolar previa hasta las situaciones cotidianas, las creencias, las rutinas, las resistencias, los supuestos, las relaciones sociales, los proyectos, así como los contenidos, los métodos y las técnicas.
- Reconstruye la unidad y complejidad de la propia experiencia docente contextualizada, con sus implicaciones emocionales, intelectuales, relacionales, prospectivas.

- Comparte la reflexión personal crítica en ámbitos grupales, con coordinación operativa, para posibilitar cambios actitudinales.
- Propicia espacios de investigación cualitativa y con la participación protagónica de los docentes, a partir de métodos diversos. Entre ellos, resultan muy valiosos los etnográficos, tales como, cartas, bitácoras personales, diarios de campos, testimonios orales, casos reales o simulados, documentales y dramatizaciones.

Este enfoque —no consolidado aún en los países europeos y latinoamericanos— supone un acompañamiento del profesorado en un proceso de reflexión y análisis sobre su quehacer diario. De este modo, busca nuevas formas de actuación en la sala de clase, que se vinculen con las necesidades reales del propio escenario de ejercicio profesional (Moliner y Loren, 2010). A partir de ello, se puede afirmar que se está produciendo un cambio y una reconceptualización de la formación del profesorado, aunque somos conscientes de que ello ocurre en un nivel más teórico que práctico, y más académico que real.

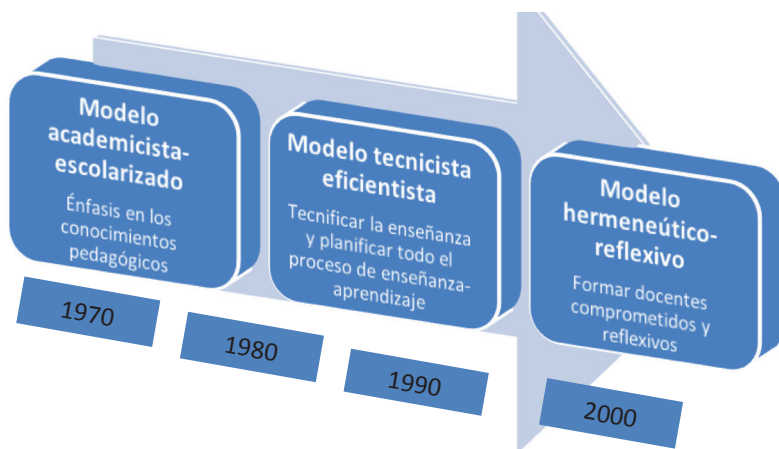


Figura 3. Modelos formativos
Fuente. Elaboración propia.

1.2. Modalidades formativas de la formación continua

Coincidimos con De Martín (2005) cuando afirma que, en la literatura, no hay acuerdo en cuanto a la aplicación del término “modalidad” o “estrategia” para definir las maneras de formación del profesorado, puesto que –en muchos casos– ambos conceptos se utilizan indistintamente o se confunden. Por ello, es importante establecer las diferencias.

Antúñez e Imbernón (2009) y De Martín (2005) coinciden en definir a las *modalidades de formación o modalidades formativas* como las formas que pueden adoptar las actividades de formación en servicio o continua del profesorado en el desarrollo de los procesos formativos, en virtud de unos rasgos que se combinan de manera muy peculiar en cada caso. Así, pues, un curso, un taller, un seminario o un ciclo de conferencias son ejemplos de modalidades de formación distintas, puesto que constituyen respuestas bien diferenciadas a necesidades, propósitos y circunstancias (factores o variables, en suma) también diferentes.

Las estrategias hacen referencia a los métodos, técnicas y procedimientos por medio de los cuales se llevan a cabo las actividades de formación. Son los equipos responsables del diseño de las actividades formativas quienes decidirán si el estudio de casos, los debates, la exposición de conceptos, el análisis de documentos o cualquier otra estrategia será la más adecuada para un curso, un seminario, un taller u otra modalidad formativa.

En esa línea, Imbernón (2004), recogiendo tipologías de diversos autores, presenta algunas clasificaciones sobre las modalidades formativas:

a. Clasificación que considera tres grandes grupos básicos de formación:

- Cursos de larga duración: formación individual fuera del centro educativo con profesorado de diversos centros, con una metodología basada en conferencias y trabajo en grupo. Puede tener una duración máxima de tres años.
- Cursos de breve duración: formación individual, ocasional, profesorado de diversos centros. Puede tener hasta doce semanas de duración y cuenta con una metodología basada en el estudio y las simulaciones.



- Cursos centrados en la escuela: formación realizada en el centro con profesorado del centro y metodología basada en la observación y los proyectos.

b. Clasificación basada en el proceso comunicativo:

- Modalidad transmisiva: De carácter momentáneo y de corta duración, con un planteamiento de transmisión unidireccional de conocimientos. La conferencia y la ponencia pueden ser ejemplos de esta modalidad.
- Modalidad autónoma: Se basa en el autoperfeccionamiento e intercambio de experiencias, aunque en casos concretos pueda necesitar el apoyo transmisivo. Algunos ejemplos de esta modalidad son los seminarios permanentes, proyectos de experimentación, talleres permanentes.
- Modalidad centrada en el medio escolar: Se lleva a cabo con la intención de poner en práctica planes de formación concretos, para centros concretos y diseñados por estos.

c. Clasificación basada en los contenidos del itinerario de formación:

- Centrado en las adquisiciones: Se basa en el principio de que, en primer lugar, se adquieren los conocimientos y los modos de razonamiento de las disciplinas para, posteriormente, introducirse en su didáctica mediante simulaciones.
- Centrado en el proceso: Se basa en que lo importante es realizar experiencias que enfrenten al profesorado con diversas realidades y que permitan probar sus capacidades.
- Centrado en el análisis: Asume que ni los conocimientos ni las experiencias por sí solas brindan gran auxilio, puesto que de lo que se trata es de saber ajustarse a cada caso. Por tanto, lo primordial será desarrollar la capacidad de observar y analizar situaciones: estudios de casos, análisis de experiencias, observación de clases.

d. Clasificación basada en el proceso evolutivo o itinerario:

- Conferencia: acción concreta de información, que puede crear expectativas y que suministra información nueva.

- Cursillo y curso: tratamiento de aspectos prácticos, que avanza en la reflexión y análisis teórico. Supera la información para pasar a la fase de formación.
- Seminario de elaboración de materiales.
- Seminario de elaboración de proyectos.

Por su lado, Chang y Simpson (1997), en Marcelo (2002), presentan las siguientes modalidades formativas. Tomando como argumento el grado de estructuración y de adaptación a los individuos, distinguen cuatro modelos: Aprender DE otros (cursos); Aprender SOLO (autoformación); Aprender CON otros (seminarios, grupos) y Aprendizaje informal o no planificado y abierto. Con estos cuatro modelos, se puede construir una gran variedad de propuestas de actividades formativas, que observamos en la figura 4.

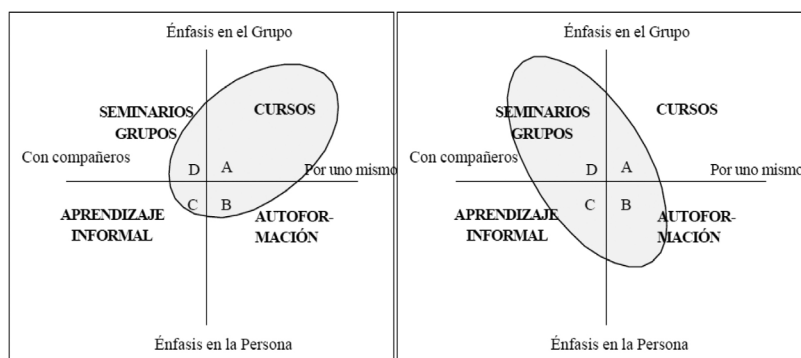


Figura 4. Modalidades formativas

Fuente. Marcelo (2002, p.15)

a. Aprender de otros: los cursos de formación

Esta modalidad implica la presencia de un formador, que es considerado experto en un ámbito de conocimiento disciplinar, y determina el contenido, así como el plan de actividades. Las sesiones suelen desarrollarse con gran claridad de objetivos o resultados de aprendizaje, relacionados con la adquisición de conocimientos y destrezas. Aunque la formación se orienta



de forma homogénea al grupo en conjunto, el aprendizaje se entiende como un proceso individual.

b. Aprender con otros: aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo comprende aquellos procesos formativos que se orientan al grupo. Esto implica no solo que las actividades de aprendizaje se realizan con otros compañeros en un contexto de interacción y colaboración, sino que las metas y resultados de ese aprendizaje son también de carácter esencialmente grupal. Por tanto, lo que identifica a esta modalidad formativa es el carácter compartido de las metas de aprendizaje.

c. Aprender solo: autoformación

Se parte del supuesto de que cualquier profesional es un individuo capaz de iniciar y dirigir por sí mismo procesos de aprendizaje y formación. Se trata de un tipo de formación básicamente abierta y no planificada, en la que la experiencia sirve como argumento para el aprendizaje, y en la que la reflexión juega un importante papel.

d. Aprendizaje informal

Es, por su propia naturaleza, una modalidad formativa abierta y no planificada, y –como tal– diferenciada del aprendizaje formal.

En todas las clasificaciones presentadas, aparece la modalidad formativa “cursos” como una opción en la formación continua del profesorado. No obstante, según De Martín, “a veces ha estado desvirtuada por falta de contextualización y poca aplicabilidad o incompetencia de los ponentes [...]” (2005, p. 95). A pesar de ello, la realización de un curso de formación sigue siendo una modalidad completamente adecuada y válida si el objetivo es actualizar conocimientos de la propia especialidad o profundizar en temas sobre los que se ha comprobado una necesidad de formación e información.

Coincidimos con De Martín (2005) cuando señala que el éxito del proceso de formación depende, en parte, de las habilidades del formador; sus actitudes y aptitudes personales, concretamente de comunicación y de relación, puesto que estas son muy importantes para crear interés entre los participantes y para poder contextualizar y ejemplificar. No obstante, también, el éxito depende en gran medida del proceso de reflexión del

docente, de sus expectativas, de sus intenciones de llevar lo aprendido a la práctica y del compromiso de este con el cambio.

Según Imbernón (2004), el objetivo de las diversas modalidades y estrategias formativas presentadas debiera ser la *formación constructiva y crítica, así como la autoformación* docente. El autor es consciente de que llegar a este nivel –cuando se parte de una formación normativa y unas rutinas curriculares prescriptivas– supone esfuerzo y tiempo, pero es necesario llegar a formar docentes críticos, reflexivos e investigadores de su práctica profesional. “La idea de una cultura profesional reflexiva en el profesorado supone una reconceptualización de la enseñanza, de la práctica educativa y, por supuesto, de la formación” (Imbernón, 2004, p. 94).

Es pertinente señalar algunos factores o variables que Antúñez e Imbernón (2009) proponen para ayudar a la toma de decisiones con respecto a qué modalidad de formación es la más pertinente para cada situación, y no dejar al azar, a la costumbre, a la demanda o a las prácticas reiterativas la decisión:

- *El propósito predominante que se pretende conseguir:* Se determina según prevalezca el interés por que las personas destinatarias aprendan conceptos, apliquen procedimientos, cambien actitudes, elaboren producciones propias o diseñen proyectos, entre otras finalidades.
- *La naturaleza de los contenidos:* Se encuentra en función del predominio del aprendizaje de hechos, conceptos, principios, habilidades, actitudes, valores o normas.
- *El apoyo contextual:* Con este, se alude al grado en el que, en el diseño e implementación de las acciones formativas, son consideradas las circunstancias en las que se desarrolla el trabajo de las personas que reciben la formación: los recursos que poseen, sus disponibilidades y sus restricciones, así como las características del entorno de la institución en la que se trabaja.
- *El grupo de incidencia:* Ello depende de si la formación se dirige a cada persona individualmente –prescindiendo de sus circunstancias laborales personales–; o si tiene como destinatario a un equipo o unidad organizativa dentro de la



escuela, a toda la institución –como globalidad– o a una zona territorial o grupo de escuelas.

- *El número de personas destinatarias*: Puede dirigirse a un solo individuo, a pequeños grupos, a grupos muy numerosos o a colectivos masivos.
- *La implicación de las personas formadoras*: Refiere al grado en que se comprometen en la actividad y con las personas en formación: la frecuencia de su presencia en el grupo de aprendizaje, la intensidad y relevancia de sus aportaciones, etc.
- *La formalización del currículo de formación*: Refiere al grado de estructuración de los contenidos del programa de formación: bien graduados, complementarios e integrados formalmente en un programa (p.e., curso), frente a contenidos emergentes que se incorporan e integran según necesidades (p.e., asesoría).
- *Lugar donde se desarrolla*: Depende de si la formación va a tener lugar en una institución de formación, en el puesto de trabajo, si será residencial, si se desarrollará a distancia, etc.
- *El horario*: Se definirá en función de si se pretende que la modalidad formativa se desarrolle durante el horario laboral de la persona destinataria, fuera de él, alternando horario laboral y no laboral o en período vacacional.
- *El grado de autonomía de las personas receptoras*: A partir de este, se determina si su participación en la formación implica prácticas de aprendizaje total o parcialmente dependientes de las personas formadoras o si podrán formarse de manera totalmente independiente.
- *La duración de la actividad*: Variará de acuerdo a si se apunta a un programa breve o de extensión larga o muy larga.

Finalmente, la decisión sobre qué modalidad de formación es la más pertinente para cada situación debería ser el resultado de la consideración previa de todos los factores y variables señaladas, y del análisis de qué circunstancias concurren en cada caso. Como consecuencia de dicho análisis, serán recomendables unas u otras modalidades formativas, que no deben ser resultado de decisiones improvisadas, rutinarias, irreflexivas y mecánicas (Antúñez e Imbernón, 2009).

Para concluir este aspecto conceptual, es pertinente señalar algunas orientaciones o criterios proporcionados por Unesco (2013) para abordar algunos nudos críticos de la formación continua en los países de la región latinoamericana:

- Asegurar al profesorado el derecho a una formación continua relevante y pertinente, centrada en la formación integral y los aprendizajes de los estudiantes. Este tipo de formación no debe quedar supeditada a ofertas eventuales.
- Asegurar impactos significativos de la formación continua en las prácticas de enseñanza y en los aprendizajes de los estudiantes. Toda oferta de formación continua debería asegurar la conexión con el trabajo en el aula, y la recuperación de experiencias y saberes provenientes de la práctica.
- Construir trayectorias de desarrollo profesional distinguiendo etapas en la vida del docente. Las necesidades de los maestros que se inician en la profesión son distintas a las de quienes se encuentran en un proceso de consolidación profesional o docentes con un alto grado de experiencia.
- Implementar mecanismos de regulación de la oferta de formación continua con el fin de asegurar su calidad y relevancia. Uno de esos mecanismos es la elaboración de planes de desarrollo profesional a nivel nacional, regional o provincial.
- Promover el aprendizaje colaborativo en el contexto escolar constituyendo a las escuelas en comunidades de aprendizaje.



II. La formación continua del docente en el contexto peruano

Este subcapítulo se inicia con algunos hitos históricos de las principales normativas sobre la formación continua –especialmente, de la formación en servicio–, producidos durante estos últimos años. Dichos hitos han sido orientadores de las políticas educativas en nuestro país. Al final, se concluye con los principales programas de formación en servicio, diseñados y dirigidos por el Ministerio de Educación del Perú.

2.1. Hitos de políticas fundamentales sobre la formación en servicio

La formación en servicio de los maestros no puede afrontarse de manera aislada, sino dentro de un conjunto de reformas de carácter político y económico, que tengan como resultado –entre otras cosas– una mayor aceptación social de la profesión docente (Rivero, 2003). Debido a ello, se ha creído pertinente revisar los principales documentos sobre política educativa para conocer lo que expresan con respecto a la formación permanente, continua o en servicio del docente. Es importante señalar que algunos de los documentos no tienen carácter de norma legal, pero se ha considerado incluirlos por su impacto en las políticas educativas (Ver anexo 01).

Los documentos revisados son los siguientes:

- *Acuerdo Nacional*, firmado en 2001
- *Ley General de Educación (LGE) 28044*. Promulgada en el año 2003
- *Pacto Social de Compromisos Recíprocos por la Educación 2004-2006*, del Foro del Acuerdo Nacional (2004)
- *Plan Nacional de Educación para Todos 2005-2015, Perú. Hacia una educación de calidad con equidad (PNEPT)*. Promulgado mediante R.M 0592-2005 – ED
- *Proyecto Educativo Nacional al 2021. La Educación que queremos para el Perú*, promulgado por Resolución Suprema 001 2007 – ED, y elaborado por el Consejo Nacional de Educación y Ministerio de Educación

- *Reglamento de la Ley General de Educación 28044*. Promulgado por DS 011-2012 – ED
- *Ley 29944, Ley de Reforma Magisterial*. Promulgada en noviembre de 2012
- *Reglamento de la Ley 29944, Ley de Reforma Magisterial*. Promulgada en el año 2013
- *Marco de Buen Desempeño Docente*. Resolución Ministerial 0547-2012-ED
- *Lineamientos para la organización y desarrollo de los programas de especialización y actualización docente*. Resolución Ministerial 0175-2013 – ED

El primer hito lo constituyen los primeros documentos orientadores, que marcan (o pretenden marcar) el camino que se debe seguir para alcanzar los logros educativos deseados. Entre ellos, se encuentran el Acuerdo Nacional (2002) y su decimosegunda política de Estado en materia educativa; y el Pacto Social de Compromisos Recíprocos por la Educación 2004-2006, con sus 4 propuestas de atención –aprendizajes de calidad, desarrollo profesional docente, la moralización del sector y el financiamiento de la educación–. Asimismo, se debe agregar que, por primera vez en el sector (y probablemente en el país), se construye la Ley General de Educación (28044) sobre la base de un proceso participativo, que es aprobada en 2003 (Cuenca, 2011, p. 24). Hay que tener presente que la Ley General de Educación 28044 se firma en el año 2003 y su reglamento recién se publica en el año 2012, por lo que se aprecian algunas diferencias terminológicas entre ambos documentos.

En el artículo 13 de la Ley General de Educación, referido a la calidad de la educación se afirma que uno de los factores que interactúan para el logro de dicha calidad es la “*Formación inicial y permanente* que garantiza idoneidad de los docentes”. Luego, en el artículo 56 sobre “El profesor”, se señala que este debe “*Participar en los programas de capacitación y actualización profesional*, los cuales constituyen requisitos en los procesos de evaluación docente” (Congreso de la República del Perú, 2003). Como se puede leer en estos dos artículos, se hace mención a dos conceptos que, si bien son similares, exponen dos diferencias, respecto a la “formación



inicial y permanente” y, luego, “programas de capacitación y actualización profesional”.

Esta diferencia entre ambos conceptos no termina de aclararse con el artículo 60, cuando se hace referencia al Programa de Formación y Capacitación Permanente:

El Estado garantiza, el funcionamiento de un *Programa de Formación y Capacitación Permanente que vincule la formación inicial del docente, su capacitación y su actualización en el servicio*. Este Programa se articula con las instituciones de educación superior. Es obligación del Estado procurar los medios adecuados para asegurar la efectiva participación de los docentes. (Congreso de la República del Perú, 2003)

Sin embargo, el Reglamento de la Ley General de Educación –promulgada varios años después– introduce en su subcapítulo II “De la Formación Continua” dos conceptos nuevos: formación continua (art. 43) y formación en servicio (art. 45). En el artículo 43, se señala que la *formación continua integra la formación inicial y en servicio*. A través de este reglamento, queda clara la diferencia entre los conceptos expresados en la Ley General de Educación: se usa el término “formación continua” para integrar tanto a la formación inicial como a la formación en servicio. Asimismo, se utiliza el término “capacitación” como una estrategia de formación para los docentes que se encuentran trabajando en las escuelas.

El segundo hito lo marca el *Plan Nacional de Educación para Todos 2005-2015 Perú. Hacia una educación de calidad con equidad* (PNEPT) (2005) y el Proyecto Educativo Nacional al 2021: La educación que queremos para el Perú (2007). En el marco de acción del PNEPT se hace referencia al objetivo estratégico N° 6 de Educación para Todos (EPT-Dakar): “Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y medibles, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales” (Ministerio de Educación y Foro Nacional de Educación para Todos, 2005, p. 99). A partir de este objetivo, se desarrolla el estado actual de la formación y desempeño docente, afirmado en el Marco de Acción Regional para las Américas, y firmado en Santo Domingo en el año 2000. En este se indica que “los docentes ocupan un lugar insustituible en

la transformación de la educación, en el cambio de prácticas pedagógicas al interior del aula, en el uso de recursos didácticos y tecnológicos, en la obtención de aprendizajes de calidad relevantes para la vida, y en la formación de valores de los educandos” (Foro Mundial sobre la Educación 2000, p. 7). De este modo, se afirma que una de las variables que influye en el desempeño docente es la capacitación continua.

En el Marco Estratégico del PNEPT, se señala como políticas y objetivos el compromiso por la creación de las condiciones necesarias para *garantizar un desempeño docente profesional y eficaz* (política F), y la necesidad de implementar una *propuesta de formación docente inicial y continua* acorde con las necesidades de los aprendizajes de los estudiantes (objetivo F.1).

Durante el gobierno de transición del presidente Valentín Paniagua (2000–2001) y con Marcial Rubio como Ministro de Educación, se realiza una Consulta Nacional denominada “Puertas Abiertas”, cuya principal virtud fue hacer patente la necesidad de un proyecto educativo nacional con visión de país (Ugarte y Martínez, 2011, p. 8). El Consejo Nacional de Educación – órgano consultivo y autónomo del Ministerio de Educación, que cuenta con una diversidad de actores e instituciones a nivel nacional, regional y local– presenta al país el “Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2021. La Educación que queremos para el Perú”. De este modo, se le otorga carácter de política de Estado en el año 2007.

El PEN contempla seis objetivos estratégicos; sin embargo, es el tercero el que nos plantea: “Maestros bien preparados que ejercen profesionalmente la docencia: Asegurar el desarrollo profesional docente, revalorando su papel en el marco de una carrera pública centrada en el desempeño responsable y efectivo, así como de una formación continua integral” (Consejo Nacional de Educación y Ministerio de Educación, 2007, p. 44). En este documento, aparece nuevamente el concepto de desarrollo profesional docente y el de formación continua, lo cual añade un aspecto importante: la formación integral.

A partir de ello, Curay (2012) plantea dos preguntas: ¿Qué significa “ejercicio profesional de la docencia”? y ¿Cómo concretar una estrategia política de formación docente centrada en su “desarrollo profesional”? La autora afirma que este ejercicio profesional



supone una práctica educativa en la que se pone en juego la competencia pedagógica especializada que no se desarrolla «al margen de» sino «con» el compromiso ético y social. La competencia profesional se alimenta de las experiencias y de la reflexión crítica que sobre ella se realice para hacer frente a contextos de alta diversidad de demandas y necesidades. (Curay, 2012, p. 70)

El resultado 1 de este objetivo plantea la necesidad de un sistema integral de formación docente inicial y continua, acorde con los avances pedagógicos y científicos, las prioridades educativas y la realidad diversa y pluricultural del país. La política 10.2, por su parte, señala que se debe “Reestructurar y fortalecer la formación docente en servicio, articulada a la formación docente inicial” (Consejo Nacional de Educación y Ministerio de Educación, 2007, p. 84).

En el PEN, se reconoce que “no se cuenta con una política de formación a docentes en servicio que incluya mecanismos efectivos de evaluación, seguimiento y acompañamiento a fin de comprobar resultados y garantizar su impacto en el aula, pese al enorme esfuerzo del Estado por sostener de manera continua una oferta de capacitación docente de alcance nacional” (Consejo Nacional de Educación y Ministerio de Educación, 2007, p. 85). De igual modo, se indica que “tampoco ha habido una evaluación de los programas desarrollados, que permita determinar las fortalezas y debilidades del sistema de capacitación que se ha venido utilizando reiteradamente” (*ibid.*).

El último hito se da en la actual administración educacional (2011-2016), a partir de lo cual se asume la apuesta por una política integral de desarrollo docente, que impulsa políticas, programas y actividades que ayuden a promover la innovación y el desarrollo del conocimiento pedagógico. Asimismo, permite generar el compromiso de los docentes con su propio desarrollo profesional a partir del contexto del Proyecto Educativo Nacional.

En esta línea, se promulgan 4 dispositivos legales fundamentales para la formación en servicio: a) El Decreto Supremo 011-2012-ED, que aprueba el Reglamento de la Ley General de Educación (que se explicó previamente); b) La Ley de Reforma Magisterial, Ley 29944; c) El Decreto Supremo 004-2013-ED, que aprueba el Reglamento de la Ley 29944; d) La Resolución Ministerial 0547-2012-ED, que aprueba el *Marco del Buen Desempeño Docente*.

La Ley de Reforma Magisterial y su reglamento sientan las bases de la regulación de la formación en servicio, para lo cual determinan su finalidad (art. 7) y gestión (art. 8). Se precisa la necesidad de que el Ministerio de Educación coordine con los gobiernos regionales, locales y las instituciones educativas el Programa de Formación y Capacitación permanente.

En el Reglamento de la Ley, se pueden encontrar otros elementos orientadores. El capítulo II, sobre formación docente, subcapítulo 1 –“De los roles institucionales en la formación docente”, artículo 4.1 “Finalidad de la Formación docente”, se plantea la concepción de la formación docente:

La formación docente es un proceso continuo que comprende la formación inicial y la formación en servicio. Tiene por finalidad promover el desarrollo de las competencias profesionales establecidas en el *Marco de Buen Desempeño Docente*, con un enfoque integral que lo prepare para atender los requerimientos complejos, diversos y cambiantes del sistema educativo peruano. (Ministerio de Educación, 2012b)

Los artículos 5, 6, 7 y 8 indican con claridad los diversos roles de las instituciones en el sector Educación: rol rector del Minedu en la formación docente, rol del Gobierno Regional, rol de las instituciones de formación docente y el rol del profesor en su formación continua. Es el subcapítulo III, “De la formación en servicio”, se precisa la finalidad de este tipo de formación (art.12), la planificación y gestión descentralizada de la formación en servicio (art.13), las fuentes de información para la planificación de esta (art.14), la diversidad de la oferta (art. 15), la ejecución de la formación en servicio (art.16), y la evaluación de la misma (art.17).

En cuanto al *Marco de Buen Desempeño Docente*¹¹, este es una guía imprescindible para el diseño e implementación de las políticas y acciones de formación, evaluación y desarrollo docente a nivel nacional. Asimismo, constituye un paso adelante en el cumplimiento del tercer objetivo

11 El *Marco del Buen Desempeño Docente* fue aprobado por Resolución Ministerial N°0547-2012 –ED. Es resultado de un proceso de diálogo y concertación liderado por el Consejo Nacional de Educación (CNE) y Foro Educativo desde hace más de dos años. A inicios de 2012, 5 instituciones representativas de la educación nacional reunidas en el Grupo Impulsor del *Marco de Buen Desempeño Docente* y el Minedu iniciaron el proceso de revisión y reflexión sobre el documento base que finalizó con la aprobación y publicación respectiva



estratégico del Proyecto Educativo Nacional: “Maestros bien preparados ejercen profesionalmente la docencia”. Este nuevo instrumento de política educativa está al servicio de las 3 políticas priorizadas por el Ministerio de Educación al año 2016: aprendizajes de calidad y cierre de brechas, desarrollo docente basado en criterios concertados de buena docencia, y modernización y descentralización de la gestión educativa.

La actual gestión de gobierno, también, ha aprobado el documento elaborado por la Dirección de Educación Superior Pedagógica (DESP), dependiente de la Dirección General de Educación Superior y Técnico Profesional (Digesup): “Lineamientos para la organización y desarrollo de los programas de especialización y actualización docente” (Ministerio de Educación, 2013). Estos lineamientos constituyen un gran avance para la formación en servicio de los docentes peruanos, puesto que —en estos— se afirma que esta deberá realizarse con la participación de universidades, institutos y escuelas de educación superior, así como de otras instituciones de prestigio públicas y privadas.

Tal como lo afirma el documento en mención, se trata de “iniciar una nueva etapa en la formación del docente en servicio con el objetivo de desarrollar programas de especialización y actualización articulados al *Marco del Buen Desempeño Docente* (MBDD) y a las prioridades de políticas educativas del país y de cada región” (Ministerio de Educación, 2013, p. 1). Estos lineamientos señalan claramente los objetivos de los programas de especialización y actualización, los criterios generales para la selección de los ámbitos y estrategias de intervención, los tipos de programas de formación en servicio, los principios y la evaluación de los programas de especialización y actualización docente.

Llegado a este punto, es pertinente indicar los principios y dimensiones de estos programas:

Principios:

- Fortalecer el desarrollo personal y profesional del docente para un desempeño pedagógico y disciplinar idóneo con compromiso ético-social.

- Orientar los procesos de formación docente en función de las competencias y desempeños establecidos en el *Marco del Buen Desempeño Docente*. Este marco es, por tanto, un referente obligatorio para la definición de los perfiles a lograr en los programas de formación docente en servicio.
- Promover el dominio de competencias interculturales para atender la diversidad sociocultural y sociolingüística del país.
- Promover el desarrollo de competencias en el marco de una educación inclusiva.
- Orientar la formación de una docencia crítico-reflexiva; esto es, una docencia con amplio dominio pedagógico, didáctico y disciplinar; con competencias investigativas y autorreflexivas que le permitan al docente contextualizar su práctica pedagógica, autorregularla y resignificarla permanentemente.
- Desarrollar programas de formación docente articulados a las prioridades de política regional y nacional.

Dimensiones:

- Dominio pedagógico y disciplinar.
- Competencias didácticas, investigativas e innovadoras para un manejo efectivo de los procesos pedagógicos interculturales que incidan en el logro de los aprendizajes de los estudiantes.
- Capacidad de establecer vínculos socioafectivos positivos con sus estudiantes.
- Desarrollo personal como base del desarrollo profesional docente.

Estos son los principios y dimensiones que, a partir de la fecha, guiarán y orientarán cualquier programa de formación continua del docente que se quiera ejecutar en el país, y a iniciativa de cualquier entidad de nivel superior.

Es claro y evidente que no puede pensarse la formación del docente fuera de un marco general de políticas educativas, y estas han estado ausentes a lo largo de muchos años. Ello, en alguna medida u otra, han



afectado las acciones implementadas para la formación continua desde el Estado o desde las diversas instituciones privadas interesadas y preocupadas por la temática. Recién, a partir de la aprobación del Proyecto Educativo Nacional, se puede evidenciar un interés del Estado por la mejora de la carrera profesional docente y, especialmente, de la formación en servicio, para mejorar su articulación con la formación inicial y con la carrera pública magisterial.

Finalmente, se puede afirmar que se aprecia un proceso de evolución de la base legal y de las normativas vigentes hacia procesos más permanentes de desarrollo de competencias profesionales y personales. Esto último pone en valor la profesión docente, y mejora los procesos de formación inicial y formación continua a cargo de las instituciones públicas y privadas del país.

2.2. Programas públicos de formación en servicio del docente peruano

Los programas públicos más importantes que se han llevado a cabo en nuestro país en los últimos 20 años para capacitar a los docentes en servicio han sido¹² el Plan Nacional de Capacitación Docente (Plancad, 1995-2001), el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (Pronafcap, 2007-2014) y el Programa Logros de Aprendizaje de los estudiantes de Educación Básica Regular (PELA, 2013-2016). Tanto el CISE como la Facultad de Educación de la PUCP han contribuido de manera positiva con el Pronafcap.

El Plancad se crea en el año 1995 como un componente del Proyecto Especial de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana (Mecep) de 1993. Durante siete años, intentó mejorar la calidad del trabajo técnico-pedagógico (técnicas de metodología activa y optimización de recursos y tiempo en el aula, lo que se llamó el “nuevo enfoque pedagógico” de enfoque

12 Hay que tener presente que, en 1996, se llevó a cabo Planged, el Plan Nacional de Capacitación de la Gestión Educativa, dirigido a la capacitación de Directores en Gestión Educativa. El CISE no participó en esta experiencia, pero sí lo hizo en el período 2006-2007, a partir de la capacitación a directores de instituciones educativas de nivel secundario del área urbana en la región Lima, Callao y Ayacucho. Ello se realizó en convenio con el Ministerio de Educación. Asimismo, cabe anotar que se atendió a un total de 243 directores.

constructivista) de los maestros de educación inicial, primaria y secundaria. Su estrategia fue contratar a entes ejecutores (universidades, institutos superiores pedagógicos, organizaciones no gubernamentales y asociaciones educativas) que asumieran la responsabilidad de capacitar a los docentes de las instituciones educativas públicas mediante contratos de servicios. En la tabla 1, podemos observar el número de profesores atendidos a través de los siete años de ejecución.

Tabla 1.
Número de profesores atendidos en Plancad

AÑO/ NIVEL	INICIAL	PRIMARIA	SECUNDARIA	TOTAL
1995	0	4678	0	4678
1996	0	15.137	0	15.317
1997	2303	22.965	0	25.268
1998	3235	18.923	2382	24.540
1999	3512	27.407	12.325	43.244
2000	4300	37.543	6837	48.680
2001	0	13.302	8691	21.993
TOTAL	13.350	140.135	30.235	183.720

Nota: Metas Presupuestales de Capacitación 1995-2001 UCA

Fuente. Sánchez Moreno (2006, p.22).

Si bien no se cuenta con muchos estudios integrales que permitan determinar las fortalezas y debilidades de este sistema de capacitación, rescatamos los aportes de Schüssler (2001), Sánchez Moreno (2006), y De Belaunde, Eguren y González (2013).

Schüssler, en una investigación realizada en 1999 a 20 centros educativos ubicados en zonas urbanas, urbano-marginales y rurales de Arequipa y Cusco, encontró que los procesos de enseñanza-aprendizaje estaban todavía muy centrados en la figura del docente y que los intereses de los niños no estaban suficientemente considerados. Además, señaló que las capacitaciones estaban centradas fundamentalmente en los elementos metodológicos y que todavía se notan deficiencias en cuanto a los contenidos de la clase (Schüssler, 2001, p. 6). A partir de ello, la autora llega a poner en tela de



juicio la aplicabilidad del enfoque constructivista en la educación pública por el vasto número de alumnos y por la escasez de materiales educativos.

Por su parte, De Belaunde, Eguren y González (2013) afirman que el Plancad fue una capacitación de tipo remedial: los docentes tenían carencias provenientes de su formación inicial, que había que solucionar a través de un programa de capacitación en servicio. Estas carencias eran entendidas, sobre todo, desde el aspecto metodológico y didáctico: los maestros utilizaban técnicas de enseñanza que no promovían aprendizajes significativos y duraderos en sus alumnos; por ende, la incorporación por parte de los maestros de nuevas estrategias pedagógicas implicaría una mejora considerable en la calidad de la educación peruana. Como comprueban en su investigación, reducir el problema del desempeño docente a un asunto de didáctica en el aula probó no ser la decisión más apropiada (De Belaunde, Eguren y González, 2013, p. 9).

A continuación, se presentan las principales falencias señaladas por las autoras:

- La calidad de los entes ejecutores era muy disímil, lo cual se reflejaba en las capacitaciones recibidas por los docentes. Algunas instituciones tenían serias deficiencias para la capacitación.
- Había una alta rotación de los funcionarios que laboraban en los organismos intermedios; con cada nueva administración había que empezar de cero, por lo cual se perdían todos los aprendizajes desarrollados.
- El sistema de capacitación implementado no resultó, lo cual ocasionó que algunos docentes reciban varias capacitaciones a lo largo de los años de vigencia del programa, mientras que otros no recibieron ninguna.
- Los postulados del “nuevo enfoque pedagógico” no fueron del todo comprendidos por los docentes. Ello ocurrió, por ejemplo, con la intención del recojo de los saberes previos y sentido del cambio de ambientación en las aulas o de un nuevo sistema de evaluación.

- No se reflejaron los cambios en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Los logros que las autoras rescatan son los siguientes:

- Se visibilizó la importancia de contar con un sistema de formación en servicio a escala nacional y de manera permanente.
- Se involucró a diversos actores regionales en la implementación de la capacitación.
- Consideró, desde su diseño, el monitoreo o acompañamiento permanente a los docentes, de modo que se retroalimentó en cada una de las visitas al aula planificadas.
- Los docentes modificaron su práctica en las aulas a partir del acercamiento a nuevos avances pedagógicos y metodológicos, y a su particular forma de incorporarlas en el aula.

Las lecciones aprendidas del Plancad debieron reflejarse en los siguientes programas de capacitación, pero la coyuntura de los años siguientes impidió continuar con el proceso iniciado: los resultados de las pruebas PISA (2001), el Acuerdo Nacional (2002), La Ley General de Educación (2003), la aprobación del Proyecto Educativo Nacional y la nueva carrera pública magisterial. En el año 2007, el Gobierno emitió un decreto de urgencia, en el que se señalaba que la capacitación docente sería una prioridad en la política nacional (El Peruano, 2007b, en De Belaunde, Eguren y González, 2013). A partir de ello, se creó el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (Pronafcap).

El Pronafcap se crea bajo el lema “Mejores maestros, mejores alumnos”, mediante Decreto Supremo 007-2007-ED, liderado por la Dirección Regional de Educación Superior y Técnico Profesional (Digesutp) del Ministerio de Educación, a través de la Dirección de Educación Superior Pedagógica (DESP). Este programa comprendió tres programas: básico, de especialización y de actualización, y tuvo como responsabilidad desarrollar las acciones conducentes a mejorar la formación en servicio de los profesores de las instituciones educativas públicas a escala nacional.

Según Cuenca (2012), el diseño y la implementación de este programa correspondieron a formas tradicionales de capacitación docente, y solo se realizaron dos cambios en relación con programas anteriores: su énfasis en la



capacitación de contenidos disciplinares (el Plancad enfatizó la capacitación en aspectos metodológicos) y la existencia de una línea de base que sirvió de insumo para el diseño de la capacitación. Nuevamente, se cae en el error de no integrar lo pedagógico y lo disciplinar como una unidad imprescindible que garantice mejorar en el desempeño docente (De Belaunde, Eguren y González, 2013, p. 55).

Para ejecutar el programa, el Minedu tuvo que contratar universidades o instituciones de educación superior públicas o privadas, con experiencia en formación o capacitación docente, para asumir la responsabilidad de la capacitación de los docentes al interior del enfoque reflexivo-crítico, a partir del desarrollo de procesos de investigación-acción-participativa. Entre las estrategias que las instituciones usaron para el proceso de capacitación, se mencionan tanto cursos presenciales y a distancia, como monitoreo y asesoría al participante y a la institución educativa. Con respecto a los recursos materiales, las instituciones debían elaborar materiales, brindar recursos bibliográficos, y de tecnología de la información y la comunicación (Rodríguez, 2010).

En cuanto al número de docentes capacitados en el marco del Pronafcap, encontramos algunas diferencias en los documentos consultados. Ugarte y Martínez (2011) señalan un total de 117.976 docentes entre los tres niveles. Mientras, Cuenca indica que:

a partir del 2010, el Minedu flexibilizó algunas de las reglas inicialmente planteadas, con lo que logró captar un mayor número de docentes. A pesar de dichos esfuerzos por incrementar las metas de atención, cifras oficiales del Minedu dan cuenta de que se logró capacitar a 115.458 docentes a nivel nacional, lo que representa el 71% de las metas programadas (162.514 docentes) y apenas el 26% de total del magisterio nacional. (2012, p. 19)

Uno de los errores de este programa es que solo podían participar de la capacitación los maestros que se sometieron a la evaluación censal de finales de 2006. Ello ocasionó que se excluyera a un número significativo de docentes, inclusive dentro de una misma institución educativa. Esto último, definitivamente, hacía imposible un cambio sostenible basado en el trabajo de equipos docentes capaces de implementar mejoras en los procesos de enseñanza (De Belaunde, Eguren y González, 2013, p. 55).

En esa línea, De Belaunde, Eguren y González (2013) afirman que Pronafcap fue un programa impuesto desde el Gobierno en un clima de abierta confrontación entre el Ejecutivo y el gremio magisterial, y sin la participación directa de los docentes en la toma de decisiones con respecto a sus lineamientos principales. Ambos programas públicos (Plancad y Pronafcap) bajo la modalidad de “capacitación en cascada” han resultado poco efectivos en la práctica. Estos se han centrado en mejorar los conocimientos y habilidades de los docentes con el fin de brindar una mejor enseñanza, ser más eficaces. En esa medida, el concepto de formación estaba ligado únicamente a mejorar el desempeño docente. Para que se logre un verdadero cambio en los programas de formación, se debe incluir no solo el desarrollo de competencias profesionales, sino también el desarrollo personal del educador.

Luego de la desactivación del Pronafcap, el Minedu inició en 2012 un nuevo Programa Educativo de Logros de Aprendizaje (PELA), que consiste en un Programa de Acompañamiento Pedagógico en 26 regiones del país. Gracias a la iniciativa del Ministerio de Economía y Finanzas, este último programa se desarrolla bajo la modalidad de programas orientados a resultados. Según Cuenca (2012), el PELA opta por una estrategia de formación, actualmente en boga, que es la asistencia directa a los docentes en las propias escuelas. A partir de ello, se evalúa su efectividad en el impacto de la capacitación, es decir, sus resultados se ven en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

El informe 2010 de la Mesa de Concertación para la Lucha contra la Pobreza, referido por Cuenca (2012), afirma que uno de los desafíos de la nueva estrategia de formación en servicio adoptada por el PELA es el mejoramiento de los procesos y de las condiciones para la selección y contratación de acompañantes pedagógicos con perfiles adecuados. Asimismo, se debe considerar como un reto la necesidad de fortalecer las capacidades de los gobiernos regionales para poner en marcha este tipo de estrategias. La tarea de formar a los acompañantes resulta de gran importancia para el éxito del programa.

Actualmente, el Ministerio de Educación ejecuta el Programa de Formación de Formadores en el marco del PELA desde un enfoque intercultural bilingüe e inclusivo. Respecto a ello, señala que el objetivo general es “fortalecer equipos regionales de formadores para mejorar su



práctica en la conducción de procesos de formación docente, enmarcados en un enfoque crítico reflexivo, que aporte significativamente a la mejora de aprendizajes de los estudiantes” (Minedu, 2012a, p. 7, párr. 1). Con la intención de certificar a los profesionales que al final del proceso formativo acrediten las competencias necesarias para ejercer la labor como formadores y acompañantes pedagógicos, el Minedu ofrece el Programa de Formación y Certificación de Formadores y Acompañantes Pedagógicos.

Es importante resaltar dos aspectos en este nuevo programa. El primero corresponde al enfoque reflexivo e intercultural crítico. Este busca partir de la observación y reflexión de la práctica docente para experimentar e integrar teoría y práctica, así como para promover la interacción entre docentes participantes y formadores. El segundo constituye la estrategia de acompañamiento pedagógico, que busca no solo brindar soporte técnico, sino fortalecer el desarrollo personal del docente a partir de procesos vivenciales que permitan el fortalecimiento de la autoestima y la mejora de sus actitudes para una relación asertiva con sus pares y estudiantes. Ello permite generar un clima institucional adecuado para la convivencia escolar.

Para concluir este capítulo, señalamos los aportes de Cuenca (2012, p. 35) sobre la formación en servicio:

- Es indispensable que transite hacia formas no remediales de la formación inicial; y, por el contrario, debe ser un proceso complementario de esta.
- Es importante incorporar las demandas de los docentes y las necesidades del sistema en los programas de formación en servicio de la manera más equilibrada posible.
- Se requiere establecer alianzas entre el Estado y la sociedad civil para consolidar los esfuerzos de formación y descentralizar los procesos de formación en servicio.
- En el diseño de futuros programas de formación en servicio, es importante considerar los siguientes tres elementos: a) diversificar las estrategias formativas incorporando las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a las formas de capacitación presenciales; b) localizar la formación en las escuelas; y, c) dirigir la formación en servicio en el colectivo docente, involucrando a los directivos de las escuelas.

III. El CISE y su trayectoria en la formación continua de docentes

En nuestro país, existen muchas entidades universitarias o no universitarias que asumen la responsabilidad de contribuir a la formación continua del docente en ejercicio. Una de esas entidades es el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Pontificia Universidad Católica del Perú (CISE-PUCP). El mismo cuenta con treinta años desde su creación y ha desarrollado su experiencia en la oferta de diversos programas de formación continua para los docentes en servicio de todo el país.

El CISE es una Unidad del Departamento de Educación, creada en 1984. Según su reglamento –modificado en 2011– apunta hacia los siguientes fines: a) promover la labor de investigación del área de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, como apoyo a los programas de formación académico-profesional de la misma; b) contribuir con la formación continua y perfeccionamiento del magisterio en ejercicio, mediante programas y acciones de asesoría y capacitación; y c) contribuir a la difusión de los avances de las ciencias y técnicas de la educación, y a la innovación científica y tecnológica de la educación en el país. En cumplimiento de su segundo objetivo, el CISE –a través de su historia– ha contribuido positivamente en la formación continua de miles de docentes de diversas regiones del país. Asimismo, ha aportado a la mejora de la calidad de las instituciones educativas públicas y privadas en las que laboran estos docentes.

En esta parte, se dará cuenta del estudio encargado por la Coordinación de Investigación del CISE sobre la formación continua de los docentes entre los años 2001 y 2010. A continuación, se presentan las preguntas que guiaron el estudio: ¿Cuál ha sido la propuesta de formación continua docente del CISE en los últimos diez años?, ¿Cuáles han sido las temáticas predominantes de los programas de Formación Continua Docente del CISE?, ¿Cuál es el perfil del profesor especialista y de los participantes de los programas de formación continua?, y, finalmente, ¿Cuál ha sido el impacto de la formación continua docente del CISE en los últimos diez años? (Ver matriz de investigación en anexo 02).

El objetivo de este estudio fue describir y analizar la propuesta de formación continua del CISE en los últimos 10 años (2001-2010). Una de las técnicas escogidas para el recojo de información fue el análisis documental,



cuyos referentes fueron las memorias anuales y las memorias de gestión elaboradas por los diversos directivos que han conducido al CISE durante ese período (ver anexo 03). Estas memorias¹³ dan cuenta de las labores realizadas en relación con los objetivos planteados en el Plan Operativo Anual (POA) de la Unidad. Para registrar la información, se elaboraron fichas de 8 de las 10 memorias: las memorias anuales son 5 y corresponden a los años 2001, 2004, 2005, 2006 y 2008; y las memorias de gestión son en total 3, de los períodos 2001-2003, 2006-2007 y 2009-2011.

Es importante resaltar que, frente a la ausencia de algunas memorias o datos significativos en ellas, se tuvo que considerar la revisión de otro tipo de documentación. Tal fue el caso de actas de entregas de diplomas y de certificados de participación, listas de asistencias impresas y digitales, y otros documentos que fueron necesarios para completar la información.

La otra técnica empleada fue la encuesta en línea (ver anexo 04). Para ello, se utilizó Google Drive, de modo que fuera posible mantener el anonimato de las respuestas. Se trabajó con una base de 1000 participantes, que hayan sido parte de alguna actividad de formación continua organizada por el CISE durante los años 2010 y 2011. Solo 135 personas respondieron en un plazo de una semana. A pesar de representar un porcentaje no significativo de respuestas, consideramos que estas nos indican algunas probables tendencias a seguir explorando.

A continuación, se presenta la trayectoria institucional del CISE, acompañada por el desarrollo de las líneas temáticas, las modalidades formativas y las principales estrategias de formación en su oferta de formación continua. Luego, se incluye un perfil de los participantes y de los profesores especialistas, para concluir con el impacto que ha tenido su oferta de formación continua.

13 Las memorias son documentos que presentan las directoras del CISE. En dichos documentos, se resume su labor de manera anual o de acuerdo con el tiempo de su gestión, por lo cual llevan como nombre “Memoria Anual” y “Memoria de Gestión”.

3.1. Trayectoria institucional del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos

Desde el año 2002, el CISE mantuvo su presencia en el debate educativo nacional, a partir de una participación activa en el Foro Nacional de Educación para Todos (EPT), liderado por el Ministerio de Educación del Perú. En 2006, asume la Secretaría del Consejo Ejecutivo del Foro EPT; y, en 2009, la Vicepresidencia del Consejo, que mantuvo hasta 2011. Asimismo, el CISE inicia en 2005 los diálogos virtuales con la Red Global de Aprendizaje para el Desarrollo (GDLN) –iniciada por el Banco Mundial– con dos temáticas: “Redes temáticas en Cultura de Paz” y “Salud y Educación”.

Para dar cuenta de la trayectoria del CISE, es importante señalar sus áreas de trabajo: a) programa de capacitación, b) servicios a terceros, c) investigación y programas de desarrollo educativo, d) servicio de documentación e información educativa. Para efectos de este estudio, se realizará una breve referencia al área de programas o proyectos de desarrollo educativo. Luego, nos concentraremos en los programas de capacitación y servicios a terceros, que es el tema central del presente trabajo.

A lo largo de su historia, el CISE ha desarrollado una serie de proyectos, como “Una alternativa de profesionalización docente. Programa de Profesionalización de Maestros en Zonas Rurales Andinas del Perú”. Ello se ha realizado con el apoyo académico y económico de la Universidad de McGill de Canadá y la Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional (ACDI) (1987-1991). Asimismo, ha llevado a cabo “Nuestros Niños y la Comunidad”, en convenio con la Universidad de Winnipeg y ACDI de Canadá (1988-1993), y luego con el apoyo económico del Fondo General de Contravalor Perú-Canadá (1994-1998); “Educación y Cultura de Paz”, en convenio con la Asociación de Voluntarios de Italia (AVSI, 1989-1992) y la Conferencia Episcopal Italiana (CEI, 1993-1994). Después, se articuló con el proyecto “Hacia una Escuela de Calidad: Educación y Cultura de Paz”, con el financiamiento de la Fundación Ràdda Barnen de Suecia (1995-2000); “Calidad de la Educación y Desarrollo Regional” en convenio con la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) (1992-1998); “Formando valores en la escuela” en convenio con Videoteca Backus (2001-2004); “Políticas Educativas y Desarrollo Regional” en convenio con diez universidades públicas del interior del país (2004-2006). Estos seis proyectos han contribuido a lo largo de los años con la formación y actualización de miles de docentes en todo nuestro territorio peruano.

A continuación, se presentan algunos datos significativos sobre estos proyectos:

Programa de Profesionalización de Maestros en Zonas Rurales Andinas del Perú (Proyecto CRAM) (1987-1991)

El proyecto nació con la intención de diseñar y experimentar una estrategia de capacitación a distancia que se adecúe a las necesidades y características de los docentes del área rural andina, y que responda a las exigencias de una educación para el desarrollo integral de la persona humana, la promoción comunal y el trabajo productivo. El centro piloto fue el Instituto Superior Tecnológico Pedagógico de Urubamba-Cusco, debido a su ubicación estratégica y a que, en las regiones alteñas de la región surandina, ejercían el magisterio un considerable número de maestros sin título pedagógico. Fue una educación semipresencial, en la que se emplearon módulos autoinstructivos que incluían material impreso una guía de trabajo y un casete de audio. El esquema didáctico de cada uno de los módulos fue Realidad (Ver) = Eje de realidad, Teoría (Juzgar) = Eje Teórico, y Acción (Actuar) = Guía de acción. Los doce módulos fueron: a) Ecogeografía andina, b) Aprendizaje y técnicas de estudio, c) Investigación educativa comunal, d) Economía y comunidad, e) Tecnología y desarrollo comunal, f) Estado, región y comunidad, g) Cultura y comunidad, h) Perfil de niño andino, i) Cosmovisión andina, j) Educación y comunidad, k) Consolidación de la formación docente, l) Proyecto de desarrollo educativo. El número de docentes fue de 50 por año, lo cual equivale a un total de 300 docentes (Capella y Ojeda, 1990).

Proyecto Nuestros Niños y la Comunidad (1988-1998)

Este proyecto tuvo como antecedente al Proyecto “Nuestros Niños, Nuestro Futuro” (1982-1985), que se desarrolló en convenio con la Fundación High Scope de Michigan y el apoyo financiero de AID Washington, y conjuntamente con las instituciones Fundación de Asistencia Psicopedagógica para niños, adultos y adolescentes con retardo mental (Fasinarm) de Ecuador y Cáritas de Bolivia. El resultado fue la elaboración de cuatro carpetas con material para cinco seminarios y ocho módulos. Esta experiencia fue enriquecida en el “Proyecto Nuestros Niños y la Comunidad”, que logró extenderse a otros sectores: primera etapa (1988-1991) en Lima Metropolitana –USES del Rímac, Chorrillos y Ate-Vitarte y el Callao (USES de Ventanilla y Bellavista); segunda etapa (1991-1993) en áreas urbano-marginales de Tacna y Lambayeque; y tercera etapa (1994-1998) en áreas rural andinas de Ayacucho-Huancavelica (Fase A) y Ayacucho-Cusco (Fase B). El propósito central del proyecto fue mejorar sustantivamente la calidad del servicio educativo que se ofrece a los niños en situación de pobreza en áreas urbano-marginales y rurales a través de los Programas No Escolarizados de Educación Inicial (Pronoei). De 1988 a 1993, se capacitó a 206 coordinadoras de Lima-Callao, Tacna y Lambayeque. En la fase A del proyecto (1994-1996), se capacitó a 68 docentes coordinadoras y 405 animadoras, en un total de 36 comunidades en las que había locales de Pronoei. En la fase B (1996-1998), se capacitó a 14 docentes coordinadoras y 72 animadoras en 72 locales de Pronoei. Se produjo 30 módulos autoinstructivos, una guía 10 audios para docentes coordinadoras y 10 módulos autoinstructivos para animadoras. Una de las estrategias más interesantes fue la de los talleres comunales, que surgió en la misma acción del trabajo con las comunidades y que reveló elevados niveles de logro en el componente sensibilización, educación y participación de la comunidad en torno a la importancia de la atención integral del niño. Estos talleres permitieron una respuesta participativa de la comunidad en el arreglo, mejoramiento, construcción, equipamiento e implementación de los 108 locales de Pronoei, distribuidos en igual número de comunidades (Aliaga, 2000).

Proyecto Educación y Cultura de Paz (1989-1994) y Proyecto Hacia una Escuela de Calidad: Educación y Cultura de Paz (1995-2000)

Ambos proyectos tuvieron como objetivo cooperar con los centros educativos en la formación permanente y en la búsqueda de estrategias para crear un clima de paz en la comunidad educativa. De este modo, se apuntaba a desarrollar la reflexión sobre el quehacer pedagógico como instrumento para la construcción de una Cultura de Paz, y favorecer la motivación y el cambio de actitud personal del docente a partir de la reflexión sobre su labor educativa. Para tal efecto, se realizaron seminarios y jornadas de dos o tres días, en los que se abordó los siguientes temas: desarrollo del juicio moral, ética profesional, libertad y autoridad en la escuela, relación educativa, reglamento y disciplina escolar, la comunicación en la relación educativa, desarrollo de la autoestima, formación social y política, currículo y educación para la paz, evaluación educativa, proyecto educativo orientado a una cultura de paz, y calidad de la educación. De 1989 a 2000, se atendió a 36.357 docentes y 3840 instituciones educativas de Lima y provincias. Se logró constituir una red de centros educativos a los cuales se les hacía llegar un afiche y un folleto denominado “Seguimos Conversando”, cuya intención era promover el diálogo entre los docentes de la institución (Coloma, 2000).

Proyecto Calidad de la educación y desarrollo regional (1992-1998)

“Los objetivos del proyecto estuvieron encaminados a la mejora académica y técnico-pedagógica de los docentes en ejercicio que laboraban en los distintos niveles educativos, así como a la consolidación del sistema de educación a distancia como estrategia válida para la especialización, capacitación y perfeccionamiento del magisterio nacional. El proyecto se desarrolló desde tres líneas de trabajo: la especialización docente a través del Diploma de Segunda Especialidad en Formación Magisterial, dirigido fundamentalmente a docentes de institutos superiores pedagógicos interesados en la formación continua; la capacitación y actualización a través del curso Cómo Elaborar un Proyecto de Innovación Educativa y cursos afines dirigidos a docentes y a profesionales de otras áreas con experiencia en el campo educativo e interesados en la investigación y en la diversificación curricular; y la capacitación en educación a distancia mediante el desarrollo de seminarios y de talleres a cargo de expertos nacionales e internacionales en el tema. Se estableció una red de comunicación conformada por la Pontificia Universidad Católica del Perú como sede central y por seis centros de apoyo localizados en las ciudades de Arequipa, Chiclayo, Lima, Puno, Tarapoto y Urubamba. Se elaboró material educativo consistente en 29 unidades de aprendizaje, 13 guías de estudio y 13 casetes de audio” (Tafur, 2006, p. 266). El proyecto atendió de 1992 a 1998 a 3672 docentes participantes a nivel nacional (CISE, 1998).

Proyecto Políticas educativas y desarrollo regional (2004-2006)

Este proyecto nace como respuesta a la demanda social del país, a partir de la coyuntura de la regionalización, que implica la transferencia de las competencias del sector educación y salud a manos de las regiones. En este contexto, surgió el supuesto de que las regiones no contaban con agentes sociales debidamente preparados para asumir dicha responsabilidad. Desde esa perspectiva, surge la necesidad de formar agentes sociales y funcionarios capaces de realizar propuestas de cambio a nivel de políticas educativas elaboradas desde su propia realidad y mediante su propia mirada. De este modo, los mismos podrían convertirse en los líderes promotores del desarrollo socioeducativo de su región. Se invitó a participar del proyecto a las universidades públicas representativas de las diversas regiones del país. Esta convocatoria fue acogida por diez universidades representadas por sus facultades de Educación: a) Universidad Nacional San Agustín de Arequipa, b) Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque, c) Universidad Nacional de la Amazonía Peruana de Loreto, d) Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga de Ayacucho, e) Universidad Nacional San Antonio Abad de Cusco, f) Universidad Nacional de Trujillo de La Libertad, g) Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco, h) Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión de Cerro de Pasco, i) Universidad Nacional de San Martín en San Martín y j) Universidad Nacional de Cajamarca en Cajamarca. Para formar a los agentes y funcionarios, se diseñó un curso de investigación aplicada a la educación, y el Diploma de Segunda Especialidad Políticas Educativas y Desarrollo Regional, con 60 participantes. Se contó con el apoyo económico y financiamiento de becas de las siguientes instituciones: Save the Children UK, Ayuda en Acción, Usaid-Perú y el Consejo Interuniversitario de la comunidad francófona de Bélgica-CIUF. En el primer año, se instalaron las mesas de trabajo de Arequipa, Ayacucho y Loreto. En el segundo año, se instalaron las mesas de Cajamarca y San Martín; y en el tercero, la mesa de Huánuco. Estas mesas fueron conformadas por representantes de diversas instituciones tanto públicas como privadas. Tenían como objetivo elaborar el “estado del arte” sobre políticas educativas y desarrollo regional de su región. Entre los años 2004 y 2006, se realizaron 6 seminarios descentralizados; en Arequipa, Loreto, Ayacucho en 2005; Cajamarca, San Martín y Lambayeque en 2006. De igual modo, se llevaron a cabo 2 Congresos Nacionales sobre políticas educativas y desarrollo regional: 2004 en Lima y 2006 en Ayacucho. Al finalizar el proyecto, se pudo culminar cuatro estados de arte con un nivel de acercamiento muy óptimo: Región Arequipa, Región Ayacucho, Región Cajamarca y Región San Martín (CISE, 2007).

Un aporte importante del CISE a través de dichos proyectos ha sido la creación de diplomaturas de segunda especialidad y de especialización¹⁴, que han permitido formar a los docentes en servicio en diversas temáticas, como currículo y metodología en educación inicial, formación magisterial, proyectos educativos y cultura de paz, atención al niño menor de tres años, y, finalmente, políticas educativas y desarrollo regional.

Luego de esta síntesis de los proyectos de desarrollo, nos centraremos en describir y analizar la propuesta de formación continua del CISE para profesores en ejercicio (no involucrados en los proyectos resumidos anteriormente), que busca responder a las necesidades y demandas del magisterio nacional y del país. Cabe resaltar que los años de experiencia del CISE le han permitido fortalecer su calidad de servicio en la formación continua del docente en servicio. Sobre esta base, ha logrado posicionarse como un centro de formación referente de la educación peruana.

Las diversas gestiones directivas del CISE se han preocupado por desarrollar diversas actividades de formación continua. Estas se orientan a fortalecer las capacidades docentes del magisterio nacional y de profesionales de áreas afines de Lima y otras regiones del Perú, de los sectores públicos y privados. Ello se ha realizado en alianza con el Estado, diversas instituciones educativas y el sector empresarial. Estas actividades han buscado integrar recursos y metodologías de modalidad presencial, semipresencial y virtual, a través de espacios de actualización teórico-práctica, vinculados con el análisis y la reflexión sobre la práctica docente y de la realidad educativa. De este modo, se ha apuntado a la finalidad de incorporar innovaciones y propuestas de mejora de la calidad educativa en nuestro país.

14 La diplomatura de especialización es una actividad de formación continua que busca capacitar a los participantes en los aspectos teóricos o prácticos de una disciplina o de disciplinas interconectadas, o desarrollar en ellos determinadas habilidades y competencias. Para acceder a ella, es requisito indispensable poseer grado académico o título profesional. Tienen una duración mayor a 240 horas. (Reglamento de Diplomaturas, PUCP, 2009). Los Diplomas de Segunda Especialidad constituyen la denominación que se utilizaba en la PUCP antes de la aprobación del reglamento de diplomaturas.



3.2. Líneas temáticas, modalidades formativas y estrategias de formación del CISE

El Centro de Investigaciones y Servicios Educativos ha establecido sus líneas prioritarias o líneas temáticas de formación del profesorado en concordancia con las áreas académicas del Departamento de Educación. Estas líneas surgieron a partir de las demandas del contexto y de la normativa nacional, así como de investigaciones de los docentes del área de Educación. A continuación, se presentan las líneas temáticas de la oferta de formación continua:

- a. *Desarrollo y educación infantil*: La agenda nacional e internacional tiene como prioridad la atención del desarrollo y educación infantil, debido a que se reconoce la importancia que tiene para el adecuado desarrollo intelectual, afectivo y social de la persona. Una tarea fundamental es promover la comprensión de un adecuado desarrollo integral de los niños en nuestro país, que tome en cuenta sus diferencias socioculturales, la necesidad de desarrollarse en un ambiente que propicie sus potencialidades, y que le brinde también seguridad y confianza. Uno de sus objetivos es crear sinergias con otros campos disciplinarios e instituciones vinculadas con el desarrollo y la educación infantil, con el fin de comprometer un abordaje integral y holístico de la infancia y su desarrollo.
- b. *Currículo y didáctica*: Esta línea tiene dos grandes ámbitos de trabajo. El primero está constituido por el currículo, el mismo que definimos como una propuesta para la acción educativa que se nutre a partir de la práctica. El segundo ámbito, la didáctica, responde a la urgencia por mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula en sus diversos niveles educativos. Uno de sus objetivos es constituir un espacio de reflexión y debate permanente sobre temas curriculares y didácticos que enriquezcan el ejercicio docente.
- c. *Política educativa y gestión de la educación*: La descentralización, la autonomía y la participación democrática orientados a la calidad de la educación demandan una nueva mirada a los procesos de gestión educativa. En ese sentido, entendemos que la gestión de la educación –que incluye los procesos de planificación, organización, ejecución y evaluación–, se puede constituir en un factor de éxito o

fracaso de las políticas que se emprendan a nivel institucional, local, regional o nacional.

- d. *Educación y tecnologías de la información y la comunicación:* Centra su análisis en el vínculo que se establece entre las Tecnologías de la Información y Comunicación con la Educación. En este sentido, promueve el estudio del uso educativo de las TIC en la gestión institucional, curricular y didáctica con el fin de favorecer los aprendizajes, a partir del aprovechamiento de estos recursos. También, enfoca su análisis en la mediación de las TIC en el proceso educativo que se desarrolla en la modalidad de educación a distancia, en especial, la basada en el uso de entornos virtuales de aprendizaje (*eLearning*).
- e. *Formación y desarrollo profesional docente:* Esta línea se fundamenta en la importancia, por un lado, de la formación docente tanto inicial como continua, y que implica un docente activo ante su propia experiencia de formación a lo largo de su trayectoria. Por otro lado, se basa en el desarrollo profesional como el conjunto de condiciones laborales y recursos que el docente requiere para optimizar su desempeño profesional.

La oferta de formación continua del CISE se enmarca en las líneas temáticas explicadas y en cuatro modalidades formativas:

- a. *Programa de verano:* Comprende una serie de cursos de actualización (ver en anexo 05 la lista completa de cursos ofertados a lo largo de estos años) que tienen una duración de 40 horas cronológicas (60 horas pedagógicas). Se desarrolla durante los meses de enero y febrero en dos turnos: mañana y tarde. Su objetivo es “promover y generar cambios en el magisterio nacional y de otros profesionales vinculados al campo educativo, mediante la actualización permanente y el desarrollo de un alto nivel académico y profesional”. La actualización está orientada a la renovación de contenidos temáticos; y su propósito es “poner al día” a los maestros en algún desempeño específico.



Figura 5. Información sobre los cursos de verano

Fuente. Archivo del CISE.



Figura 6. Participantes en curso de verano

Fuente. Archivo del CISE.

- b. *Programa de invierno*: Comprende una serie de cursos de actualización o talleres de corta duración, entre 15 y 20 horas (ver anexo 06 la lista completa de cursos ofertados a lo largo de estos años). El objetivo es actualizar en contenidos específicos, y desarrollar el conocimiento y las habilidades para el desarrollo de diversas tareas en el ámbito educativo.



Figura 7. Participantes en el curso de invierno

Fuente. Archivo del CISE.



Figura 8. Afiche de los cursos de invierno

Fuente. Archivo del CISE.

- c. *Cursos de especialización*: Son cursos de larga duración –entre 60 y 190 horas– orientados a profundizar y ampliar contenidos específicos vinculados con el quehacer educativo (ver anexo 07 la lista completa de cursos ofertados a lo largo de estos años). Estos cursos constituyen un espacio para reflexionar individual y grupalmente sobre la práctica.



Figura 9. Información sobre los cursos de especialización

Fuente. Archivo del CISE.

- d. *Cursos brindados a través de servicios a terceros*: Son cursos que surgen por solicitud de la institución educativa; por lo tanto, responden a las necesidades de formación de la institución para mejorar la calidad de la educación que se imparte en ella. Las actividades que se realizan utilizan el “saber hacer” de los docentes de la institución educativa y promueve el aprendizaje colaborativo. Casi siempre, se llevan a cabo en la misma institución educativa. La duración de los cursos es muy variable. Entre las entidades solicitantes, se encuentran colegios privados y públicos, universidades públicas y privadas, institutos superiores pedagógicos y tecnológicos, asociaciones culturales, empresas, asociaciones civiles, ONG, organismos del Estado y organismos internacionales (ver anexo 08 la lista completa de cursos ofrecidos a lo largo de estos años).



Figura 10. Información sobre los cursos de servicios a terceros
Fuente. Archivo del CISE.

Podemos sintetizar las modalidades formativas en la siguiente figura:



Figura 11. Modalidades formativas del CISE
Fuente. Elaboración propia.

A través de las 4 modalidades formativas señaladas, en los 10 años que comprende el estudio, el CISE ha ofrecido 551 cursos en diversas temáticas. Es decir, se trata de 55 cursos por año en promedio (ver figura 12); de los cuales 485 cursos han sido exclusivamente para docentes de EBR (ver figura 13). Los cursos, para efectos de este estudio, se han organizado según las líneas temáticas explicadas.

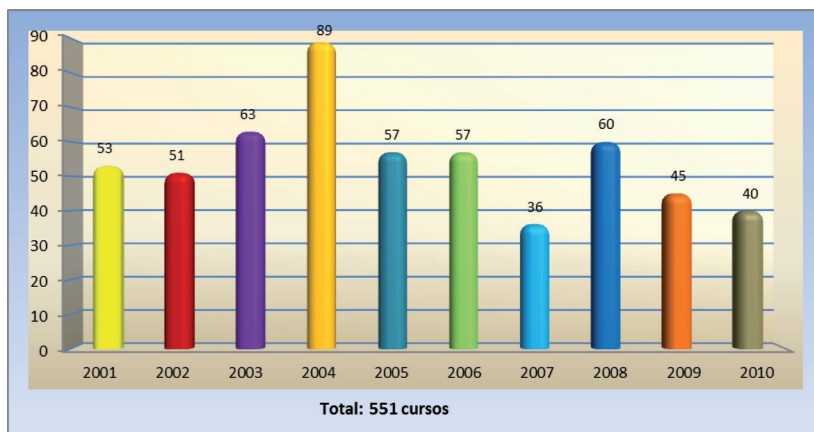


Figura 12. Número de cursos ofrecidos por el CISE (2001-2010)

Fuente. Elaboración propia.

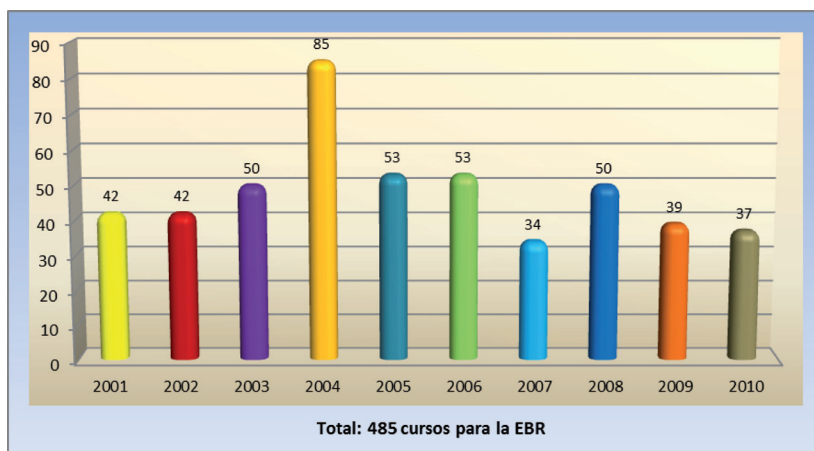


Figura 13. Número de cursos ofrecidos por el CISE para EBR (2001-2010)

Fuente. Elaboración propia.

De 485 cursos ofrecidos exclusivamente para docentes de la EBR, los más ofertados son de la línea de currículo y didáctica (66%); luego, la línea de política educativa y gestión de la educación (18%); y, en menor proporción, las áreas de formación y desarrollo profesional, educación y TIC, y desarrollo y educación infantil (ver figura 14).

La oferta de cursos en la línea de currículo y didáctica responde a las necesidades de capacitación del docente, tal como lo expresan en las encuestas que se aplican al finalizar cada uno de los cursos que brinda el CISE. El docente está buscando actualizarse en metodologías y/o estrategias innovadoras, didácticas específicas, tipos de programación curricular, evaluación del aprendizaje, elaboración de materiales, entre otras temáticas que tengan que ver con su desempeño en el aula, es decir, con su práctica pedagógica. Este tipo de cursos—como elaboración de materiales educativos creativos, laboratorios de matemáticas para el desarrollo de capacidades, estrategias interactivas para el desarrollo de habilidades matemáticas y de comunicación oral y escrita, programación curricular y desarrollo de capacidades, todos somos lectores y escritores, evaluación en un currículo por competencias—contribuyen de manera directa en su ejercicio profesional.

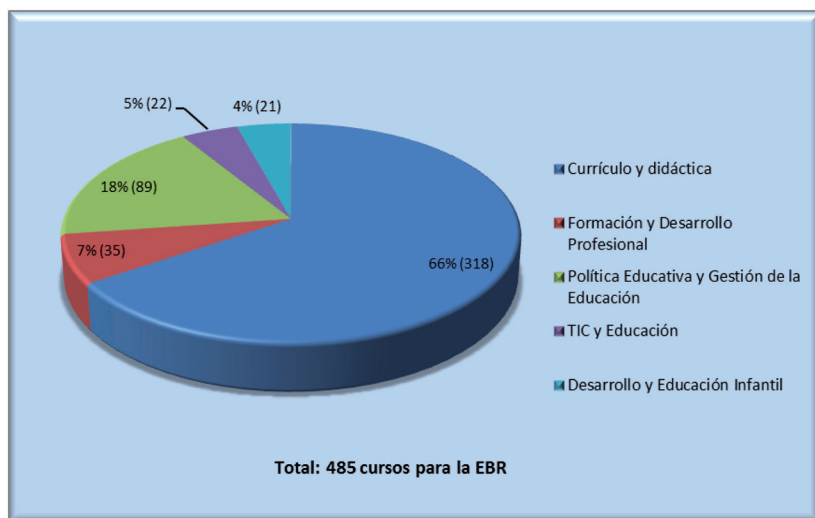


Figura 14. Número de cursos para docentes de la EBR según las líneas temáticas del CISE (2001-2010)

Fuente. Elaboración propia.



A continuación, se presentan los cursos ofertados en la línea temática de política educativa y gestión de la educación: elaboración del proyecto educativo institucional, liderazgo en la gestión, calidad de la gestión educativa, estrategias de marketing y –últimamente– procesos de autoevaluación institucional. En la línea temática de formación y desarrollo profesional, los cursos han sido liderazgo y manejo de conflictos en el aula, motivación y autoeficiencia personal, técnicas teatrales para el desarrollo de la comunicación, trabajo en equipo, entre otros. En la línea temática de educación y TIC, se ofreció diseño de proyectos multimedia, recursos informáticos integrados al proceso de aprendizaje, Internet en el aula, entre otros. Finalmente, en la línea de desarrollo y educación infantil, se deben mencionar los cursos programando actividades para cuna o centros de estimulación, la psicomotricidad y el desarrollo integral, iniciación a las matemáticas, y a lectoescritura a través del juego, organización y elaboración de materiales educativos para los sectores en educación inicial, entre otros.

Esta tendencia general de predominio de la línea de currículo y didáctica en los cursos del CISE, también, se evidencia de forma más específica en los cursos de los programas de verano (ver tabla 02). A su vez, se muestra la escasez de oferta de cursos en la línea de formación y desarrollo profesional. Si bien el CISE intenta ofrecer cursos en esa línea, estos no pueden abrirse, debido al poco interés de los docentes.

Otra tendencia es la de los cursos de especialización; en ella, la diferencia entre la mayoría de las líneas temáticas es muy reducida (ver figura 15). Es pertinente señalar que durante estos diez años, el CISE no ha ofrecido ningún curso de especialización en la línea desarrollo y educación infantil. Ello podría explicarse si se considera que la Facultad de Educación durante esos años ofrecía una Diplomatura de Especialización en Atención al niño menor de tres años, que tenía una gran demanda. En esa medida, esta línea ya estaba siendo atendida para los docentes interesados.

Tabla 2
Número de cursos según la línea temática en el programa de verano (2001-2010)

Año Línea Temática	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	Total
Currículo y didáctica	10	12	13	15	14	17	15	17	13	12	138
Formación y Desarrollo Profesional	0	2	3	0	2	0	0	0	0	0	7
Política Educativa y Gestión de la Educación	0	3	3	1	1	5	3	5	3	3	27
TIC y Educación	1	0	1	0	0	1	2	1	1	2	9
Desarrollo y Educación Infantil	2	3	2	1	2	0	1	1	2	1	15
Total	13	20	22	17	19	23	21	24	19	18	196

Fuente: Memorias CISE 2001 – 2010

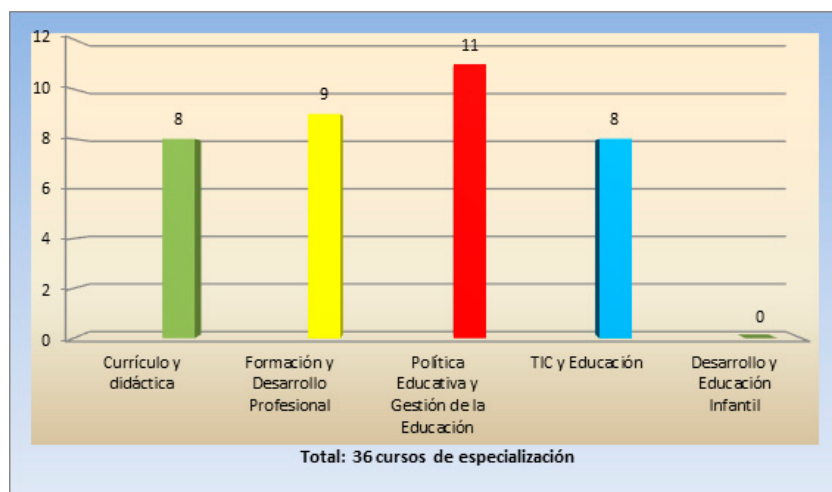


Figura 15. Número de cursos según las líneas temáticas en los cursos de especialización del CISE (2001-2010)

Fuente: Elaboración propia.

Otro dato interesante es la línea temática de los cursos llevados en los últimos 5 años por los docentes encuestados, en primer lugar, en la línea de formación y desarrollo profesional (31%); en segundo lugar, en la línea temática de currículo y didáctica (27%); finalmente, en educación y tecnologías de la información y la comunicación (17%) (ver figura 16). Esto puede responder a la percepción del participante respecto a que los cursos llevados contribuyen a su formación y desarrollo profesional.

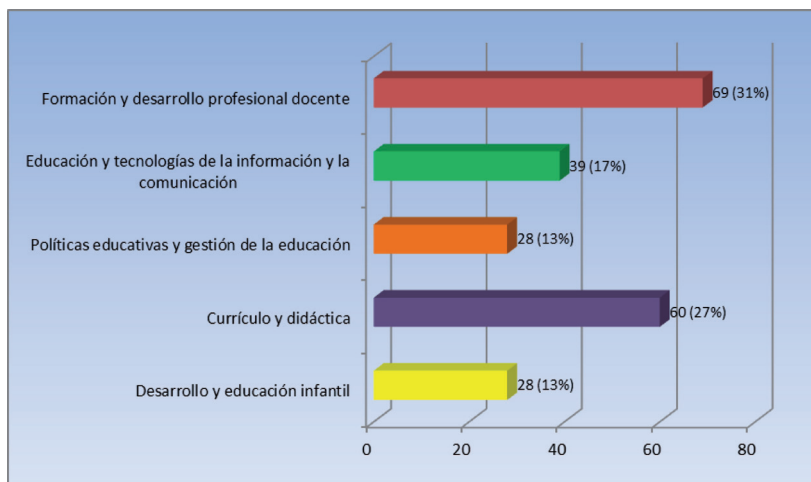


Figura 16. Líneas temáticas señaladas por los participantes encuestados, de acuerdo con los cursos a los que asistieron en los últimos cinco años

Fuente. Elaboración propia.

En cuanto a las modalidades formativas, se puede concluir que el CISE durante el período 2001–2010 ha logrado consolidar sus cuatro modalidades: el programa de verano, los cursos de especialización, el programa de invierno y los cursos brindados a través de servicios a terceros. Los mismos han mantenido sus líneas temáticas: currículo y didáctica, formación y desarrollo profesional, política educativa y gestión de la educación, educación y TIC, y desarrollo y educación infantil. Cabe anotar que los datos de cobertura de participantes en función de las modalidades se presentarán más adelante. Somos conscientes de que, para seguir aportando a la mejora de la formación continua del docente en servicio, es importante tener en cuenta siempre las necesidades de capacitación de los docentes que asisten al CISE.

A continuación, se presentan las estrategias formativas utilizadas por el CISE a lo largo de estos diez años, que se han podido identificar:

a. En cuanto a modalidad de enseñanza

El CISE ha ofrecido cursos en las diversas modalidades: presencial, semipresencial y virtual. Si bien la mayoría de la oferta de cursos ha sido presencial –sobre todo, en lo que respecta a su programa de verano e invierno–, es importante precisar que el CISE ha podido descentralizar su oferta de formación continua y aportar al desarrollo profesional de los docentes de varias regiones de nuestro país a través de las modalidades semipresencial y virtual.

Desde el año 2002, el CISE ofrece cursos de especialización en modalidad semipresencial: informática aplicada a los procesos de enseñanza-aprendizaje (2002 al 2004); *communicative language teaching* (2003 al 2005); docencia universitaria: diseño de cursos activos y colaborativos (2003 al 2006); aplicación de las TIC al proceso de enseñanza-aprendizaje (2005 al 2007), entre otros.

Las experiencias más significativas en modalidad semipresencial y a distancia –por su impacto a nivel nacional– han sido los cursos sobre “Gestión participativa para el desarrollo social a nivel de instituciones educativas y municipios” (2005-2006). A partir de ellos, el objetivo era capacitar y expandir la estrategia de municipios saludables y de instituciones educativas promotoras de salud y desarrollo para promover el desarrollo integral a nivel local y regional. El trabajo se llevó a cabo en siete sedes: San Martín, Ucayali, Huánuco, Pasco, Junín, Cusco y Ayacucho. Este estuvo organizado en seis módulos y con una duración total de veinte semanas, en las que participó un total de 4639 personas. Cabe anotar que esta experiencia fue posible gracias a Pathfinder International y a Usaid Perú.



Figura 17. Material de enseñanza de los cursos “Gestión participativa para el desarrollo social” a nivel de instituciones educativas y a nivel de municipios saludables
Fuente. Archivo del CISE.

La otra experiencia en modalidad semipresencial ha sido el “Programa de Especialización y Desarrollo Educativo Estrategias Innovadoras para la Excelencia Docente” (2008-2010), cuyo objetivo era capacitar a los docentes del nivel primario y secundario en las áreas de comprensión lectora y desarrollo del pensamiento lógico matemático. Asimismo, apuntaba a mejorar las capacidades para la gestión participativa de la comunidad educativa. Esta experiencia se desarrolló en las zonas afectadas por el terremoto de 2007 en la región de Ica (Pisco, Chincha, Cañete y Huaytará). El curso estaba organizado en 4 módulos, que tuvieron una duración de 120 horas. Entre los años 2008-2010, se capacitó a un total de 646 docentes de las regiones antes señaladas. Este programa estuvo financiado por SK Energy/ Prosynergy.

Estas experiencias nos reafirman la importancia de descentralizar las ofertas de formación continua. De esta manera, será posible seguir contribuyendo en la mejora de la formación del docente en servicio; y, a través de ellos, mejorar los aprendizajes de los estudiantes de todo el país. Para ello, se requiere seguir fortaleciendo las modalidades semipresencial o a distancia como estrategia de formación. De igual modo, es necesario

seguir contando con socios estratégicos que viabilicen económicamente la ejecución de estas experiencias.

b. En cuanto a estrategias de enseñanza

Las estrategias de enseñanza son las diversas formas de organizar y llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje en una propuesta de formación continua. En el caso particular del CISE, la modalidad de taller – aplicada a la mayor parte de la oferta de cursos de formación continua– ha permitido una enseñanza más práctica, vivencial y directa con los docentes. De este modo, se han constituido espacios de reflexión, análisis e intercambio de experiencias, en los que se promueve el desarrollo autónomo y creativo de los profesores.

Los talleres se desarrollan con una metodología activa y participativa que recoge los saberes previos de los docentes. Así, a partir de ellos, se puede generar el análisis y la discusión teórica cuando se requiere, pero, sobre todo, el análisis y la reflexión desde su propia práctica docente. Otra característica de los talleres es el trabajo colaborativo que se genera entre todos los participantes. En todos los casos, se concluye con una aplicación práctica (proyecto de innovación) de lo aprendido. Dependiendo de la naturaleza del curso, dicha aplicación puede ser realizada de manera individual o grupal.

La estrategia de acompañamiento pedagógico se inicia en el CISE en el año 2002 a través de un Programa Piloto de Formación Permanente, que se llevó a cabo con dos objetivos. En primer lugar, se apuntaba a reconocer si los contenidos desarrollados en los cursos, principalmente de verano, eran significativos para la práctica. En segundo lugar, se buscaba acompañar a los docentes en la puesta en práctica de sus proyectos de innovación y tener una mayor aproximación al proceso en el que se incorpora el componente de reflexión sobre la acción.

Urribari (2002, p. 113) señala cuáles fueron las estrategias empleadas en esta experiencia:

- Una sesión presencial con el tema “Elementos claves en una experiencia de investigación-acción”. Cuatro sesiones presenciales generales, en las que se presentan y refuerzan



los contenidos sobre el proceso de investigación-acción, y se comparten los avances y reflexiones de cada participante sobre su práctica.

- Aplicación de instrumentos para la recogida de información: Implicaba fomentar en los participantes el uso de fotos, encuestas, filmaciones, documentos producidos, entre otros. Se puso especial énfasis en la utilización del diario como un instrumento importante que permite la construcción de narraciones sobre las observaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones, reflexiones, hipótesis y explicaciones sobre la acción.
- Asesorías individuales o grupales, que permiten discutir posibles dificultades en relación con los proyectos, las temáticas trabajadas o el proceso de investigación-acción.
- Seguimiento de las actividades de los docentes, por medio de una comunicación permanente. Ello se llevó a cabo con el fin de estar al tanto de sus avances, cambios, dificultades, etc.
- La evaluación del programa: aplicación de un instrumento que permitiera reconocer cómo están finalizando el programa, los aprendizajes logrados y los cambios producidos en la práctica.

A continuación, se detallan los logros de esta experiencia piloto para los docentes (Urribari, 2002, p. 116):

- Identificar situaciones problemáticas en sus respectivas aulas y proponer hipótesis de acción que permitan dar solución a dicha problemática
- Elaborar su propio concepto de investigación-acción
- Reconocer las principales características de un proceso de investigación-acción
- Seguir las etapas de un proceso de investigación-acción
- Documentar su práctica y reforzar el compromiso con el ejercicio docente
- Reflexionar sobre el proceso

- Proponer y buscar alternativas que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje

En los siguientes recuadros, se puede leer algunos comentarios de los docentes que participaron de la experiencia (Urribari, 2002, p. 115 -116).

[...] cuando empecé a trabajar en investigación-acción, realmente, no sabía de qué se trataba, pero cuando me lo explicaron, comprendí que podía ir verificando mi trabajo y el de los chicos mientras se daba el proceso de aprendizaje; y, a la vez, corregí cualquier error que tuviera en el camino [...].
(Profesora Martha)

[...] A través del Programa Piloto, aprendí y obtuve la fuerza necesaria para descubrir que mi labor debía ser la de un docente investigador que convierte su aula en un laboratorio, en un investigador que no se queda en problemas, sino que reúne información y busca soluciones [...]. (Profesor Arturo)

[...] en este intercambio, pudimos constatar que todos estábamos haciendo nuestros pininos en investigación-acción; mostrábamos temerosos fotografías, filmaciones, materiales elaborados por los alumnos, cuadernos y demás información recogida, que testimoniaban nuestra actuación, pero también nos daba sugerencia de cómo mejorar nuestra investigación. Sin embargo, en la tercera reunión, ya nuestras intervenciones tenían más aplomo, como de quien está seguro de lo que hace. Y, en la cuarta reunión, relatamos cómo había sido este “viaje a lo desconocido” que de pronto se tornó “conocido” [...].
(Profesores Zelmira y Fernando)

Lamentablemente, esta experiencia piloto no pudo extenderse como una práctica constante y documentada del CISE a través de los años.

Como siguiente punto, se presenta una figura que resume las estrategias de formación explicadas:

Estrategias de formación



Figura 18. Estrategias de formación

Fuente. Manrique (2013).



Figura 19. Material elaborado por los participantes en un curso de formación continua

Fuente. Archivo del CISE.

c. En cuanto a medios y materiales de enseñanza

Todas las actividades de formación continua del CISE cuentan con un sílabo y con materiales de enseñanza, que abarcan desde una selección de textos o actividades de aprendizaje hasta materiales autoinstructivos o CD (cuando así se ha requerido). Son los profesores especialistas quienes se encargan de la elaboración de los mismos, siguiendo las indicaciones de la Coordinación Académica del CISE.

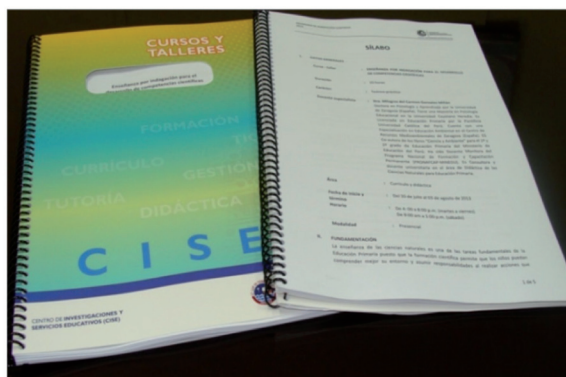


Figura 20. Material entregado a los participantes en los cursos de formación continua

Fuente. Archivo del CISE.

Las modalidades formativas y las estrategias de formación utilizadas por el CISE a lo largo de estos años evidencian todavía un *enfoque tecnista* de la formación: “docente aplicador y consumidor de lo que otros diseñan”. Sin embargo, también, se observa una tendencia hacia un *enfoque más crítico y reflexivo*, tal como se evidencia en algunas de sus estrategias de formación.

3.3. Docentes participantes en las diversas modalidades formativas del CISE

Los docentes participantes de alguna de las modalidades formativas del CISE se han matriculado por iniciativa propia en las diversas propuestas de cursos de actualización/ especialización o a través de su institución

educativa, que ha solicitado alguna capacitación a edida. A partir de la encuesta realizada a 135 docentes participantes y del análisis documental, se ha podido establecer el siguiente perfil del participante.

Los docentes encuestados que han asistido a las diversas actividades de formación continua del CISE han sido, en su mayoría, de sexo femenino, lo cual representó un porcentaje de 77%. En contraste, los participantes de sexo masculino solo equivalen a un 23%. Esto refleja adecuadamente la realidad de los docentes según género en nuestro país.

Este dato puede confirmarse con los de la figura 21. En ella, se puede apreciar los porcentajes según sexo por cada programa de formación continua del CISE durante el período 2001–2010. Se debe considerar que el total de participantes durante estos años alcanzó la cifra de 31.147. En el caso particular del programa de verano, la diferencia entre participantes femeninos y masculinos es muy notoria.

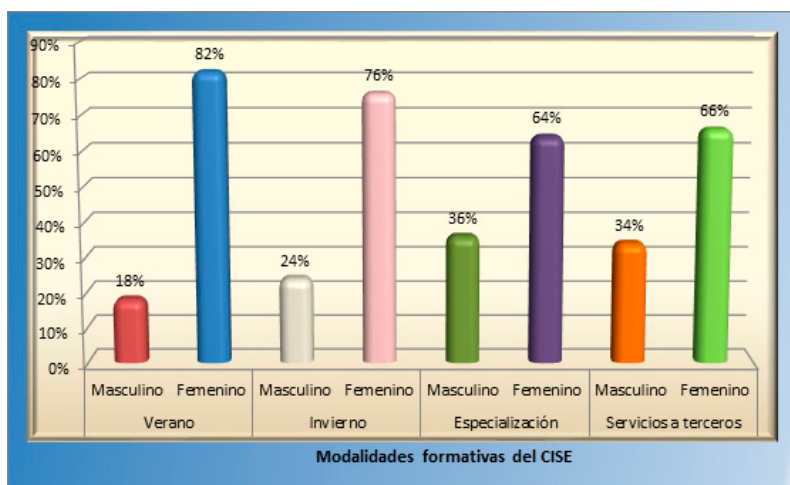


Figura 21. Porcentaje según el sexo de los participantes en las modalidades formativas del CISE (2001-2010)

Fuente. Elaboración propia.

Si bien no se cuenta con el dato exacto de la edad del participante en el momento que llevó algún curso en el CISE, se ha creído pertinente indicar la edad de los participantes que respondieron la encuesta. El mayor rango de edad de los participantes encuestados oscila entre los 31 a 40 años, lo cual corresponde al 39%. Asimismo, un 37% se encuentra entre los 41 a 50 años (ver figura 22).

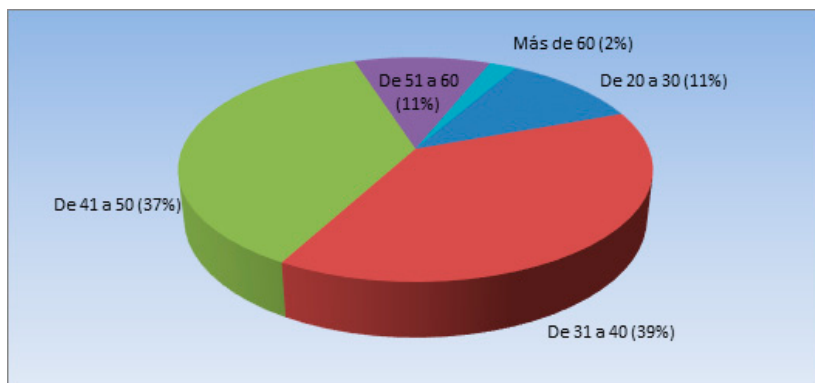


Figura 22. Edad de los participantes encuestados

Fuente. Elaboración propia.

Otro dato a considerar es el de los años de experiencia profesional del docente encuestado. En la mayoría de los casos, este fluctúa entre los 11 a 15 años (31%). En menor proporción, se encuentran los que tienen entre los 6 y 10 años de experiencia (25%); y, finalmente, existe un porcentaje que cuenta con más de 20 años en esta labor (23%) (ver figura 23).

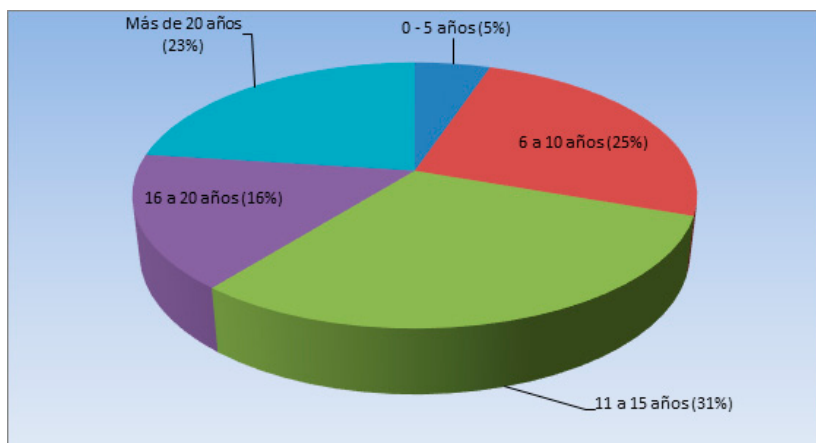


Figura 23. Tiempo de experiencia docente de los participantes encuestados
Fuente. Elaboración propia.

El 81% de los participantes encuestados señala que su centro de labores es la escuela, a diferencia de los que trabajan en la universidad que solo representan un 10% (ver figura 24). Asimismo, de acuerdo con los datos presentados, podemos observar que los participantes, en su mayoría (61%), provienen de instituciones de gestión privada. Solo el 30% procede del sector público (ver figura 25).

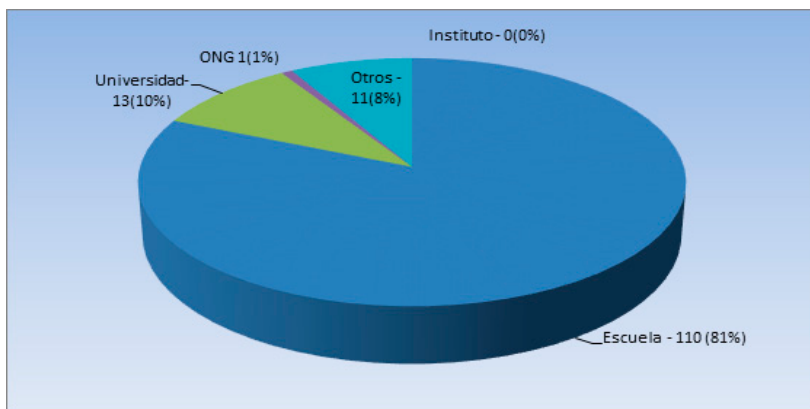


Figura 24. Centro de labores de los participantes encuestados
Fuente. Elaboración propia.

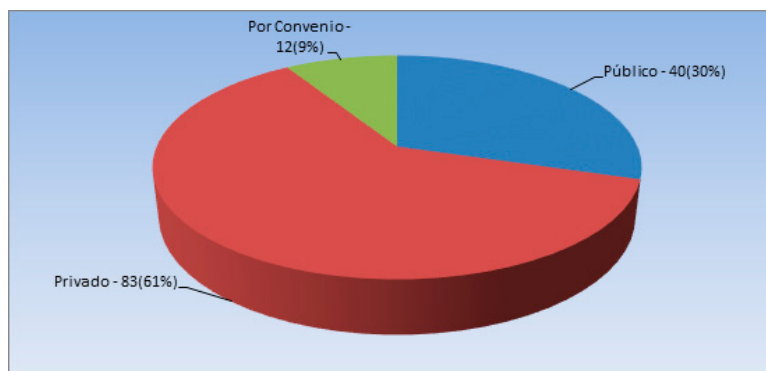


Figura 25. Tipo de gestión de la institución en la que laboran los participantes encuestados

Fuente. Elaboración propia.

Un dato significativo es que la mayoría de los participantes encuestados y que han asistido a los diversos programas de formación continua del CISE laboran en el nivel de Educación Secundaria, lo cual equivale a 45%. Por su parte, un 22% trabaja en el nivel de Educación Primaria; y solo un 11%, en el nivel de Educación Inicial (ver figura 26). En cuanto a sus ocupaciones, la mayoría se desempeña como docente de aula (61%), un 13% como coordinador y un 11% como director o subdirector (ver figura 27).

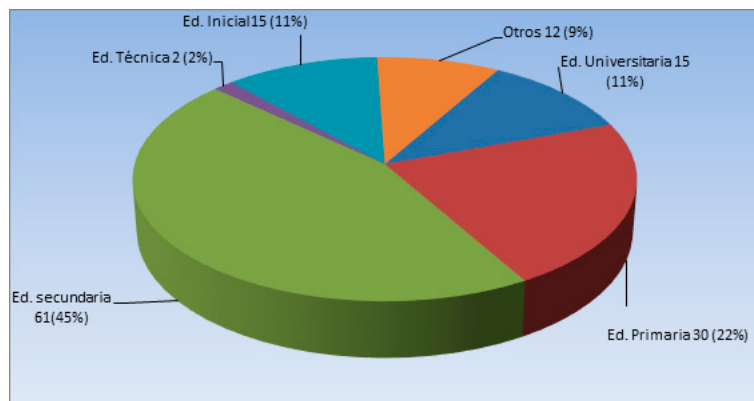


Figura 26. Nivel educativo en el que laboran los participantes encuestados que han asistido a los programas de formación continua del CISE

Fuente. Elaboración propia.

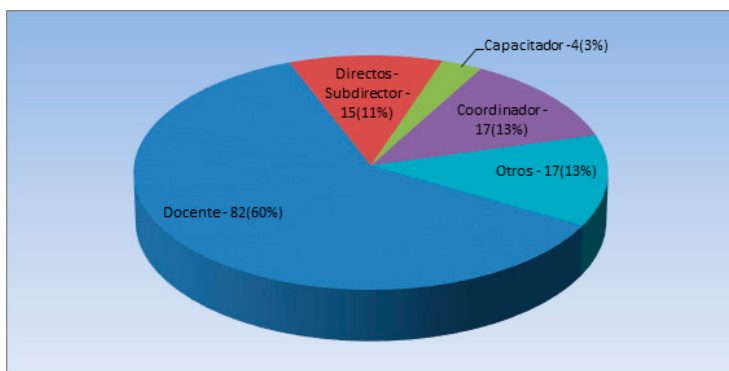


Figura 27. Cargo o labor que realizan los participantes encuestados

Fuente. Elaboración propia.

Finalmente, para concluir este perfil del participante, se puede afirmar que la mayor parte de ellos ha llevado uno o dos cursos de formación continua (55%). Sin embargo, se debe considerar que el 45% indica que ha llevado entre tres y cinco cursos. Ello, de alguna manera, evidencia que la formación recibida los satisface, y que confían en el CISE como un centro de formación continua (ver figura 28).

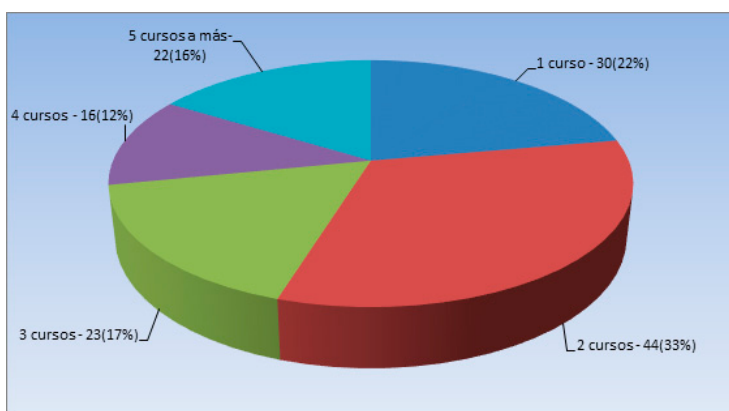


Figura 28. Cantidad de veces que asistió el participante encuestado a cursos en los últimos 5 años (2007 – 2011)

Fuente. Elaboración propia.

3.4. Profesor especialista de los programas de formación continua

El docente de los programas de formación continua es un profesional que presta sus servicios al CISE como especialista en una temática o curso determinado. A partir de la revisión y verificación de su *currículum vitae* se le contrata, y se convierte en el responsable académico de la ejecución de la actividad de formación continua en particular. Mediante las encuestas y el análisis documental, se ha obtenido el siguiente perfil del profesor especialista.

Durante el período 2001-2010, el CISE ha requerido los servicios de aproximadamente 185 profesores especialistas, de los cuales el 69% fueron de sexo femenino y el 31% de sexo masculino. La tendencia ha sido casi igual en todos los años, es decir, más del doble de profesores especialistas mujeres que profesores especialistas varones. Asimismo, el 74% de los profesores que han trabajado en el CISE contaba con título profesional; el 19%, con el grado de magíster; y solo el 1%, con el grado de doctor (ver figura 29). Es pertinente señalar que el 6% de los docentes que laboraron en el CISE solo tenía el grado de bachiller. La tendencia en los últimos años ha sido que los profesores especialistas no solo tengan el título de licenciado para poder colaborar en las actividades de formación continua del CISE, sino que cuenten con el grado de magíster. En paralelo, se ha apuntado a contar cada vez menos con docentes que solo tengan el grado de bachiller en educación.

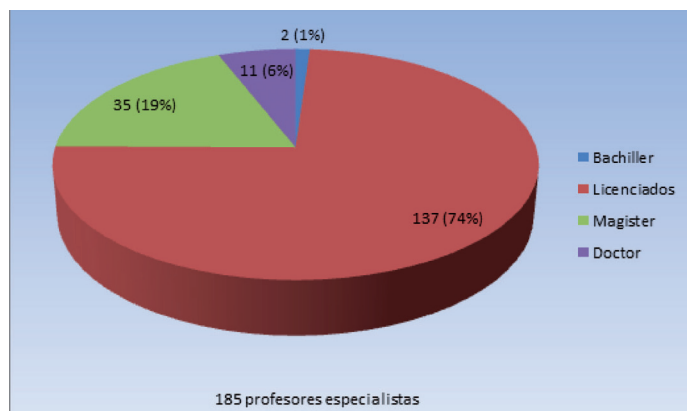


Figura 29. Profesores especialistas según grado académico y/o título profesional
Fuente. Elaboración propia.



La situación laboral del profesor especialista es del tipo de relación contractual que tiene una persona en un determinado centro de trabajo, en este caso, con la Pontificia Universidad Católica del Perú. Existen diversas formas de contrato, que serán presentadas a continuación. El “profesor ordinario” es aquel docente que está incorporado a la Comunidad Universitaria de manera permanente con todos los derechos y obligaciones que señala la Ley Universitaria y el Estatuto de la PUCP. Además, está adscrito a un determinado Departamento Académico. En el caso del “profesor contratado”, se trata de un profesional con una dedicación de tiempo parcial (TPA) o completo (TC), también adscrito a un Departamento Académico pero sin estar nombrado. Finalmente, un “profesor contratado de formación continua” es un docente especialista invitado para que sea responsable de un curso(s) de formación continua, y que labora de forma eventual en la universidad. En este caso, no está adscrito a ningún Departamento Académico.

Del total de profesores especialistas, el 69% de ellos pertenecen a la categoría de “profesor contratado de formación continua” (contratado FC). En los otros casos, se trata de profesores que pertenecen a los diversos Departamentos Académicos de la universidad, de los cuales el 21% tiene el estatus de “profesor contratado” y solo el 10% se ubica como “profesor ordinario” (ver figura 30). Esta notable diferencia entre profesores contratados de formación continua y profesores ordinarios puede deberse a que, en primer lugar, el número de docentes —especialmente, del Departamento de Educación— resulta insuficiente para atender la oferta y la demanda de actividades de formación continua del CISE. Otra razón es que los profesores ordinarios están dedicados a otras actividades, como docencia en pre y posgrado, investigación o actividades administrativas. En esa medida, cuentan con menos tiempo para colaborar en los programas de formación continua, que —además— se realizan en épocas en las que estos docentes toman vacaciones (como en el caso de los programas de verano).

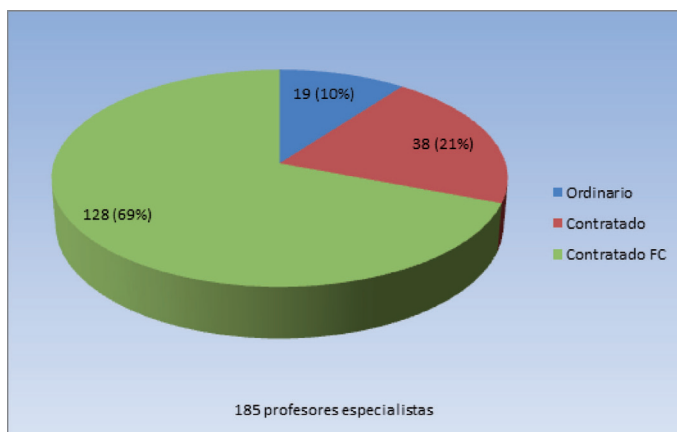


Figura 30. Cantidad de profesores especialistas según situación laboral en la PUCP
Fuente. Elaboración propia.

La mayoría de los profesores especialistas (111) ha tenido a su cargo solo un curso durante el período 2001-2010 en los diversos programas de formación continua que el CISE ha ofrecido. No obstante, existen algunos casos de profesores especialistas que han colaborado con el CISE más de una vez: hay 53 profesores que han participado de 2 a 4 cursos; 17 docentes que se encargaron de 5 a 7 cursos; y, finalmente, 4 profesores que dictaron de ocho a nueve cursos (ver figura 31). Este dato resulta significativo, puesto que hay un núcleo de docentes que ha colaborado con el CISE regularmente. Esto permite una mejor coordinación y asegurar –por supuesto– la calidad de la enseñanza.

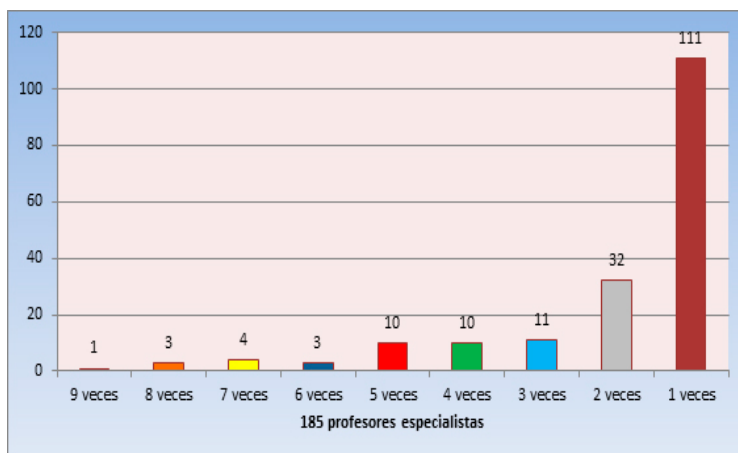


Figura 31. Cantidad de veces que participó un profesor especialista en los programas de formación continua

Fuente. Elaboración propia.

Para finalizar este punto sobre el profesor especialista de los programas de formación continua del CISE, es pertinente señalar la respuesta de los participantes encuestados a la pregunta: ¿Qué sugerencias plantea para mejorar la propuesta de servicios que ofrece el CISE en cuanto al docente capacitador? En sus respuestas, no solo se encontró sugerencias, sino también algunos rasgos profesionales del docente capacitador.

En cuanto a la preparación y formación de los profesores especialistas, los participantes indicaron que son actualizados, competentes, con disponibilidad (de manera virtual), de calidad, buenos, excelentes profesionales, dominan el tema, bien seleccionados, de buen desempeño y bien preparados, absuelven dudas, interactivos y con experiencia en el campo de estudio. Entre sus sugerencias, señalan que los docentes especialistas deben traer propuestas innovadoras, ser más exigentes, que eviten la improvisación y que cuenten con sesiones programadas.

Entre sus características personales, mencionaron que son tolerantes, puntuales, flexibles, pacientes, proactivos y carismáticos. Asimismo, sugieren que sean concisos, claros y comunicativos. En cuanto al conocimiento práctico, se resaltó la importancia de que sean reconocidos y que cuenten con

una “experiencia de vida” que permita transmitir sus vivencias relacionadas con el curso.

En cuanto a la metodología empleada por los profesores especialistas, los participantes encuestados reconocen que es dinámica, expositiva, dialógica; valoran que los cursos estén orientados más a la parte práctica sin dejar de lado la teoría. Sugieren un esquema más vivencial y motivador, que se elaboren proyectos y que se puedan utilizar los espacios virtuales, que los trabajos no sean sólo grupales sino también individuales, que incluyan trabajos aplicativos y visitas. Finalmente, como recomendación, señalaron que los docentes especialistas deben tener un mayor dominio de grupo y contar con experiencia en instituciones públicas.

En cuanto a la modalidad de enseñanza, si bien hay una preferencia casi del 100% de los cursos presenciales, son los participantes de provincias quienes sugieren la apertura de cursos virtuales o semipresenciales.



Figura 32. Profesor especialista durante un curso de formación continua
Fuente. Archivo del CISE.

3.5. Impacto de los programas de formación continua

Durante los años que abarca el estudio (2001-2010), el CISE ha capacitado a un total de 31.147 docentes participantes, tal como podemos apreciar en la figura 33. El 70% de ellos ha recibido esta formación a través de los servicios a terceros (*in house*); el 18%, mediante los programas de verano; y, en menor porcentaje, a partir del programa de invierno y de los cursos de especialización. Esto puede deberse a que, últimamente, las instituciones educativas prefieren que sus docentes sean capacitados en sus propias instituciones, para atender a sus propias necesidades. Esta tendencia emerge como respuesta a dos constataciones: “los esfuerzos de capacitación masiva han tenido poca recuperación efectiva en el trabajo de los docentes y que maestros y profesores se muestran disconformes con la desconexión de las propuestas en que participan con los problemas que detectan y enfrentan en las escuelas” (Terigi, 2010, p. 14). Respecto a ello, se debe anotar que existen perspectivas que afirman que el mejor modelo de formación continua es el que se realiza en la propia escuela.

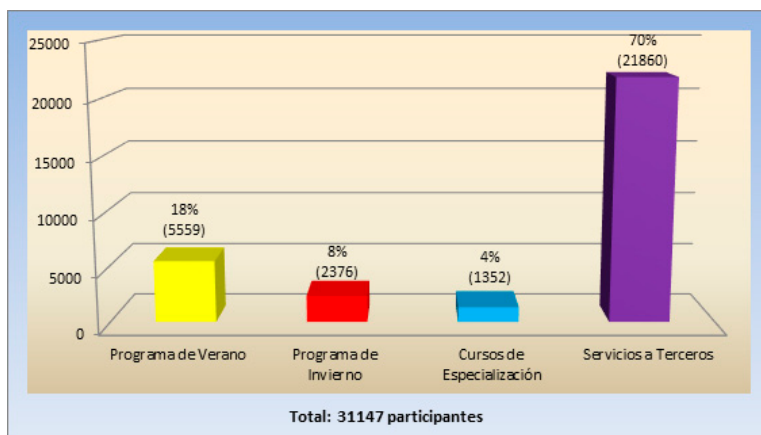


Figura 33. Número de participantes según los programas de formación continua del CISE (2001-2010)

Fuente. Elaboración propia.

Otro dato significativo es la tendencia variable de la cantidad de participantes en los programas del CISE. De acuerdo con ello, en la figura 34, se puede apreciar que, en algunos años (como 2006), hubo 7302 participantes; en otros casos (como 2007), solo se contó con 970. A pesar de esas diferencias, el promedio de participantes capacitados anualmente por el CISE es de 3000 personas.

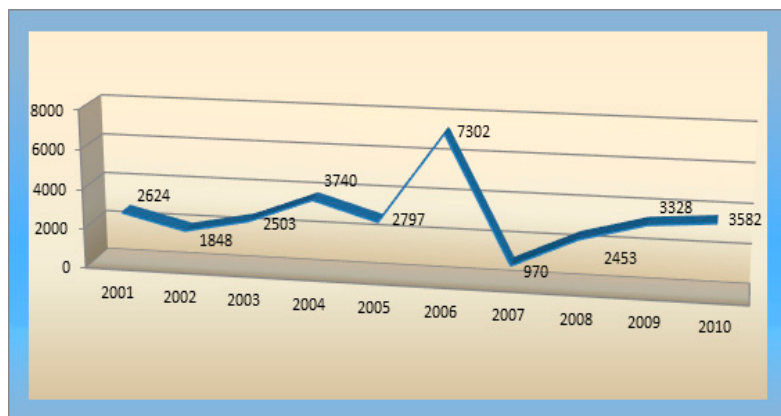


Figura 34. Tendencia anual de la cantidad de participantes en los programas del CISE (2001-2010)

Fuente. Elaboración propia.

Esta tendencia anual varía según los diversos programas que ofrece el CISE. Mientras los programas de verano, de invierno y los cursos de especialización se mantienen constantes a lo largo de los años (menos de 800 participantes por año), los servicios a terceros registran una oscilación considerable, un promedio de 2400 participantes por año (ver tabla 03).

Tabla 3.*Número de participantes por cada programa del CISE (2001-2010)*

Programa Año	Verano	Invierno	Especialización	Servicios a Terceros	Total
2001	436	515	79	1594	2624
2002	551	344	156	797	1848
2003	630	312	322	1239	2503
2004	611	157	280	2692	3740
2005	593	161	189	1854	2797
2006	602	190	102	6408	7302
2007	566	125	36	243	970
2008	552	217	89	1595	2453
2009	506	166	71	2585	3328
2010	512	189	28	2853	3582
Total	5559	2376	1352	21860	31147

Fuente. Elaboración propia.

Si consideramos que son los servicios a terceros los que mayor número de participantes aporta, resulta interesante analizar qué tipos de instituciones son las que han solicitado algún tipo de capacitación a lo largo de estos diez años. En la figura 35, se puede apreciar que, de 233 solicitudes recibidas, 95 corresponden a empresas; y 70, a las instituciones educativas privadas. En un tercer lugar, aparece el Ministerio de Educación; y, en cuarto lugar, otras universidades (entre públicas y privadas).

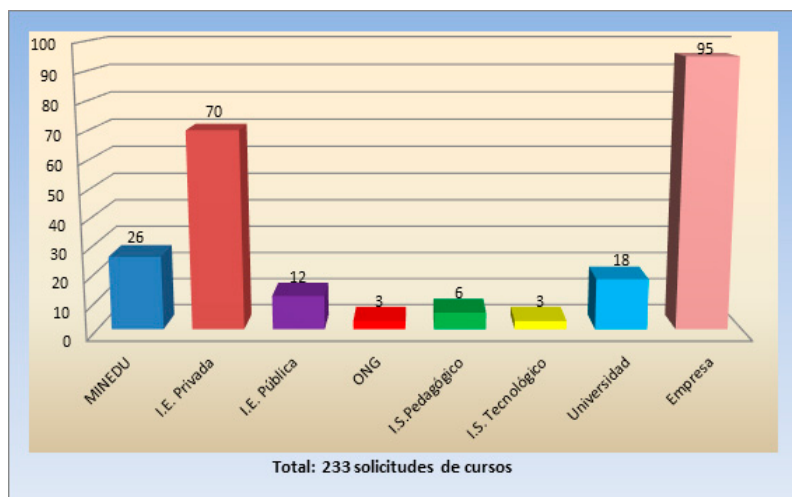


Figura 35. Tipo de instituciones que solicitan cursos al CISE del 2001 – 2010

Fuente. Elaboración propia.

Es pertinente recordar la participación activa del CISE en el Programa Nacional de Fortalecimiento y Capacitación Permanente (Pronafcap) desde 2008 hasta 2010. Durante ese período, ha podido contribuir con la formación de 3023 docentes a nivel nacional. La distribución se planteó de la siguiente manera:

Tabla 4.

Participación del CISE en los Programas de Pronafcap

ÍTEM	ÍTEM ¹⁵ 8	ÍTEM 9	ÍTEM 1	ÍTEM 39	ÍTEM 02
Modalidad	Educación Básica Regular (EBR)	Educación Básica Regular (EBR)	Educación Básica Especial (EBE)	Educación Básica Regular (EBR)	Educación Básica Regular (EBR)
Tipo de capacitación	Básica	Básica	Básica	Básica	Básica
Fecha de ejecución	2008/2009	2009/2010	2010	2010	2010/2011
Zona de procedencia de los docentes	Lima Metropolitana: Pueblo Libre, Magdalena, San Miguel, San Isidro	Lima Metropolitana: Pueblo Libre, Magdalena, San Miguel, San Isidro, Comas	Lima Metropolitana: Breña, Ate, San Borja, San Juan de Lurigancho, San Juan de Miraflores, San Martín de Porres, Carabaylo, Comas, Rímac, Provincia Constitucional del Callao y Ventanilla	Lima Metropolitana: Comas, Puente Piedra, Carabaylo, San Juan de Miraflores Provincia Constitucional del Callao: Callao y Ventanilla	Región Áncash: Santa, Casma, Huarmedy, Sihuas, Poma-bamba Mariscal Luzuriaga, Corongo
Docentes de inicial	64	164	62	109	----
Docentes de primaria	171	403	225	332	----
Docentes de secundaria	293	437	----	319	----
Población total atendida	528	1004	287	760	444
Resultados de la calidad del servicio según el Minedu	Inicial: destacado Primaria: destacado Secundaria: destacado	Inicial: suficiente Primaria: destacado Secundaria: suficiente	Inicial: destacado Primaria: destacado	No emitido	No emitido

Fuente. Iturria y Espinoza (2011).

15 Ítem: este es un término empleado por el Ministerio de Educación para nombrar un programa de formación a los docentes.

Si bien no tenemos el registro completo de las solicitudes de las empresas, consideramos que estas han crecido a partir del año 2004, período en el que el tema de responsabilidad social empresarial empezó a tomar fuerza en nuestro país. Entre las empresas que han solicitado nuestros servicios, se encuentra las siguientes: Backus, Sociedad Nacional de Minería, Petróleo y Energía, Cementos Selva, Fondo Minero Antamina, Pathfinder International, Programa de Contribución Social SK Energy/ Prosynergy, etc.

La valoración de los participantes encuestados con respecto a los cursos recibidos en todas las modalidades es muy alentadora. El 70% los consideran como muy útiles; y el 30%, como útiles. Ningún participante los ha calificado como poco útiles o no útiles (ver figura 36).

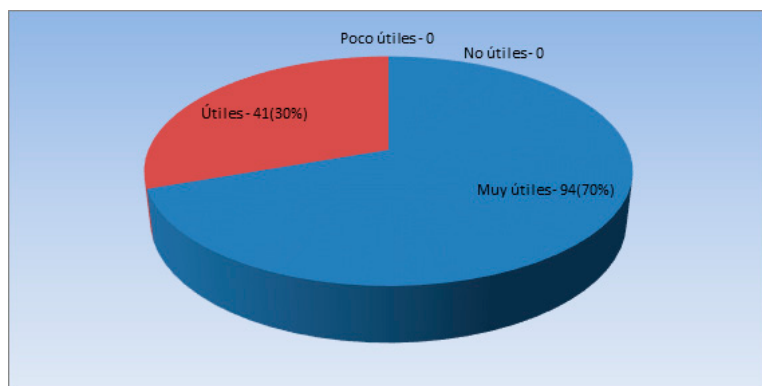


Figura 36. Valoración de los participantes encuestados sobre la utilidad de los cursos del CISE

Fuente. Elaboración propia.

Sobre el impacto de los cursos en los participantes, se observó que los encuestados perciben que los cursos les han permitido aplicar nuevas estrategias didácticas en el aula (64%), aplicar cambios en la programación de sus sesiones de aprendizaje (52%), y la posibilidad de analizar y reflexionar sobre su práctica docente (53%)¹⁶

¹⁶ La encuesta permitió la posibilidad de marcar hasta tres opciones.

Las dos primeras menciones corresponden a mejoras o cambios a nivel del aula, mientras que la tercera se vincula a un impacto más personal. Resulta interesante y significativo que esta tercera opción –que constituye una de las estrategias de formación del CISE– sea reconocida por los docentes.

Otro aspecto resaltante es que los participantes encuestados afirman haber capacitado y compartido con sus colegas la información (42%). Este es un importante efecto multiplicador de la formación recibida. Entre otras respuestas de impacto institucional, se mencionó: modificar algunas actividades o acciones dentro de la institución, elaborar y ejecutar un proyecto de innovación institucional. Es significativo que muy pocos docentes hayan señalado como cambio la mejora del rendimiento de sus estudiantes (ver figura 37). Justamente, una de las críticas más fuertes hacia los programas de formación continua es que no llegan a contribuir en la mejora del aprendizaje de sus estudiantes. Este es un tema sobre el cual se debe seguir reflexionando.

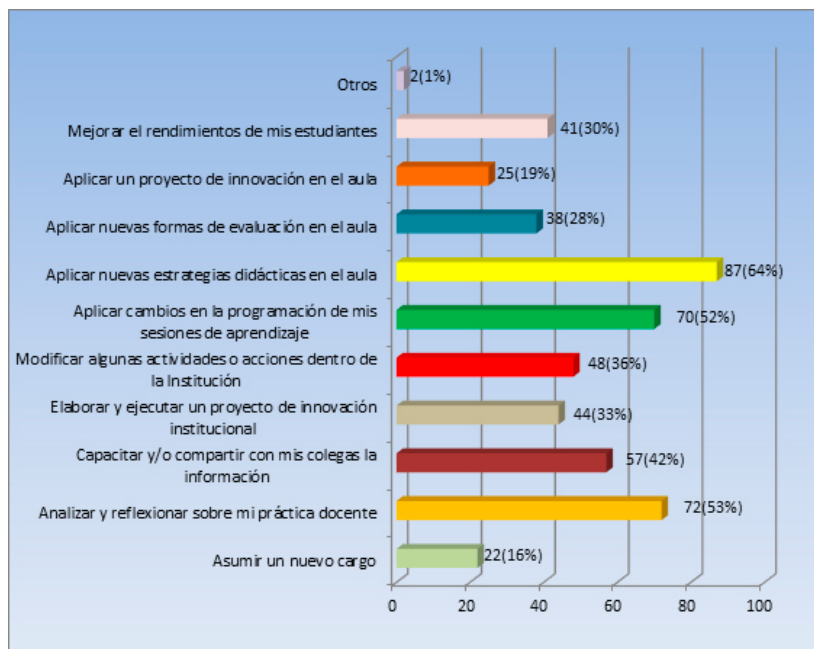


Figura 37. Cambios y mejoras en los participantes encuestados después de la asistencia a cursos del CISE

Fuente. Elaboración propia.

Dos aspectos que contribuyen en el impacto de la formación recibida y que los participantes consideran importantes son la calidad de los materiales de enseñanza que reciben y la organización administrativa. Por ello, pasaremos a desarrollar estos dos aspectos, desde la perspectiva de los participantes encuestados.

Con respecto a los materiales, se afirmó que son de calidad, prácticos, actualizados y de buena presentación. No obstante, se agrega las siguientes sugerencias: que sea a color, casuístico, que se entregue más material impreso (como las diapositivas que utilizan los docentes), que presenten aplicaciones reales, que amplíen los temas complejos con más bibliografía; y, finalmente, que puedan ser enviados a provincias cuando se requiera, y entregados en un CD.

En esa línea, es importante resaltar que la atención administrativa es un elemento crucial dentro del programa de formación continua del CISE. Ello responde a que los administrativos son el primer contacto con los participantes, al momento de consultar sobre algún curso, inscribirse, entregar materiales o certificados. Respecto a este punto, los participantes consideran que la atención es eficiente, excelente, buena y amable, brindan información y ayuda oportuna. No obstante, sugieren que la atención sea más rápida cuando hay muchos participantes, y que su horario de atención se extienda hasta las 7:00 p.m. de lunes a viernes. Incluso, proponen que haya un servicio de atención los días sábados. En cuanto a la difusión de los cursos, los participantes recomiendan que esta se realice con meses de antelación, de modo que puedan programarse, sobre todo, aquellos que son de provincia.

Finalmente, se debe considerar dos sugerencias importantes. Por un lado, se ha propuesto la ampliación de la duración de los diversos cursos ofertados por el CISE, para que puedan ser reconocidos por el Ministerio de Educación. Por otro lado, la mayoría de los encuestados coincide en que la entrega de los certificados se efectúe en el último día de asistencia a clases, de preferencia, o en la semana siguiente. En el caso de los participantes de provincias, se ha solicitado el envío de dicha certificación a su destino.

A modo de conclusión, podemos afirmar que la cobertura de la formación continua del CISE ha sido importante, en la medida que ha logrado abarcar a 31.147 profesores a escala nacional y de los niveles de educación inicial,



primaria y secundaria. Sin embargo, aún se debe explorar las percepciones y sugerencias de los participantes, de modo que sea posible continuar analizando los diferentes impactos de la formación continua brindada por el CISE, tanto en la dimensión personal como en las prácticas pedagógicas e institucionales.

Como último punto, se debe mencionar que la trayectoria del CISE –en el período aquí estudiado– representa también el compromiso y trabajo de sus directoras y coordinadores, que –a través de los años– han tenido la responsabilidad de conducir la labor de este centro. De igual modo, se debe resaltar la labor y esfuerzo de todo el personal administrativo y profesores especialistas, quienes (desde la función que les ha tocado cumplir) han contribuido activa y valiosamente en su posicionamiento como un centro referente de formación continua del docente peruano.

IV. Síntesis y perspectivas

Todos y todas estamos seguros de que el protagonismo del docente en el aula es fundamental para mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Por ello, es trascendental preocuparse por mejorar la calidad de la formación continua de nuestros maestros, por lo cual no podemos descuidar las normativas existentes que marcan las políticas educativas a nivel nacional, así como tampoco las necesidades e intereses de los maestros de todo el país.

Son las universidades algunas de las entidades llamadas a atender las necesidades e intereses de los maestros. Sin embargo, no se debe olvidar a las instituciones educativas a las que estos últimos pertenecen, porque el cambio solo será posible si ambos –profesores e institución educativa– trabajan colaborativamente en la mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Esta formación a profesionales en servicio se implementa, en el caso de la Pontificia Universidad Católica del Perú, a través del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE-PUCP), adscrito al Departamento de Educación y con treinta años de experiencia aportando a la educación del país.

A manera de síntesis, se presentan algunas conclusiones del estudio y perspectivas para el CISE:

a. Sobre el enfoque de formación continua

La formación continua debe ser pensada como un medio complementario a la formación inicial, que permita mejorar el desempeño profesional de los profesores; y, de ningún modo, como una solución remedial de la formación del docente. Este enfoque responde al concepto de formación permanente como un proceso necesario para todos los maestros en ejercicio (López, 2007), y al concepto de desarrollo profesional, que ve al docente como protagonista de su propio proceso de formación (Day, 2005). La perspectiva que ve a la formación continua como una estrategia para elevar la calidad de la educación (Duhalde y Cardello, 2005) invita al CISE a que aporte a la formación del docente en servicio. Esto será posible cuando, en las capacitaciones, se combine un *modelo técnico científico* –en el que se



prioriza los contenidos ligados al desempeño docente— y un *modelo crítico-reflexivo* —en el que se incorporen actividades de monitoreo y seguimiento durante la puesta en práctica de lo aprendido, y en el cual el docente se convierta en un profesional reflexivo e investigador de su propia práctica—.

El CISE se preocupa por que la formación del profesorado no solo incluya el desarrollo de competencias profesionales, sino también el desarrollo personal del maestro, puesto que tanto el “ser” como el “hacer” son imprescindibles. Se aspira a una práctica educativa innovadora y reflexiva, que ayude al docente a desarrollar su autonomía y a una formación integral. El CISE intenta acercarse cada vez más al *modelo hermenéutico-reflexivo*, orientado a formar docentes comprometidos y capaces de ser verdaderos “agentes de cambio”.

Actualizar el enfoque de formación continua en la misión y acción del CISE, tanto de manera interna como externa, es fundamental para visibilizar el “sello” que lo identifique y que lo diferencie de otras instituciones que buscan contribuir a la formación del docente en servicio. En función de ello, se debe seguir trabajando en la construcción de la profesionalidad del docente, lo cual debe abarcar sus diversos momentos (desde el inicio de la carrera hasta la jubilación). Para ello, es importante que los docentes aprendan a investigar en el aula, reflexionen críticamente sobre sus innovaciones y compartan sus experiencias.

b. Sobre las líneas temáticas de la formación continua

Entre las líneas temáticas de formación del CISE, se encuentran las siguientes: desarrollo y educación infantil, currículo y didáctica, política educativa y gestión de la educación, educación y tecnologías de la información y comunicación, formación y desarrollo profesional docente. La línea de currículo y didáctica, bajo la modalidad de cursos (entre veinte y cuarenta horas), es la que más se ha ofertado en el CISE. Estos cursos tienen como objetivo actualizar en contenidos específicos, y tienen posibilidades de acción en la práctica educativa.

Es importante que el CISE, como institución responsable de la formación continua de docentes, tenga en cuenta las demandas y necesidades de aprendizaje de los profesores; y, de esta manera, los haga partícipes de su

proceso de formación. Por ello, debe posicionarse en sus líneas temáticas y estar en alerta permanente frente a nuevas necesidades. Asimismo, debe fortalecer la línea de formación personal, que –si bien no constituye un área prioritaria del docente–, en el futuro, será necesaria para que este tenga una mirada holística reflexiva desde su práctica, y que contribuya a su desarrollo profesional.

c. Sobre las modalidades formativas y las principales estrategias de formación

Las modalidades formativas refieren a las formas que pueden adoptar las actividades de formación en servicio o continua del profesorado en el desarrollo de los procesos formativos, en virtud de unos rasgos que se combinan de manera muy peculiar en cada caso (Antúnez e Imbernón, 2009; De Martín, 2005).

El CISE ofrece cuatro modalidades formativas: programa de verano, programa de invierno, cursos de especialización y cursos brindados a través de servicios a terceros. El programa de verano y los cursos brindados a través de servicios a terceros son los que han contado con mayor número de participantes.

Los servicios a terceros se hallan, principalmente, sustentados en las exigencias y necesidades de la escuela. El CISE recibe todos los años una serie de pedidos para atender los requerimientos puntuales que, generalmente, se dirigen a fortalecer el trabajo pedagógico de los profesores en sus escuelas. Su preocupación principal ha sido actualizarse en las nuevas metodologías de enseñanza, incorporación de las TIC en el currículo y elaboración de instrumentos de gestión educativa –por ejemplo, elaboración del proyecto educativo y del proyecto curricular de la institución educativa–. Esta formación in situ es muy valorada por los propios docentes, quienes afirman que sus necesidades están siendo atendidas.

Las diversas actividades de formación del CISE se han realizado presencialmente, aunque han existido algunos programas de formación continua en modalidad semipresencial o totalmente virtual. Estas experiencias han permitido llegar, sobre todo, a docentes que trabajan en zonas geográficamente lejanas. El uso de estas diversas modalidades, a



partir de la incorporación del uso de las tecnologías de la información y la comunicación— constituye una adecuada estrategia de formación docente.

Las estrategias hacen referencia a los métodos, técnicas y procedimientos por medio de los cuales se llevan a cabo las actividades de formación. Son los equipos responsables del diseño de las actividades formativas quienes decidirán si el estudio de casos, los debates, la exposición de conceptos, el análisis de documentos o cualquier otra estrategia será la más adecuada para un curso, un seminario, un taller u otra modalidad formativa.

La formación continua en el CISE, a través de la diversidad de estrategias de formación, busca un equilibrio entre la teoría y la práctica. Sin embargo, se debe considerar que los profesores principalmente indican que prefieren cursos eminentemente prácticos. Su preocupación se centra en “cómo hacer” y “cómo se aplica en el aula”. Por ello, sugieren que —durante las sesiones de clase— se enfatice en “la práctica”, y valora el intercambio de experiencias. En cambio, las exposiciones teóricas son poco valoradas por los docentes.

Las acciones de capacitación no deben concluir con la ejecución de la misma, sino que se debe planificar un proceso de acompañamiento en el aula para garantizar la mejora de los desempeños del docente y evaluar su impacto. Por ello, es importante involucrar a la escuela y a los directivos de la misma en la formación del docente en servicio. De esta manera, se puede evitar que el docente se sienta solo, y con pocas posibilidades de acción y de implementación de cambios. También, es posible generar círculos de interaprendizaje entre profesores de la misma institución y de otras escuelas, que se constituyan como un espacio de reflexión y de formación.

d. Sobre los participantes en las actividades de formación continua

Los participantes de alguna de las modalidades formativas del CISE se han matriculado por iniciativa propia en las diversas propuestas de cursos de actualización/ especialización o a través de su institución educativa, que ha solicitado alguna capacitación a medida. A continuación, se presentan los principales rasgos del perfil de este participante: proviene mayoritariamente de instituciones de gestión privada, del nivel de educación secundaria — que viene seguido de docentes del nivel primaria; y, finalmente, del nivel

inicial—. Asimismo, se desempeñan principalmente como docentes de aula; no obstante, también han participado coordinadores y, en menor medida, directores o subdirectores.

d. Sobre los profesores especialistas

Durante el período 2001-2010, aproximadamente 185 profesores especialistas han contribuido con la formación continua de más de 30 mil docentes. Estos especialistas han sido mayormente mujeres, externos a la PUCP y con una alta rotación. Por ello, es necesario formar un equipo estable de formadores e involucrar a los docentes de los departamentos académicos de la universidad —sobre todo, del área de Educación— a tener una participación más activa en la formación continua de profesores en servicio. Además, se requiere que los docentes especialistas tengan un vínculo más cercano con la escuela pública y privada, de tal manera que vinculen su dominio teórico con su experiencia práctica y de investigación in situ.

e. Sobre el impacto de la oferta de formación continua

A lo largo de estos 10 años, el CISE ha capacitado a 31.147 docentes de todo el país a través de sus diversas modalidades formativas. Eso implica que el CISE atiende en promedio a un total de 3000 participantes por año. Todos los encuestados han señalado que los cursos han sido muy útiles (70%) y útiles (30%), y que han tenido un impacto en su desarrollo personal y profesional. Asimismo, los ha ayudado a modificar su práctica docente de aula y a reflexionar sobre su trabajo educativo.

Si bien la oferta actual es bastante diversificada para poder atender los diversos niveles de la educación básica regular, es necesario flexibilizar, diversificar, descentralizar y potenciar las modalidades de formación. También, es preciso continuar con las alianzas estratégicas con instituciones del Estado, ONG y empresa privada, que han permitido que la acción formativa del CISE llegue a otras regiones y provincias de nuestro país. Se debe, además, retomar los proyectos de investigación, de tal manera que puedan concretarse en propuestas de formación continua. Para ello, se debe buscar más socios estratégicos que cuenten con financiamiento y que deseen aportar en la formación de los maestros de nuestro país.



EPÍLOGO

Recogiendo huellas para renovar un servicio a los docentes del país

*Luis Sime*¹⁷

La sistematización presentada en este libro por la profesora del Departamento de Educación y ex directora del CISE, Patricia Escobar, con la valiosa asistencia del Magíster Alex Sánchez, representa un esfuerzo por reconstruir parcialmente una memoria institucional. Dicho documento necesariamente tuvo que delimitar su objeto de estudio para concentrar su contribución al campo de la formación continua de docentes. Este es un precio que todo estudio debe asumir y, en este caso, uno de sus delimitadores ha sido la temporalidad cubierta de diez años. Otro aspecto restrictivo del estudio se relaciona con la limitada disponibilidad de los participantes de las actividades formativas del CISE para responder a la encuesta enviada. A pesar de estas limitaciones –la primera, prevista desde su inicio; y, la segunda, sujeta a los encuestados–, el estudio realizado expresa el interés institucional por recoger sus propias huellas para renovar su labor formativa y ofrecer un servicio de mayor calidad a los docentes del país.

Desde esta trayectoria, documentada en las páginas del tercer capítulo y los anexos, quisiera comentar cinco aspectos sustanciales. En primer lugar, el CISE representa una de las instituciones con mayor continuidad de oferta de formación continua para el sector de educación desde el ámbito universitario, especialmente, dirigida hacia docentes y directivos de educación básica a nivel nacional. Este estudio documenta parte de esa continuidad, diez de los treinta años de su vida institucional. Sin embargo,

17 Doctor en Ciencias Sociales de la Radboud University of Nijmegen (Holanda); Magíster en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Es Profesor Principal del Departamento de Educación PUCP, actual Director del Doctorado en Ciencias de la Educación, y responsable de la Coordinación de Investigación del CISE.

históricamente, existen antecedentes importantes antes de su creación formal en 1984. Así, se debe considerar que, ya desde 1950, a pocos años de la creación de la Facultad de Educación, se iniciaba el Instituto de Estudios Pedagógicos Complementarios. Este estaba dedicado, también, a ofrecer cursos de verano, cursos especiales en convenio con el Ministerio de Educación, y divulgar publicaciones de cultura pedagógica¹⁸. Este reconocimiento a esa historia que antecede al CISE nos puede ayudar a valorar más esa rica trayectoria de institucionalización de la formación continua desde el Departamento y Facultad de Educación PUCP.

En segundo lugar, esa continuidad institucional posiciona al CISE como un centro altamente especializado en la gestión de procesos de formación continua, excluyendo los estudios de maestría y doctorado. Este es un tipo de gestión movilizadora por una triple dinámica. Una de ellas es la que proviene de las exigencias que la propia universidad le imprime para cumplir con diversas normatividades internas y expectativas de logro. Otra es la que se desprende de la atención a las diferentes demandas de formación desde diferentes instituciones como servicios a terceros, y aquellas que son ofertadas por el propio CISE. Finalmente, se encuentra la dinámica más íntima, en la forma como se articulan y reflexionan los miembros de la institución con una visión y valores compartidos para sostener el servicio que ofrecen. Ciertamente, la complejidad de esta gestión recae en cómo empatar estas tres dinámicas en cada programa de formación que se abre, lo cual implica aprender a negociar con cada una de ellas para que las tensiones emergentes se orienten en beneficio de la calidad del servicio.

En tercer lugar, la acumulación de experiencia del CISE le exige aportar desde la dimensión investigadora de su identidad institucional, de estudios sobre la formación continua para docentes en servicio. Este es uno de los campos de estudios deficitarios en el país, como puede observarse en el catálogo de publicaciones sobre educación de docentes de la PUCP (2000-2011), publicado por el CISE¹⁹, y en aquel publicado por la Dirección de Investigación, Supervisión y Documentación Educativa del Ministerio de

18 Del Corral, A. (1950). El Instituto de Estudios Pedagógicos Complementarios. *Revista de la Facultad de Educación*, 1 (1), 46-48.

19 Sime, L. (2012). *Catálogo de publicaciones sobre educación en docentes de la PUCP (2000-2011)*. Lima: CISE. Recuperado de http://blog.pucp.edu.pe/media/4028/20130531-catalogo_de_publicaciones_luis_sime.pdf



Educación del Perú (1994-2010)²⁰. Necesitamos hacer de la formación continua de docentes de educación básica y superior un campo de estudio que nos permita comprender cómo aprende el docente peruano; qué necesidades de formación plantean los docentes de educación inicial, primaria, secundaria y superior; cuáles son las mejores estrategias para la formación continua de docentes según determinadas áreas curriculares; cómo construye el docente sus saberes profesionales, entre otros temas. La aplicación de la encuesta a participantes de cursos del CISE –presentada en este estudio– es un ejemplo de una política mayor y permanente de investigaciones, que apunta a explorar aquellas percepciones, necesidades y prácticas de los docentes.

En cuarto lugar, podemos interpretar la experiencia del CISE como un espacio de vinculaciones múltiples y flexibles tanto entre el sector público y privado, como al interior del sector último. Ello expresa una capacidad para adaptar su oferta a las demandas singulares de formación continua que emergen de instituciones diferentes. La interacción entre el sector público y privado se hace visible en diversos niveles de vinculación. En un primer nivel, está la atención realizada por el CISE a las demandas de unidades de gestión del sistema educativo –como el Ministerio de Educación– a partir de programas de envergadura nacional (por ejemplo: Pronafcap) u otros, así como a entidades intermedias (UGEL o DRE). En un segundo nivel, se encuentran las interacciones que respondieron a las demandas de instituciones educativas públicas tanto de nivel de educación básica como superior (escuelas, institutos superiores pedagógicos, universidades). En un tercer nivel, se ubica –de manera más flexible– la atención a docentes de instituciones educativas públicas que participan anualmente en los diversos cursos de invierno y de verano que oferta el CISE.

La interacción del CISE adquiere, también, una mayor complejidad, en la medida que ha logrado articularse con las demandas de instituciones del sector privado nacional o de cooperación internacional para concretar programas de formación continua hacia el sector público. Entre ellas, experiencias como las desarrolladas por iniciativa de la Sociedad Nacional de Minería o Pathfinder, para capacitar a docentes de escuelas públicas en

20 Ministerio de Educación-Dirección de Investigación, Supervisión y Documentación Educativa (2011). *Catálogo DISDE de documentos virtuales. Estudios e investigaciones educacionales /Perú 1994 – 2010*. Lima: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/63770401/Catalogo-DISDE-de-Documentos-Virtuales>

diversos lugares del país, dan cuenta de esa vía para asociar dos entidades privadas (una demandante y financiadora, y la otra ejecutora) con aquellas del ámbito público (beneficiarios).

Otro nivel de vinculación es producto de una agencia al interior del sector privado. Este se observa en aquellas iniciativas en las que el CISE ha atendido a demandas de formación de instituciones educativas particulares –sean de educación básica o superior–. Asimismo, se debe considerar la atención brindada a partir de los programas de verano o invierno a docentes procedentes de instituciones educativas privadas.

En esas múltiples interacciones que transcurren en los niveles señalados, el CISE juega un papel de mediador de conocimientos profesionales y académicos, que surgen de contextos públicos o privados, y que pueden ser transferidos de un contexto a otro. Cuando un docente del sector público participa en un curso de verano, puede escuchar la experiencia de otro docente del sector privado, y viceversa. Cuando el CISE brinda un programa específico de formación, puede estar haciendo una transferencia de conocimientos tanto de saberes educativos que surgen del contexto nacional como internacional. Esta es una de las funciones más estratégicas del CISE: contribuir a la transferencia y circularidad creativa de conocimientos multicontextuales en el sector educativo. Estos espacios permiten que los docentes puedan dialogar con otras perspectivas y experiencias, y evita un aislamiento de sus prácticas. Respecto a ello, se debe considerar que “El aislamiento profesional de los maestros limita su acceso a ideas nuevas y soluciones mejores, hace que el cansancio se acumule interiormente [...] genera conservadurismo y resistencia a la innovación educativa”²¹.

La trayectoria del CISE nos lleva a pensar tanto en cómo las universidades están aportando de manera más especializada en la formación continua de docentes de educación básica, así como en las políticas de formación continua que se llevan a cabo en sinergia entre las universidades y otros sectores. Desde una mirada prospectiva, requerimos de una mayor planificación a mediano y largo plazo, para prever el personal y recursos que necesita el país para la formación continua de los docentes. En este proceso, se debe aprovechar a

21 Lortie, citado en Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999) *La escuela que queremos, Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu S.A., p. 23.



las universidades públicas y privadas debidamente acreditadas, los becarios financiados con fondo público –tanto por Pronabec como por el Concytec– para realizar estudios de posgrados, las organizaciones no gubernamentales con solvencia demostrada y las agencias de cooperación internacional. En síntesis, se trata de articular estratégicamente al Estado con diferentes instituciones sobre la base de una agenda nacional de formación continua de docentes. Esta agenda necesita incluir diagnósticos más periódicos sobre aspectos de la formación permanente de docentes a nivel nacional, que pudieran ser reutilizados por las instituciones formadoras para afinar sus propuestas. Para ese propósito, un referente internacional son los informes Talis, impulsados por la OCDE, que aportan diagnósticos comparativos sobre la docencia²². Se puede, también, alimentar esos diagnósticos a partir de un estímulo para las tesis de maestrías y doctorados más relacionadas con la temática de la formación continua de los profesores, como una línea transversal de investigación en los posgrados.

Más aún, sería deseable que las instituciones formadoras puedan concursar a fondos públicos para mejorar la calidad de su oferta formativa, con el fin de especializarlas más y así contar en el país con instituciones de alta calidad en formación continua. De este modo, se busca una mayor regulación de la oferta para superar la tendencia a la dispersión con baja calidad. A partir de estos esfuerzos, tendríamos instituciones muy bien identificadas a nivel nacional en la formación continua en determinadas áreas y asociadas entre ellas para acceder tanto a fondos públicos como privados, a nivel nacional o internacional.

Un último aspecto, igualmente importante, es el referido a los profesores especialistas de los programas de formación continua para docentes. Esta cuestión también ha sido sistematizada en este libro, y nos brinda un perfil de los mismos. Como se mencionó, se trata de aproximadamente 70% de personal contratado especialmente para estas actividades formativas, quienes en su mayoría han participado solo entre una y dos veces en los

22 Estudio sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (Talis por sus siglas en inglés) es un programa internacional de la OCDE a gran escala. Su objetivo es proporcionar información válida, relevante y comparable, que ayude a los países a revisar y definir políticas educativas que favorezcan el desarrollo de la profesión docente. Se puede consultar sus informes de 2008 y 2013 en <http://www.dgep.sep.gob.mx/BROW-AES/TALIS/index.asp>

programas del CISE. Ello plantea diversos desafíos no solo para instituciones como la nuestra, sino otras que en el país están dedicadas a tareas similares. Uno de ellos es la volatilidad del personal involucrado en actividades de formación continua. Ello, por un lado, enriquece las actividades, porque permite lo que señalamos más arriba, esa transferibilidad de conocimientos multicontextuales. Sin embargo, por otro lado, puede llevar a problemas de identidad en el sello de la oferta formativa. Esto último reclama de un núcleo de personal más estable, que encarne la concepción de formación continua y la filosofía educativa de la institución, así como estrategias de inducción a dicha concepción para los nuevos especialistas. En suma, el desafío es desarrollar estrategias diferenciadas para los diferentes tipos de profesores especialistas, con el fin de motivar su continuidad y perfeccionamiento en su labor formadora. Desde un punto de vista más amplio, un tema de esa agenda nacional de formación continua es justamente cómo reconocer a dichos especialistas provenientes de diferentes ámbitos, que necesitan ser acreditados para ofrecer sus servicios con un mayor respaldo y afianzados en su identidad profesional como especialistas de formación continua.

Como mencionó Ricardo Cuenca en el prólogo de este libro, para que la formación docente sea la mejor solución al problema de la calidad educativa, es necesario reflexionar crítica y prospectivamente sobre dicha formación. El estudio aquí presentado nos aporta insumos para renovar nuestra confianza en la formación continua y sus actores.



ANEXOS

Anexo 01
MATRIZ DE DOCUMENTOS DE POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL

Acuerdo Nacional 2002	Pacto Social de Compromisos Recíprocos por la Educación 2004-2006 (Foro del Acuerdo Nacional)	Plan Nacional de Educación para Todos 2005-2015 Perú. Hacia una educación de calidad con equidad	Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2021. La Educación que queremos para el Perú
Política de Estadoll. Equidad y Justicia Social 2.3: "Garantizar el acceso universal a una educación integral de calidad orientada al trabajo y a la cultura, enfatizando los valores éticos, con gratuidad en la educación pública, y reducir las brechas de calidad existentes entre la educación pública y privada, rural y urbana, incorporando la certificación periódica de las instituciones educativas, el fortalecimiento y la revaloración de la carrera magisterial e incrementando el presupuesto del Sector Educación hasta alcanzar un monto equivalente al 6% del PBI" (Acuerdo Nacional, 2002, p. 12).	2da. estrategia: Estrategia de Desarrollo Profesional Docente , en la que, a través de sus tres medidas, se vela no solo por mejorar sustantivamente los ingresos de los maestros, sino que se reconoce la necesidad de contar con una nueva carrera pública magisterial. Medida 3: Se señalan acciones estratégicas para mejorar la calidad de la formación docente. Una de esas estrategias constituye la implementación de programas descentralizados de capacitación docente, que deben estar focalizados en el desarrollo de las competencias de comunicación integral.	Objetivo estratégico de Dakar 6: "Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación , garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y medibles, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales" (Ministerio de Educación y Foro Nacional de Educación para Todos, 2005, p. 99).	3er. objetivo: "Maestros bien preparados que ejercen profesionalmente la docencia: Asegurar el desarrollo profesional docente , revalorando su papel en el marco de una carrera pública centrada en el desempeño responsable y efectivo, así como de una formación continua integral" (Consejo Nacional de Educación y Ministerio de Educación, 2007, p. 44).

Política de EstadoXII: “Acceso universal a una educación pública gratuita y de calidad y promoción y defensa de la cultura y el deporte. Objetivo c) “Promoverá el fortalecimiento y la revaloración de la carrera magisterial, mediante un pacto social que devenga en compromisos recíprocos que garanticen una óptima formación profesional, promuevan la capacitación activa al magisterio y aseguren la adecuada dotación de recursos para ello” (Acuerdo Nacional, 2002).	Compromisos: Se afirma que el Ministerio de Educación, en coordinación con los gobiernos regionales, se compromete a “Organizar y desarrollar un plan maestro de capacitación docente, alentando convenios y licitaciones con universidades y organismos especializados públicos y privados, así como estrategias de capacitación entre los propios equipos docentes” (Foro de Acuerdo Nacional, 2004, p. 6).	Política F: “Creación de las condiciones necesarias para garantizar un desempeño docente profesional y eficaz, especialmente en contextos de pobreza y exclusión, en el marco de la revalorización de la carrera pública magisterial” (ibid., p. 124). Objetivo F.1: “Implementar una propuesta de formación docente inicial y continua acorde a las necesidades de los aprendizajes de los estudiantes” (ibid., p. 125).	Resultado 1 de este objetivo: Da cuenta de la necesidad de un sistema integral de formación docente inicial y continua acorde con los avances pedagógicos y científicos, las prioridades educativas, y la realidad diversa y pluricultural del país. Política 10.2 señala la importancia de “Reestructurar y fortalecer la formación docente en servicio, articulada a la formación docente inicial” (Consejo Nacional de Educación y Ministerio de Educación, 2007, p. 84). Principales medidas b) Sistema nacional descentralizado de formación continua de los docentes y demás profesionales en educación, que ofrezca oportunidades permanentes para el desarrollo de capacidades, en coherencia con la formación inicial y el rasgo profesional de los involucrados, así como con la evaluación previa de sus necesidades.
--	--	---	---

			De igual modo, debe procurar la especialización certificada de los docentes y demás profesionales de la educación. e) Oferta diversificada de modalidades de formación en servicio con énfasis en el interaprendizaje y en la formación en el lugar de trabajo: Dichas modalidades deben estar dirigidas principalmente a instituciones educativas y a equipos de docentes, y ser evaluadas en función de los aprendizajes logrados por los participantes y la puesta en marcha de innovaciones educativas.
			En este documento, aparece nuevamente el concepto de desarrollo profesional docente y el de formación continua, al cual se agrega un aspecto importante: la formación integral.
Concepto asociado: Capacitación	Se introduce por primera vez el concepto de "Desarrollo Profesional Docente"		

		En el PEN, se reconoce que “no se cuenta con una política de formación a docentes en servicio que incluya mecanismos efectivos de evaluación, seguimiento y acompañamiento a fin de comprobar resultados y garantizar su impacto en el aula, pese al enorme esfuerzo del Estado por sostener de manera continua una oferta de capacitación docente de alcance nacional” (<i>ibid.</i>, p. 85). Asimismo, se señala que “tampoco ha habido una evaluación de los programas desarrollados, que permita determinar las fortalezas y debilidades del sistema de capacitación que se ha venido utilizando reiteradamente” (<i>ibid.</i>, p. 85).
--	--	--

MATRIZ DE DOCUMENTOS DE POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL: LEYES

Ley General de Educación 28044 (2003)	Reglamento de la Ley General de Educación 28044 (2012)	Ley 29944, Ley de Reforma Magisterial (Noviembre, 2012)	Reglamento de la Ley 29944 (Mayo, 2013)
Artículo 13: Calidad de la Educación Uno de los factores que interactúan para el logro de dicha calidad es la “Formación inicial y permanente que garantiza idoneidad de los docentes” (Congreso de la República del Perú, 2003, p. 5). Artículo 56: “El profesor” d) “Participar en los programas de capacitación y actualización profesional, los cuales constituyen requisitos en los procesos de evaluación docente” (2003, p. 22). Artículo 60: Programa de Formación y Capacitación Permanente “El Estado garantiza, el funcionamiento de un Programa de Formación y Capacitación Permanente que vincule la formación inicial del docente, su capacitación y su actualización en el servicio.	Subcapítulo II. “De la Formación Continua” En el artículo 43 (Ministerio de Educación, 2012b, p. 22), se señala que la formación continua integra la formación inicial y en servicio. Entre los objetivos de la formación y capacitación permanente, se presentan los siguientes: a) Promover el desarrollo personal, cultural y profesional de docentes y directores de las instituciones educativas. b) Mejorar la eficacia del desempeño pedagógico de docentes, directores para promover los aprendizajes de los estudiantes. c) Desarrollar capacidades polivalentes en los docentes para atender la diversidad individual, social y cultural de los estudiantes. d) Promover una cultura de evaluación y mejoramiento continuo.	Capítulo II. “El profesor y la carrera pública magisterial” Artículo 5: Objetivos de la carrera pública magisterial g) “Fortalecer el Programa de Formación y Capacitación permanente establecido en la Ley 28044, Ley General de Educación”. Capítulo III “Formación Docente” Artículo 7: La formación en servicio tiene como finalidad organizar y desarrollar –a favor de los profesores en servicio– actividades de actualización, capacitación y especialización, que respondan a las exigencias de aprendizaje de los estudiantes y de la comunidad, o a la gestión de la institución educativa y a las necesidades reales de la capacitación de los profesores.	Capítulo II. “Formación Docente” Subcapítulo 1: “De los Roles Institucionales en la Formación Docente” Artículo 4.1 Finalidad de la Formación docente: La formación docente es un proceso continuo que comprende la formación inicial y la formación en servicio. Tiene como finalidad promover el desarrollo de las competencias profesionales establecidas en el <i>Marco de Buen Desempeño Docente</i>, con un enfoque integral que lo prepare para atender los requerimientos complejos, diversos y cambiantes del sistema educativo peruano.

Este Programa se articula con las instituciones de educación superior. Es obligación del Estado procurar los medios adecuados para asegurar la efectiva participación de los docentes" (<i>ibid.</i>, p. 22). Artículo 68: Funciones Son funciones de las instituciones educativas: I) desarrollar acciones de formación y capacitación permanente.	En el artículo 45, referido a formación en servicio del docente de instituciones educativas públicas, se señala: "Los programas de formación en servicio de docentes se organizan sobre la base de las necesidades de formación y capacitación establecidas por las instancias de gestión educativa descentralizada, previo diagnóstico y se autorizan por resolución de la instancia que corresponda. Emplean diversas estrategias como la especialización, capacitación, acompañamiento pedagógico, círculos de interaprendizaje, pasantías, intercambio de experiencias en redes educativas" (<i>ibid.</i>, p. 23).	Artículo 8: "Gestión de la formación en servicio" Se precisa la necesidad de que el Ministerio de Educación coordine con los gobiernos regionales, locales y las instituciones educativas el Programa de Formación y Capacitación permanente.	Artículos 5, 6, 7 y 8 señalan con claridad los diversos roles: rol rector del Minedu en la formación docente, rol del Gobierno Regional, rol de las instituciones de formación docente y el rol del profesor en su formación continua. Subcapítulo 3: "De la Formación en Servicio" En este, se precisa la finalidad de la formación en servicio (art.12), planificación y gestión descentralizada de dicha formación (art.13), fuentes de información para la planificación de la formación en servicio (art.14), diversidad de su oferta (art. 15), su ejecución (art.16), y evaluación (art.17).
En estos artículos, se hace mención a dos conceptos similares, pero que presentan ciertas diferencias: "formación inicial y permanente" y luego "programas de capacitación y actualización profesional".	Introduce dos conceptos nuevos: formación continua (art. 43) y formación en servicio (art. 45).		



		A través de este reglamento, queda clara la diferencia entre los conceptos expresados en la Ley General de Educación: se usa el término “formación continua” para integrar tanto a la formación inicial como a la formación en servicio. Asimismo, se define el término “capacitación” como una estrategia de formación para los docentes que se encuentran laborando en las escuelas.	

MATRIZ DE DOCUMENTOS DE POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL: LINEAMIENTOS Y MARCO

Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD) Resolución Ministerial 0547-2012-ED	Lineamientos para la organización y desarrollo de los programas de especialización y actualización docente Resolución Ministerial 0175-2013-Ed
Es resultado de un proceso de diálogo y concertación liderado por el Consejo Nacional de Educación (CNE) y Foro Educativo, que inició hace más de dos años. A comienzos de 2012, 5 instituciones representativas de la educación nacional –reunidas en el Grupo Impulsor del Marco de Buen Desempeño Docente y el Minedu– iniciaron el proceso de revisión y reflexión sobre el documento base, que finalizó con la aprobación y publicación respectiva.	Dirección de Educación Superior Pedagógica (DESP), dependiente de la Dirección General de Educación Superior y Técnico Profesional (DIGESUTP) del Ministerio de Educación.
El <i>Marco de Buen Desempeño Docente</i> es una guía imprescindible para el diseño e implementación de las políticas y acciones de formación, evaluación y desarrollo docente a nivel nacional. Asimismo, se constituye como un paso adelante en el cumplimiento del tercer objetivo estratégico del Proyecto Educativo Nacional: “Maestros bien preparados ejercen profesionalmente la docencia”. Este nuevo instrumento de política educativa está al servicio de las 3 políticas priorizadas por el Ministerio de Educación al año 2016: aprendizajes de calidad y cierre de brechas, desarrollo docente basado en criterios concertados de buena docencia, y modernización y descentralización de la gestión educativa. “El Marco no es un mero objeto normativo e instrumental, sino, y sobre todo, una herramienta que permite formar para la docencia, evaluar su ejercicio de modo riguroso, reconocer el buen desempeño y las buenas prácticas de enseñanza y promover, en suma, el permanente desarrollo profesional docente” (Ministerio de Educación, 2012c, p. 17	Tal como lo afirma el documento en mención, se trata de “iniciar una nueva etapa en la formación del docente en servicio con el objetivo de desarrollar programas de especialización y actualización articulados al Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD) y a las prioridades de políticas educativas del país y de cada región” (Ministerio de Educación, 2013, p. 1). Estos lineamientos señalan claramente los objetivos de los programas de especialización y actualización, los criterios generales para la selección de los ámbitos y estrategias de intervención, los tipos de programas de formación en servicio, los principios y la evaluación de los programas de especialización y actualización docente. Principios: • Fortalecer el desarrollo personal y profesional del docente para un desempeño pedagógico y disciplinar idóneo con compromiso ético-social. • Orientar los procesos de formación docente en función de las competencias y desempeños establecidos en el Marco del Buen Desempeño. • Promover el dominio de competencias interculturales para atender la diversidad sociocultural y sociolingüística del país.

“El Marco de Buen Desempeño Docente, de ahora en adelante el Marco, define los dominios, las competencias y los desempeños que caracterizan una buena docencia y que son exigibles a todo docente de Educación Básica Regular del país. Constituye un acuerdo técnico y social entre el Estado, los docentes y la sociedad en torno a las competencias que se espera dominen las profesoras y los profesores del país, en sucesivas etapas de su carrera profesional, con el propósito de lograr el aprendizaje de todos los estudiantes. Se trata de una herramienta estratégica en una política integral de desarrollo docente” (ibid., p. 18). Contiene cuatro dominios, nueve competencias y cuarenta desempeños: Dominio 1: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes Dominio 2: Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes Dominio 3: Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad Dominio 4: Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente	• Promover el desarrollo de competencias en el marco de una educación inclusiva. • Orientar la formación de una docencia crítico-reflexiva; esto implica una docencia con amplio dominio pedagógico, didáctico y disciplinar; con competencias investigativas y autorreflexivas, que le permitan al docente contextualizar su práctica pedagógica, autorregularla y resignificarla permanentemente. • Desarrollar programas de formación docente articulados a las prioridades de política regional y nacional. Dimensiones: • Dominio pedagógico y disciplinar • Competencias didácticas, investigativas e innovadoras para un manejo efectivo de los procesos pedagógicos interculturales, que incidan en el logro de los aprendizajes de los estudiantes • Capacidad de establecer vínculos socioafectivos positivos con sus estudiantes • Desarrollo personal como base del desarrollo profesional docente
	Son estos principios y dimensiones los que, a partir de la fecha, guiarán y orientarán cualquier programa de formación continua del docente que se quiera ejecutar en el país y por iniciativa de cualquier entidad de nivel superior. A continuación, se presentan los tipos de programas que, por su duración, pueden ser cursos de diversas cargas horarias que abarcan desde un día hasta dos o más años: • De actualización, cuando permiten acceder al manejo teórico-práctico de los últimos avances de la educación, la pedagogía y las disciplinas relacionadas con el currículo. • De especialización, cuando profundizan en el desarrollo de competencias en algún campo específico de la pedagogía o alguna disciplina, de un área afín a lo que certifica su título profesional inicial. • De segunda especialidad, cuando se refiere a un campo específico de la pedagogía o alguna disciplina relacionada con el currículo en un área distinta a la del título profesional inicial del profesor.

Anexo 02

MATRIZ DE INVESTIGACIÓN

Preguntas de investigación	Objetivos de trabajo	Categorías	Sub categorías
¿Cuál ha sido la propuesta de Formación Continua Docente del CISE en los últimos diez años?	Describir las modalidades formativas del CISE en el período 2001–2010	Modalidades formativas del CISE	- Programa de verano - Programa de invierno - Cursos de especialización - Cursos brindados a través de Servicios a terceros
	Describir las estrategias formativas del CISE en el período 2001–2010	Estrategias formativas del CISE	- Modalidad de enseñanza - Estrategias de enseñanza - Medios y materiales de enseñanza
	Analizar y describir las características de los profesores especialistas de los programas de Formación Continua en el período 2001–2010	Profesores especialistas en los programas de formación continua del CISE	- Nivel de estudio - Situación laboral en la PUCP - Sexo
¿Cuáles son las líneas temáticas predominantes de los programas de Formación Continua Docente del CISE en los últimos diez años?	Analizar las líneas temáticas predominantes de los programas de formación continua de CISE en el período 2001–2010	Líneas temáticas de los programas de formación continua	- Currículo y didáctica - Formación y desarrollo profesional - Política educativa y gestión de la educación - Educación tecnológicas de la información y la comunicación - Desarrollo y educación infantil

Preguntas de investigación	Objetivos de trabajo	Categorías	Sub categorías
¿Cuál ha sido el impacto de la Formación Continua Docente del CISE en los últimos diez años?	Analizar y describir las características de los participantes en los programas de Formación Continua en el período 2001 – 2010	Perfil de los participantes en los programas de formación continua	• Sexo • Edad • Experiencia docente • Centro de labores • Nivel educativo donde labora
	Establecer los impactos de cobertura de las diferentes actividades de Formación Continua programados por el CISE en el período 2001–2010	Participantes según programa de formación continua	• Número de participantes
	Analizar el impacto de los programas de formación continua del CISE en los docentes participantes de los programas	Impacto de los programas de formación continua	• Cambios y mejoras en su labor docente • Valoración de los cursos • Valoración de los materiales

Anexo 03

Directorio histórico CISE

Nombres	Período	Coordinadores
Dra. Adriana Flores De Saco	1984 – 1988	
Dra. Elsa Tueros Way	1988 – 1990	
Dr. Jorge Capella Riera	1990 – 1992	
Dra. Irma Encinas Ramírez	1992 – 1995	
Dra. Francisca Bartra Gros	1996 – 2000	Coordinadora: Lic. Martha Santivañez Arias (todo el período) Lic. Rocío Espinel Cuba (todo el período)
Mag. Carmen Díaz Bazo	2001 – 2003	Coordinadora: Lic. Martha Santivañez Arias (todo el período)
Mag. Diana Revilla Figueroa	2003 – 2005	Coordinadora de Capacitación y servicios a terceros: Lic. Guadalupe Concha (julio 2003 hasta abril 2004) Lic. Marlene Díaz (Abril 2004 hasta junio 2005)
Mag. Patricia Escobar Cáceres	2005 – 2007	Coordinadora de Capacitación: Lic. Rocío Espinel Cuba (julio 2005 hasta noviembre 2006) Lic. Martha Santivañez Arias (diciembre 2006 hasta junio 2007) Coordinadora de servicios a terceros: Lic. María Laura Arango Ramos (todo el período)
Dra. Cristina Del Mastro Vecchione	2007 – 2009	Coordinadora Académica: Lic. Martha Santivañez Arias (todo el período) Lic. Claudia Canales Zavaleta (todo el período)

Dra. Rosa Tafur Puente	2009 – 2011	Coordinadora Académica: Lic. Martha Santivañez Arias (hasta diciembre 2009) Lic. Claudia Canales Zavaleta (todo el período) Coordinadora Administrativa: Lic. Maribel Marcelo (febrero hasta julio 2010) Lic. Carmen Panaqué Cabrejos (desde agosto 2010)
Mag. Lileya Manrique Villavicencio	2011 – 2014	Coordinadora Académica: Lic. Gladys Ayllón Yares (agosto 2011 hasta diciembre 2011) Lic. Sylvana Vásquez Olano (enero 2012 hasta julio de 2013) Lic. Carolina Merino López (desde agosto 2013) Coordinadora Administrativa: Lic. Carmen Panaqué Cabrejos (todo el período) Coordinador de Investigación: Dr. Luis Sime Poma (todo el período)

Anexo 04

ENCUESTA A PARTICIPANTES DE ACTIVIDADES DE FORMACIÓN CONTINUA EN EL CISE – PUCP EN EL PERÍODO 2001-2011

Estimado (a) participante:

El Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) tiene interés en conocer el impacto en su desarrollo personal y profesional de los diversos cursos de formación continua (capacitación y especialización) en los que usted ha participado a lo largo de los años (2001–2011). Por ello, lo invitamos a contestar esta encuesta para recoger algunos datos personales y profesionales, datos de su participación en cursos del CISE y el impacto en su ejercicio profesional como participante en alguna de las actividades de formación continua realizadas por el CISE.

Le agradecemos el tiempo brindado y su colaboración.

Indicaciones: Marque en los paréntesis según corresponda y responda brevemente cada una de las preguntas.

I. Datos personales – profesionales del participante:

1. Edad (años)

- a) De 20 a 30 () b) De 31 a 40 () c) De 41 a 50 ()
d) De 51 a 60 () e) Más de 60 ()

2. Sexo:

- a) Masculino () b) Femenino ()

3. Experiencia docente (años)

- a) 0 – 5 años () b) 6 a 10 años () c) 11 a 15 años ()
d) 16 a 20 años () e) Más de 20 años ()



4. Nivel educativo en el que trabaja con mayor dedicación horaria actualmente:
 - a) Educación inicial () b) Educación primaria ()
 - c) Educación secundaria () d) Educación técnica ()
 - e) Educación universitaria () f) Otro _____
5. Tipo de centro en el que trabaja con mayor dedicación horaria actualmente:
 - a) Escuela () b) Instituto () c) Universidad ()
 - d) ONG () e) Otro _____
6. Tipo de gestión en la que trabaja con mayor dedicación horaria actualmente:
 - a) Público () b) Privado () c) Por convenio ()
7. Cargo o puesto que desempeña actualmente:
 - a) Docente () b) Director o Subdirector () c) Capacitador ()
 - d) Coordinador () e) Otro: _____
8. ¿Cuántas veces asistió usted a algún curso de formación continua del CISE en los últimos 5 años (2007-2011)?
 - a) 1 curso () b) 2 cursos () c) 3 cursos ()
 - d) 4 cursos () e) 5 cursos a más ()
9. Marque la o las temáticas de los cursos a los que asistió en los últimos cinco años. Puede marcar más de una opción:
 - a) Desarrollo y educación infantil ()
 - b) Currículo y didáctica ()
 - c) Políticas educativas y gestión de la educación ()
 - d) Educación y tecnologías de la información y la comunicación ()
 - e) Formación y desarrollo profesional docente ()

II. Desarrollo personal y profesional

10. ¿Cómo valora la utilidad del curso o cursos recibidos en el CISE-PUCP?

- a) Muy útiles () b) Útiles () c) Poco útiles ()
d) No útiles ()

11. ¿Qué tipo de aprendizaje obtuvo en el o los cursos recibidos en el CISE-PUCP?

- a) Teórico () b) Práctico () c) Teórico y Práctico ()

12. ¿Qué cambios y mejoras pudo realizar en su institución o aula a partir de o los cursos llevados en el CISE-PUCP? Puede marcar hasta tres alternativas.

- a) Asumir un nuevo cargo ____
b) Analizar y reflexionar sobre mi práctica docente ____
c) Capacitar y/o compartir con mis colegas la información ____
d) Elaborar y ejecutar un proyecto de innovación institucional ____
e) Modificar algunas actividades o acciones al interior de la institución ____
f) Aplicar cambios en la programación de mis sesiones de aprendizaje ____
g) Aplicar nuevas estrategias didácticas en el aula ____
h) Aplicar nuevas formas de evaluación en el aula ____
i) Aplicar un proyecto de innovación en el aula ____
j) Mejorar el rendimiento de mis estudiantes ____
k) Otro: _____

13. ¿Qué sugerencias plantea para mejorar la propuesta del servicio que ofrece el CISE-PUCP con respecto a los siguientes ítems?

- a) Material impreso: _____

b) Docentecapacitador: _____



c) Atención administrativa: _____

d) Duración de los cursos: _____

e) Metodología de los cursos: _____

14. ¿Qué cursos le gustaría que el CISE-PUCP ofreciera en sus diversos programas de formación continua?

Muchas gracias por su colaboración

Anexo 05
Lista completa de cursos ofertados en los
Programas de Verano de 2001 – 2010

PROGRAMA DE VERANO – 2001

LÍNEAS TEMÁTICAS	ASPECTO	CURSOS
CURRÍCULO Y DIDÁCTICA	Enfoque curricular	• Constructivismo y currículo • Inteligencia emocional en el aula secundaria
	Estrategias de enseñanza-aprendizaje	• Estrategias metodológicas en la comunicación integral • Las técnicas gráfico plásticas para la enseñanza de la historia y la geografía • Estrategias de aprendizaje para leer y producir textos de calidad en el enfoque constructivista • Inglés en acción: Estrategias creativas para los más pequeños • Matemática recreativa
	Material didáctico	• Diseño de materiales autoinstructivos en educación primaria
	Evaluación del aprendizaje	• Diseño de instrumentos de evaluación en los aprendizajes de matemáticas • Diseño, desarrollo y evaluación de un currículo por competencias
EDUCACIÓN Y TIC	Recursos de Internet y multimedia	• Internet y los recursos telemáticos en educación
DESARROLLO Y EDUCACIÓN INFANTIL	Estrategias de enseñanza-aprendizaje	• Eureka Experimentos para niños de preescolarIniciación a las matemáticas y a la lectoescritura a través del juego



PROGRAMA DE VERANO – 2002

LÍNEAS TEMÁTICAS	ASPECTO	CURSOS
CURRÍCULO Y DIDÁCTICA	Estrategias de enseñanza-aprendizaje	• La enseñanza estratégica para el aprendizaje autónomo de las Ciencias Naturales • El reciclaje, un mundo de posibilidades para aflorar la creatividad y el ingenio • Estrategias para aprender a aprender • Matemática recreativa para educación primaria • Innovando la enseñanza de la literatura • Diseño de materiales educativos para generar aprendizajes significativos en educación primaria y secundaria
	Evaluación del aprendizaje	• La planificación y evaluación de contenidos procedimientos
	Didácticas específicas	• Didáctica de la filosofía y las Ciencias Sociales • Didáctica de la matemática centrada en la resolución de problemas • English teaching strategies, integrating the four skills of the language secondary level
	Planificación curricular	• Diseño de competencias y su integración a la programación curricularEl desarrollo de la inteligencia emocional en el aula
FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL	Investigación	• La investigación acción para la innovación de quehacer educativo
	Liderazgo	• Liderazgo y manejo de conflictos en la escuela
POLÍTICA EDUCATIVA Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN	Evaluación institucional	• Evaluación del Proyecto Educativo Institucional
	Marketing	• Marketing de servicios educativos
	Instrumentos de gestión	• Los temas transversales y su incorporación en la programación curricular (primaria y secundaria)

DESARROLLO Y EDUCACIÓN INFANTIL	Estrategias de enseñanza - aprendizaje	• Juegos literarios para educación inicial y educación primaria, ciclo Iniciación a las matemáticas y la lectoescritura a través del juego
	Material didáctico	• Organización y elaboración de materiales para sectores de actividad en el aula de Educación Inicial

PROGRAMA DE VERANO – 2003

LÍNEAS TEMÁTICAS	ASPECTO	CURSOS
CURRÍCULO Y DIDÁCTICA	Estrategias de enseñanza-aprendizaje	• Juegos educativos para habilidades de comprensión lectora. • Estrategias interactivas para la lectoescritura en el nivel inicial y educación primaria, ciclo I • Juegos literarios – Educación inicial y primariaLa historia oral: estrategia para el aprendizaje de la historia (secundaria) • Propuestas innovadoras para la construcción de textos literarios • La enseñanza estratégica para el aprendizaje de las Ciencias Naturales (primaria y secundaria) • Desarrollo de proyectos de Ciencia y Tecnología en la escuelaInteligencia creativa – Educación creativa • Enseñar historia para vivir la historia
	Material didáctico	• Uso de material educativo y diseño del Plan Lector • Diseño de materiales educativos para el desarrollo de las competencias del área lógico-matemática en educación inicial y primaria, ciclo I • Elaboración de materiales educativos para matemática (primaria)
	Evaluación del aprendizaje	• Evaluación de los aprendizajes en un currículo por competencias
FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL	Liderazgo	• El liderazgo pedagógico: crecimiento del docente y del alumno • Desarrollo personal y competencias sociales
	Habilidades comunicativas	• English Phonetics and Phonology

POLÍTICA EDUCATIVA Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN	Elaboración de proyectos	• Proyectos de pastoral en la escuela
	Gestión institucional	• Modelos y metodología en la organización de la escuela para padres
	Instrumentos de gestión	• Diversificación curricular – construyendo el Proyecto Curricular del Centro
EDUCACIÓN Y TIC	Recursos de Internet y multimedia	• Aplicaciones de informática en educación inicial y primaria
DESARROLLO Y EDUCACIÓN INFANTIL	Estrategias de enseñanza - aprendizaje	• Independencia, iniciativa y resolución de conflictos en educación inicial • Estrategias metodológicas en educación inicial desde el desarrollo infantil

PROGRAMA DE VERANO – 2004

LÍNEAS TEMÁTICAS	ASPECTO	CURSOS
CURRÍCULO Y DIDÁCTICA	Estrategias de enseñanza – aprendizaje	• Taller de juegos literarios para educación inicial y primaria • Inteligencia emocional a través de la música y el movimiento • Estrategias didácticas para desarrollar habilidades de comprensión lectora y expresión oral (secundaria) • Estrategias para aprender a leer y escribir comprendiendo y expresando (primaria) • Técnicas para la producción de textos escritos: poemas y cuentos en secundaria • Enseñanza y aprendizaje estratégico de la matemática (secundaria) • Estrategias para desarrollar la lectura comprensiva constructiva • Gramática y desarrollo de habilidades cognitivas (primaria – secundaria)
	Material didáctico	• Uso de material educativo y diseño del Plan Lector en educación primaria • Matemática lúdica y elaboración de materiales educativos en la educación primaria • Desarrollo del pensamiento lógico-matemático a través de la utilización de materiales educativos
	Evaluación del aprendizaje	• Evaluación del aprendizaje en los currículos por competencia (primaria–secundaria) • Resolución de problemas y evaluación de aprendizajes en la educación primaria • Resolución de problemas y evaluación de aprendizajes en la educación secundaria

FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL	Planificación curricular	• Aprender a integrar para lograr aprendizajes significativos en el área de Ciencias Sociales
	Elaboración de proyectos	• Diseño y gestión de proyectos de innovación curricular (inicial–primaria–secundaria)
DESARROLLO Y EDUCACIÓN INFANTIL	Estrategias de enseñanza - aprendizaje	• Estrategias interactivas en educación inicial



PROGRAMA DE VERANO – 2005

LÍNEAS TEMÁTICAS	ASPECTO	CURSOS
CURRÍCULO Y DIDÁCTICA	Estrategias de enseñanza - aprendizaje	• La resolución de problemas en los procesos de E-A de las matemáticas en primaria • Gramática y desarrollo de habilidades cognitivas • La resolución de problemas en los procesos de E-A de las matemáticas en secundaria • Propuesta innovadora para la comprensión lectora en educación primaria, ciclos I, II y III • Desarrollando estrategias metacognitivas aplicadas a la comprensión de lectura • Acompañando a los estudiantes en el proceso de producción de textos • Trabajando activamente en el aula: técnicas grupales • Estrategias y recursos didácticos en la enseñanza del área personal social • Utilizando estrategias interactivas para el desarrollo de habilidades matemáticas y de comunicación en niños de tres a ocho años • Creando y recreando la enseñanza de la matemática a través de la actividad lúdica • Leer comprendiendo... escribir produciendo
	Evaluación del aprendizaje	• Evaluando el aprendizaje en un currículo por capacidades
	Planificación curricular	• Planificando el aprendizaje en un currículo por capacidades • Aprendiendo a integrar el aprendizaje de las CC.SS. desde un enfoque globalizado
POLÍTICA EDUCATIVA Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN	Estrategias de enseñanza – aprendizaje	• Formando maestros creativos para tener alumnos creativos • Estrategias de interacción mediada para el desarrollo de la inteligencia y el aprendizaje eficaz

FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL	Instrumentos de gestión	• Construyendo y mejorando el Proyecto Curricular del Centro (PCC)
POLÍTICA EDUCATIVA Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN	Estrategias de enseñanza – aprendizaje	• La psicomotricidad y desarrollo integral
DESARROLLO Y EDUCACIÓN INFANTIL	Salud	• Prevención y detección de problemas en niños menores de seis años

PROGRAMA DE VERANO – 2006

LÍNEAS TEMÁTICAS	ASPECTO	CURSOS
CURRÍCULO Y DIDÁCTICA	Estrategias de enseñanza – aprendizaje	• Desarrollo del pensamiento crítico a través de estrategias de comprensión lectora en el área de Ciencias Sociales • Gramática y desarrollo de habilidades cognitivas • Todos somos lectores y escritores • Herramientas metodológicas para una educación creativa • Matemática recreativa • Historia oral: una estrategia de innovación pedagógica • Estrategias interactivas para el desarrollo de habilidades matemáticas y de comunicación en niños de tres a diez años • Juego literarios promoviendo la lectura • Cómo desarrollar capacidades matemáticas para el mundo de hoy
	Material didáctico	• Desarrollo del pensamiento lógico-matemático a través de la utilización de materiales educativos • Integración del arte en procesos de Enseñanza – Aprendizaje. • Títeres: Arte y aula • Creatividad con materiales de desecho
	Evaluación del aprendizaje	• La evaluación del aprendizaje en un currículo por capacidades
POLÍTICA EDUCATIVA Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN	Planificación curricular	• El diseño curricular para el desarrollo cognitivo • Educación inclusiva y la atención a la diversidad • Afectividad, psicomotricidad e inteligencias múltiples

	Gestión institucional	• Eficiencia en la gestión educativa • Creación de un entorno educativo para la educación inclusiva • Liderazgo y toma de decisiones en la gestión educativa • El reto de la calidad en la gestión educativa
POLÍTICA EDUCATIVA Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN	Instrumentos de gestión	• Mejorando el Proyecto Curricular del Centro
EDUCACIÓN Y TIC	Recursos de Internet y multimedia	• Diseño de proyectos multimedia



PROGRAMA DE VERANO – 2007

LÍNEAS TEMÁTICAS	ASPECTO	CURSOS
CURRÍCULO Y DIDÁCTICA	Estrategias de enseñanza – aprendizaje	- Herramientas metodológicas para una educación recreativa - Historia oral: una estrategia de innovación pedagógica - Juegos literarios, promoviendo la lectura - Inteligencias múltiples y técnicas de grupo como recursos metodológicos para una educación inclusiva - Estrategias actividades y juegos para la lectura, la comprensión y producción de textos en educación primaria - Matemática recreativa - Trabajemos el patrimonio histórico y natural en el aula - Estrategias interactivas para el desarrollo de habilidades matemáticas y de comunicación oral y escrita en niños de tres a diez años - Todos somos lectores y escritores! - Estrategias eficaces para una educación inclusiva - Gramática y desarrollo de habilidades cognitivas
	Materiales didácticos	Títeres: animadores de lectura
	Evaluación del aprendizaje	La evaluación del aprendizaje en un currículo por capacidades
	Planificación curricular	Programación curricular y desarrollo cognitivo ¿Cómo desarrollar las capacidades matemáticas para el mundo de hoy?
POLÍTICA EDUCATIVA Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN	Elaboración de proyectos	Los proyectos de innovación para la gestión curricular en el aula
	Gestión institucional	- El reto de la calidad en la gestión educativa - Liderazgo y toma de decisiones en la gestión educativa

EDUCACIÓN Y TIC	Recursos de Internet y multimedia	• Diseño de proyectos multimedia - Recursos informáticos integrados al proceso de aprendizaje en la (primaria)
DESARROLLO Y EDUCACIÓN INFANTIL	Estrategias de enseñanza - aprendizaje	• Estrategias para desarrollar el pensamiento lógico – matemático a través de la utilización de materiales en niños menores de seis años



PROGRAMA DE VERANO – 2008

LÍNEAS TEMÁTICAS	ASPECTO	CURSOS
CURRÍCULO Y DIDÁCTICA	Estrategias de enseñanza-aprendizaje	• Estrategias interactivas para el desarrollo de habilidades matemáticas y comunicación • Aprendizaje basado en problemas • Estrategias para optimizar la acción tutorial en el aula. • Habilidades comunicativas para el logro de la comprensión lectora y la producción de textos • Laboratorio de matemática para el desarrollo de capacidades • Historia oral: una estrategia de innovación pedagógica • Diversificación y estrategias para una educación intercultural a través del arte • Todos somos lectores y escritores • Todos somos escritores • Gramática y desarrollo de habilidades cognitivas
	Materiales didácticos	• Orientaciones metodológicas para el desarrollo del pensamiento lógico–matemático a través de materiales educativos
	Evaluación del aprendizaje	• Evaluación del aprendizaje en el currículoEvaluación por criterios para el área lógico – matemática
	Didáctica específica	• Propuestas didácticas innovadoras en la educación matemática
	Planificación curricular	• Diseño curricular y desarrollo cognitivoInnovaciones educativas en el aula • Las inteligencias múltiples y el desarrollo de estrategias metacognitivas en el aula

POLÍTICA EDUCATIVA Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN	Evaluación institucional	• Criterios e indicadores para la evaluación institucional
	Marketing	• Estrategias de marketing para la oferta de servicios educativos
	Gestión institucional	• Emprendimiento e innovaciones en la gestión educativa - Hacia la calidad en la gestión educativa • Liderazgo y creatividad en la gestión educativa
EDUCACIÓN Y TIC	Recursos de Internet y multimedia	• Recursos informáticos en el proceso de aprendizaje
DESARROLLO Y EDUCACIÓN INFANTIL	Planificación curricular	• Programación de actividades en cuna o centros de estimulación temprana

PROGRAMA DE VERANO – 2009

LÍNEAS TEMÁTICAS	ASPECTO	CURSOS
CURRÍCULO Y DIDÁCTICA	Estrategias de enseñanza – aprendizaje	• Estrategias interactivas para el desarrollo de habilidades matemáticas y de comunicación oral y escrita en niños de tres a ocho años (inicial–primaria) • Enseñar para comprender la matemática (secundaria) • ¡Todos somos lectores y escritores! • Ciclo II de EBR (inicial – 1er grado primaria) • ¡Todos somos lectores y escritores! Ciclos III y IV de EBR (2do a 4to primaria) • Learte: animación a la lectura y escritura (inicial– primaria– secundaria) • El aprendizaje basado en problemas (ABP) en las clases de Ciencias (secundaria) • Técnicas de creatividad para el logro de la producción original de textos en la educación primariaLaboratorios de matemática para el desarrollo de capacidades (primaria) • Conducción de grupos escolares adolescentes (secundaria)
	Material didáctico	• Elaboración de materiales educativos creativos (primaria– secundaria) • Títeres, Arte y Aula (inicial– primaria–secundaria, auxiliares de educación, psicólogos, pregrado de pedagogía, comunicación, arte y psicología)
	Evaluación del aprendizaje	• La evaluación en función a estándares de rendimiento (primaria–secundaria)
	Planificación curricular	• Programación curricular y desarrollo de capacidades (primaria–secundaria)

POLÍTICA EDUCATIVA Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN	Evaluación institucional	• La autoevaluación institucional como herramienta para la gestión escolar (directores, coordinadores académicos)
	Gestión institucional	• Hacia la calidad en la gestión educativa (directivos, inicial–primaria–secundaria). • Escuelas inclusivas y atención de las necesidades educativas (directores, docentes, trabajadores sociales, ONG)
EDUCACIÓN Y TIC	Recursos de Internet y multimedia	• Estrategias metodológicas para introducir las TIC y el Internet en el aula (primaria–secundaria)
DESARROLLO Y EDUCACIÓN INFANTIL	Estrategia de enseñanza - aprendizaje	• Orientaciones metodológicas para el desarrollo del pensamiento lógico–matemático a través de la utilización de materiales educativos (inicial)
	Planificación curricular	• Programación de actividades para cuna o centros de estimulación temprana (inicial)

PROGRAMA DE VERANO – 2010

LÍNEAS TEMÁTICAS	ASPECTO	CURSOS
CURRÍCULO Y DIDÁCTICA	Estrategias de enseñanza - aprendizaje	• Aprendizaje por descubrimiento en las Ciencias Naturales • Jugar, leer y contar para educar en Educación Básica Regular • El aprendizaje de "Formación ciudadana y cívica" a través del ABP y Webquest • Todos somos lectores y escritores (nivel inicial y primer grado) • Cómo conducir grupos escolares adolescentes • La indagación y el desarrollo del pensamiento en la Matemática y la Física • Estrategias interactivas para el desarrollo de habilidades lógico-matemáticas y de comunicación en niños de tres a siete años • Learte: Animación a la lectura y la escritura Historia, geografía y economía: desarrollando capacidades • Todos somos lectores y escritores (III y IV ciclo)
	Materiales didácticos	• Elaboración de recursos y materiales en la educación primaria
	Evaluación del aprendizaje	• La evaluación en función de estándares de rendimiento
POLÍTICA EDUCATIVA Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN	Evaluación institucional	• Acreditación de las Instituciones de Educación Básica Regular
	Gestión institucional	• Liderazgo y toma de decisiones en la gestión educativa • Emprendimiento e innovaciones en la gestión educativa
EDUCACIÓN Y TIC	Recursos de Internet y multimedia	• Estrategias metodológicas para introducir las TIC y el Internet en el aula • Aprendiendo matemáticas mediante la indagación y empleando las TIC: Cabri 2, Cabri 3D y Matlab
DESARROLLO Y EDUCACIÓN INFANTIL	Planificación curricular	• Programando actividades para cuna o centros de estimulación

Anexo 06
Lista completa de cursos ofertados en los
Programas de Invierno de 2001 – 2010

PROGRAMA DE INVIERNO - 2001

LÍNEAS TEMÁTICAS	ASPECTO	CURSOS
CURRÍCULO Y DIDÁCTICA	Enfoque curricular	• Educación ambiental en el currículo
	Estrategias de enseñanza-aprendizaje	• Aprendizaje significativo en la programación de aula • Temas transversales • Tutoría en el aula en educación secundaria
	Material didáctico	• Diseño de materiales para el aprendizaje significativo
	Evaluación del aprendizaje	• Evaluación cualitativa en un currículo por competencias
FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL	Investigación	• Investigación-acción para la innovación
	Didáctica específica	• Didáctica de la educación superior
POLÍTICA EDUCATIVA Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN	Instrumentos de gestión	• Proyecto educativo y curricular
	Elaboración de proyectos	• Cómo elaborar un proyecto de innovación curricular • El trabajo pastoral en la labor educativa • Estrategias colaborativas entre la escuela y la familia
DESARROLLO Y EDUCACIÓN INFANTIL	Evaluación del aprendizaje	• Evaluación en el nivel inicial

PROGRAMA DE INVIERNO - 2002

LÍNEAS TEMÁTICAS	ASPECTO	CURSOS
CURRÍCULO Y DIDÁCTICA	Estrategias de enseñanza - aprendizaje	• Estrategias para el proceso de evaluación del aprendizaje • Estrategias para el aprendizaje en educación primaria • Educación en valores democráticos • Estrategias para la motivación de la lectura desde la biblioteca escolar
	Evaluación del aprendizaje	• La evaluación en un enfoque por competencias • Diseño de instrumentos de evaluación del aprendizaje
FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL	Didáctica específica	• Modelos didácticos en educación superior
POLÍTICA EDUCATIVA Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN	Elaboración de proyectos	• La pastoral en la escuela • La conciliación en la escuela
DESARROLLO Y EDUCACIÓN INFANTIL	Estrategias de enseñanza-aprendizaje	• Estrategias para la lectoescritura en el nivel inicial

PROGRAMA DE INVIERNO - 2003

LÍNEAS TEMÁTICAS	ASPECTO	CURSOS
CURRÍCULO Y DIDÁCTICA	Estrategias de enseñanza - aprendizaje	• Las técnicas grupales como estrategias para el trabajo activo en el aula
	Evaluación del aprendizaje	• Instrumentos para evaluar contenidos procedimentales y conceptuales
	Planificación curricular	• La selección y desarrollo de contenidos en el aula • Diseño de unidades didácticas • Elaboración de proyectos de investigación en el aula • Diseño de unidades didácticas (2da versión)
FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL	Estrategias de enseñanza-aprendizaje	• La investigación acción para la innovación del quehacer educativo (1era parte)
DESARROLLO Y EDUCACIÓN INFANTIL	Planificación curricular	• Programación y evaluación en educación inicial

PROGRAMA DE INVIERNO - 2004

LÍNEAS TEMÁTICAS	ASPECTO	CURSOS
CURRÍCULO Y DIDÁCTICA	Estrategias de enseñanza–aprendizaje	• Las técnicas grupales como estrategia para el trabajo activo en el aula • Estrategias interactivas para la comunicación integral y lógico matemático para educación inicial • Estrategias didácticas innovadoras en el área curricular de matemática • Estrategias y recursos didácticos para el área de personal social • Promoviendo la lectura en los niños a través de Internet. • Nuevos enfoques para el desarrollo de la creatividad • Elaboración de proyectos de investigación en el aula
	Evaluación del aprendizaje	• La evaluación del aprendizaje desde un enfoque por competencias • Instrumentos de evaluación cualitativa del aprendizaje
	Planificación curricular	• Diseño de unidades didácticas

PROGRAMA DE INVIERNO - 2005

LÍNEAS TEMÁTICAS	ASPECTO	CURSOS
CURRÍCULO Y DIDÁCTICA	Enfoque curricular	• Desarrollando la inteligencia emocional en niños de inicial y primaria • Educación inclusiva y sus implicancias
	Estrategias de enseñanza - aprendizaje	• Creando un ambiente estimulante para la lectura y la escritura
	Evaluación del aprendizaje	• Instrumentos de evaluación cualitativa del aprendizaje. • Evaluando el aprendizaje en un currículo por capacidades
	Planificación curricular	• Formulando proyectos de innovación curricular
DESARROLLO Y EDUCACIÓN INFANTIL	Estrategias de enseñanza - aprendizaje	• La informática en el desarrollo de habilidades de niños menores de seis años



PROGRAMA DE INVIERNO - 2006

LÍNEAS TEMÁTICAS	ASPECTO	CURSOS
CURRÍCULO Y DIDÁCTICA	Estrategias de enseñanza - aprendizaje	• Consolidación de hábitos de lectura en la educación secundaria • Orcee(a): Estrategias interactivas para el desarrollo de habilidades matemáticas y de comunicación en niños de tres a diez años • Estrategias de enseñanza para facilitar el aprendizaje de la lectoescritura y el desarrollo de habilidades comunicativas en la educación primaria • Elaboración del plan tutorial para la competencia social, la convivencia y la inclusión • Orcee: Desarrollo de habilidades de redacción: elaboración de ensayos académicos • Orcee: Técnicas creativas para una educación innovadora
	Material didáctico	• Elaboración de materiales educativos con material desechable
	Planificación curricular	• Orcee: Innovaciones educativas en el aula

- (a) Curso ofrecido en coordinación con la Oficina de Relaciones con Centros Educativos Escolares, unidad de la PUCP.

PROGRAMA DE INVIERNO - 2007

LÍNEAS TEMÁTICAS	ASPECTO	CURSOS
CURRÍCULO Y DIDÁCTICA	Estrategias de enseñanza–aprendizaje	• Desarrollo del pensamiento crítico a través de estrategias de redacción en educación secundaria • Consolidación de hábitos de lectura en educación primaria • Orcee: Desarrollo del pensamiento geométrico y analítico
	Planificación curricular	• Innovaciones educativas en el aula
POLÍTICA EDUCATIVA Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN	Elaboración de proyectos	• Diseño de una escuela para padres desde una metodología vivencial
TIC Y EDUCACIÓN	Recursos de Internet y multimedia	• <i>Weblogs, Webquests y Hot Potatoes</i> en el aula

PROGRAMA DE INVIERNO - 2008

LÍNEAS TEMÁTICAS	ASPECTO	CURSOS
CURRÍCULO Y DIDÁCTICA	Estrategias de enseñanza–aprendizaje	• Orcee: Gramática y desarrollo de habilidades cognitivas • Orcee: Fomentando el liderazgo en el aula • Orcee: El aprendizaje basado en problemas (ABP) como estrategia didáctica en los cursos de Ciencias • Estrategias para mejorar el comportamiento y la convivencia en el aula • Learte: animación a la lectura y escritura
	Evaluación del aprendizaje	• Criterios para desarrollar y evaluar la comprensión de lectura
TIC Y EDUCACIÓN	Recursos de Internet y multimedia	• Orcee: La biblioteca escolar y el desarrollo de habilidades informativa en la era digital • El uso de Webquest y blog para el desarrollo de aprendizajes colaborativos • Orcee: Aplicación de recursos multimedia para el aprendizaje



PROGRAMA DE INVIERNO - 2009

LÍNEAS TEMÁTICAS	ASPECTO	CURSOS
CURRÍCULO Y DIDÁCTICA	Estrategias de enseñanza-aprendizaje	• Criterios para desarrollar y evaluar la comprensión de lectura • Conducción de grupos escolares adolescentes • Orcee: Creatividad • Orcee: Ecología y medio ambiente... hacia un entendimiento del cambio climático • Orcee: Estrategias para introducir el concepto de química verde en el aprendizaje de la química en Educación Básica
FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL	Liderazgo	• Orcee: Lenguas y castellanos del Perú • Orcee: Técnicas teatrales para el desarrollo de la comunicación
DESARROLLO Y EDUCACIÓN INFANTIL	Estrategias de enseñanza-aprendizaje	• Estrategias y actividades motrices para el desarrollo integral del niño

PROGRAMA DE INVIERNO - 2010

LÍNEAS TEMÁTICAS	ASPECTO	CURSOS
CURRÍCULO Y DIDÁCTICA	Estrategias de enseñanza-aprendizaje	• Orcee: La narración oral como herramienta pedagógica en el aula. El arte de enseñar, el arte de narrar • Orcee: Estrategias para mejorar las conductas difíciles en el aula • Orcee: La expresión corporal y la comunicación efectiva • Orcee: El aprendizaje colaborativo y su evaluación • Orcee: Taller básico de fotografía en formato digital • Orcee: Historia de los límites de la República del Perú
EDUCACIÓN Y TIC	Recursos de Internet y multimedia	• Aplicación TIC en la EBR

Anexo 07
Lista completa de Cursos de Especialización de 2001 – 2010

CURSOS DE ESPECIALIZACIÓN - 2001

LÍNEAS TEMÁTICAS	ASPECTO	CURSOS
CURRÍCULO Y DIDÁCTICA	Estrategias en tutoría	• Tutoría y orientación escolar
POLÍTICA EDUCATIVA Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN	Gestión institucional	• Gerencia educativa: un enfoque empresarial

CURSOS DE ESPECIALIZACIÓN - 2002

LÍNEAS TEMÁTICAS	ASPECTO	CURSOS
CURRÍCULO Y DIDÁCTICA	Estrategias en tutoría	• Tutoría y orientación escolar
POLÍTICA EDUCATIVA Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN	Gestión institucional	• Gerencia educativa: un enfoque empresarial
EDUCACIÓN Y TIC	Recursos de Internet y multimedia	• Informática aplicada a los procesos de enseñanza y aprendizaje



CURSOS DE ESPECIALIZACIÓN - 2003

LÍNEAS TEMÁTICAS	ASPECTO	CURSOS
CURRÍCULO Y DIDÁCTICA	Estrategias en tutoría	Tutoría y orientación escolar
FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL	Habilidades comunicativas	<i>Communicative Language Teaching</i>
	Estrategias de enseñanza	Docencia universitaria
POLÍTICA EDUCATIVA Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN	Gestión institucional	Gerencia educativa
EDUCACIÓN Y TIC	Recursos de Internet y multimedia	Informática aplicada a los procesos de enseñanza y aprendizaje

CURSOS DE ESPECIALIZACIÓN - 2004

LÍNEAS TEMÁTICAS	ASPECTO	CURSOS
CURRÍCULO Y DIDÁCTICA	Estrategias en tutoría	Tutoría y orientación escolar
FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL	Habilidades comunicativas	Communicative Language Teaching
	Estrategias de enseñanza	Docencia universitaria: diseños de cursos activos y colaborativos
POLÍTICA EDUCATIVA Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN	Gestión institucional	Gestión de la institución escolar orientada a la calidad
EDUCACIÓN Y TIC	Recursos de Internet y multimedia	Informática aplicada a los procesos de Enseñanza-Aprendizaje

CURSOS DE ESPECIALIZACIÓN - 2005

LÍNEAS TEMÁTICAS	ASPECTO	CURSOS
CURRÍCULO Y DIDÁCTICA	Estrategias en tutoría	Tutoría y orientación escolar
FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL	Habilidades comunicativas	<i>Communicative Language Learning</i>
	Estrategias de enseñanza	Docencia en la educación superior: diseño de cursos activos y colaborativos
POLÍTICA EDUCATIVA Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN	Gestión institucional	Gestión de la institución educativa orientada a la calidad
EDUCACIÓN Y TIC	Recursos de Internet y multimedia	Aplicación de las TIC al proceso de enseñanza-aprendizaje

CURSOS DE ESPECIALIZACIÓN - 2006

LÍNEAS TEMÁTICAS	ASPECTO	CURSOS
FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL	Habilidades comunicativas	<i>Communicative Language Teaching</i>
	Estrategias de enseñanza	Docencia en la educación superior: diseño de cursos activos y colaborativos
EDUCACIÓN Y TIC	Recursos de Internet y multimedia	Aplicación de las TIC al proceso de E-A



CURSOS DE ESPECIALIZACIÓN - 2007

LÍNEAS TEMÁTICAS	ASPECTO	CURSOS
FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL	Estrategias de enseñanza	• Docencia universitaria: diseño de cursos activos y colaborativos
POLÍTICA EDUCATIVA Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN	Gestión institucional	• Gestión participativa para el desarrollo social a nivel de municipios • Gestión participativa para el desarrollo social a nivel de instituciones educativas
EDUCACIÓN Y TIC	Recursos de Internet y multimedia	• Creación de recursos multimedia

CURSOS DE ESPECIALIZACIÓN - 2008

LÍNEAS TEMÁTICAS	ASPECTO	CURSOS
POLÍTICA EDUCATIVA Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN	Gestión institucional	• Gestión participativa para el desarrollo social a nivel de municipios • Gestión participativa para el desarrollo social a nivel de instituciones educativas
EDUCACIÓN Y TIC	Recursos de Internet y multimedia	• Incorporación de las TIC en el proceso de aprendizaje

CURSOS DE ESPECIALIZACIÓN - 2009

LÍNEAS TEMÁTICAS	ASPECTO	CURSOS
CURRÍCULO Y DIDÁCTICA	Planificación curricular	• Del proyectos curricular a la programación de corta duración
	Estrategias en tutoría	• Habilidades para convivir mejor
POLÍTICA EDUCATIVA Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN	Gestión institucional	• Gestión de la capacitación en sus organizaciones
EDUCACIÓN Y TIC	Recursos de Internet y multimedia	• Incorporación de las tecnologías de la información y comunicación en el proceso de aprendizaje

CURSOS DE ESPECIALIZACIÓN - 2010

LÍNEAS TEMÁTICAS	ASPECTO	CURSOS
CURRÍCULO Y DIDÁCTICA	Planificación curricular	• Planificación curricular y evaluación del aprendizaje
POLÍTICA EDUCATIVA Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN	Elaboración de proyectos	• Gestión de la capacitación

Anexo 08
Lista completa de cursos ofertados en los
Servicios a Terceros de 2001 – 2010

CURSOS A TRAVÉS DE SERVICIOS A TERCEROS – 2001

LÍNEAS TEMÁTICAS	ASPECTO	CURSOS
CURRÍCULO Y DIDÁCTICA	Estrategias de enseñanza-aprendizaje	- Estrategias del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior (Universidad Pacífico) - Estrategias para el desarrollo del aprendizaje significativo (I.E. Peruano Británico) - Trabajo en equipo y resolución de conflictos (Nido del Instituto Nacional de Rehabilitación) - Capacitación educativa (Videoteca Backus I) - Capacitación educativa (Videoteca Backus II)
	Material didáctico	Diseño de materiales para el desarrollo de aprendizajes (I.E. Claretiano)
	Evaluación del aprendizaje	Evaluación del aprendizaje a través de criterios e indicadores (I.E.P. Niño Jesús de Praga)
	Planificación curricular	- El currículo como generador de aprendizaje (I.E.P. Santa Rosa-Huacho) - Planificación educativa y estrategias para la enseñanza aprendizaje en la educación superior (I.E.S.T.P. Gilda Ballivián Rosado)
FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL	Liderazgo	- Motivación y autoeficiencia personal (I.E.P. ALTAIR) - Motivación y autoeficiencia personal (I.E.P. Weberbauer)
	Evaluación docente	Evaluación de docentes (I.E. San Francisco)
	Formación docente	- Programas de capacitación (APEC Ramón Castillo Ilo- Toquepala y Cujone) - Programas de capacitación (ISPPEI)
POLÍTICA EDUCATIVA Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN	Gestión institucional	La gerencia educativa como herramienta para la gestión (Minedu)
	Instrumentos de gestión	El proyecto educativo institucional: herramienta de gestión (Minedu)

CURSOS A TRAVÉS DE SERVICIOS A TERCEROS – 2002

LÍNEAS TEMÁTICAS	ASPECTO	CURSOS
CURRÍCULO Y DIDÁCTICA	Estrategias de enseñanza - aprendizaje	• Capacitación educativa (Backus).
	Evaluación del aprendizaje	• La evaluación en un enfoque por competencias (I.E. María Reina) • Técnicas e instrumentos para la evaluación (I. E. María Reina)
	Planificación curricular	• Planificación curricular. Literatura infantil (CEI Ministerio de Agricultura)
	Estrategias de tutoría	• Tutoría y orientación escolar (I.E. María Reina)
FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL	Investigación	• La investigación acción para la innovación del quehacer educativo (ISPP Arequipa)
	Trabajo en grupo	• Trabajo en equipo y mejoramiento de los RR.HH. (I.E Altair)
POLÍTICA EDUCATIVA Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN	Evaluación institucional	• Evaluación del PEI (Minedu)
	Gestión institucional	• Gerencia educativa un enfoque empresarial (Asociación Peruano-Británico) • Hacia una gestión eficaz en la institución educativa (Minedu) • Gerencia educativa (Asociación Peruano Británico) • Capacitación (ISPP Manuel Gonzáles Prada)
	Instrumentos de gestión	• Diseño del PEI (Minedu)

CURSOS A TRAVÉS DE SERVICIOS A TERCEROS – 2003

LÍNEAS TEMÁTICAS	ASPECTO	CURSOS
CURRÍCULO Y DIDÁCTICA	Estrategias de enseñanza-aprendizaje	• Asesoría en la elaboración de módulos educativos IDEA (PUCP) • Implementación del módulo de autoaprendizaje, biblioteca escolar (Asoc. Kallpa) • Programa de capacitación docente de inicial y primaria (Bienestar Marina de Guerra) • Programa de capacitación secundaria de lenguaje y matemática (Bienestar Marina de Guerra) • Programa de capacitación (APEC Mariscal Castilla – Toquepala)
	Evaluación del aprendizaje	• Evaluación de los aprendizajes en educación superior (ISPP Manuel Gonzales) • La evaluación para la valoración de los aprendizajes (I.E. Santa Ana)
	Planificación curricular	• Diseño del proyecto curricular de centro (I.E. Santa Rosa – Chimbote) • La planificación del proceso de enseñanza aprendizaje (I.E. Alfonso Ugarte) • Talleres de asesoría educativa y desarrollo de competencias (Backus) • Planificación curricular (Cecitel)
	Estrategias de tutoría	• Con creatividad y disciplina formo hábitos (I.E. Santísima Trinidad) • Capacitación docente en proyectos de formación en valores (Backus) • Tutoría y orientación escolar (I.E. P. San Francisco) • Tutoría y orientación escolar (I.E.P. María Reina) • Curso de especialización Tutoría y orientación Escolar (I.E. Santísimo Nombre de Jesús)
FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL	Liderazgo	• Liderazgo pedagógico (I.E.P. Albert Einstein)
POLÍTICA EDUCATIVA Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN	Evaluación institucional	• Evaluación, capacitación y monitoreo al personal docente (Asoc. Bienestar 6 de agosto)
	Gestión institucional	• Hacia una gestión de calidad en la institución educativa (ISPP Manuel Gonzales).

CURSOS A TRAVÉS DE SERVICIOS A TERCEROS – 2004

LÍNEAS TEMÁTICAS	ASPECTO	CURSOS
CURRÍCULO Y DIDÁCTICA	Estrategias de enseñanza-aprendizaje	• Metodología del trabajo intelectual (I.E.P. Peruano Británico) • Comunicación Integral: Comprensión de lectura (I.E. FAP) • Comunicación Integral: Gramática (I.E. FAP) • Comunicación Integral: Redacción de textos académicos (I.E. FAP) • Comunicación integral: Creación de textos narrativos (I.E. FAP) • Historia y Geografía: Geografía (I.E. FAP) • Historia y Geografía: Historia (I.E. FAP) • Historia y Geografía: Estrategias metodológicas para la enseñanza de la Historia y Geografía (I.E. FAP) • CTA: Biología (I.E. FAP) • CTA: Química (I.E. FAP) • CTA: Física (I.E. FAP) • Educación artística (I.E. FAP) • Lógico-matemático (I.E. FAP) • Estrategias didácticas para desarrollar habilidades para la comprensión lectora (I.E. Alfonso Ugarte) • Comunicación Integral: primaria, ciclos I y II (Liceos Navales) • Ciencias Sociales: Geografía secundaria (Liceos Navales) • Ciencias Sociales: Historia secundaria (Liceos Navales) • Ciencias Sociales: Estrategias metodológicas secundaria (Liceos Navales) • CTA: Química (Liceos Navales) • CTA: Biología (Liceos Navales) • Lógico-matemático: primaria, ciclos I y II (Liceos Navales)
	Evaluación del aprendizaje	• Programación y evaluación de aprendizajes en primaria (I.E.P. Peruano Británico) • Programación y evaluación del aprendizaje en inicial y primaria, ciclo I (I.E. Ramón Castilla) • Programación y evaluación del aprendizaje en inicial y primaria, ciclo II y III (I.E. Ramón Castilla) • Programación y evaluación del aprendizaje en secundaria (I.E. Ramón Castilla) • Programación y evaluación de aprendizajes en secundaria (I.E.P. Peruano Británico) • Programación y evaluación del aprendizaje desde un enfoque de investigación acción: Ciencias (I.E. Alfonso Ugarte)

		• Programación y evaluación del aprendizaje desde un enfoque de investigación acción: Letras (I.E. Alfonso Ugarte) • Diseño y evaluación del aprendizaje en inicial y primaria, ciclo I (I.E.P. Pedro Ruiz) • Diseño y evaluación del aprendizaje en inicial y primaria, ciclos II y III (I.E.P. Pedro Ruiz) • Diseño y evaluación del aprendizaje en secundaria (I.E.P. Pedro Ruiz)
	Planificación curricular	• Diseño e implementación de unidades didácticas sobre el desarrollo y actividades mineras, petroleras y energéticas (Primaria, ciclo I, Sociedad Nacional Minería, petróleo y energía) • Diseño e implementación de unidades didácticas sobre el desarrollo y actividades mineras, petroleras y energéticas (Primaria, ciclo II, Sociedad Nacional Minería, petróleo y energía) • Diseño e implementación de unidades didácticas sobre el desarrollo y actividades mineras, petroleras y energéticas (Primaria, ciclo III, Sociedad Nacional Minería, petróleo y energía) • Diseño e implementación de unidades didácticas sobre el desarrollo y actividades mineras, petroleras y energéticas (Ciencias Sociales, Sociedad Nacional Minería, petróleo y energía) • Diseño e implementación de unidades didácticas sobre el desarrollo y actividades mineras, petroleras y energéticas (CTA, Sociedad Nacional Minería, petróleo y energía)
	Estrategias de tutoría	• Tutoría y orientación escolar (I.E. Sol de Vitarte) • Tutoría y orientación escolar inicial y primaria (I.E.P. Pedro Ruiz) • Tutoría y orientación escolar secundaria (I.E.P. Pedro Ruiz) • Tutoría y orientación escolar (I.E.P. Peruano Británico) • Tutoría y orientación escolar (I.E. Ramón Castilla)
FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL	Convivencia	• Desafíos y estrategias para una cultura de paz (ODEC)
POLÍTICA EDUCATIVA Y GESTIÓN DE LA EDUCACION	Elaboración de proyectos	• Gestión y gerencia de proyectos de innovación educativa: proyecto valores y proyecto en ambiente (Backus I) • Gestión y gerencia de proyectos de innovación educativa: proyecto valores y proyecto en ambiente (Backus II)

		• Gestión y gerencia de proyectos de innovación educativa: proyecto valores y proyecto en ambiente (Backus III) • Gestión y gerencia de proyectos de innovación educativa: proyecto valores y proyecto en ambiente (Backus IV) • Gestión y gerencia de proyectos de innovación educativa: proyecto valores y proyecto en ambiente (Backus V) • Gestión y gerencia de proyectos de innovación educativa: proyecto valores y proyecto en ambiente (Backus VI) • Seguimiento y monitoreo de proyectos de innovación educativa (Backus VI)
	Gestión institucional	• Gestión institucional y administrativa (I.E.E. Ramón Castilla)
	Instrumentos de gestión	• Gestión pedagógica: Planeamiento estratégico institucional (Minedu)
DESARROLLO Y EDUCACIÓN INFANTIL	Evaluación del aprendizaje	• Programación y evaluación de aprendizajes en inicial (I.E.P. Peruano Británico)

CURSOS A TRAVÉS DE SERVICIOS A TERCEROS – 2005

LÍNEAS TEMÁTICAS	ASPECTO	CURSOS
CURRÍCULO Y DIDÁCTICA	Estrategias de enseñanza-aprendizaje	- Implementación de la guía metodológica y material educativo de minería (Sociedad Nacional Minería, petróleo y energía I) - Implementación de la guía metodológica y material educativo de minería (Sociedad Nacional Minería, petróleo y energía II - La Oroya) - Implementación de la guía metodológica y material educativo de minería (Sociedad Nacional Minería, petróleo y energía III – Cerro de Pasco) - Implementación de la guía metodológica y material educativo de minería (Sociedad Nacional Minería, petróleo y energía IV – Cerro de Pasco) - Implementación de la guía metodológica y material educativo de minería (Sociedad Nacional Minería, petróleo y energía V - La Oroya) - Implementación de la guía metodológica y material educativo de minería (Sociedad Nacional Minería, petróleo y energía VI) - Estrategias para la creación y comprensión de textos en primaria (Liceo Naval) - Estrategias para aprender a aprender (I.E.N. Mercedes Cabello)
	Didáctica específica	Didáctica de la matemática en secundaria (Liceo Naval)
	Estrategias de tutoría	Rol del tutor (Editorial Ipenza)
FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL	Trabajo en grupo	Implementando la motivación en clases con técnicas grupales (I.E.P Perpetuo Socorro)
POLÍTICA EDUCATIVA Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN	Gestión institucional	- Gestión en instituciones educativas I (UGEL 01) - Gestión en instituciones educativas II (UGEL 01)
	Instrumentos de gestión	- Elaboración del PEI (Nido Travesuras) - Mejorando el Proyecto Curricular del centro. (I.E Raimondi – Niño Jesús Chimbote)
	Competencias gerenciales	- Desarrollando competencias gerenciales (PDG Consultores) - Desarrollando competencias en el gerente educativo (PDG Consultores)

		• Gestión educativa directores (Liceo Naval) • Cómo realizar reuniones efectivas de trabajo (PDG Consultores) • Desarrollando equipos de alto rendimiento (PDG Consultores) • Gestión participativa para el desarrollo social (Pathfinder)
--	--	--

CURSOS A TRAVÉS DE SERVICIOS A TERCEROS – 2006

LÍNEAS TEMÁTICAS	ASPECTO	CURSOS
CURRÍCULO Y DIDÁCTICA	Estrategias de enseñanza-aprendizaje	• Aprender investigando (I.E.P. Marianistas) Manejo de guías metodológicas y material educativo (SNMPE – Abancay) • Taller de lectoescritura (Minera Santa Luisa) La carta democrática interamericana y la enseñanza de valores y práctica democrática (Minedu) - Licitación • Programa de capacitación docente (Liceos Navales) Manejo de guías metodológicas y material educativo (SNMPE – Chiclayo) • Implementación en el uso de guías metodológicas y material educativo (SNMPE – La Oroya) • Implementación en el uso de guías metodológicas y material educativo (SNMPE – Tacna) • Implementación en el uso de guías metodológicas y material educativo (SNMPE – Oyón)
	Planificación curricular	• Evaluación de proceso del diploma en gestión de instituciones educativas promotoras de salud (Asociación Kallpa)
	Estrategias de tutoría	• Solución de conflictos en el aula (I.E.P. Claretiano)
FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL	Trabajo en equipo	• Instituciones educativas de alto rendimiento a través del trabajo en equipo (PDG Consultores)
	Evaluación docente	• Cómo medir la satisfacción del cliente en I.E (PDG Consultores)
POLÍTICA EDUCATIVA Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN	Gestión institucional	• Gestión de las instituciones educativas (UGEL 05)
	Instrumentos de gestión	• Elaboración del PEI y PCC (I.E.P. San Juan Masías)
	Competencias gerenciales	• Competencias gerenciales (PDG Consultores I) • Competencias gerenciales (PDG Consultores II) • Gestión eficaz de quejas y reclamos (PDG Consultores) • Gestión participativa para el desarrollo social (Pathfinder) • Gestión participativa para el desarrollo social en instituciones educativas (Cementos Selva)

CURSOS A TRAVÉS DE SERVICIOS A TERCEROS – 2007

LÍNEAS TEMÁTICAS	ASPECTO	CURSOS
CURRÍCULO Y DIDÁCTICA	Estrategia de enseñanza–aprendizaje	La carta democrática interamericana y la enseñanza de valores y práctica democrática (Minedu) - Licitación
	Didáctica específica	Empoderamiento de capacidades para la didáctica de la Comunicación (Minedu) - Licitación
	Gestión institucional	- Capacitación en gestión a directores de instituciones educativas de educación Secundaria del área urbana de Callao – Ventanilla (Minedu) - Licitación - Capacitación en gestión a directores de instituciones educativas de educación Secundaria del área urbana, UGEL 03 (Minedu) - Licitación - Capacitación en gestión a directores de instituciones Educativas de Educación Secundaria del área urbana. UGEL 01 (Minedu) Licitación - Capacitación en gestión a directores de instituciones educativas de educación secundaria del área urbana en Región Ayacucho (Minedu) - Licitación

CURSOS A TRAVÉS DE SERVICIOS A TERCEROS – 2008

LÍNEAS TEMÁTICAS	ASPECTO	CURSOS
CURRÍCULO Y DIDÁCTICA	Enfoque curricular	• Currículo (por nivel educativo) (Pronafcap - Minedu) Ítem 8 – UGEL 3
	Estrategias de enseñanza-aprendizaje	• Innovación educativa (Municipio de Puente Piedra) • Herramientas prácticas para elevar las capacidades lectoras (Prosnergy) • Estrategias innovadoras de razonamiento y demostración en el aula de matemática (Prosnergy) • Comunicación (general) (Pronafcap- Minedu) Ítem 8 – UGEL 3 • Lógico matemático (general) (Pronafcap - Minedu) Ítem 8 – UGEL 3 • Especialidad académica (por nivel educativo y por especialidad) (Pronafcap - Minedu) Ítem 8 – UGEL 3 • La investigación cualitativa en la educación superior (ISPP Manuel Gonzales Prada) Investigación en la escuela (I.E.P. Santa María Marianistas)
	Planificación curricular	• Programación de actividades en cuna o centros de estimulación temprana (EsSalud)
FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL	Liderazgo	• Gestión y liderazgo participativo en el aula (Prosnergy)
POLÍTICA EDUCATIVA Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN	Gestión institucional	• El reto de la calidad en la gestión educativa (I.E.P. Trilce) • Gestión educativa (Municipio de Puente Piedra)
	Competencias gerenciales	• Estrategias innovadoras para fortalecer de gestión participativa en los docentes (Prosnergy)
EDUCACIÓN Y TIC	Recursos de Internet y multimedia	• Uso de <i>Hot Potatoes</i> en el proceso de aprendizaje (I.E.P. Cambridge)

CURSOS A TRAVÉS DE SERVICIOS A TERCEROS – 2009

LÍNEAS TEMÁTICAS	ASPECTO	CURSOS
CURRÍCULO Y DIDÁCTICA	Estrategias de enseñanza-aprendizaje	• Pronafcap – Minedu, Ítem 39 (nov. 2009 - oct. 2010) • Estrategias innovadoras docentes (Prosynergy) • Programa de formación continua (Fondo Minero Antamina - Región Ancash)
	Planificación curricular	• La minería en el Perú: diversificación curricular y evaluación educativa (Sociedad Nacional de Minería, Petróleo y Energía - Región Moquegua) • Los hidrocarburos en el Perú: una propuesta para la diversificación curricular (Sociedad Nacional de Minería, Petróleo y Energía - Región Ayacucho) • Del proyecto curricular a la programación de corta duración
	Evaluación del aprendizaje	• Evaluación formadora de la lectura y escritura (I.E. Bertolt Brecht)
POLÍTICA EDUCATIVA Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN	Evaluación institucional	• El proceso de autoevaluación curricular y la elaboración del proyecto educativo (I.E. Weberbauer)

CURSOS A TRAVÉS DE SERVICIOS A TERCEROS – 2010

LÍNEAS TEMÁTICAS	ASPECTO	CURSOS
CURRÍCULO Y DIDÁCTICA	Estrategias de enseñanza-aprendizaje	- Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente, Ítem 39 (Pronafcap Minedu) - Educación Básica Especial, Ítem 01. UGEL 07 y Región del Callao (Pronafcap – Minedu) - Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente, Ítem 02. Fondo Minero Antamina - Región Ancash (Pronafcap)
	Planificación curricular	- Los hidrocarburos en el Perú: una propuesta para la diversificación curricular (BPZ- Sociedad Nacional de Minería, Petróleo y Energía - Tumbes I) - Los hidrocarburos en el Perú: una propuesta para la diversificación curricular (BPZ- Sociedad Nacional de Minería, Petróleo y Energía - Cañete I) - Los hidrocarburos en el Perú: una propuesta para la diversificación curricular (BPZ- Sociedad Nacional de Minería, Petróleo y Energía - Tumbes II) - Los hidrocarburos en el Perú: una propuesta para la diversificación curricular (BPZ- Sociedad Nacional de Minería, Petróleo y Energía - Cañete II) - Los hidrocarburos en el Perú: una propuesta para la diversificación curricular (BPZ- Sociedad Nacional de Minería, Petróleo y Energía - Piura) - Programa de formación docente en competencias pedagógicas (Fondo Minero Antamina - Huaraz)
FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL	Emprendimiento	Estrategias innovadoras para docentes emprendedores (Prosynergy)

Referencias bibliográficas

- Acuerdo Nacional (2002). Acuerdo Nacional. *Mesa de Concertación*. Recuperado de http://www.mesadeconcertacion.org.pe/documentos/general/2002_0140.pdf
- Aliaga, J. (2000). *Mejorando la Calidad de la Educación Inicial No Escolarizada. Sistematización de experiencias de educación a distancia en capacitación docente e innovación educativa con participación de comunidades rurales andinas de extrema pobreza 1994-1998*. Lima: CISE-PUCP, Fondo Perú-Canadá
- Antúnez, S. e Imbernón, F. (Coords.) (2009). *La Formación permanente de docentes en la región centroamericana y República Dominicana. Análisis de la situación y propuestas para la convergencia regional*. San José: AECL.
- Ávalos, B. (2007). *Formación docente continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe* (Informe preparado para el Diálogo Regional de Política Banco Interamericano de Desarrollo). Recuperado de <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=1281469>
- Capella, J. y Ojeda, L. (1990). *Una alternativa andina de profesionalización docente*. Lima: CISE-PUCP.
- Camargo, M. y otros. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Revista Educación y Educadores*, 7, 79-112. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/550/643>
- Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (1998, diciembre). *Informe síntesis de los resultados del proyecto "calidad de la educación y desarrollo regional" 1992 – 1998*. Lima: Centro de Investigaciones y Servicios Educativos.
- Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (2007). *Estados del Arte sobre Políticas Educativas y Desarrollo Regional en las Regiones de*



Arequipa, Ayacucho, Cajamarca y San Martín. Proyecto Políticas Educativas y Desarrollo Regional 2004-2006. Lima: Centro de Investigaciones y Servicios Educativos.

Coloma, C. (2002). Políticas y estrategias sobre formación docentes formuladas y desarrolladas en la Facultad. En: C. Coloma, J. Capella, F. Bartra, D. Revilla, L. Sime y L. MENDÍVIL (Eds.), *V Seminario de Análisis y Perspectivas de la Educación en el Perú. Políticas y estrategias en la formación docente en el cambio de época* (pp. 1-30). Lima: CISE-PUCP.

Congreso de la República del Perú (2003). *Ley General de Educación 28044* [Versión digital]. Recuperado de <http://planipolis.iiiep.unesco.org/upload/Peru/Peru%20Ley%20general%20de%20educacion%2028044.pdf>

Congreso de la República del Perú (2011). Decreto Supremo 007-2007-ED. Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente. *Ministerio de Educación*. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/files/335_201109141759.pdf

Congreso de la República del Perú (2012). *Ley de reforma Magisterial 29944* [Versión digital]. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/files/4966_201212101158.pdf

Congreso de la República del Perú (2013). *Reglamento de la Ley 29944, de Reforma Magisterial. Decreto Supremo 004-2013-ED* Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/files/6151_201305030929.pdf

Consejo Nacional de Educación (2007, enero). Hacia un desarrollo profesional de la docencia. *Boletín CNE Opina*, (2). Recuperado de <http://www.cne.gob.pe/docs/cne-opina/BOLETIN-CNEOpina-2.pdf>

Consejo Nacional de Educación y Ministerio de Educación (2007). Proyecto Educativo Nacional al 2021. La Educación que queremos 2021. *Consejo Nacional de Educación*. Recuperado de <http://www.cne.gob.pe/docs/cne-pen/Hacia-un-Proyecto-Educativo-Nacional-set05.pdf>

- Cuenca, R. (2011). Discursos y nociones sobre el desempeño docente. Diálogos con maestros. En: Consejo Nacional de Educación, Fundación SM (Eds.), *Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente. Estudios que aportan a la reflexión, al diálogo y a la construcción concertada de una política educativa* (pp. 9-53). Recuperado de http://www.cne.gob.pe/images/stories/cne-ublicaciones/propuestapreliminar_FSM.pdf
- Cuenca, R. (2012). ¿Mejores maestros? Balance de políticas docentes 2010-2011. *Suma Educación*. Recuperado de http://www.sumaeducacion.pe/pdf/mejores_maestros.pdf
- Curay, M. (2012, setiembre). Nuevas políticas de formación docente. *Revista Tarea*, 70-73.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- De Lella, C. (1999, setiembre). *Modelos y tendencias de la Formación Docente* (Trabajo presentado en el I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación, Perú). Recuperado de <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- De Martín, E. (2005). *La formación en centros. Un modelo de formación permanente para equipos docentes*. Valencia: Nau Llibres.
- De Belaunde, C., Eguren, M. y González, N. (2013). ¿Lección para el maestro? La experiencia del Plan Nacional de Capacitación Docente – Plancad (Documento de trabajo N°188. Serie Educación, 6). *Instituto de Estudios Peruano*. Recuperado de: <http://www.iep.org.pe/titulos4.php>
- Foro de Acuerdo Nacional (2004). Pacto Social de Compromisos recíprocos por la educación 2004–2006. *Ministerio de Educación*. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/Publicaciones/pactosocial_2004-2006.pdf



- Foro Mundial sobre la Educación (2000). Marco de Acción Regional “Educación para todos en las Américas”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 22. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie22a08.htm>
- Fuguet, L. (2007). La formación permanente: Una vía para mejorar la calidad de la Educación Infantil. *Revista de Investigación*, 62, 107-124. Recuperado de <http://www2.scielo.org.ve/pdf/ri/v31n62/art08.pdf>
- Guerra, P. (2008). Formación docente continua: una mirada desde el aprendizaje de adultos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 1-25. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2008Zamora.pdf>
- Imbernón, F. (1999). Conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesorado. En: V. Ferreres y F. Imbernón (Eds.), *Formación y actualización para la función pedagógica* (pp. 25-58). Madrid: Síntesis.
- Imbernón, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el estado español y Latinoamérica. *Educar*, 30, 15-25. Recuperado de http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Docente/Reflexiones_globales_sobre_la_formacion_y_desarrollo_profesional_del_profesorado.pdf
- Imbernón, F. (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional* (6ª ed.). Barcelona: Grao.
- Iturria, A. y Espinoza, R. (2011). *Estadística de los progresos de capacitación Pronafcap*. [Diapositivas]. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- López, M. (2007). *¿Capacitación docente o formación en servicio?* (Informe N° 61). Lima: Instituto de Pedagogía Popular. Recuperado de <http://www.ipp-peru.com/upload/INFORME612007.pdf>
- Manrique, L. (2013). *La Formación Continua desde el CISE-PUCP* [Diapositivas]. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

- Marcelo, C. (2002). La formación inicial y permanente de los educadores. En: Consejo Escolar del Estado (Eds.), *Los educadores en la sociedad del siglo XXI* (pp. 1-22). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/FORMACION/FORMACION%20INICIAL%20Y%20PERMANENTE%20DE%20LOS%20EDUCADORES.pdf>
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea
- Ministerio de Educación (2012a). *Módulo I. Planificamos el acompañamiento pedagógico*. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2012b). *Reglamento de la Ley General de Educación. Decreto Supremo 011-2012-ED* Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/files/3926_201207101510.pdf
- Ministerio de Educación (2012c). Resolución Ministerial 0547-2012 –ED. *Marco del Buen Desempeño Docente*. Recuperado de <http://www.perueduca.pe/documents/60563/ce664fb7-a1dd-450d-a43d-bd8cd65b4736>
- Ministerio de Educación (2013). *Resolución Ministerial N° 0175-2013-Ed. Lineamientos para la organización y desarrollo de los programas de especialización y actualización docente*. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/files/6052_201304160940.pdf
- Ministerio de Educación y Foro Nacional de Educación para Todos (2005). *Plan Nacional de Educación para Todos 2005-2015, Perú. Hacia una educación de calidad con equidad* [Versión digital]. Recuperado de <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Peru/Peru%20PlanNacionalEPT2005-2015.pdf>
- Miranda, C. y Rivera, P. (2009). Formación permanente de profesores: ¿Quién es el formador de formadores? *Estudios Pedagógico*, 35 (1), 155-169. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v35n1/art09.pdf>



- Moliner, M. y Loren, C. (2010). La Formación Continua como proceso clave en la profesionalización docente: buenas prácticas en Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (1), 25-44. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art1.pdf>
- Pineda, P. y Sarramona, J. (2006). El nuevo modelo de formación continua en España: balance de un año de cambios. *Revista Educación*, 341, 705-736. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341_29.pdf
- Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2004). Prelac, un trayecto regional hacia la educación para todos. *Revista Prelac. Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*, (0), 7-12. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001372/137293s.pdf>
- Rivero, J. (Coord.). (2003). Nueva docencia en el Perú. *Congreso.gob*. Recuperado de [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/21FEB8877945552105257AFD006C61AB/\\$FILE/nueva_docencia.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/21FEB8877945552105257AFD006C61AB/$FILE/nueva_docencia.pdf)
- Robalino, M. (2007, junio). *Los docentes pueden hacer la diferencia: apuntes acerca del desarrollo profesional y el protagonismo docente* (Trabajo presentado en seminario del CIEP). París: Seminario Internacional “La professionnalisation des enseignants de l’éducation de base: les recrutements sans formation initiale”. Recuperado de http://www.ciep.fr/conferences/CD_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf_interv/Robalino_Magaly_es.pdf
- Rodríguez, C. (2010). El Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (Pronafcap). *Revista Educación*, 19 (37), 87-103. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2553/2497>
- Sánchez Moreno, G. y otros (2006). De la capacitación hacia la formación en servicio de los docentes. Aportes a la política (1995 – 2005). *Ministerio de Educación*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/digesutp/desp/xtras/CapacFormacContinua1995-2005.pdf>

- Schüssler, R. (2001). *“Nadie se quería quedar atrás”. El Nuevo Enfoque Pedagógico en las aulas. Resultados de una investigación con docentes capacitados por PLANCAD*. Lima: Ministerio de Educación, GTZ y KFW. Recuperado de: <http://disde.minedu.gob.pe/xmlui/handle/123456789/492>
- Secretaría General de la Pontificia Universidad Católica del Perú (2011). *Reglamento del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. Resolución Rectoral 038/2011*. Lima: Pontificia Universidad de la Católica.
- Tafur, R. (2006). La educación a distancia en la formación inicial y continua de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 9, 257-281. Recuperado de: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/142384.pdf>
- Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL.
- Ugarte, D. y Martínez, J. (2011). *Políticas de formación y desarrollo docente: Balance y temas críticos*. Lima: Usaid/Perú Suma. Recuperado de <http://dide.minedu.gob.pe/xmlui/bitstream/handle/123456789/1014/595.%20Pol%C3%ADticas%20de%20formaci%C3%B3n%20y%20desarrollo%20docente%20balance%20y%20temas%20cr%C3%ADticos.pdf?sequence=1>
- Unesco (2013). Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. *OREALC*. Recuperado de http://www.orealc.cl/wp-content/blogs.dir/1/files_mf/politicassdocentesespanol27082013.pdf
- Urribari, S. (2002). Programa Piloto de Formación Permanente. *Revista Educación*, 11 (21), 111-117. Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5476>
- Vaillant, D. (2005). Reformas educativas y rol docente. *Revista PRELAC - Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*, 1, 39-51. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>