



ARTIGOS

Políticas públicas de formación inicial docente en el Perú

Cristina Del MastroVecchione

Pontificia Universidad Católica del Perú - PUCP

Lima, Perú

cmastro@pucp.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0003-4983-5079>

RESUMEN: Este artículo parte de un breve análisis sobre las principales tendencias de la formación inicial docente en el país, del cual se reconoce la necesidad de promover el desarrollo personal y la identidad profesional de los futuros docentes; la incorporación de competencias para fomentar la investigación aplicada; y la innovación de prácticas pedagógicas orientadas a resolver problemas en contextos reales. Como inicio, se describe el modelo institucional fundamentado en cuatro dimensiones: gestión estratégica, formación integral, soporte institucional y verificación del perfil de egreso. Seguidamente, se detalla el modelo pedagógico que propone un diseño curricular nacional basado en competencias de cuatro dominios: preparación para el aprendizaje de estudiantes; enseñanza para el aprendizaje de estudiantes; participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad; y desarrollo personal, profesional e identidad docente. Finalmente, se analiza los principales logros y se precisan aspectos que requieren el compromiso y la reflexión de los involucrados.

PALABRAS CLAVE: Formación inicial docente. prácticas docentes. competencias. investigación.

Políticas públicas para formação inicial de professores no Peru

RESUMO: Este artigo é baseado no breve análise das grandes tendências na formação inicial de professores no país, identificando a necessidade de promover o desenvolvimento pessoal e identidade profissional de futuros professores; a incorporação das competências para fomentar a pesquisa aplicada; e a inovação de práticas pedagógicas para a resolução de problema sem contextos reais. O artigo se inicia com a descrição do modelo institucional baseado em quatro dimensões: gestão estratégica, formação integral, apoio institucional e verificação do perfil do egresso. A seguir, é detalhado o modelo pedagógico que propõe um desenho curricular nacional baseado em competências de quatro domínios: preparação para beneficiar a aprendizagem dos alunos; ensino para a aprendizagem dos alunos, participação da comunidade na gestão escolar, e desenvolvimento pessoal, profissional e identidade docente. Finalmente, se analisam os principais feitos e se detalham aspectos que requerem o compromisso e a reflexão de todos os envolvidos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial de professores. práticas docentes. competências. pesquisa.

Public policies for initial teacher training in Peru

ABSTRACT: This article is based on a brief analysis of the main trends of initial teacher training in the country, in which we identify the need to promote the personal development and professional identity of future teachers; the incorporation of competencies to encourage applied research and the innovation of pedagogical practices aimed at solving problems in real contexts. Firstly, it describes the institutional model based on four dimensions: strategic management, comprehensive education, institutional support and verification of the graduate professional profile. Secondly, the pedagogical model is detailed; it proposes a national curricular design based on four domain competencies: preparedness for students' learning, teaching for students' learning, community participation in school management, professional and personal development, as well as teacher identity. Finally, the main achievements are analyzed and aspects which demand the commitment and reflection by those involved are detailed.

KEY WORDS: Initial teacher training. teaching practices. competencies. research

INTRODUCCIÓN

Los cambios socio culturales y los acelerados avances a nivel científico y tecnológico experimentados en las últimas décadas, afectan de manera sustancial la educación del S XXI a nivel nacional, regional y global. Nos encontramos ante la creciente demanda de nuevas capacidades y competencias para que los ciudadanos puedan desarrollarse en un contexto diverso, complejo, cambiante e incierto; ante el cual se exige procesos de enseñanza y aprendizaje que vayan van más allá de la transmisión y recepción de conocimientos, muchas veces teóricos y descontextualizados.

La educación del S. XXI requiere el desarrollo de competencias que permitan la gestión de la información y su transformación en conocimiento, gracias al desarrollo de habilidades de búsqueda, selección y análisis crítico de la información, así como de habilidades socio emocionales que permitan comunicarse, interactuar, trabajar y colaborar con otros para el logro de metas comunes.

Se requiere contar con docentes que puedan responder a los desafíos educativos del SXXI, preparados para la formación de ciudadanos que contribuyan a la mejora de la sociedad. Coincidimos con DÍAZ (2015) cuando afirma que el docente del presente siglo debe formar para aprender a aprender y adaptarse a los cambios; atender la diversidad; facilitar y orientar aprendizajes autónomos y colaborativos, usar variedad de recursos incorporando tecnología avanzada, formar para el emprendimiento, entre otros. Para atender estas demandas, las políticas de formación inicial docente deben tomar en consideración tanto el modelo institucional como el pedagógico (ROMERO, 2018).

A nivel institucional se debe definir el tipo de instituciones encargadas de la formación inicial docente; los mecanismos de selección de los profesores formadores y para la evaluación y acreditación de la formación. El modelo pedagógico requiere, por su parte, definir el perfil docente y los estándares para el ejercicio de la profesión, así como proponer y desarrollar las reformas curriculares y las innovaciones pertinentes para el logro del perfil.

En el Perú contamos con un marco normativo importante que respalda las políticas de formación inicial docente. Pero, antes de presentarlo, queremos dar cuenta de los avances y tendencias en torno a la formación inicial del profesional de la educación ante los retos actuales y del futuro, considerando la diversidad de contextos socio-culturales en los que tenga que desarrollar su labor.

Las reformas en formación inicial docente deben considerar aspectos curriculares y pedagógicos clave como los saberes docentes; la relación entre teoría y práctica y el enfoque reflexivo; la interdisciplinariedad, la investigación y la innovación en la didáctica; y el desarrollo socio- emocional del docente.

Los planes de estudio deben organizarse en coherencia con las competencias del perfil, a partir de dimensiones o campos del saber que se relacionen entre sí de manera dialéctica: por ejemplo, formación general (competencias para el aprender a aprender, formación socio emocional, ética y ciudadanía, identidad docente); formación específica: dominio disciplinar, conocimiento de los estudiantes y su contexto, comprensión general de teorías y su aplicabilidad a la educación y la escuela); conocimientos sobre aprendizaje, currículo y didáctica; formación "práctica": desarrollo de competencias y capacidades para las interacciones educativas dentro y fuera del aula. Es importante subrayar que todos estos saberes deben integrarse para que los docentes en formación puedan tomar decisiones y desarrollar una práctica profesional reflexiva y fundamentada que permita el logro de aprendizajes en sus estudiantes.

En línea con las tendencias contemporáneas, se declara generalmente la intención de formar un profesional con amplios conocimientos disciplinarios y pedagógicos, autónomo, responsable, reflexivo, crítico, innovador, efectivo y socialmente comprometido. No obstante, las instituciones enfatizan de manera diferente los valores señalados y ello puede llevar a extremos críticos, como que los egresados carezcan de herramientas para el logro de aprendizajes fundamentales o que carezcan de la capacidad de reflexión y de adoptar decisiones pedagógicas adecuadas.” (OREAL & UNESCO, 2013, p. 52)

Al respecto Medina Payarez(2017)señala la necesidad de superar dos tensiones tradicionales. En primer lugar, buscar un equilibrio entre el dominio disciplinar y la formación didáctica. En segundo, una formación más situada que establezca un equilibrio entre la teoría y la práctica. Se propone elegir y ofrecer, desde la oferta académica, diversas experiencias prácticas en contextos escolares específicos, que permitan integrar saberes y reflexionar en y sobre la práctica.

Los programas de formación inicial de maestros no sólo deben contar con una fuerte formación disciplinaria y pedagógica, sino también con la conexión de estos dos conocimientos, es decir el “conocimiento pedagógico del contenido”. Este conocimiento específico de los maestros sólo se puede aprender de o en la práctica. Una formación centrada en la práctica implica conocer, investigar y aplicar estos conocimientos mientras se prepara para la docencia” (OREALC & UNESCO, 2014, p. 42)

Las tendencias subrayan que la práctica debe estar integrada al currículo y permear todo el periodo de la formación inicial, superando los enfoques verticales, en los que las prácticas docentes tenían un lugar reducido y sólo al final de los estudios. Es necesario ofrecer diversidad de situaciones desde los primeros años de formación e incrementar las experiencias de modo progresivo en términos de complejidad y duración.

Todo ello implica institucionalizar un sistema de apoyo que involucre a las instituciones formadoras de docentes y las escuelas para que las prácticas se transformen en aprendizaje para el futuro maestro.

Un elemento relevante que afecta también a la calidad de la formación de profesores es la insuficiente presencia de las prácticas, a lo largo del proceso formativo, que les permitan a los futuros docentes estudiar e investigar sobre la resolución de problemas reales que deben enfrentar en el contexto escolar. En muchos países, se ha avanzado en incorporar prácticas a lo largo del proceso formativo y no solo en sus etapas finales. No obstante, se observa como tema crítico la falta de una articulación estrecha entre los centros formadores y las escuelas donde se realizan las prácticas, así como la debilidad de la supervisión, tanto la que proviene de la institución académica como de la escuela” (OREAL & UNESCO, 2013, p. 52)

Es importante que las prácticas superen un énfasis pedagógico (centrado en la forma), para transformarse en una oportunidad de reflexión sobre las propias creencias y su presencia en las prácticas; como una oportunidad para conocer, analizar y modificar creencias y prácticas y desarrollar experiencias innovadoras y transformadoras a partir de la reflexión en y sobre la acción, gracias a la oportunidad de traducir el saber teórico en un saber práctico contextualizado.

La formación inicial docente deber incluir un enfoque interdisciplinario que permita integrar los aportes de disciplinas afines (ciencias sociales, psicología, ciencias ambientales, de la salud, informática, arquitectura, entre otros), mediante metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, retos, aprendizaje-servicio o investigaciones de campo, así como del uso y aprovechamiento de las posibilidades de las

tecnologías de la información y comunicación. Es necesario formar a los futuros docente en el uso reflexivo de las tecnologías como recursos para el aprendizaje.

Y ello se conseguirá facilitando la discusión de temas, ya sea reflexionando y confrontando nociones, actitudes, realidades educativas..., analizando situaciones pedagógicas..., que les lleven a plantear, clarificar, precisar y reconducir conceptos, a incidir en la formación o modificación de actitudes estimulando la capacidad de análisis y de crítica y activando la sensibilidad por los temas de actualidad. También será necesario promover la investigación de aspectos relacionados con las características del alumnado, su proceso de aprendizaje en relación con algún aspecto, las del contexto..., (...), que les permita vincular teoría y práctica, ejercitar su capacidad para manipular información, confrontar los resultados (...). Y analizar también situaciones que les permitan percibir la gran complejidad del hecho educativo más allá de asumir una cierta cultura laboral (esto supone desarrollar unas prácticas como un componente de la formación realmente reflexivo), unas competencias que les permitan y les conduzcan a tomar decisiones, a confirmar o modificar actitudes, valores; en definitiva, a configurar la propia opción pedagógica." (IMBERNÓN, 2001, p. 35)

Finalmente, un aspecto prioritario en la formación inicial docente debe ser el desarrollo de competencias socioemocionales que contemplen el desarrollo ético y personal del educador (Bisquerra, 2016). Es imprescindible desarrollar esta dimensión mediante el propio programa y a través de acciones complementaria de tutoría y bienestar estudiantil que acompañen a los futuros docentes en el desarrollo de su autoconocimiento y autoestima, de empatía y comunicación asertiva, manejo del estrés y tolerancia a la frustración, liderazgo, manejo y solución de conflictos, desarrollo de clima emocional positivo. Aspectos imprescindibles para generar interacciones educativas que favorezcan el aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes.

MARCO NORMATIVO PERUANO PARA LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

En el caso del Perú observamos desde la década del 2000, una creciente preocupación y atención al desarrollo docente como factor clave para la mejora de la calidad educativa.

A partir de una rápida revisión de los documentos normativos nacionales se destaca la necesidad de atender la formación inicial docente en el Perú. El Acuerdo Nacional (2002, p.30) señala que el estado "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". A su vez, la Ley General de Educación, Ley No. 28044 enfatiza la necesidad de contar con docentes con "idoneidad profesional" y una "formación inicial y permanente" para alcanzar una educación de calidad (Congreso de la República, 2003).

Todo ello se ve resaltado por el Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2021, el cual acentúa la importancia de contar con "maestros bien preparados que ejercen profesionalmente la docencia" (Consejo Nacional de Educación, 2007, p. 16). Así, se busca implementar un "sistema integral de formación docente inicial y continua acorde a los avances pedagógicos y científicos, a las prioridades educativas y a la realidad diversa y pluricultural del país" (p. 16). Para lograrlo, el Marco de Buen Desempeño Docente (Resolución Ministerial 0547-2012-ED) busca ser una "guía imprescindible para el diseño e implementación de las políticas y acciones de formación" (Ministerio de Educación, 2012, p. 8). Mientras tanto, el Documento Prospectivo del Sector Educación al 2030 (Resolución Ministerial 287-2016-MINEDU), destaca la importancia de la calidad docente y acentúa la formación docente como uno de sus principales elementos (Ministerio de Educación, 2016).

En síntesis, la necesidad de atender la formación inicial docente se ve reflejada en la Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes (Ley 30512). Esta ley busca ofrecer “una formación de calidad para el desarrollo integral de las personas, que responda a las necesidades del país, del mercado laboral y del sistema educativo” (Congreso de la República, 2016).

A continuación, describiremos los principales aspectos propuestos por la política nacional de formación inicial docente tanto desde el modelo institucional, como desde el modelo pedagógico.

MODELO INSTITUCIONAL

LOCALIZACIÓN

En el Perú la formación inicial docente de los niveles pre escolar, primaria y secundaria es compartida por las facultades de educación de universidades públicas y privadas, y por los Institutos Superiores Pedagógicos [ISP] públicos y privados, instituciones de nivel terciario, no universitario.

Las facultades de educación se rigen por la Ley Universitaria (Ley 30220) (Congreso de la República, 2014) y por los estatutos de cada institución. Las universidades del país cuentan con autonomía universitaria y la creación y funcionamiento de sus programas son el licenciamiento de la Superintendencia Nacional de Educación Universitaria [SUNEDU]. En el país se cuenta con dos que ofrecen carreras de educación.

Los ISP se rigen por la Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes (Ley 30512) (Congreso de la República, 2016) y dependen administrativa y/o Académicamente del MINEDU, específicamente de la Dirección de Formación Inicial Docente [DIFOID]. Actualmente existen 206 ISP, 103 públicos y 103 privados en todo el país (Ministerio de Educación, 2019)

La OREALC & UNESCO (2013) señaló que el Perú forma a sus profesores de los niveles inicial y primaria principalmente en el nivel terciario no universitario y en el nivel de educación secundaria en Institutos superiores y universidades.

Según la Encuesta Nacional a Docentes de Instituciones Educativas Públicas y Privadas (Ministerio de Educación, 2016) el 65% de los docentes en ejercicio son mujeres; el 38% tienen entre 40 y 49 años y el 30% entre 50 y 59 años. El 63% se ha formado en el ISP y el 36% en una Universidad. Estos datos revelan la necesidad de atender la formación inicial docente, principalmente desde los ISP.

La política y normativa actual para la formación inicial docente ha sido elaborada desde la DIFOID dirigida únicamente a los institutos pedagógicos nacionales, sin involucrar directamente a las facultades de educación de las universidades. Esta decisión respondería a que la mayoría de los docentes del sector público han sido formados en Institutos Superiores Pedagógicos.

Ley 30512 de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes, señala que los ISP que cuenten con condiciones básicas de calidad determinadas por el MINEDU, previa verificación, serán licenciados, es decir contarán con una autorización de funcionamiento y pasarán a ser Escuelas de Educación Superior Pedagógica [EESP]. El artículo 6 de la Ley 30512 señala que las escuelas de educación superior son instituciones educativas de la segunda etapa del sistema educativo que forman personas especializadas en el campo de la docencia, la ciencia y la tecnología con énfasis en la formación aplicada y

que las EESPson centros especializados de formación inicial docente que otorgan grado de bachiller y título profesional a nombre de la Nación, válido para estudios de posgrado.

Se estima que la totalidad de institutos actuales aprueben proceso de licenciamiento hacia finales del 2021 para convertirse en EESP.

DOCENTES FORMADORES

Un aspecto crítico de la política de formación inicial docente es la carrera de los docentes formadores, que comprende la elaboración del perfil, el programa de fortalecimiento de capacidades docentes, la evaluación de permanencia docente, y la evaluación para el ingreso a la carrera pública docente.

Se entiende que el docente formador es el “profesional de la Escuela de Educación Superior Pedagógica responsable de la preparación, conducción, orientación y evaluación de los aprendizajes de los cursos y módulos del plan de estudios bajo las modalidades, cursos y módulos que corresponden. Asimismo, desarrolla actividades asociadas al diseño y desarrollo curricular, de investigación aplicada, asesoría, consejería, tutoría académica, entre otras.” (Ministerio de Educación, 2019, p. 133).

La Ley N°30512 y su reglamento incorpora el perfil del formador, elaborado en el 2018, que permite contar con una visión común de las competencias, articuladas con el Marco del Buen Desempeño Docente, que orienten una formación integral y especializada, basada en la práctica pedagógica, investigación e innovación. Este perfil se organiza en seis dominios que agrupan 13 competencias (Ministerio de Educación, 2017):

- D1: Preparación y diseño del aprendizaje
 - Caracteriza a su estudiante
 - Planifica
- D2: Facilitación del proceso de enseñanza-aprendizaje
 - Conduce procesos formativos
 - Construye convivencia democrática
 - Genera clima emocional
 - Evalúa competencias
- D3: Acompañamiento al desarrollo de la profesión docente
 - Acompaña procesos de aprendizaje
- D4: Participación en la gestión de la institución formadora y su relación con el entorno
 - Participa en la gestión
 - Retroalimenta a la formación profesional
- D5: Desarrollo de la profesionalidad e identidad docente del formador
 - 10. Es ético y autorregula sus emociones
 - 11. Actualiza sus competencias profesionales
- D6: Investigación
 - 12. Orienta las investigaciones
 - 13. Investiga e innova

Para el desarrollo de estas competencias, se ha implementado un programa de fortalecimiento y mejora de las capacidades de docencia y gestión de los docentes formadores de los Institutos públicos.

El programa está dirigido a los docentes nombrados de los Institutos de Educación Superior Pedagógica [IESP], previa evaluación de permanencia, para la implementación del currículo por competencias y el desarrollo de capacidades para la formación integral de los estudiantes. Se organiza en cuatro módulos destinados a fortalecer el desarrollo de estrategias formativas y la toma de decisiones para la mejora de la práctica pedagógica, a través de modalidades presencial y a distancia. Los contenidos de los módulos son los siguientes: 1. Fundamento la práctica pedagógica (enfoques y teorías pedagógicas, curriculares y del aprendizaje que orientan la toma de decisiones en la práctica profesional); 2. Fortalezco el pensamiento crítico de los estudiantes (estrategias situadas en una secuencia didáctica para lograr que los estudiantes desarrollen habilidades vinculadas al pensamiento crítico); 3. Retroalimentación los aprendizajes de los estudiantes (evaluación formativa de las competencias con el uso de estrategias de retroalimentación de los aprendizajes); y 4. Fortalezco mi identidad profesional (reflexión sistemática de la práctica docente y el análisis de la trayectoria profesional).

Este programa tiene una duración total de 200 horas lectivas: 116 presenciales (talleres de actualización y círculos de desarrollo profesional) y 84 horas de estudio autónomo en la modalidad a distancia (gestión de la información e interacción en entornos virtuales).

La implementación y ejecución del Programa de Fortalecimiento de Capacidades se realiza mediante convenios establecidos por el MINEDU con universidades de gestión pública que cuenten con la carrera de Educación y con experiencia en el desarrollo de programas de formación o capacitación especializada.

De igual modo, se prevé un proceso de selección e inducción de directores y personal jerárquico, así como el fortalecimiento continuo de los docentes. Se definen las competencias del director en torno a cuatro dominios (Ministerio de Educación, 2017).

- D1: Gestión de las condiciones favorables a los procesos pedagógicos e institucionales
 - Conduce la planificación institucionalmente
 - Lidera la organización
 - Gestiona clima institucional
 - Monitorea
 - Articula con entorno
- D2: Orientación de los procesos formativos
 - Lidera los procesos formativos
 - Promueve la mejora continua de sus formadores
 - Promueve la mejora continua institucional
- D3: Gestión del cambio
 - Lidera el cambio
 - Gestiona el cambio
- D4: Desarrolla sus potencialidades
 - Desarrolla sus potencialidades
 - Actúa democráticamente
 - Actúa éticamente

La ley señala que la evaluación ordinaria de permanencia en la carrera pública del docente de Instituciones públicas es obligatoria y se realiza cada tres años. Corresponde al MINEDU fijar la temporalidad, requisitos, características, criterios y demás aspectos de la evaluación mediante normas reglamentarias.

El docente que no apruebe la evaluación ordinaria de permanencia, recibe una capacitación por parte del MINEDU, luego de la cual participa en una evaluación extraordinaria de permanencia. Si no aprueba la evaluación extraordinaria de permanencia, es retirado de la carrera pública del docente.

ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

Los programas de Educación que ofrecen tanto las facultades de educación de las universidades como los Institutos Superiores Pedagógicos, públicos y privados del país, tienen la obligación de ser acreditados por el Sistema Nacional de Evaluación y Aseguramiento de la Calidad Educativa [SINEACE]. Este proceso comprende una fase de Pre-acreditación (autoevaluación) y otra de Acreditación que supone la evaluación de pares expertos externos. El SINEACE cuenta con un conjunto de Estándares de Calidad para la acreditación de la formación de profesionales de la educación, agrupados en ocho categorías.

La acreditación se realiza en base a cuatro dimensiones y doce factores. Las dimensiones que se consideran son: Gestión estratégica, cómo se planifica y conduce la institución o programa de estudios; Formación integral, proceso de enseñanza y aprendizaje, gestión de los docentes, seguimiento a estudiantes, investigación aplicada, desarrollo tecnológico e innovación, y responsabilidad social; Soporte institucional, servicios de bienestar, infraestructura y soporte, y personal administrativo; Resultados, verificación del perfil de egreso

De otro lado, los IESP deben pasar por un proceso de licenciamiento, que es la autorización de funcionamiento, programas de estudio y filiales que otorga el MINEDU por un periodo de 05 años prorrogables.

La Resolución Viceministerial N° 227-2019-Minedu establece cinco condiciones básicas de calidad para otorgar el licenciamiento, referidas a: gestión institucional, gestión académica, infraestructura, personal docente y previsión económica y financiera.

Los IESP deben solicitar su licenciamiento al MINEDU hasta el 30 de junio de 2021 para su respectiva adecuación. Una vez licenciadas, las EESP otorgarán el grado de bachiller y el título de licenciado en Educación, a diferencia de los IESP, que en la actualidad otorgan el título de profesor. Según el cronograma está previsto el licenciamiento de 40 IESP en el año 2019; 80, en el año 2020, y 85, en el año 2021.

Para el licenciamiento de los programas conducentes al grado de bachiller, las condiciones básicas de calidad serán establecidas en coordinación y con opinión favorable de la SUNEDU.

MODELO PEDAGÓGICO

El nuevo modelo de formación inicial docente promueve el desarrollo personal y la identidad profesional de los docentes. También comprende el desarrollo de competencias para la investigación aplicada y la innovación pedagógica, así como para las prácticas pedagógicas orientadas a resolver problemas en contextos reales sobre los aprendizajes formales de los estudiantes (Ministerio de Educación, 2017).

El modelo curricular de formación inicial docente se articula con las políticas del sector, las demandas del Currículo Nacional de la Educación Básica, el Marco de Buen Desempeño Docente, y el Proyecto Educativo Nacional. Enfatiza la necesidad de aprender a aprender orientado al desarrollo profesional docente, posterior a la formación inicial. Así también, busca la articulación de la teoría con la práctica, la mirada interdisciplinar

y la actuación en contextos auténticos; de manera que responda a las tendencias actuales de formación inicial docente.

El Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente (Ministerio de Educación, 2019) es el documento de política educativa que presenta el perfil de egreso y las competencias profesionales docentes; y los niveles de desarrollo de dichas competencias. Las competencias son definidas como “actuar en situaciones complejas, movilizando y combinando reflexivamente distintas capacidades con el fin de lograr un propósito y generar respuestas pertinentes a problemas, así como de tomar decisiones que incorporen criterios éticos” (p. 20).

El Perfil de egreso permite establecer una formación integral especializada basada en la práctica, investigación e innovación, que busca garantizar el desarrollo de competencias en los estudiantes para desenvolverse de manera ética, eficiente y eficaz en su práctica docente, respondiendo a las demandas del sistema educativo” (Ministerio de Educación, 2019, p. 19)

Tomando con referencia a MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2019) el perfil de egreso se organiza en cuatro dominios y doce competencias que detallamos a continuación:

Dominio 1 (Preparación para el aprendizaje de los estudiantes):

- Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral
- Planifica la enseñanza de forma colegiada, lo que garantiza la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación en una programación curricular en permanente revisión

Dominio 2 (Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes):

- Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales
- Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales
- Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los diversos contextos culturales

Dominio 3 (Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad):

- Participa activamente, con actitud democrática, crítica y colaborativa, en la gestión de la escuela, contribuyendo a la construcción y mejora continua del Proyecto Educativo Institucional para que genere aprendizajes de calidad

- Establece relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con las familias, la comunidad y otras instituciones del Estado y la sociedad civil. Aprovecha sus saberes y recursos en los procesos educativos y da cuenta de los resultados.

Dominio 4 (Desarrollo personal y de la profesionalidad e identidad docente):

- Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional
- Ejerce su profesión desde una ética de respeto de los derechos fundamentales de las personas, demostrando honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con su función social
- Gestiona su desarrollo personal demostrando autoconocimiento y autorregulación de emociones, interactuando asertiva y empáticamente para desarrollar vínculos positivos y trabajar colaborativamente en contextos caracterizados por la diversidad
- Gestiona los entornos digitales y los aprovecha para su desarrollo profesional y práctica pedagógica, respondiendo a las necesidades e intereses de aprendizaje de los estudiantes y los contextos socioculturales, permitiendo el desarrollo de la ciudadanía, creatividad y emprendimiento digital en la comunidad educativa
- Investiga aspectos críticos de la práctica docente utilizando diversos enfoques y metodologías para promover una cultura de investigación e innovación.

Los cursos que ofrece el DCBN se organizan en tres componentes curriculares. El componente de formación general que agrupa cursos orientados al desarrollo profesional. El componente de formación en la práctica e investigación que busca integrar diversos conocimientos de los estudiantes en sus experiencias pedagógicas en la realidad educativa y la reflexión crítica de la misma. Finalmente, el componente de formación específica, agrupa cursos destinados al desarrollo de competencias pedagógicas vinculadas con el nivel o especialidad.

El rol del docente formador como mediador del aprendizaje es relevante para desarrollar el diseño curricular basado en competencias. Debe conocer las características de los estudiantes, sus intereses y necesidades, así como las demandas del contexto educativo y del país. El docente debe planificar y acompañar el proceso de aprendizaje y el desarrollo de competencias mediante situaciones y experiencias significativas y desafiantes. Acompaña y orienta el proceso de aprendizaje de los estudiantes y brinda retroalimentación.

FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN

El modelo curricular ofrece un importante aporte mediante el componente de formación en la práctica e investigación.

La Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes (Ley 30512) señala que los estudios conducentes a grado o título de Educación Superior, "garantizan las horas prácticas durante la formación y las experiencias formativas en situaciones reales de trabajo, que pueden ser realizadas (...) en instituciones educativas públicas y privadas" (Congreso de la República, 2016).

La práctica y la investigación durante el desarrollo del programa de estudios se conciben como un eje articulador que tiene la condición de ser transversal y establecer una creciente complejidad a lo largo del proceso formativo del estudiante de FID.

El componente formación en la práctica e investigación constituye un eje articulador y transversal, de complejidad progresiva a lo largo del proceso de formación. Se encuentra presente a lo largo del plan de estudios, mediante un “aprendizaje situado en escenarios reales que articula los cursos de la formación general y la formación específica con el desarrollo de habilidades investigativas orientadas al recojo, análisis e interpretación de evidencias y la crítica reflexiva de la propia práctica como parte de un proceso de autoevaluación y mejora continua” (Congreso de la República, 2016).

Los módulos de práctica e investigación ofrecen diversas experiencias para entrar en contacto con la realidad educativa, aplicar técnicas e instrumentos que permitan recoger, analizar e interpretar información, reflexionar sobre su actuación docente, comprometerse con su mejora y desarrollo, y proponer alternativas innovadoras de solución, sobre la base de evidencias de investigaciones propias o de otros.

La práctica brinda las experiencias concretas de contacto e intervención progresiva en la realidad educativa y la investigación brinda las herramientas para el registro, organización, análisis y comprensión de la realidad. En ese sentido, se considera a la práctica como un espacio investigativo que permite comprender y mejorar la realidad educativa, así como reflexionar sobre las implicancias de la labor docente” (Ministerio de Educación, 2019, p. 53).

Los módulos de práctica e investigación se llevan a cabo en centros de aplicación y/o instituciones educativas en convenio con la institución de Educación Superior Pedagógica, con el acompañamiento de los docentes formadores responsables que desarrollan labores de monitoreo, acompañamiento y evaluación por parte de los docentes formadores. Para ello se sugiere el uso de estrategias como la observación en el aula, el uso del portafolio docente, la documentación de la práctica en diarios de campo, la autovaloración, etc.

CONSIDERACIONES FINALES

El Perú cuenta con una nueva ley de Institutos Superiores, y el MINEDU cuenta el perfil de egreso y un currículo por competencias articulados al marco del Buen Desempeño Docente.

Se cuenta con una carrera del docente formador de ISP públicos y ha iniciado un programa de fortalecimiento de capacidades y de evaluación, que permitirá contar con formadores capacitados para implementar el nuevo currículo

El nuevo currículo apuesta por el desarrollo la práctica profesional y la investigación desde el inicio de la carrera que permita un contacto e intervención progresiva con la realidad educativa, así como la recolección de información y evidencias que permitan crear conocimiento para mejorar e innovar las prácticas.

Se ha incorporado la dimensión socio emocional en la formación inicial docente con especial preocupación en la dimensión personal de los estudiantes, su autoconocimiento y autorregulación de emociones, y la dimensión social mediante el desarrollo de la empatía y la comunicación asertiva.

Es importante considerar que los procesos de reforma e implementación curricular son complejos y que se requiere de espacios de reflexión y trabajo en equipo en las instituciones formadoras.

Es necesario repensar la formación de los docentes formadores para el acompañamiento pedagógico en las prácticas desde un enfoque de desarrollo progresivo de competencias pedagógicas.

La reforma se dirige especialmente a los Institutos Superiores Pedagógicos Públicos y deja de lado la formación inicial docente que se ofrecen en las facultades de educación de universidades. Es necesario diferenciar y articular el tipo de formación inicial docente que se espera desarrollar en estos dos tipos de instituciones de educación superior y su aporte para la educación del país.

Se requiere mayor precisión y desarrollo en los enfoques metodológicos y la apropiación de las tecnologías digitales, como elementos modeladores de la formación inicial docente.

Es necesario definir el tipo de relación entre los ISP y los centros de práctica para favorecer las experiencias de aprendizaje de los estudiantes.

Considerar la necesidad de la atención a la diversidad (especialmente en contextos de desventaja y diversidad cultural), así como aspectos de convivencia escolar y prevención de la violencia.

REFERENCIAS

Consejo de Ministros. Acuerdo Nacional. Lima, Perú. 2002. Disponible en: <http://www.apci.gob.pe/marco/attach/AcuerdoNacional.pdf>. Consultado el: 15 de agosto de 2019.

CONGRESO DE LA REPUBLICA DEL PERÚ. Ley General de Educación. Ley No. 28044. 2003. Disponible en: <http://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/28044.pdf>. Consultado el: 30 de agosto de 2019.

CONGRESO DE LA REPUBLICA DEL PERÚ. Ley Universitaria. Ley No. 30220. 2014. Disponible en: http://www2.congreso.gob.pe/Sicr/TraDocEstProc/Expvirt_2011.nsf/Repexpvirt?OpenForm&Db=201100154&View. Consultado el: 5 de agosto de 2019.

CONGRESO DE LA REPUBLICA DEL PERÚ. Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes. Ley 30512. 2016. Disponible en: <http://www.minedu.gob.pe/ley-de-institutos/pdf/ley-de-institutos.pdf>. Consultado el: 15 de agosto de 2019.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. Proyecto Educativo Nacional al 2021: La educación que queremos para el Perú. 2017. Disponible en: <http://www.minedu.gob.pe/DelInteres/xtras/PEN-2021.pdf>. Consultado el: 16 de agosto de 2019.

BISQUERRA, R. Educación Emocional. 10 ideas clave. 2016. Barcelona: Grao

DÍAZ, H. Formación docente en el Perú: Realidades y tendencias. 2015. Lima: Fundación Santillana.

IMBERNÓN, F. La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En C. Marcelo (Ed.), La función docente (pp. 27-45). 2001. Madrid: Síntesis.

MEDINA PAYAREZ, I. J. Desafíos de las Políticas Educativas frente a la Formación Inicial y Desarrollo Profesional Docente. 2017. Hojas y Hablas, 14, 81-92.

Ministerio de Educación DEL PERÚ. Marco de Buen Desempeño Docente: Para Mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes. 2012. Disponible en: <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>. Consultado el: 15 de setiembre de 2019.

Ministerio de Educación DEL PERÚ. Encuesta Nacional a Docentes de Instituciones Educativas Públicas y Privadas. 2016. Disponible en: https://issuu.com/ministerioeducacionperu/docs/endo_2016. Consultado el: 25 de agosto de 2019.

Ministerio de Educación DEL PERÚ. Documento Prospectivo del Sector Educación al 2030: Fase de Análisis Prospectivo del Proceso de Planeamiento Estratégico. 2016. Disponible en: http://www.minedu.gob.pe/normatividad/pesem/RM_287-2016-MINEDU_Aprobacion_del_PESEM_2016-2021.pdf. Consultado el: 10 de setiembre de 2019.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. Formación Inicial Docente: Programa de Fortalecimiento de Capacidades (PFC) para la Evaluación Ordinaria de Permanencia en la Carrera Pública del Docente de

Educación Superior Pedagógica. 2017. Disponible en: <http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/pfc/>. Consultado el: 10 de setiembre de 2019.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. Formación Inicial Docente: Procedimiento de Licenciamiento de Escuelas de Educación Superior Pedagógica. 2017a. Disponible en: <http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/licenciamiento-para-iesp/>. Consultado el: 5 de setiembre de 2019.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente: Programa de Estudios de Educación Inicial. 2019. Disponible en: <http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/producto/dcbn-2019-educacion-inicial/>. Consultado el: 12 de setiembre de 2019.

ROMERO DE CUTROPIA, A. Políticas de formación inicial docente. 2018. En Programa de formación en Políticas Docentes del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO, Oficina para América Latina. IIPE-UNESCO Buenos Aires.

UNESCO-OREALC. Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual. 2014. Santiago, Chile: Centro de Estudios de Políticas Educativas. Universidad Católica.

UNESCO-OREALC. Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. 2012. Santiago de Chile, UNESCO-OREALC.

VECCHIONE, C. M.;

Políticas públicas de formación inicial docente en el Perú

Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores

Vol. 12, nº. 23 (p. 79-94) 30 abr. 2020

