

The background features a minimalist design with three concentric circles in shades of blue. The top-right circle has a dotted pattern in its center. A smaller version of this design is located below it. In the bottom-right corner, a large blue circle is partially visible. Thin blue lines intersect diagonally across the page.

FUNDAMENTOS Y POLITICAS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

- ▶ Dr. Nemecio Núñez Rojas
- ▶ Dr. Pedro Palacios Contreras

FUNDAMENTOS Y POLÍTICAS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

Autores:

Dr. Nemecio Núñez Rojas

Dr. Pedro Gonzalo Palacios

Editado por:

UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTO TORIBIO DE MOGROVEJO

Av. Panamericana Norte N° 855

Teléfono (074) 221530

Chiclayo – Perú

ISBN: 978-603-45049-3-6

Impreso por Editora USAT

Primera Edición, setiembre 2007, Chiclayo

Tiraje: 300 ejemplares

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N°2007-08444

INDICE

Introducción	6
FUNDAMENTOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE	8
1.1 La superación docente continua: algunos criterios para su perfeccionamiento.....	9
Introducción.....	9
1.1.1 Situación actual.....	10
1.1.2 Realidad de la educación latinoamericana.....	11
1.1.3 Una alternativa de solución.....	12
1.1.4 Otros aspectos importantes de la capacitación de los profesores	15
Conclusiones	17
Bibliografía.....	17
1.2 Modelo Teórico de Capacitación Docente Continua.	20
1.2.1 Representación Gráfica del Modelo Teórico de la Capacitación Docente Continua.....	20
1.2.2 Primera regularidad: Contenidos Estáticos – Investigación – Cambios Científicos y Tecnológicos:.....	22
1.2.3 Segunda regularidad: Practicismo – Investigación – Leyes del Proceso Docente Educativo.	24
1.2.4 Ejes directrices del modelo teórico de capacitación docente continua.....	25
Conclusiones	36
1.3 Estrategias para la Formación de Profesores Investigadores en las Universidades.....	38
Introducción..	38
1.3.1. Tendencias en la formación de Profesores.....	38
1.3.2. Lo que sabemos del aprendizaje del estudiante de pedagogía	40
1.3.3. Proceso de construcción de la Propuesta.....	41
1.3.4. Fundamentos teóricos del por qué formar profesores investigadores.....	41
1.3.5. Estructuración de la estrategia:.....	43
1.3.6. Descripción de la Matriz.....	43
1.3.7. Reflexiones Finales.....	45
Conclusiones	48
1.4. Investigación - acción, Capacitación y Currículo.....	50
Introducción..	50
1.4.1. La Investigación-acción:.....	50

1.4.2. Capacitación Docente:.....	51
1.4.3. Currículo	52
1.4.4. Relación entre investigación-acción, capacitación y currículo.	52
1.4.5. Proceso y Resultados de una experiencia de la investigación acción como metodología de aprendizaje y de enseñanza.	54
1.4.6. Proceso de Capacitación Docente	56
1.4.7. La Investigación-acción como metodología de aprendizaje y de enseñanza.....	58
Conclusiones	60
1.5. La Práctica Profesional y la Investigación: un espacio de reflexión en la Formación Inicial del Docente en las Universidades.....	61
Introducción..	61
1.5.1. La Práctica Profesional y el Plan de Estudios.....	62
1.5.2. La Práctica Profesional como Proceso de Reflexión.....	62
1.5.3. La Investigación: eje de la Formación Inicial del Docente.....	64
1.5.4. Relación de la Práctica Reflexiva con la Investigación	66
1.6. Formación de Profesores Investigadores que aporten al desarrollo científico de la Pedagogía.....	69
Introducción	699
1.6.1. Los Profesores como investigadores en el Contexto Histórico	699
1.6.2. Los profesores y la investigación – acción educativa.....	71
1.6.3. Formación de Profesores Investigadores.....	76
1.6.4. La formación continua del profesorado.....	79
1.6.5. El aporte de los profesores al desarrollo científico de la Pedagogía.....	80
FORMULACIÓN DE POLÍTICAS PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES	83
2.1. Formulación de la Política: Formación Inicial y Permanente del Docente.....	84
2.1.1. Deslindes teóricos de política educativa.....	84
2.1.2. Fundamentación teórico de la política.....	86
2.1.3. Objetivos de la política	93
2.1.4. Resultados del diagnóstico.	94
2.1.5. Propuesta de políticas para la formación inicial y continua del docente.	99
2.1.6. Adopción de la política: formación inicial y permanente del docente.	102

Conclusiones:	103
Recomendaciones:	103
2.2. Política de Capacitación Docente: tabla, indicadores e instrumentos para el seguimiento y evaluación	106
Introducción	106
2.2.1. Primera parte: línea de base e indicadores:.....	106
2.2.2. Segunda parte: medios de verificación.	109
2.2.3. Tercera Parte: Análisis De Supuestos	111
2.2.4. Cuarta parte: síntesis	113
BIBLIOGRAFÍA GENERAL.....	115

INTRODUCCIÓN

En la actualidad la formación de los profesores presenta una problemática compleja. La sociedad, en concreto las escuelas demandan prontas soluciones. Los países requieren de ciudadanos que aporten a su desarrollo humano, siendo este un encargo que la sociedad realiza a las instituciones educativas en las que el profesor juega un rol determinante.

La complejidad del problema tiene diferentes aristas, a través de las cuales es posible abordarlo. Nos interesa el aspecto educativo, específicamente a partir de la problemática de la formación de los profesores, por ser éstos quienes transmiten, desarrollan y crean la cultura humana en las escuelas.

El profesor es el profesional que sustenta su quehacer en la Pedagogía, tiene un rol protagónico en la formación de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos; sin embargo, pese a las políticas que datan de muchos años, tanto a nivel de Organismos Internacionales y Nacionales, siguen en espera de un mejoramiento en su formación. La formación que están demandando los profesores comprende la inicial y la continua.

Respecto a la formación inicial, en países como el nuestro, existen instituciones formadoras como las Universidades a través de sus Facultades de Educación y los Institutos Superiores Pedagógicos. En ambos existen dificultades para mejorar la calidad de su formación, debido a diversas causas, como la masificación, limitado financiamiento, escasa pertinencia de los planes curriculares, inexistencia de una cultura evaluativa conducente a la acreditación.

La formación continua, comprende estudios que los profesores acceden a través de programas autofinanciados en las Universidades en sus Escuelas de Post grado; es decir, diplomados, especializaciones, maestrías y doctorados. Otra de las modalidades que al menos en la última década se está incidiendo es la capacitación que oficialmente el Ministerio de Educación desarrolla con la participación de profesores en servicio.

Siendo el profesor imprescindible en la concreción de las políticas educativas para la mejora de la formación de los ciudadanos de un país, aún los Estados no asumen la responsabilidad de su formación de acuerdo con las exigencias de la época.

Desde nuestra óptica consideramos que es positivo sumar esfuerzos para la solución de este problema, por lo que presentamos en esta publicación, propuestas y resultados de investigaciones que en los últimos cinco años hemos realizado con motivo de nuestros postgrados y especializaciones.

Son dos temas centrales los que presentamos: Los fundamentos para la formación del profesorado y la Propuesta de Políticas para el mejoramiento del desempeño profesional de los profesores.

Respecto a los fundamentos, se aborda los modelos de formación docente, precisando algunos criterios para su perfeccionamiento de la formación continua, al mismo tiempo se incide en los lineamientos teóricos – científicos para la elaboración de un modelo teórico de la formación docente, que se sostiene en ejes como: la investigación, la interdisciplinariedad, el trabajo en equipo y la reflexión sobre la práctica pedagógica (teoría - práctica). La perspectiva del desarrollo conceptual de esta primera parte tiene que ver con el énfasis en la formación de profesores investigadores que requiere la sociedad actual, caracterizada por el avance científico – tecnológico y de la información.

En la segunda parte, se aborda la metodología y la propuesta de políticas educativas para la formación docente inicial y continua. Esto implica, la fundamentación teórica de la política, los resultados de estudios diagnósticos, la propuesta y sus lineamientos para aplicarlos. Asimismo, se ha trabajado una matriz que contiene criterios e indicadores para evaluar las políticas educativas como es la formación docente.

Se pone en consideración de los profesionales de la educación esta publicación, confiando en que sus críticas, comentarios y aportes se sumaran al esfuerzo para la búsqueda de soluciones al problema de la formación inicial y continua de los profesores.

Los autores

CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE



1.1 La Superación Docente Continua: algunos criterios para su perfeccionamiento

► *Introducción*

Hasta finales del siglo XIX se consideraba que los profesionales se formaban para toda la vida, en ese tiempo el desarrollo de la ciencia se caracterizó por ser lento y más aún la introducción de sus adelantos. Era la época del telégrafo y del correo por cartas; la comunicación entre los profesionales era insegura y asincrónica, se enviaba una carta y tardaba tres meses en llegar y luego quien la contestaba tardaba otros tres meses, seis meses para comunicarse y recibir la contestación o la opinión; no tenían ni remotamente la inmediatez que tienen hoy las nuevas técnicas de la informática con las cuales las ideas se desarrollan y difunden a otra velocidad.

La ciencia de la educación no escapaba a esta situación. Durante siglos, se consideró que la calidad de la enseñanza se lograba a través de la enseñanza enciclopédica por el profesor, y el papel de éste era, ante todo, llenar de conocimientos la mente de los alumnos, como si se tratase de un recipiente vacío. No se consideraba el enseñar a hacer y enseñar a aprender. Las únicas habilidades importantes eran aquellas que se relacionaban con la memorización y repetición de voluminosos textos, si se lograba eso, entonces se consideraba cumplida la función de la educación (UNESCO – Informe D’ Loris: 1996).

En esa época, los métodos de aprendizaje se fundamentaban en que los estudiantes aprendían básicamente a partir de escuchar a un erudito profesor, a través del dictado de un curso, y las habilidades que más necesitaba el alumno eran las de escuchar y ver.

Los conocimientos en las instituciones docentes se daban para toda la vida y realmente ningún profesional sentía necesidad de calificarse de nuevo durante el transcurso de su desempeño profesional, si lo hacía era a partir del auto estudio.

Por eso, los profesionales de la educación no sentían la necesidad de una acción de superación y, por el contrario, se sentían ofendidos si alguien les hubiese propuesto recibir un curso de capacitación, un postgrado, etc. Un perfeccionamiento profesional que ahora nos parece muy necesario y deseable.

1.1.1 Situación actual

Estamos a principios del siglo XXI. Muchas cosas en nuestra sociedad han variado, la ciencia se desarrolla vertiginosamente y las aplicaciones de sus resultados se realizan en el transcurso de pocos años y aun de menos tiempo.

Las comunicaciones han sobrepasado todo lo imaginable. No somos capaces de emplear eficientemente todo lo que nos brinda y mucho menos de analizar todo el volumen de información que sobre una sola área del conocimiento se acumula -digamos- en Internet.

Ya la información al igual que otros campos se han globalizado, se han hecho patrimonio de una parte de la humanidad, pues aún queda otra parte que demorará años en darse cuenta de que ésta existe. (Francesc, Pedro y Rolo: 1998)

Todo ello se debe a que estamos en un mundo globalizado. Desde este punto de vista no estamos aislados, lo que nos obliga a movernos al ritmo de todo el mundo en correspondencia con estándares internacionales, a riesgo de quedarnos atrasados.

Esto es válido también para la educación; ella se ha visto obligada a cambiar sus paradigmas. La enseñanza abandona sus ropajes tradicionalistas para aplicar nuevos métodos en los cuales los alumnos son considerados sujetos del aprendizaje y no sólo meros objetos.

Ya la educación no es ni mucho menos para toda la vida, la concepción del aprendizaje ante todo es aprender a aprender, dotar de habilidades y capacidades que lo preparen para aprender durante toda la vida, ha surgido el concepto de capacitación continua. (Álvarez de Zayas, C: 1998).

En este momento, los objetivos de la educación no pueden ser ya los mismos. Los nuevos objetivos deberán plantearse según la realidad presente, la cual demanda ante todo, desarrollar la capacidad del individuo al cambio constante. Esto implica que la educación no será ya más la transmisora de la cultura del pasado, sino el instrumento que prepare al individuo para los requerimientos del futuro. (Álvarez de Zayas, C: 1999).

La educación deberá enseñar al individuo cómo acceder a los nuevos centros de información, así como a buscar eficientemente esta información, debido a la extraordinaria acumulación de conocimientos que ha hecho necesaria la habilidad especial de navegar en el mar de información que nos rodea.

Evidentemente, la educación actual requiere de un profesor completamente distinto al de décadas atrás, lo único que ha de permanecer constante es su amor por la profesión.

Cualquier profesor puede explicar y argumentar lo anteriormente expresado incluso en una forma mejor. Sin embargo, en el caso de la educación, por lo menos en el ámbito de América Latina, el discurso y la práctica van distanciados.

1.1.2 Realidad de la educación latinoamericana

Aún contamos con modelos educativos tradicionales que no han escapado al siglo antepasado, basados en la transmisión de conocimientos memorísticos y enciclopédicos, y al no enseñar a hacer, ni a ser. (UNESCO – Informe D' Loris: 1996).

Ante todo se necesita cambiar el concepto subyacente de que el profesor es el centro del proceso y situar en ese centro al alumno, pero no por declaración sino de hecho.

Una muestra de ello es que aun cuando las nuevas concepciones didácticas proclaman la amplia utilización de métodos participativos, nos encontramos con objetivos de los programas elaborados desde el punto de vista de lo que tiene que hacer el profesor y no lo que tiene que alcanzar el alumno, se continúan empleando las clases expositivas y se utiliza poco el trabajo en equipo, no escapa a esa

situación el sistema de evaluación obsoleto que aún se practica y que contribuye a desarrollar el memorismo, la repetición de los contenidos y el trabajo individual. (Álvarez de Zayas C.:1999).

En la actualidad, la educación atraviesa por un mal momento del cual no se sabe cuándo ni cómo despertará. Cada día en las encuestas e investigaciones realizadas por organismos internacionales sobre la educación y el aprendizaje les otorgan los últimos lugares a nuestros países, especialmente, en lo que se refiere a la comprensión lectora, al desarrollo del pensamiento lógico – matemático, la educación en valores; asimismo, crece más el número de analfabetos sin posibilidades de salir de esta situación. (PREAL: 2001).

La grave situación en que se encuentra la educación en nuestros países ha obligado a tomar medidas a veces emergentes para tratar de resolver el problema. Sin embargo, en ocasiones, esto ha quedado en el plano formal, sin llegar a incidir en los problemas esenciales de la educación. Pues aún no nos hemos dado cuenta que el concepto mismo de educación va más allá del circunstancial cumplimiento de las funciones de enseñar, crear y difundir el conocimiento, y tiene que ver con los fines, es decir, con los cómo, por qué, y para qué de estas funciones. (Adine, Fátima: 2000).

De lo que se trata entonces es de formar y capacitar al profesor con otra visión de su misión y proporcionarle herramientas más adecuadas a la inmensa tarea que tiene que acometer.

1.1.3 Una alternativa de solución

Consecuentemente, los procesos de cambio e innovación en la educación habrán de concebirse no como recurso circunstancial, sino como tarea permanente e imprescindible.

Prevalece una nueva concepción de formar y capacitar a los profesores: primero el profesor no se puede formar para toda la vida, al igual que ningún otro profesional; segundo, esto implica una capacitación continua que incluya un sistema de educación de postgrado encaminado hacia un fin definido previamente sobre la base de las necesidades existentes. (Núñez y Palacios: 2002).

En el Perú, surgió y se aplicó un sistema de capacitación docente desde 1996, el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD) cuyo objetivo declarado es que: “El PLANCAD ofrece a los docentes de Educación Primaria y Secundaria la oportunidad de actualizar sus conocimientos en relación con el Nuevo Enfoque Pedagógico Constructivista, para analizar y poner en práctica nuevas metodologías de trabajo activo, participativo e integrado y el sistema de evaluación coherente con este planteamiento”. (Ministerio de Educación: 2001)

No obstante estos objetivos, en la educación peruana, persiste una fuerte problemática en la preparación de los profesores que, a nuestro criterio, atribuimos a los programas de capacitación de docentes en servicio en el Perú que se realizan según diferentes metodologías caracterizadas por una fuerte base de empirismo lo que le resta eficacia y eficiencia al proceso de capacitación.

No estamos propugnando ni mucho menos que desaparezca la capacitación que oficialmente el Ministerio de Educación ofrece a los profesores, pues sabemos lo que ha logrado, aunque no estamos conformes en su totalidad. Muestra de ello es la cantidad de investigaciones sobre este tema que, como tesis de maestrías y doctorados, se defienden actualmente sobre las modificaciones a este plan de capacitación.

De tal manera, frente a la situación actual, surge la necesidad de hacer realidad una nueva manera de concebir y realizar la capacitación de los docentes en servicio, entendida ésta como inherente al desarrollo de su práctica docente. Por tanto, no está sujeta a soluciones de situaciones desarticuladas, sino que, muy por el contrario, aborda el problema desde una visión integradora y holística para formar una nueva actitud docente, fundamentada en el dominio de la pedagogía, la didáctica y la investigación, las que le asignan al profesor idoneidad y autoridad en el dominio de la ciencia, del saber enseñar y del saber orientar la formación de sí mismo y de los estudiantes para la transformación de las múltiples realidades en los contextos donde desarrolla su práctica pedagógica.

Nosotros vemos como una posible solución elaborar un programa de capacitación docente continua tal, que involucre armónicamente los contenidos, la investigación educativa, la práctica de la profesión, así como los ejes entendidos como proceso de investigación, interdisciplinariedad, trabajo en equipo, reflexión sobre la práctica.

Pero todo ello articulado y teniendo como centro la formación de las competencias necesarias al profesor, a partir de las cuales se ha de estructurar todo el programa. Entonces, el problema está en determinar cuáles son estas competencias que hace falta formar en el profesor.

Desde ese punto de vista, el programa deberá tener ejes que atraviesen todas sus asignaturas, áreas, disciplinas o módulos. Dichos ejes deben estar formados por disciplinas integradoras que bajo el concepto del logro de una determinada competencia aglutinan conocimientos y acciones de diversos tipos.

- a) **El componente académico:** contiene el fundamento teórico necesario a los objetivos del programa y básicamente está contenido en las asignaturas, áreas, disciplinas o módulos.
- b) **El componente laboral:** abarca toda la actividad práctica a realizar, pero no la propia de cada asignatura, áreas, disciplinas o módulos, sino aquella concebida como un sistema enfocado hacia alcanzar las competencias requeridas. Está íntimamente relacionada con su actividad diaria como profesor, pero desde el punto de vista de cómo deben hacerse las cosas.
- c) **El componente investigativo:** abarca la actividad del profesor como consumidor de los resultados de la investigación realizadas por otros, es decir, el profesor capacitado para aplicar los adelantos de la ciencia de la educación.

La actividad del profesor como investigador individual o como parte de un colectivo de profesores investigadores, tratando de determinar la solución a los problemas que enfrenta en su quehacer diario. (Stenhouse, L: 1984).

La actividad del profesor en la enseñanza a sus alumnos da los primeros pasos en la investigación desde “descubrir” la naturaleza en adelante.

Es necesario dejar bien claro que no estamos promoviendo el énfasis en la práctica, sacrificando o restando importancia a la teoría ni mucho menos orientando hacia la práctica la formación inicial de un profesor, porque volveríamos a las recetas. Lo que queremos es transformar la enseñanza-aprendizaje en una actividad realista y concreta, estructurada con un criterio funcional, más flexible que los enfoques tradicionales (práctica sin teoría o teoría sin práctica) y comenzar a entender esa relación recíproca entre teoría y práctica que se establece en cada toma de decisiones que el profesor realiza en el aula.

Tanto la actividad laboral como la de investigación deben estructurarse como disciplinas integradoras, las que con un objetivo central transcurren durante todo el tiempo en que dura el programa de capacitación, y en el caso de la actividad investigadora no necesariamente tiene que contar con un volumen de horas, pues puede estar integrada como una idea y con objetivos únicos en cada una de las asignaturas, áreas, disciplinas o módulos que compongan el programa.

Pero, además, el programa de capacitación debe contar con ejes dinamizadores, integradores y orientadores del programa de capacitación docente continua, tales como la interdisciplinariedad, el trabajo en equipo, la investigación y la reflexión sobre la práctica del profesor. (Núñez y Palacios: 2002).

En resumen, estamos tratando de formar al profesor capaz de valerse de la investigación y realizarla, de promover en sus alumnos el espíritu de la inquietud, de la investigación, que posea en su base una fuerte y necesaria teoría pedagógica y en la capacidad de ir autopreparándose a medida que lo requiera, refrendado todo ello por un entrenamiento en la práctica.

1.1.4 Otros aspectos importantes de la capacitación de los profesores

Hay varios aspectos importantes en la concepción de la capacitación de los profesores que es necesario tener en cuenta para un programa efectivo:

- a) **Concebir la capacitación docente como un proceso continuo**, lo que implica entenderla como inherente al ejercicio profesional de los profesores. (Ornelas, C: 1997)

Esto significa que el profesor debe asumir una dinámica de superación profesional continua, puesto que las tendencias de cambio en el campo científico-tecnológico y, específicamente, pedagógico y didáctico son muy acelerados, por lo que los sistemas educativos están en la imperiosa necesidad de contar con un profesional capacitado para llevar adelante las innovaciones, así como afrontar decididamente estos cambios; ello implica estructurar un sistema de acciones de postgrado. Cuando hablamos de un sistema, no hablamos de acciones aisladas y sin relación, sino de un conjunto de acciones en las cuales las de menor categoría puedan ser acreditadas en las de mayor. Por ejemplo, si un maestro recibe dos o tres cursos reconocidos o acreditados de tres créditos, estos puedan ser acreditados, además, recibir un entrenamiento, con la finalidad de que pueda convertirse en un diplomado y así sucesivamente en maestrías, etc.

No se trata de pensar en la capacitación como una herramienta externa dirigida a remediar los males - reales o eventuales- de un sistema o para corregir prácticas inadecuadas; no se trata de pensar en la

capacitación como un instrumento o una estrategia transitoria que se desactiva una vez que se han cumplido tales propósitos remediadores o correctivos. Por el contrario, estamos convencidos de que, en contextos vertiginosos como los que caracterizan a nuestro presente y, probablemente a nuestro futuro, la formación docente inicial o de pre grado es sólo un punto de partida.

En síntesis, el diseño de capacitación que estamos delineando está abierto hacia el futuro, ya que aspira a que los profesores tomen conciencia de la necesidad y de la importancia de la capacitación continua, y la asuman como proceso constitutivo de su quehacer laboral.

b) La capacitación docente como proceso interdisciplinario.

En los últimos años, la interdisciplinariedad de las ciencias es un tema que en el campo educativo se viene profundizando; ya la creación cultural humana no se desarrolla de manera disciplinaria (Tunmerman, Carlos: 2001). Sin que las disciplinas hayan perdido su vigencia, lo cierto es que las necesidades, los intereses, las tendencias, etc. propiciaron nuevos horizontes en el avance científico. Casi todas las ciencias necesitan de otras para avanzar, a partir de lo cual los paradigmas, los enfoques han variado. Estamos al frente de la interdisciplinariedad, la multidisciplinariedad y la transdisciplinariedad.

c) La capacitación docente como proceso del trabajo en equipo.

La cooperación es un proceso mediante el cual los individuos se apoyan mutuamente, comparten sus tareas y se organizan en torno a un objetivo común. La cooperación crea mejores condiciones de trabajo y avance y, por tanto, es de indiscutible beneficio para el aprendizaje y el desarrollo de los individuos.

Nunca hubo tanta necesidad de dominar el trabajo en equipo en las organizaciones sociales tales como la escuela. El profesor tiene que aprender a utilizarla.

► Conclusiones

- En el modelo que estamos propugnando para una capacitación continua, en medio de una cultura en movilidad, de una sociedad que exige a la escuela, de una familia en crisis y de una gran confusión de valores, el profesor sigue formándose y aprendiendo mientras enseña. Su “práctica” será el campo donde la formación se transformará en continua.
- Al mismo tiempo, pensamos que puede ser conveniente salir de nuestro trabajo solitario, compartir con otros profesores la investigación sobre la propia experiencia. Aceptar que otros miren el producto o el proceso del trabajo en el aula; trabajar cooperativamente en pequeños proyectos. Todo esto ayudará a reflexionar sobre la realidad, a compartir la investigación bibliográfica y a lograr innovaciones que apunten a cambios reales en la escuela.
- Por otra parte, en tanto la capacitación es un proceso educativo, debe llevarse a cabo de acuerdo con los mismos principios que sustentan los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las escuelas. Aunque con una didáctica que si bien no puede considerarse particular, sí posee características un tanto diferentes. Hay que recordar que la capacitación es para adultos, aunque debe constituirse en un modelo válido de lo que se espera que ocurra en las aulas.
- Un último aspecto es el referido a las “modas” en la pedagogía y la didáctica. Pues, en ocasiones, pasa un poco como con los niños y adolescentes que están aprendiendo la informática que siempre quieren tener el último programa, el mejor, el último computador, aunque no sean capaces de sacarles el máximo provecho a lo que poseen en la actualidad.
- La situación de la ligereza con la cual se pasa de una teoría pedagógica a otra, con la rapidez que se adopta oficialmente tal o cual modalidad, sólo por el hecho de que está recomendada por alguien o porque en el país vecino se refieren algunos resultados, es verdaderamente peligroso, pues nos puede hacer perder nuestra identidad y, en realidad, lo que pasa es que esos cambios no llegan naturalmente al profesor, sino por la vía administrativa que, en definitiva, cumple sólo cuando recibe la inspección.
- Según nuestro criterio, no se trata de desechar las nuevas teorías pedagógicas, sino dejarlas asentar, realizar experimentos de aplicación y, sobre la base de sus resultados, introducirlas en la práctica educativa con características propias. El problema se refiere a que los errores en la educación se pagan a la vuelta de los años, cuando ya no tienen retroceso y se convierten en irremediables.
- Al final de la reflexión acerca de la superación continua docente, como siempre, quedan más dudas que certezas. La transición de una concepción a otra será dolorosa, tomará tiempo y tal vez las resistencias serán mayores a las que uno pudiera imaginar, pero seguro que lo lograremos.

► **Bibliografía**

- ADINE, Fátima y otros. (2000) Diseño Curricular. Habana – Cuba. Ediciones. Instituto Pedagógico Latinoamericano.
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, Carlos M. (1998). Pedagogía como ciencia. Habana – Cuba. Editorial Universidad de La Habana.
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, Carlos M. (1999). Diseño curricular. Cochabamba. Bolivia.
- DELORS, Jackes y Otros. (1996). La Educación Encierra un Tesoro. Madrid - España, Ediciones UNESCO.
- Escuela de Postgrado de la UNPRG. (2002). Investigaciones En Pedagogía. Primera promoción de doctorado en ciencias de la educación. Lambayeque. Perú. Edit. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo – FACHSE.
- FRANCESC, Pedro y Rolo, José Manuel. (1998). Los Sistemas Educativos Iberoamericanos En El Contexto De La Globalización. Interrogantes y oportunidades. VIII Conferencia Iberoamericana de Educación, Portugal.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998). Poderes inestables en educación. Madrid – España. Editorial Morata.
- MARTINEZ BONAFÉ, Jaume.(1988). El profesor como investigador. España. Cuadernos de pedagogía N° 160, junio.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. (2001) Manual de Capacitación Docente. Lima – Perú. Edit. MED.
- NÚÑEZ R, Nemecio y Palacios, Pedro G. (2002.).Modelo teórico para un programa de capacitación continua de docentes en servicio en educación básica. Tesis presentada en opción al grado científico de doctor en ciencias de la educación. Lambayeque. Perú.

- ORNELAS, Carlos. (1997) . El perfil del maestro del siglo XXI. Notas para una investigación. Simposio internacional: Educación para el siglo XXI. México. www.secyd-dgo.gob.mx/symposium/ponencias/tema04.txt.
- PREAL. (2001). Quedándonos atrás. Un informe del progreso educativo en América Latina, Publicaciones PREAL.
- STENHOUSE, L. (1984). Investigación y desarrollo del Currículo. Madrid – España. Ediciones Morata. Cuarta edición.
- TUNNERMAN, Carlos. (2001). La educación en el horizonte del siglo XXI. IRESALC-UNESCO. Caracas.
- VALDÉS AVALOS, Isabel. (1996). Niveles de congruencia entre las prácticas evaluativas realizadas por los docentes y la concepción del aprendizaje que dichas prácticas generan en el estudiante. México. En: spou@orca.ens.cetys.mx.

1.2 Modelo Teórico de Capacitación Docente Continua.

► **Introducción**

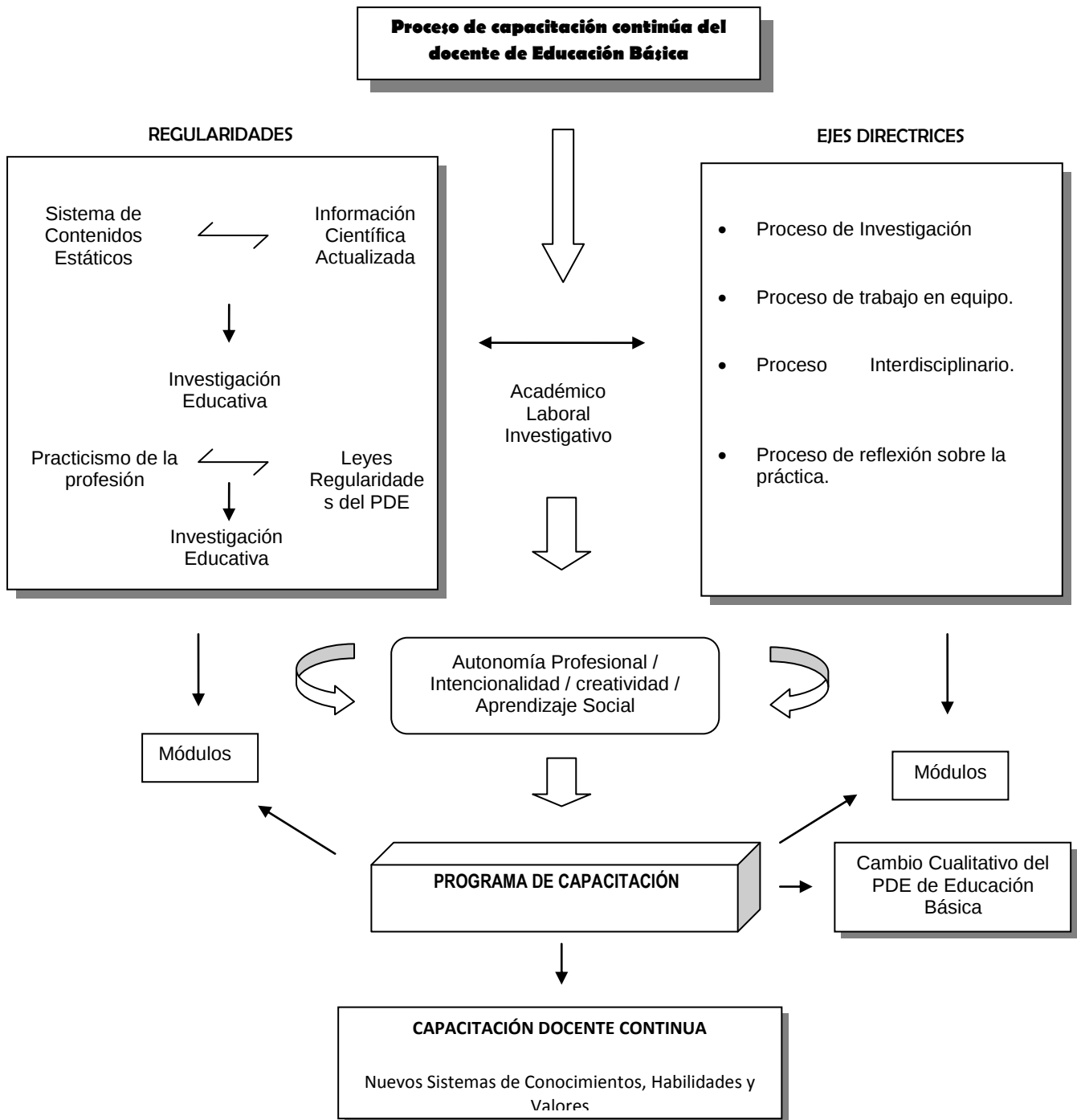
El estudio de los diferentes modelos de la formación de profesores nos ha permitido la estructuración de una propuesta que se adecue a las necesidades de los profesores peruanos. Se han tomado los referentes científicos y los elementos diagnósticos para su elaboración; siendo la investigación y la formación en valores los componentes centrales.

El Modelo Teórico de Capacitación Docente Continua que se propone, es congruente con las leyes y principios de la Pedagogía y la Didáctica como ciencias; la Psicología Histórico Cultural y los fundamentos gnoseológicos. La perspectiva en que se plantean estos principios es desde los referentes de la continuidad, la investigación educativa, la interdisciplinariedad y la práctica, enmarcados en los postulados de la ciencia crítica y finalmente desde lo pedagógico, para elaborar el Programa de Capacitación Docente Continua.

El enfoque de formación, se basa en la Teoría Social Crítica que surge de los problemas de la vida cotidiana y se construye con la mira siempre puesta en cómo solucionarlos. Busca la transformación de la práctica educativa desde la reflexión.

El modelo como representación ideal del objeto de investigación (Vargas, 2000), ha permitido abstraer los elementos esenciales del proceso de capacitación docente continua, sus relaciones y su sistematización.

1.2.1 Representación Gráfica del Modelo Teórico de la Capacitación Docente Continua



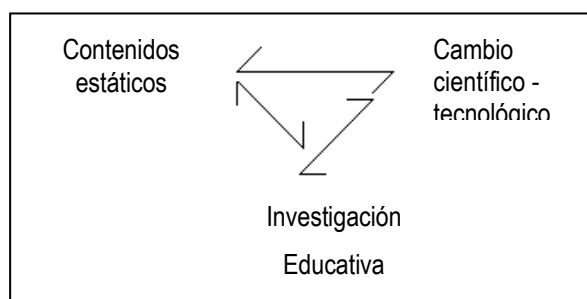
El proceso de capacitación docente continua, como articulador de la formación inicial y la formación en servicio de los docentes, responde a regularidades que en su esencia se derivan de la relación de elementos centrales que juntos conforman una tríada, en la cual dos de los componentes son antagónicos y el tercero es el dinamizador de los anteriores.

No se trata de insistir sobre el origen de las regularidades que conforman el modelo, sino de establecer las relaciones recíprocas entre los componentes que dan funcionalidad al Modelo Teórico de Capacitación Docente Continua.

En adelante se interpreta la interacción de los componentes de las regularidades, su relación con los ejes directrices, los eslabones y cómo esto, da origen a los módulos para la elaboración de los respectivos programas.

1.2.2 Primera regularidad: Contenidos Estáticos – Investigación – Cambios Científicos y Tecnológicos:

En todo proceso de capacitación docente, es necesario partir del sistema de contenidos que maneja el docente a nivel disciplinar como a nivel pedagógico y didáctico; esto implica tener en cuenta los saberes que posee el docente, de su trabajo diario, de la práctica pedagógica que desarrolla, en la cual se manifiesta la valoración de la profesión, su nivel profesional; pero también sus carencias, sus necesidades e intereses.



En esta situación juega un rol importante los capacitadores o formadores, se tiene que actuar de acuerdo a los rasgos psicológicos de los docentes, y que de acuerdo al perfil que se pretenda, rescatar lo que ellos traen consigo mismo, dar relevancia a sus aportes; lo contrario provoca reacciones de rechazo, desconfianza que en suma formaría una atmósfera desfavorable para cualquier proceso de capacitación.

El docente participante, tiene la posibilidad de ir renovando su práctica, sin alejarse de su realidad inmediata, pero incorporando nuevos elementos que por el avance científico y tecnológico son necesarios, el docente en este proceso comprende y asume a la educación como un proceso

inherente al desarrollo social y cultural, por lo tanto, el profesional de la educación que tiene bajo su responsabilidad desarrollarla en las instituciones educativas, debe cambiar.

Estos dos componentes, que están antagónicamente relacionados, encuentra en la investigación educativa un elemento dinamizador imprescindible.

El cambio se promueve a través del desarrollo de la investigación, los docentes, tienen escasas habilidades para realizarla, por ello resulta ser un gran reto, la formación de docentes investigadores a partir de su práctica docente inmediata. Este proceso implica reflexionar sobre lo que hace diariamente en las aulas, en las escuelas; pero también preocuparse por lo que está pasando en el contexto nacional, regional y mundial para determinar las tendencias de cambio en el ámbito educativo.

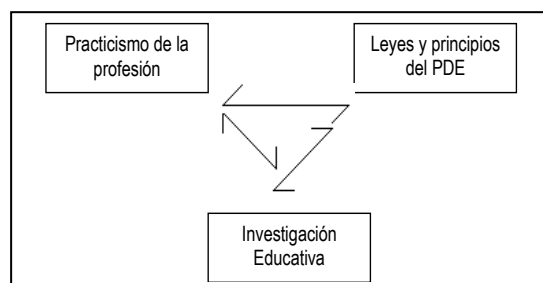
En esta perspectiva se coincide con los planteamientos de Dora Arrovaye (1999) quien sostiene que la investigación es una célula reguladora e inspiradora de interrelaciones eficientes en el diseño, desarrollo y ejecución de un proceso educativo escolar de formación de docentes – también en el proceso de capacitación – que posibilite que el sujeto en aprendizaje actúe sobre su objeto de trabajo, como objeto de estudio a través del proceso mismo, y de este manera, convierta sus modos de actuación profesional en procesos permanentes mejorados y transformados.

Docente Continua.

Este actuar del docente en función a esta regularidad, en su desempeño profesional, determina una práctica pedagógica diferente, transformada; por tanto, se convierte en la relación que da continuidad al proceso de capacitación. Cualquier programa que se elabore desde esta perspectiva estará garantizando su vigencia al responder a las necesidades e intereses de los docentes y se aleja indudablemente del carácter empirista de dar soluciones inmediatas, a modo de parches temporales a problemas de mayor dimensión.

1.2.3 Segunda regularidad: **Practicismo – Investigación – Leyes del Proceso Docente Educativo.**

La Pedagogía como ciencia, es el centro de la capacitación docente continua, porque en ella se ubica la Didáctica que estudia el **proceso docente - educativo**.



Esta concepción surge en clara oposición al enfoque técnico científico o académico que tiene origen positivista (Díaz, 1999). La formación se reduce a una mera cuestión técnica en la que se elimina la dimensión moral, es decir, al entrenamiento o adoctrinamiento: **practicismo**.

La investigación educativa, se constituye de igual manera, en el elemento dinamizador para superar el practicismo de la profesión y alcanzar su desarrollo a nivel científico según las leyes del proceso docente - educativo.

La formación a través de la investigación - acción, permite que el docente problematice su propia práctica y trate de mejorarla a través de un proceso de reflexión en la acción. Está dirigida al cambio de actitudes, para la mejora y la transformación de determinados aspectos, situaciones y contextos (nuevo sistema de conocimientos, habilidades y valores), tanto a nivel académico, laboral e investigativo.

Resolver el problema de la capacitación de docentes de educación básica en servicio en el Perú pasa fundamentalmente por elaborar programas de capacitación que se deriven de estas dos grandes regularidades del modelo. No es posible lograr científicidad, pertinencia en un proceso tan complejo como éste, si continuamos diseñando programas con un alto grado de empirismo y con metodologías diversas que aglutinan enfoques antagónicos lo cual deviene en incoherencias.

1.2.4 Ejes directrices del modelo teórico de capacitación docente continúa.

La determinación de los ejes directrices, obedece a los problemas identificados en el desempeño profesional de los docentes en servicio. (Investigación facta – perceptible).

En esta perspectiva, los ejes directrices son los lineamientos orientadores con los cuales se ha diseñado el modelo teórico de la capacitación así como la elaboración del programa.

Es decir, los ejes explicitan dentro del proceso de capacitación, la intencionalidad, orientan el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores del docente, vinculando los propósitos del proceso educativo con los problemas de la sociedad (Ministerio de Educación, 2002).

Los ejes directrices son: La capacitación docente como proceso de investigación*, interdisciplinario, trabajo en equipo y reflexión sobre la práctica. A continuación se desarrolla cada uno de ellos.

1.2.4.1 La capacitación docente como proceso de investigación.

Es necesario en este apartado desarrollar teóricamente el elemento dinamizador de las dos tríadas complementarias que acabamos de identificar y fundamentar (Contenidos estáticos – investigación – cambios científicos tecnológicos, Practicismo – investigación – leyes del proceso docente educativo), con el objeto de establecer los lineamientos explicativos que en adelante, concretamente en el programa de capacitación, es imprescindible; puesto que, el docente que investiga a partir de su práctica, no sólo la renueva, la recrea; sino que también participa de un activo y reflexivo proceso de auto aprendizaje.

Cabe aclarar que, la investigación además de ser el componente dinamizador de las regularidades es uno de los ejes directrices orientadores del proceso de capacitación docente.

Al referirse a la trascendencia que tiene la investigación educativa en el docente, Stenhouse citado por Rodríguez (2001) en la década de los 70, consideró que la generación del conocimiento pedagógico corresponde a los profesores: “Brevemente expuesto, se trata de que la investigación y el desarrollo del currículo deben corresponder al profesor y de que existen perspectivas para llevar esto a la práctica. Admito que ello exigirá el trabajo de una generación y si la mayoría de los profesores – y no sólo una minoría – llega dominar este campo de investigación, cambiará la imagen profesional que el profesor tiene de sí mismo y de sus condiciones de trabajo”.

Las consideraciones sobre la naturaleza de la Pedagogía y de la investigación educativa como partes de la práctica pedagógica o prácticas de los profesores, permiten afirmar que tanto el saber pedagógico como la investigación, conducente a su producción, son tareas propias de la docencia y más aún, condiciones de la constitución del carácter profesional de su ejercicio. En consecuencia, son los profesores los que deben realizar la actividad investigadora que conduzca a la generación de teoría válida para la práctica. En este mismo sentido se considera los planteamientos que Giroux, citado por Rodríguez (2001), hace de los profesores como intelectuales transformativos.

Constituye una dificultad, entonces, las orientaciones o enfoques en los cuales el docente realiza la investigación educativa; sin embargo, en opinión de algunos teóricos, la manera más viable de llevarlos a cabo, se ubica en el paradigma de la investigación cualitativa, lo cual se asume. Magendzo, en el Simposio Internacional “La Investigación como Práctica Pedagógica”, organizado por el Convenio Andrés Bello en 1999, iniciaba su conferencia reconociendo que “la investigación de la práctica pedagógica por parte del docente ha sido planteada en el marco de la investigación cualitativa y de la investigación – acción participativa como un modelo de capacitación de profesores tendiente a modificar su rol, llevándole desde una postura de reproductor a constructor de conocimientos y en este sentido haciéndolo más profesional. Se sostiene que el profesor puede y debe elaborar teoría desde su práctica. Los docentes pueden dedicarse a elaborar teoría pedagógica a partir de la investigación educativa eliminando la disociación que tradicionalmente se ha planteado entre teoría y práctica, que deja la primera a los investigadores y la segunda a los profesores cuando se enfrentan a las tareas cotidianas de su labor” (Magendzo, citado por Rodríguez, 2001)

En el mismo simposio Briones (Briones, 2001) afirmaba que “el profesor de aula debe comprometerse directamente con la investigación que se refiere a su labor como educador”.

Rodríguez, en esta misma línea afirma que “la investigación pedagógica, en principio, cumple tres funciones: les facilita a los maestros fundamentos teóricos para introducir cambios en sus prácticas pedagógicas y desarrollar las innovaciones; ayuda a la toma de decisiones por parte de las autoridades y técnicos responsables de las políticas y reformas educativas y permite sistematizar el saber acumulado por los maestros en sus experiencias y reflexiones pedagógicas. La investigación es como el alimento intelectual del quehacer educativo y pedagógico, sin sus aportes, el cambio, las reformas y las innovaciones carecerían de fundamentos teóricos y de orientación conceptual.” (Rodríguez, 2001).

Además como afirma el Dr. Carlos Álvarez de Zayas (1998), toda investigación pedagógica tiene que aportar algún elemento teórico que enriquezca la teoría de esa ciencia ya sea precisando alguna de sus características metodológicas, didácticas o pedagógicas, o de las leyes y regularidades que en su

relación con el todo determinan el comportamiento de esos objetos, lo que constituye el aporte teórico de la investigación. La investigación tiene que poseer, a la vez, una significación práctica, es decir, que la satisfacción de la necesidad social del problema se pudo concretar en un lugar y momento determinado, contribuyendo, de ese modo, al desarrollo de la educación y la instrucción del país, mediante nuevos conocimientos didácticos o indicaciones metodológicas para desarrollar ciertos contenidos escolares, uso de medios, evaluación.

Por tanto, la investigación educativa, desde este enfoque, pasa a constituirse en una habilidad fundamental, para que el docente a través del proceso de capacitación supere el practicismo de la profesión.

Resulta entonces, importante precisar algunas otras formas, o enfoques que utilizará el docente para realizar investigación, entre éstas, se considera la Investigación - acción como otra de las alternativas viables, en el entendido que “la tarea de la investigación, es sacar a la luz los supuestos, premisas e intereses implícitos de la vida social, lo que a simple vista no aparece, pero que está detrás de los procesos sociales” (Sanchez, 1999).

El modelo de la Investigación – acción en educación comienza con un problema práctico que surge al comprobarse la inadecuación entre lo que aconseja la teoría y la situación concreta. Se desarrolla en una espiral de actividades: (Paredes, 1999) Diagnóstico de una situación problemática en la práctica, formulación de estrategias para resolverla, puesta en marcha y evaluación de las estrategias,

Las estrategias del docente investigador se basarán en acciones tales como: preguntar, observar y escuchar, conversar, escribir, leer, entre otras. Todas estas acciones integran un proceso de aprendizaje del propio docente.

diagnóstico posterior de la situación problemática y así sucesivamente.

1.2.4.2 La capacitación docente como proceso Interdisciplinario.

La interdisciplinariedad de las ciencias es un tema que en el campo educativo se viene profundizando, ha transcurrido mucho tiempo, en el que la creación cultural humana se desarrolló de manera disciplinaria. Esta última, es la base para dar paso a la interdisciplinariedad.

“La interdisciplinariedad es concebida como la alianza entre dos o más disciplinas que se apoyan mutuamente para lograr un conocimiento más amplio, profundo y preciso de algún sector de la realidad, presentara ésta problemas o no” (García, 1999)

El desarrollo de la interdisciplinariedad no ha dificultado en ningún momento ni el avance de las disciplinas ni la creciente especialización de los expertos. Las disciplinas son precisamente la materia prima para construir la interdisciplinariedad. Lo que se busca es evitar que las áreas disciplinares se aíslen y se hagan estériles. Por ello, la formación de los expertos, hoy incluyen un margen suficiente de estudios más generales que aseguren permanentemente el horizonte significativo de su investigación especializada.

En el caso del docente, en concordancia con esta tendencia, indudablemente es necesario que éste, desarrolle habilidades y actitudes para abordar el proceso docente - educativo como una realidad integral, totalizadora, holística, lo cual demanda el dominio y manejo de conocimiento científico y tecnológico interdisciplinario, claro está que debe hacerlo, a partir de las disciplinas relacionadas con su especialización y con la Pedagogía y la Didáctica.

Por ejemplo, el docente de la especialidad de Química, no sólo maneja conceptos, definiciones, procedimientos y valores de esta ciencia, sino que además, deberá hacerlo, en la Biología y en la Física, dado que, el objeto de estudio común a estas disciplinas es el Desarrollo Ambiental, constituido hoy en una demanda mundial.

En el campo de la Didáctica, la interdisciplinariedad persigue la convergencia de diferentes disciplinas científicas en la resolución de un problema. En la nueva pedagogía, se pretende que las actividades de

número de relaciones entre contenidos, haciendo que ellos realicen sus propias investigaciones y elaboren sus conclusiones (Chávez, 1998); esto es posible lograrlo, siempre y cuando el docente esté capacitado en este enfoque de trabajo.

Se considera que, en tanto el destinatario último de todo intento de mejoramiento de la calidad educativa es el alumno, como unidad única, es necesario construir, a través del proceso de capacitación docente, una interacción profesional permanente entre los docentes de las diferentes áreas; un sistema de enfoques, principios y lenguajes; un saber compartido que dé coherencia aún siendo diferentes a los aportes que, desde cada una de esas áreas, harán a la formación integral del alumno. La construcción de ese saber compartido, de ese marco de referencia compartido, exige definir los componentes de la capacitación a partir de la consideración de aspectos que van más allá de cada una de las disciplinas, tales como habilidades de carácter general a las que cualquiera de ellas apela; miradas conjuntas y simultáneas sobre la realidad, desde cada una de las disciplinas y miradas que interactúan y se modifican unas a otras.

Las afirmaciones anteriores no implican desconocer ni anular la especificidad de las disciplinas, en todo caso, pretenden constituirse en una invitación al esfuerzo de identificación de ejes articuladores que permitan sostener el proceso de capacitación y que habiliten la posibilidad de trabajo conjunto entre los docentes destinatarios y éstos con sus alumnos.

1.2.4.3 La capacitación docente como proceso de trabajo en equipo.

La cooperación es un proceso mediante el cual los individuos se apoyan mutuamente, comparten sus tareas y se organizan en torno a un objetivo común. La cooperación crea mejores condiciones de trabajo y avance y por tanto es de mucho beneficio para el aprendizaje y el desarrollo de los individuos.

Nunca hubo tanta necesidad de dominar el trabajo en equipo en las organizaciones (incluye la escuela), trátase de equipos administrativos, equipos de desarrollo de productos o fuerzas de tareas múltiples. Los equipos – personas que se necesitan mutuamente para actuar - en palabras de Arie de Geus,- se están transformando en la unidad clave de aprendizaje en las organizaciones (Gueus, citado por M.Senge, s.a).

Todas las decisiones importantes ahora se toman en equipo sea directamente o a través de la necesidad de los equipos de traducir decisiones individuales en acción. El aprendizaje individual, en cierto nivel, es irrelevante para el aprendizaje organizacional. Los individuos aprenden todo el tiempo y

microcosmos para aprender a través de la organización. Los nuevos conceptos se llevan a la práctica, las nuevas aptitudes se pueden comunicar a otros individuos y otros equipos (aunque no hay garantía que se propaguen). Los logros del equipo pueden fijar el tono y establecer una pauta para aprender conjuntamente para la organización. Estas apreciaciones amplían lo que a nivel del proceso de capacitación del docente se requiere.

Desde el enfoque psicológico, en la teoría Vygotskyana se refuerza este planteamiento al sostener que “el individuo no es engullido por una sociedad homogeneizadora; al contrario la sociedad precede al individuo y proporciona las condiciones que permiten que surja el pensamiento individual. La meta conciencia es, ante todo, una propiedad del grupo social apropiada por el individuo quien puede a su vez volver a situar a la meta conciencia en el grupo dependiendo de la tarea en marcha. El pensamiento superior es doble y fluido, fluye del grupo al individuo y vuelve de nuevo al grupo” (Frawley, 1999).

Una de las consecuencias de la visión de que la multiplicidad y la diversidad del contexto social fundamentan la individualización del pensamiento, es revisar la naturaleza del grupo. Es fácil pensar en el grupo como un consenso homogeneizador, el lugar donde las diferencias individuales se eliminan al servicio de una meta común.

La tradicional tendencia al individualismo no ha favorecido estas formas del trabajo en equipo, cosa que ha conspirado contra la profesionalización del docente. Esto es un aspecto crucial que se tiene que abordar en el proceso de capacitación, por cuanto el docente procede de una formación individualista, la cual manifiesta permanentemente en su práctica pedagógica y reproduce en sus alumnos. El paso que se necesita dar, para resolver esta situación es instaurar una cultura de trabajo en equipo en los docentes a partir de los fundamentos de la Psicología Histórico Cultural.

La disciplina del aprendizaje en equipo, como cualquier otra disciplina, requiere práctica. Pero esto es precisamente lo que falta en los docentes, existiendo varias causas sobre el particular. La recarga laboral que asumen al trabajar en más de una institución educativa, las actividades diferentes a su profesión que realizan para completar la canasta familiar, las distancias en las áreas rurales, la inseguridad ciudadana en los barrios urbano – marginales en los que están ubicados las escuelas, entre otros.

El eje directriz del trabajo en equipo, implica la utilización de estrategias participativas e interactivas que hacen posible la adquisición y construcción colectiva de saberes, el intercambio de experiencias a partir de la explicación de las prácticas pedagógicas, la vivencia de modelos de ejercicio del rol docente, la interacción entre una diversidad de destinatarios, tanto desde el punto de vista de sus estilos profesionales, como desde sus ámbitos de desempeño laboral y la elaboración de consensos respecto de algunos aspectos vinculados con la implementación del cambio educativo.

La interacción social propiciada por la capacitación se recrea en las instituciones a las cuales pertenecen los educadores, en el plano de los equipos docentes y, a través de su mediación con los grupos de alumnos. En particular, el trabajo en equipos disciplinarios o interdisciplinarios constituye una instancia de interacción social de alto valor formativo, propia de la dinámica del campo laboral en las sociedades contemporáneas.

1.2.4.4 La capacitación docente como proceso de reflexión sobre la práctica.

Los cambios de nuestro tiempo, abierto a multiplicidad de informaciones en permanente crisis cultural, como decía el informe de Faure (1995) “por primera vez en la historia, la educación se ocupa conscientemente de preparar a los hombres para tipos de sociedades que todavía no existen”.

Para esto, se propone entonces la interrelación entre la reflexión teórica y la realización práctica, plasmada a través de la configuración personal de cada docente. Teoría y práctica interrelacionadas encuentran su sentido común en razón del tipo especial de “teoría” que representa la teoría de la educación: es una teoría que se origina en la necesidad de guiar una práctica y no de “explicar” hechos empíricos. Una teoría de la educación apunta a ser aplicada, para “transformar el mundo” y no a explicar “cómo es el mundo”.

Ahora bien, esa interrelación entre teoría y práctica, no será una mera yuxtaposición sino una estructura. Una manera de configurarla es marcar una secuencia propia de la formación continua:

investigar la teoría – llevarla a la práctica – reflexionar sobre la práctica – comprobar la teoría – cambiar, innovar la práctica – volver a la teoría – llevarla nuevamente a la práctica.

En el modelo que se elabora para una capacitación continua, en medio de una cultura en movilidad, el docente sigue formándose y aprendiendo mientras enseña. Su “práctica” será el campo donde la formación se transforma en continua.

Esto no significa poner énfasis en la práctica y disminuir la importancia de la teoría, y mucho menos pretender que la formación inicial de un docente, en una primera etapa, deba centrarse en la práctica, porque se volvería sin quererlo a las recetas. Significa transformar la enseñanza - aprendizaje en una actividad realista y concreta, estructurada con un criterio funcional y menos rígido que los enfoques tradicionales (práctica sin teoría o teoría aplicada) y comenzar a entender esa relación envolvente entre teoría y práctica que se entabla cotidianamente en cada toma de decisiones que el docente produce en el aula.

“La profundidad con la que un docente fundamenta teóricamente sus acciones estará determinada según se quede en el saber del sentido común o en el contextual, o bien busque, además, otros elementos en la estructura de su disciplina, en las estrategias didácticas y en planteos filosóficos o ético - sociales” (Paredes, 1995)

Por lo que reflexionar a la luz de todos esos saberes posibles sobre la realidad de su propia experiencia, permite comprender mejor los problemas de la enseñanza, orientar las acciones y evaluarlas para una nueva toma de decisiones.

Pero, ¿cómo favorecer la capacitación docente con esta reflexión sobre la propia práctica?. Un primer paso es ver con claridad la diferencia que hay entre el nivel del discurso y el nivel de la práctica en la situación del aula. Reconociendo esta diferencia entre el discurso y la práctica, se desarrollará habilidades para ver objetivamente la propia acción.

Es conveniente salir de nuestro trabajo solitario, compartir con otros docentes la indagación sobre la propia experiencia. Aceptar que otros miren el producto o el proceso del trabajo en el aula.

Trabajar cooperativamente en pequeños proyectos ayudará a reflexionar sobre la realidad, a compartir la investigación bibliográfica y a lograr innovaciones que apunten a cambios reales en la escuela.

La propuesta marca un nuevo camino hacia la profesionalización del docente, a través de la capacitación: La Investigación en la acción, que es una alternativa vigente.

En este tipo de investigación se une la práctica sobre la que se investiga y el proceso de investigar sobre ella. Como las estrategias docentes se basan en teorías prácticas acerca de los modos de encarnar los valores educativos en situaciones concretas, esto último llevado a cabo de modo reflexivo constituye una forma de investigación – acción.

En concordancia con estos planteamientos, el eje directriz de la capacitación docente como proceso de reflexión sobre la práctica, requiere del siguiente proceso: Partir de lo que los docentes saben, viven y sienten; de las diferentes situaciones y problemas que enfrentan cotidianamente, y que en el contexto de la capacitación se plantean como objeto de conocimiento.

Desde una perspectiva constructivista, se trata de indagar los saberes previos de los participantes de la capacitación, de ponerlos en juego, de cuestionarlos y transformarlos; se trata, también, de promover aprendizajes significativos, que tomen en consideración tales saberes previos, que se relacionen con ellos, que generen o estimulen el deseo de aprender.

Desarrollar un proceso de reflexión y conceptualización sobre esas prácticas, no como un "salto mágico a lo teórico", sino como un proceso sistemático, ordenado, progresivo, que permita la apropiación de los elementos teóricos por parte de los educadores.

El proceso de teorización así planteado permite ir ubicando lo cotidiano, lo individual, lo parcial, dentro de lo social, lo colectivo, lo histórico, lo estructural; permite, en definitiva, ir superando el supuesto de que teoría y práctica son esferas independientes, comunicados y de que la teoría es una suerte de jerga ininteligible que nada tiene que ver con la práctica concreta.

Ese proceso de reflexión, conceptualización y teorización debe proponerse y permitir siempre regresar a la práctica para transformarla, mejorarla, resolverla; es decir, volver a la práctica con nuevos elementos que permitan explicarla integral y científicamente, y tomar decisiones fundamentadas y compromisos conscientes.

Generar un proceso como el descrito, requiere de técnicas participativas, que favorezcan procesos de interacción social que abren el camino para:

- Desarrollar un proceso colectivo de discusión y reflexión.
- Socializar el conocimiento individual, enriquecerlo y, al mismo tiempo, potenciar el conocimiento colectivo.
- Implementar una experiencia de reflexión educativa compartida.

Tales técnicas permiten tener un punto común de referencia a través del cual los docentes aportan su experiencia particular, enriqueciendo y ampliando la experiencia colectiva.

La capacitación es un proceso educativo y debe llevarse a cabo de acuerdo con los mismos principios que sustentan al proceso docente - educativo en las escuelas. Esta capacitación debe constituirse en un modelo válido de lo que se espera ocurra en las aulas, sin que esta afirmación signifique desconocer las diferencias que existen entre la capacitación de docentes adultos y la formación de niños y de jóvenes.

► **Conclusiones.**

- La ausencia de estudios teóricos que sustenten los programas de capacitación de claras concepciones para resolver las carencias de los docentes relacionadas con la investigación, la interdisciplinariedad, el trabajo en equipo y la reflexión sobre la práctica y, el interés de solucionarlo ha generado la necesidad de contar con un modelo teórico para la elaboración de programas de capacitación que resuelva la escasa comprensión de los cambios científicos – tecnológicos y el practicismo de la profesión por parte del docente.
- El Modelo Teórico de la Capacitación Docente Continua, se fundamenta en principios didácticos, psicológicos y gnoseológicos, a partir de los cuales se establecen las regularidades: el sistema de contenidos estáticos – investigación – cambios en la información científica tecnológica; el practicismo - investigación – leyes del proceso docente - educativo, las mismas que sostienen científicamente los programas de capacitación docente continua para lograr el mejoramiento del desempeño profesional y el crecimiento personal del docente de educación básica en servicio, en un contexto de cambios científicos - tecnológicos acelerados y las exigencias de la Pedagogía y la Didáctica.
- La capacitación docente continua, requiere para su funcionalidad fundamentalmente, de la investigación educativa como elemento dinamizador, que dé movimiento y posibilidades de innovación al docente en su campo profesional y el crecimiento personal; pero que a su vez, requiere de otros elementos tan importantes como: el trabajo en equipo, que es una exigencia para el crecimiento personal, profesional e institucional; la interdisciplinariedad, que por el avance científico y tecnológico es una alternativa para problematizar y hacer propuestas integradoras, sistémicas y holísticas y, la reflexión sobre la práctica, como riqueza inherente al docente, sobre la cual se sientan las bases reales del proceso de mejoramiento y transformación profesional en particular y educativo en general.

► **Bibliografía**

- ÁLVAREZ DE ZAYAS, Carlos M. (1998). Pedagogía como ciencia. Habana – Cuba. Editorial Universidad de La Habana.
- ARROYAVE GIRALDO, Dora Inés. (1999). La investigación Educativa Trascendental, un Modelo Didáctico para la formación de docentes especialistas (Tesis de Grado - Doctorado). P. 95.
- BRIONES DAVILA, Guillermo citado por RODRIGUEZ, José Gregorio y Elsa Castañeda Bernal. (2001). En La Revista Iberoamericana Nª 25. “Los profesores en contextos de investigación e innovación”.
- CHAVEZ AYALA, Jorge. (1998). El currículo globalizado: mucho más que relacionar asignaturas. Lima – Perú. Ediciones TAREA. P. 11
- DÍAZ BAZO, Carmen. (1999). Una Propuesta de Formación Permanente de Maestros. En Educación Volumen VIII. N° 16- Pontificia Universidad Católica del Perú. P. 284.
- FAURE. (1995). Aprender a ser, pp 37 –38.
- FRAWLEY, William. (1999). Vygotsky y la ciencia cognitiva. pp. 116-117.
- GARCÍA VALLE, Shona Victoria. (1999). Temas Básicos de Ciencias Sociales. Lima – Perú. Edición Ministerio de Educación – DINFOCAD. P 51.
- GIROUX. citado por Rodriguez, José G. y Elsa Castañeda B. (2001). En La Revista Iberoamericana Nª 25. “Los profesores en contextos de investigación e innovación”.
- GUEUS, Arie. Citado por: M.SENGE, Peter. En La quinta disciplina: cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente. pp. 296-298.
- MAGENDZO Citado por RODRIGUEZ, José Gregorio y Elsa Castañeda B. (2001). En La Revista Iberoamericana Nª 25. “Los profesores en contextos de investigación e innovación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN- UCAD. (2002). Propuesta de Diseño Curricular Básico. Lima – Perú. P 10.
- PAREDES DE MEAÑOS, Zulema (1999). Hacia la Profesionalización Docente. Buenos Aires- Argentina. Librería Editorial El ATENEO. P 43.
- SÁNCHEZ RAMÍREZ, Carlos y Oscar Huaranga Ross. (1999). Ensayo de Epistemología Educativa.. P 145.

- STENHOUSE, Citado por RODRIGUEZ, José Gregorio y Elsa Castañeda B. (2001) En La Revista Iberoamericana Nª 25. "Los profesores en contextos de investigación e innovación".

1.3 Estrategias para la Formación de Profesores Investigadores en las Universidades

► Introducción

Cuando se inicia la formación de profesionales en una institución universitaria uno de los principales elementos a tener en cuenta es el modelo profesional. El perfil profesional constituye un componente importante del Diseño Curricular, puesto que en éste, se visualiza de manera objetiva los fundamentos filosóficos, epistemológicos, pedagógicos, psicológicos y tecnológicos.

Las tendencias en la formación profesional universitaria, determinan la búsqueda de alternativas que no sólo sean vigentes para resolver los problemas actuales de la sociedad sino que, se ocupen además, de adelantarse a los posibles problemas del futuro.

Enfrentar estos retos implica utilizar estrategias pertinentes en la formación, éstas deben estar básicamente relacionadas con la investigación. Esto implica pasar del discurso a la acción; es decir, se tiene que formar profesores investigadores, que sean capaces de resolver los problemas relacionados con la práctica pedagógica y sobretodo que aporten al campo científico de la Pedagogía.

En las Universidades se conoce que una de sus funciones es justamente la investigación, mas ésta no se realiza o los niveles en los que se hace son elementales. Sin embargo, todos los autores que tratan el proceso formativo universitario se refieren a la investigación.

Es necesario pasar del discurso a la acción. La experiencia que se viene desarrollando en la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (USAT), Chiclayo - Perú, en los últimos años, nos ha permitido ir implementando gradualmente la acción investigadora en profesores y estudiantes; sin embargo, es importante ir gestando un modelo metodológico que incremente la efectividad de la investigación.

Este trabajo tiene esa finalidad, contribuir a concretar la acción investigadora en los estudiantes de la Facultad de Educación, en tal sentido la propuesta metodológica tiene como punto de partida la experiencia acumulada en los últimos años y el diseño curricular vigente.

1.3.1. Tendencias en la Formación de Profesores.

Es importante partir de la caracterización de la Formación Inicial de los profesores, no sólo en el contexto específico del país, sino que además incorporemos algunos elementos referenciales de los que está pasando en otros países.

Hoy en día hay un amplio consenso en el conocimiento de que los programas tradicionales de formación inicial de docentes, basados en la noción de que el futuro maestro “probablemente” pondrá

en práctica en la escuela, la teoría que “probablemente” aprendió en la universidad no son adecuados. Hay una larga lista de problemas asociados con estos modelos de formación. Los siguientes son algunos ejemplos característicos. (Haggarty, 1999: 42).

- El estudiante de pedagogía descubre que la “educación teorizante” que forma la base de sus cursos universitarios, no aporta nada frente a las tareas prácticas que enfrenta en la escuela.
- El estudiante de pedagogía encuentra poco apoyo en la escuela en su intento de implementar allí las estrategias prácticas que aprendió en sus cursos de formación.
- El estudiante de pedagogía suele observar un amplio espectro de prácticas en la escuela pero, en general, éstas no le ayudan a comprender los factores y situaciones que se presentan en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- El estudiante de pedagogía, aprende que su rol es satisfacer los variados criterios que le imponen tanto los profesores de las escuelas como los de la universidad. Aprende así a conformarse a estos criterios y a aplicarlos en distintas ocasiones y en distintos contextos.

Reconociendo estos problemas, Mc Intyre citado por Haggarty (1999:43), argumentó que no basta que los estudiantes aprendan los conceptos nuevos y apliquen las conclusiones derivadas de las investigaciones educativas y que sean expuestos a las prácticas y maneras de pensar de los profesores de aula experimentados; insistió más bien en la necesidad de un esfuerzo colaborativo de maestros y teóricos para ayudar al estudiante que utilice a unos para poner a prueba a los otros.

Sin embargo, ha sido parte de la tradición el ignorar a estos actores educativos, de manera que la observación de Alexander (1984) constituye una buena representación de cómo se han estructurado y desarrollado los programas de formación docente. Según este autor, la ubicación y control de la formación inicial están fuera de la escuela, de modo que el currículo de formación inicial consiste en “una epistemología donde los constructos de los no-docentes que observan el proceso de enseñanza

desde su exterior, se ponderan con mucha más fuerza que los constructos de quienes están directamente involucrados en la tarea para la cual se prepara a los alumnos.

Son afirmaciones que indudablemente constituyen referentes importantes respecto a la escasa pertinencia de la formación inicial de los profesores en los Institutos Superiores Pedagógicos y Facultades de Educación en las Universidades, pues la mayoría de éstos sienten que cuando inician la práctica laboral en las instituciones educativas, lo aprendido durante la carrera le sirve realmente poco. Se trata entonces de buscar estrategias, contenidos, materiales, formas de evaluación diferentes, más cercanas a lo que necesita, a la par que se va ampliando su perfil profesional.

Los profesores demandan de una formación diferente. Sin duda, los perfiles se han modificado considerablemente y los escenarios son distintos. No es posible formar profesores con competencias que se limiten a la dirección o conducción de sesiones de clase en las aulas, sino que, además, se tiene que explotar otras capacidades y actitudes que el profesional tiene, entre éstas: la investigación, la gestión, la tutoría, la capacitación, entre otras.

1.3.2. *Lo que sabemos del aprendizaje del estudiante de pedagogía*

Una de las nociones interesantes sobre cómo aprende el estudiante de pedagogía es aquella que tiene relación con la importancia de las imágenes de aprendizaje, adquiridas previamente por el estudiante durante la etapa que Lorie (1975) ha denominado el “aprendizaje de la observación”, en el sentido de que la experiencia personal como alumnos en el aula, se traduce en imágenes de su futuro rol como maestros. Estas imágenes se caracterizan no sólo por influir en lo que los estudiantes creen que deben aprender, sino también por su resistencia al cambio (Calderhead, 1988). Igualmente, las agendas de aprendizaje de los estudiantes se ven influidas por imágenes formadas a partir sólo de la observación de los maestros y no de la comprensión de sus acciones, con el riesgo de que el alumno asocie la enseñanza con la narración y el aprendizaje con la memorización (Calderhead, 1991).

Este referente es valioso y es posible aprovechar de dos maneras: la primera, es la posibilidad que el estudiante guiado por profesores con perfiles actualizados de alta competencia, pueda asumir como una referencia para que modifique los anteriores patrones y posibilite la formación de su propio estilo; la segunda, en tanto que constituye un insumo de crítica importante, que implica cambios sustanciales en su estilo.

Algunas investigaciones sobre la “práctica de la enseñanza” en la formación inicial ponen de manifiesto que esta experiencia curricular permite el aprendizaje de los aspectos más rutinarios y tradicionales vigentes en las escuelas y no el de las modalidades profesionalmente más innovadoras (Pérez Gómez, 1996).

Esta disociación entre la formación inicial y las exigencias para el desempeño laboral es una de las características más típicas de la actividad docente. Es probable que no exista ninguna otra profesión con estos niveles elevados de separación. Las causas de este fenómeno son muchas y muy diversas, pero existen al menos tres que es preciso mencionar. La primera, es la autonomía considerable que se da entre las instituciones responsables de la formación de los docentes y las instituciones que definen las orientaciones pedagógicas de las escuelas. La segunda, relacionada con la anterior, es que las teorías pedagógicas más innovadoras y que dominan la formación inicial de los docentes suelen ser teorías que tienen su fundamento en la crítica a las prácticas pedagógicas vigentes en las escuelas. La docencia es, paradójicamente, una profesión donde las personas se forman con teorías que critican la práctica que el profesional debe ejercer. Este fenómeno debería ser analizado con atención. (Tedesco, 1999).

1.3.3. *Proceso de construcción de la Propuesta.*

Los referentes anteriores, nos permiten mirar el camino que se viene, es decir, las tendencias sobre la formación del profesorado se inclinan hacia nuevos perfiles, entre los cuales es determinante el de investigador. Particularmente este es un tema interesante, las experiencias obtenidas a partir la formación profesional en el pre-grado, especialización y postgrados con profesores, nos indican una constante: los profesores tienen escasas habilidades para la investigación, y lo que es más, aquellos que están en servicio, muy pocos se atreven a cambiar, por lo que, es necesario incidir en la formación inicial en el desarrollo de habilidades y actitudes investigativas.

1.3.4. *Fundamentos teóricos del por qué formar profesores investigadores.*

La investigación es un tema que indudablemente está presente en la intencionalidad de todo currículo de la formación profesional en las profesiones universitarias, más aún, si se trata de los profesores; sin embargo, la puesta en acción de este discurso requiere de metodologías que los concreten.

La propuesta metodológica se sustenta en la investigación como eje de la formación inicial, pues se trata de formar maestros investigadores conforme lo afirma Stenhouse (1996) en la década del 70, quien sostiene que la investigación y el desarrollo del currículo deben corresponder al profesor y de que existen perspectivas para llevar esto a la práctica. Admite que ello exigirá el trabajo de una generación y si la mayoría de los profesores y no sólo una minoría llega a dominar este campo de investigación, cambiará la imagen profesional que el profesor tiene de sí mismo y de sus condiciones de trabajo”.

Las consideraciones sobre la naturaleza de la Pedagogía y de la investigación educativa como partes de la práctica pedagógica o prácticas de los profesores, permiten afirmar que tanto el saber pedagógico como la investigación conducen a su producción, son tareas propias de la docencia y más aún, condiciones de la constitución del carácter profesional de su ejercicio. En consecuencia, son los profesores los que deben realizar la actividad investigativa que conduzca a la producción de la teoría válida para la práctica. En este mismo sentido se considera los planteamientos que Giroux, hace de los profesores como intelectuales transformativos. (Rodríguez, 2001).

Briones (2001) afirmaba que “el profesor de aula debe comprometerse directamente con la investigación que se refiere a su labor como educador”.

Rodríguez, en esta misma línea afirmó que “la investigación pedagógica, en principio, cumple tres funciones: les facilita a los maestros fundamentos teóricos para introducir cambios en sus prácticas pedagógicas y desarrollar las innovaciones; ayuda a la toma de decisiones por parte de las autoridades y técnicos responsables de las políticas y reformas educativas y permite sistematizar el saber acumulado por los maestros en sus experiencias y reflexiones pedagógicas. La investigación es como el alimento intelectual del quehacer educativo y pedagógico, sin sus aportes, el cambio, las reformas y las innovaciones carecerían de fundamentos teóricos y de orientación conceptual.”

1.3.5. Estructuración de la estrategia:

La estrategia de la formación de profesores investigadores en la USAT, se origina a partir de las experiencias realizadas en los últimos semestres académicos. A través de reuniones de trabajo con equipos de profesores y sugerencias de los estudiantes se concretó en dos elementos fundamentales: Las líneas de Investigación y la matriz de acciones de investigación.

Las líneas de investigación están enmarcadas en los lineamientos de política institucional de la Universidad y en el perfil profesional existente para la carrera de educación. Siendo éstas: (Directiva N° 01-CPEPES-USAT-2004)

- Pedagogía de la persona.
- Aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes según áreas disciplinares.
- Enfoques pedagógicos contemporáneos.
- Gestión educativa.
- Problemas de aprendizaje.
- Tutoría y educación en valores.
- Educación formal y no formal.
- Evaluación educativa.
- Innovación curricular.
- Formación continua del docente.

A partir de estas líneas, los estudiantes deberán realizar investigaciones en cada uno de los ciclos académicos con la ayuda del equipo de profesores del semestre que cursan. Las líneas de investigación que se proponen tienen una lógica que permite ir avanzando gradualmente en el desarrollo de competencias para la realización de sus trabajos de investigación en la medida que avanza en la carrera.

1.3.6. Descripción de la Matriz

El enfoque de esta propuesta se sustenta en tres consideraciones fundamentales:

- Asumir la Investigación como eje de la formación del profesor.
- Realizar un trabajo interdisciplinario.

- Utilizar estrategias para garantizar el desarrollo de la investigación en cada uno de los ciclos de formación.

En el primer ciclo, los estudiantes elaboran una monografía. La orientación es responsabilidad compartida de todos los profesores que desarrollan asignaturas en este semestre. El profesor de la asignatura de Metodología del Trabajo Intelectual asume la coordinación del desarrollo de esta acción, siendo necesario para ello el diseño de estrategias que hagan viable el logro del producto final. Es fundamental en este inicio de la investigación que el estudiante tenga claridad en formular su investigación a partir de un problema, y elaborar la monografía correspondiente.

En el segundo ciclo, elaboran el proyecto de investigación, con la orientación principal de los Profesores de Metodología de la Investigación Científica. Las asignaturas que se desarrollan en este ciclo sirven como referente teórico al proyecto.

En el tercer ciclo elaboran ensayos con los cuales estructuran el marco teórico del informe de investigación, bajo la coordinación de los profesores de la asignatura de Filosofía de la Educación y con el apoyo de los profesores que desarrollan las otras asignaturas del ciclo.

En el cuarto ciclo, elaboran y aplican instrumentos de recolección de información de ser el caso, en otras situaciones elaboran propuestas teniendo como marco general los diseños curriculares, concepciones pedagógicas, filosóficas, etc. La coordinación de esta fase de la investigación está bajo la responsabilidad de los profesores de la asignatura Teoría y Diseño Curricular.

En el quinto ciclo, los estudiantes sistematizan los resultados de la investigación. Los profesores de la asignatura de Investigación Educativa coordinan esta fase de la investigación con el apoyo de los profesores de las otras asignaturas del ciclo. Además se promueve la elaboración de ensayos científicos, artículos científicos para publicar los resultados más relevantes de su investigación educativa.

En el sexto ciclo, se orienta a la elaboración de investigaciones exploratorias y descriptivas, básicamente en el área de la gestión de Instituciones Educativas. El trabajo es coordinado por los profesores de la asignatura de Organización y Legislación Educativa.

En el séptimo ciclo, teniendo como base la experiencia investigativa, y a partir de los resultados obtenidos de sus trabajos, los estudiantes elaboran ensayo, artículos o informes respecto al tema educativo incidiendo en la evaluación de los mismos. Los profesores de la asignatura de Evaluación Educativa coordinan esta fase de la investigación.

En el octavo ciclo, los estudiantes elaboran su proyecto de tesis, el mismo que es asesorado por el profesor de Seminario de Tesis I. En esta primera fase del trabajo de tesis, es necesario que cuenten con un asesor y conozcan el Jurado de la Tesis, para realizar un trabajo conjunto. Adicionalmente, los estudiantes elaboran ensayos conteniendo el análisis y propuestas sobre la problemática educativa.

En el noveno ciclo se realiza el procesamiento de la información y la presentación de los resultados relevantes de la investigación, bajo la orientación de los Profesores de Seminario de Tesis II. Además, elaboran un ensayo o un artículo científico.

En el décimo ciclo, se elabora el informe final de la tesis y el artículo científico correspondiente. La coordinación del trabajo está a cargo de los profesores de Seminario de Tesis III.

Como puede observarse, en los diez semestres académicos existen acciones concretas de investigación, un equipo de profesores coordinados bajo el desarrollo de su asignatura. Es imprescindible el trabajo interdisciplinario de los profesores al interior de cada ciclo para garantizar la concreción de las metas previstas.

1.3.7. Reflexiones Finales

La propuesta que se encuentra en ejecución en su fase inicial, constituye el punto de partida para la concreción del discurso de la investigación en acciones puntuales, se tiene que dirigir este proceso de aprendizaje a un continuo mejoramiento. Las acciones en este rubro no son lineales ni definitivas, sino, todo lo contrario, tienen un carácter holístico y dinámico.

En el proceso de estructuración de la matriz, se ha identificado la coherencia vertical y horizontal del currículo y desde ya, es importante realizar cambios sustantivos para lograr eficacia y eficiencia en la formación de profesores investigadores. Existen asignaturas que pierden continuidad en la medida que avanza el proceso de formación inicial, en otros casos, se identifica rupturas sobre la investigación, puesto que, al entenderse a ésta como un eje de la formación inicial, implica ubicarla con naturalidad en toda la formación a través de asignaturas explícitas, cosa que evidentemente no ocurre. Este es un importante punto de reinicio para el cambio curricular.

MATRIZ DE LAS ACCIONES DE INVESTIGACIÓN POR CICLOS

CICLO	ACCIONES DE INVESTIGACIÓN	SUGERENCIAS DE ESTRATEGIAS	RESPONSABLE PRINCIPAL	MODALIDAD DE PRESENTACIÓN
I	Monografía	Plan de monografía. Estructura formal de la monografía.	Metodología del Trabajo Intelectual.	Informe monográfico
II	Proyecto de investigación	Elaboración del Proyecto de Investigación.	Metodología del Investigación Científica.	Presentación de proyecto.
III	Ensayo: marco teórico del desarrollo del proyecto de investigación.	Ejecución del Proyecto de Investigación.	Filosofía de la Educación.	Ensayo.
IV	Informe de investigación: Instrumentos y/o propuestas de recolección de información.	Elaboración de instrumentos. Aplicación de instrumentos (trabajo de campo).	Teoría y Diseño Curricular.	Informe de investigación.
V	Informe de investigación.	Redacción del informe de investigación.	Investigación Educativa	Ensayo. Artículos científicos
VI	investigaciones exploratorias y descriptivas	Procesamiento de información (estadística). Redacción del Informe.	Organización y legislación educativa	Ensayo. Informe de investigación
VII	Ensayos o artículos sobre educación.	Análisis de la problemática Educativa.	Evaluación educativa	Ensayos. Artículos
VIII	Proyecto de Tesis.	Estructura formal del proyecto de Tesis. Se tiene en cuenta las líneas de investigación de la Escuela de Educación.	Seminario de Tesis I	Proyecto de investigación.
IX	Ejecución del proyecto de tesis. Informe parcial de la investigación: ensayos, artículos	Procesamiento de la información de la investigación. Presentación de los resultados relevantes de la investigación.	Seminario de Tesis II	Ensayo. Artículo científico.
X	Informe final de tesis.	Elaboración del informe final de la tesis. Presentación y publicación de un artículo científico	Seminario de Tesis III	Tesis. Artículo Científico.

Fuente: Elaboración propia.

► **Conclusiones**

- Existen problemas de pertinencia en la formación inicial de los profesores, los sistemas de formación evidencian rupturas considerables entre lo que los estudiantes de educación aprenden en las aulas y aquello que demanda realmente la práctica docente en las instituciones educativas.
- En la Universidad se asume que la actual sociedad del conocimiento requiere de profesionales con habilidades y actitudes investigativas como es el caso del profesor; sin embargo, son escasas las evidencias de haber pasado del discurso a la acción, por lo que es necesario propuestas concretas y viables.
- A partir de la definición de líneas de investigación en la USAT, se propone una matriz de acciones de investigación, que tiene como eje la investigación. Se pretende compatibilizar el currículo con la formación en sí; es decir que, a través del desarrollo del currículo y con el apoyo de los profesores de ciclo se logre la elaboración, sustentación y publicación de monografías, ensayos, artículos, proyectos, tesis entre otras.
- La puesta en acción de la propuesta constituye un espacio abierto de reflexión de quienes dirigen la carrera, de profesores y estudiantes. Se espera perfilar una nueva propuesta curricular en la que fluya con naturalidad la investigación, la interdisciplinariedad y el trabajo en equipo.

► **Bibliografía**

- AVALOS, Beatrice y María E. Nordenflycht. (1999). La Formación de Profesores: Perspectiva y Experiencias. Santiago de Chile: Santillana.
- BRIONES DAVILA, Guillermo citado por Rodríguez, José Gregorio y Elsa Castañeda Bernal. (2001). En La Revista Iberoamericana N° 25. "Los profesores en contextos de investigación e innovación".
- GIMENO SACRISTÁN, J. Citado por Braslavsky, Cecilia. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. En Revista Iberoamericana de Educación N° 19.
- GIROUX. Citado por Rodríguez, José Gregorio y Elsa Castañeda Bernal. (2001). En La Revista Iberoamericana N° 25. "Los profesores en contextos de investigación e innovación".
- HAGGARTY, L. (1999). ¿Qué pasa cuando la escuela y la universidad se asocian para mejorar la formación inicial docente? En B. Ávalos y Nordenflycht. La formación de Profesores: Perspectivas y Experiencias. (p.42). Santiago de Chile: Santillana.
- PÉREZ GÓMEZ. Ángel. (1997). Los procesos de enseñanza aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje.
- REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO. (2003). Enseñar y aprender en la Universidad. Volumen 17(2). España. Universidad de Zaragoza Facultad de Educación.
- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ y Alemany Ramos, Sonia. (1998) "Enfoque, dirección y planificación estratégicos Conceptos y metodologías". Centro coordinador de estudios de Dirección Ministerio de Educación Superior. La Habana..
- RODRÍGUEZ, José Gregorio y Elsa Castañeda Bernal. (2001). En La Revista Iberoamericana N° 25. "Los profesores en contextos de investigación e innovación".
- STENHOUSE, Lawrence (1996). La Investigación como Base de la Enseñanza. Madrid: Morata, S.L.
- TEDESCO, J. (1999). Fortalecimiento del rol de los docentes: Visión internacional. En B. Ávalos y M. Nordenflycht. La formación de Profesores: Perspectivas y Experiencias. Santiago de Chile: Santillana.

- UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTO TORIBIO DE MOGROVEJO - Facultad de Educación (2004). Directiva N° 01-CPEPES-USAT-2004. Líneas de investigación en las carreras de educación.
- VARGAS JIMÉNEZ, Antonio. (2000). Conferencias sobre la Metodología de la Investigación Científica en las ciencias sociales. P. 14

1.4 Investigación - acción, Capacitación y Currículo

► Introducción

Las tendencias del trabajo pedagógico de los docentes, en los últimos años vienen adquiriendo formas distintas en el proceso de ir desligándose de una educación tradicional; sin embargo, los avances que se registran son lentos por la naturaleza del fenómeno educativo.

En este proceso, las diversas respuestas que se están dando, en el plano pedagógico fundamentalmente, ubican a la investigación como un eje que articula el trabajo curricular. De manera similar, se está considerando en otros aspectos como la formación de docentes, la capacitación docente, el proceso de aprendizaje como tal y los procesos de gestión y de innovación.

Como se sabe, en relación a la investigación existen varios paradigmas que el investigador puede utilizar de acuerdo a su filosofía. En lo que respecta a las ciencias sociales los paradigmas: cuantitativo, cualitativo, socio crítico y dialéctico, son las alternativas existentes para los investigadores incluyendo los pedagogos.

En este contexto académico científico del quehacer educativo, en la actualidad, en los diferentes escenarios, se viene utilizando la investigación acción como una alternativa viable para mejorar el proceso de aprendizaje y de enseñanza en las escuelas.

Sin embargo, éste no es un concepto aislado en el proceso educativo, sino que requiere, indudablemente, de otros componentes entre ellos: la capacitación y el currículo. Se trata de vincular junto a la investigación - acción, el proceso de capacitación de los docentes, así como el currículo, por constituir la principal herramienta para su desempeño y el medio a través del cual se planifica, ejecuta y evalúa los aprendizajes.

Esto implica entonces, asumir una concepción de cada uno de éstos y establecer sus relaciones de funcionalidad epistemológica.

1.4.1 La Investigación-acción:

Asumimos a la investigación-acción como el proceso de reflexión por el cual en un área problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio, en primer lugar, para definir con claridad el problema; en segundo lugar, para especificar un plan de acción que incluye el examen de hipótesis por la aplicación de la acción al problema. Luego se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último, los participantes reflexionan, explican los progresos y comunican esos

resultados a la comunidad de investigadores de la acción. La investigación acción es un estudio científico autorreflexivo de los profesionales para mejorar la práctica” (McKernan: 2001: 25).

Contextualizando este concepto, la investigación acción es el proceso de reflexión sobre su propia práctica pedagógica que realiza el docente y que da origen a una investigación como respuesta, con la finalidad de generar una transformación humana en los sujetos implicados.

Es ofrecerle al docente el espacio de enfrentarse a sus propios problemas para que les de solución, para ello debe desarrollar las siguientes etapas: Diseño de la investigación, desarrollo de la investigación y la elaboración del informe final.

1.4.2 Capacitación Docente:

Es un proceso de formación continua que asume el docente con la finalidad de mejorar progresivamente su desempeño profesional, adquiriendo nuevas capacidades y actitudes que le permitan desarrollar su práctica pedagógica acorde con los procesos de cambio que el contexto científico demanda.

La acción educativa que desarrolla el docente, no sólo debe estar orientada a la solución de problemas que el mundo de hoy presenta a la sociedad, fundamentalmente a los estudiantes, sino que, debe tener un carácter prospectivo para adelantarse a los posibles escenarios que les toque afrontar a las nuevas generaciones. Esto implica asumir una responsabilidad profundamente humana para generar un equilibrio (situación que tanto se busca), entre la convivencia de los hombres y la armonía con la naturaleza desde su esencia que sustenta la vida.

1.4.3 Currículo:

El currículo es el medio a través del cual se concretiza las intenciones educativas, también es la herramienta a través de la cual el docente desarrolla su práctica pedagógica.

De allí que, asumimos que éste es un proyecto a experimentar en la práctica, lejos de marcos institucionales rígidos, de políticas educativas dirigistas que no abren espacio a la participación, de profesores a los que se les sustrae la competencia profesional de modelar su propia práctica....” (Stenhouse: 1984:11).

Las intenciones educativas que se desarrollan en una institución educativa en esencia es un proyecto social a nivel micro, puesto que se dirige a una comunidad educativa conformada por estudiantes, docentes, padres de familia y la localidad, pero desde una axiología que la sustenta.

1.4.4 Relación entre investigación-acción, capacitación y currículo.

A partir de las conceptualizaciones abordadas líneas arriba, a continuación se presenta las principales relaciones que existen entre estos tres componentes del proceso educativo, su dinamicidad en la práctica a partir de una experiencia concreta.



Figura N° 01

La interacción que es posible establecer entre estos tres componentes fundamentales del proceso educativo, se explica en tanto que, el currículo constituye el medio a través del cual el docente, en este caso el docente capacitado, utiliza como metodología a la investigación acción para generar aprendizajes significativos en los estudiantes.

El currículo, en el proceso educativo se caracteriza por tener en su estructura los principales componentes de la creación cultural humana que ha precedido al estudiante, al mismo tiempo que incluye, aspectos de la realidad futura que por explicación de las tendencias de cambio es posible intuir.

Las exigencias que determina el currículo, desde este enfoque, requiere fundamentalmente de un docente capacitado para hacer viable en la práctica todas aquellas intenciones previstas en el currículo. La capacitación del docente es un componente central en esta dinámica, una educación moderna exige la formación del ser humano en competencias que le permita solucionar los problemas que el mundo actual presenta como grandes amenazas. El actuar científico del docente capacitado permitirá formar en los estudiantes, capacidades y actitudes que en un futuro próximo permitan construir un escenario realmente humano, fundamentado en los valores, realidad que hoy carecemos en la mayoría de los sectores sociales, donde no necesariamente deja de intervenir la escuela y por ende, el profesor.

Como se observa, son dos componentes que constituyen una regularidad, donde interactúan recíprocamente. Un currículo acorde con las tendencias de cambio y con la realidad específica, requiere de un docente capacitado igualmente en las tendencias del cambio pedagógico en general y curricular en particular, así como conocedor de los problemas que se presentan en la realidad.

De manera recíproca, interactúa esta dualidad, un docente capacitado participa en el diseño curricular buscando la pertinencia social humana de la formación del hombre, a la vez que es impulsado por las reacciones que implica ponerlos en práctica (concreción del currículo) y que nuevamente demanda nuevos escenarios de capacitación.

Se trata pues de un espiral que funciona debido fundamentalmente a la dinamicidad de un tercer componente que es la investigación - acción.

La presencia de la investigación - acción en este proceso da funcionalidad y actúa como metodología de aprendizaje y de enseñanza.

Los estudiantes junto a los profesores forman parte de un proceso investigativo al cual se somete el currículo. Los espacios generados para el aprendizaje determinan la existencia de problemas que son los sujetos implicados en dicho proceso los llamados a solucionar, en este caso, los docentes y estudiantes. Este es el rol importante que juega la investigación acción, permitir que los sujetos de aprendizaje no sólo se interesen por adquirir conocimientos, sino que además incorporen habilidades y actitudes investigativas, lo cual es más duradero, porque permitirá seguir aprendiendo durante toda la vida.

1.4.5 *Proceso y Resultados de una experiencia de la investigación - acción como metodología de aprendizaje y de enseñanza.*

En concordancia con los fundamentos epistemológicos del estudio, descritos anteriormente, a continuación se presenta el proceso y los resultados obtenidos en lo que va de la aplicación de una experiencia en una institución educativa.

1.4.5.1 *Concepción y Modelo Curricular:*

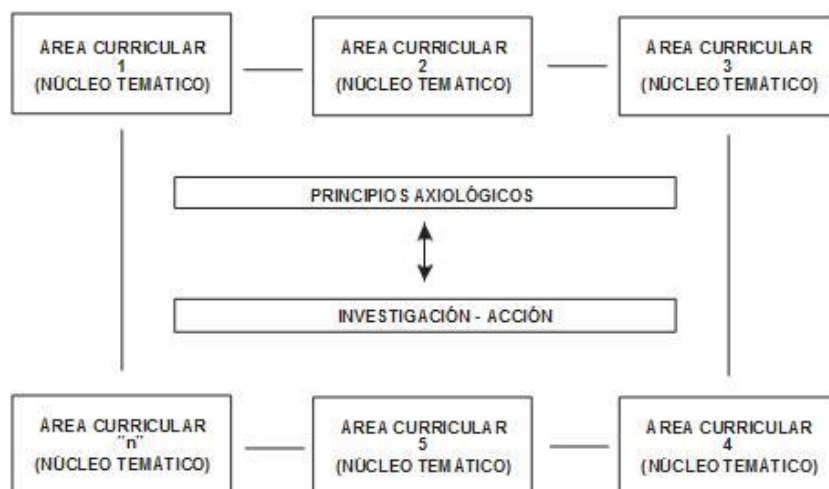
Una de las primeras actividades, fue la incorporación de las innovaciones tanto al Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en el Proyecto Curricular Institucional (PCI) de la institución educativa. La propuesta curricular que se diseñó presenta la siguiente estructura y característica (síntesis de dicha propuesta).

El currículo investigativo consciente participativo, se organiza por áreas de aprendizaje. Cada una de estas áreas se sustentan en dos ejes centrales: Los Principios axiológicos de la institución educativa y la Investigación - acción.

Las áreas curriculares se determinan de acuerdo a las tendencias del avance de la ciencia tecnología. En cada una de éstas no se deja de lado la disciplinariedad, por el contrario, ésta sirve de base para un trabajo curricular interdisciplinario y/o transdisciplinario.

Al interior de cada área los contenidos se organizan en núcleos temáticos, los mismos que dan solidez a ésta, con la posibilidad de su abordaje globalizador al interior del área y de otras afines.

En cada una de las áreas curriculares, los estudiantes desarrollan de manera consciente y participativa un sistema de conocimientos, habilidades y valores para su formación integral.



1.4.5.2 Naturaleza de los Núcleos Temáticos:

Al interior de cada una de las áreas curriculares se encuentran los núcleos temáticos. Los núcleos temáticos son bloques de contenidos que se organizan en función a un objeto de estudio susceptible de ser abordado a través de la investigación. Éstos pueden derivarse de la estructura de la disciplina o disciplinas que conforman el área o de los problemas de la realidad, siendo éstos sociales o educativos fundamentalmente.

El proceso de enseñanza aprendizaje revaloriza la capacidad creativa y fomenta la vivencia de los valores, utiliza como metodología fundamental la investigación acción con la finalidad de abordar el objeto de estudio que se desprende de los núcleos temáticos, de esta manera se pretende no descuidar la construcción y/ o reconstrucción del conocimiento y la solución a los problemas de la realidad (preparación para la universidad y preparación para la vida).

Al interior de cada uno de los núcleos temáticos se organizan los contenidos de aprendizaje, desde dos enfoques:

El enfoque multidimensional: consiste en desarrollar los contenidos desde una perspectiva globalizadora al interior del área y desde la posibilidad de aporte de otras áreas afines, determinados por la necesidad del abordaje del objeto de estudio. En este enfoque la fuente de organización son los problemas de la realidad y la estructura de las ciencias.

El enfoque de propuesta y creatividad de los sujetos: en tanto que los actores directos del desarrollo curricular puedan proponer creativamente elementos que fortalezcan el proceso docente educativo del área. Dichas propuestas se realizan en términos operativos en contenidos de aprendizaje como producto de un proceso de investigación por parte de las

Los contenidos curriculares organizados en función a los bloques temáticos permiten a los profesores y alumnos determinar los elementos centrales de la disciplina o disciplinas que conforman el área con la finalidad de desarrollar un aprendizaje innovador consciente y participativo y de esta manera formar los conocimientos, habilidades y valores.

1.4.6 Proceso de Capacitación Docente.

La capacitación docente se desarrolla de manera continua, a través de módulos en concordancia con rasgos del perfil de un docente investigador.

Como ejes directrices del programa se proponen: la investigación, la interdisciplinariedad, el trabajo en equipo y la práctica reflexiva, los mismos que determinan los módulos a desarrollar.

Ahora bien, cada módulo tiene como componente metodológico la investigación, que sustenta el enfoque holístico de los contenidos para una óptima adquisición de logros, en términos de conocimientos, habilidades y valores que exige la calidad profesional y personal del docente.

La relación entre módulos, de los contenidos en su interior, posibilita el trabajo disciplinar e interdisciplinar para la rigurosidad académica del programa y la calidad y eficiencia de los docentes

Es así como el compromiso individual, la disciplina académica y el trabajo en equipo se convierten en principios fundamentales para los docentes en proceso de capacitación continua, pues, es en los eventos presenciales, donde cada docente da cuenta de su proceso formativo, básicamente por los productos desarrollados a través de la investigación.

capacitados.

1.4.6.1 Ejes directrices.

Los ejes directrices, constituyen las grandes líneas alrededor de las cuales se organizan los contenidos del programa. Éstos son:

- La capacitación como proceso investigativo,
- La capacitación como proceso interdisciplinario,
- La capacitación como proceso de trabajo en equipo,

Los ejes directrices del programa, se complementan entre sí, potencian y enriquecen el proceso de capacitación continua puesto que se derivan de los grandes problemas que presentan los docentes y, representan la pertinencia a las reales necesidades de los mismos.

1.4.6.2 Módulos y grandes temas de capacitación.

La naturaleza de cada uno de estos módulos, es de aglutinar grandes temas que garanticen el logro del perfil, son flexibles al nivel académico profesional y personal de los docentes en servicio. Cada módulo comprende:

- **Ciencia e Interdisciplinariedad:** paradigmas actuales de la ciencia y de la Investigación, Epistemología de las ciencias, La transversalidad y la Interdisciplinariedad de las ciencias, contenidos de áreas curriculares, Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación, Trabajo en Equipo e Investigación, El Trabajo en Equipo y la conformación de redes, Actitud Docente y Liderazgo, Investigación y Tutoría, Investigación acción etnográfica, entre otros.
- **Escuela y Comunidad:** Políticas Educativas Nacionales e Internacionales, La Planificación Estratégica en las Instituciones Educativas, Normatividad educativa, Proyectos de Innovación y de desarrollo, Autoevaluación institucional, Los padres de Familia y la Educación, Educación en Valores, Deontología Profesional.
- **Pedagogía y Currículo:** Pedagogía como ciencia: Dimensiones del proceso formativo, Teoría y Diseño curricular, Diversificación curricular, Planificación, ejecución y evaluación curricular, Monitoreo.
- **Pedagogía e Investigación:** Investigación Educativa y la Investigación acción, Tendencias Pedagógicas Contemporáneas, la Práctica Pedagógica como fuente de reflexión e investigación.
- **Didáctica e Investigación:** La Didáctica como ciencia: leyes y principios, El proceso de aprendizaje y de enseñanza y sus componentes: problema, objeto, objetivo, contenido, método, forma, medio evaluación y resultado, Los materiales educativos, Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje, Evaluación de los Aprendizajes, Ritmos y Estilos de Aprendizajes.

1.4.6.3 Metodología de la capacitación.

Para la ejecución del programa se desarrollaron las siguientes estrategias: talleres de formación, visitas de observación participante, visitas de observación no participante, círculos

1.4.7 La Investigación-acción como metodología de aprendizaje y de enseñanza.

Los elementos curriculares presentados y todo lo relacionado con la capacitación docente se dinamiza y concretiza a través de la investigación acción como metodología de aprendizaje y de enseñanza (ver figura N° 01).

Los productos que se han elaborado en relación a la investigación acción como metodología de aprendizaje y enseñanza, se pueden evidenciar en tres niveles, que se detallan a continuación:

- **Primer Nivel:** La investigación principal la desarrollan las estudiantes del 4to grado de educación secundaria, a través de trabajos de investigación que forman parte central del proceso de aprendizaje de cada área curricular; es decir que, en las ocho secciones que existen en este grado, se han desarrollado en forma grupal siete proyectos los mismos que se desprenden de los núcleos temáticos del área curricular respectiva. Estas investigaciones, tienen que ver fundamentalmente con situaciones problemáticas que son transversales a cada área curricular, por ejemplo: La deducción de fórmulas matemáticas en el campo de la geometría, la Elaboración de ensayos en el caso de comunicación, la conformación de una Micro empresa familiar, entre otros.
- **Segundo Nivel:** Corresponde a las investigaciones realizadas por los equipos de profesores. En este nivel de investigación los docentes investigan el mismo problema de los alumnos en cada área curricular, pero desde una visión más amplia; de tal manera que los resultados obtenidos por sus estudiantes (en cada sección que enseña o enseñan), son sistematizados y constituyen los resultados del trabajo de investigación del equipo docente.
- **Tercer Nivel:** La naturaleza que adquiere la investigación en este nivel es de mayor connotación y es planificada, ejecutada, monitoreada y evaluada por el equipo central de investigación de la institución educativa que tiene a cargo el proyecto. Los resultados de la investigación de los estudiantes y de los docentes son los insumos para la validación de la hipótesis así como verificar el logro de los objetivos en función a indicadores establecidos. El equipo de investigación sistematiza y analiza los resultados desde las variables definidas, en esta primera fase.

Los resultados a nivel de estudiantes se relacionan con las siguientes investigaciones:

- **Matemática:** "Deducción de Fórmulas Matemáticas en el Campo de la Geometría Plana".

- Educación para el trabajo: "Constitución de una Empresa Familiar".
- Inglés: "Redacción de textos no literarios que propicien y motiven el conocimiento y respeto de señales de tránsito".
- Desarrollo Ambiental: "Influencia de la nutrición en el rendimiento académico de las alumnas".
- Comunicación: "Redacción de Textos Argumentativos sobre problemática social".
- Religión: "Religiosidad Popular".

► **Conclusiones**

- A nivel epistemológico existe una relación bidireccional entre los tres componentes de la práctica pedagógica del docente: el currículo, la capacitación y la investigación-acción. El currículo y la capacitación son conceptos que se complementan, interactúan recíprocamente y son dinamizados por la investigación acción como metodología de aprendizaje y de enseñanza.
- La investigación acción constituye actualmente una posibilidad para enfrentarse a los cambios que se producen en la educación, puesto que propone fundamentalmente la formación de un profesor investigador, capaz de: solucionar los problemas cotidianos que se presentan en su desempeño profesional y de aportar al campo científico de la Pedagogía.
- La experiencia realizada desde este enfoque en una institución educativa presenta importantes logros, en términos de relacionar a docentes y estudiantes con la investigación acción y, de esta manera formar en ellos habilidades y actitudes investigativas evidenciadas en resultados concretos a través de la presentación de sus respectivos informes de investigación.

► **Bibliografía**

- ELLIOTT, J. (2000). La Investigación - acción en Educación. España – Madrid. Editorial Morata. Cuarta Edición.
- MCKERNAN, James. (2001). Investigación – acción. Métodos y Recursos para Profesionales: Reflexivos. Madrid. Editorial Morata.
- NÚÑEZ ROJAS, Nemecio y Pedro Palacios. (2002). Tesis Doctoral: Modelo Teórico para la elaboración de Programas de Capacitación Docente Continua. Escuela de Post Grado. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Lambayeque - Perú.
- STENHOUSE, L. (1984). Investigación y desarrollo del Currículo. Madrid. Editorial Morata

1.5 La Práctica Profesional y la Investigación: un espacio de reflexión en la Formación Inicial del Docente en las Universidades.

► Introducción

La formación docente inicial en nuestro país enfrenta serias deficiencias de calidad y pertinencia. Los estudios realizados sobre este tema indican que las Facultades de Educación, en el caso de las Universidades y de los Institutos Superiores Pedagógicos del país, no han renovado la orientación de la formación profesional, hecho que se verifica al revisar los perfiles profesionales y los planes de estudios con los cuales se trabaja en estas instituciones educativas.

Estas condiciones en las cuales se forman los futuros docentes de nuestra patria, se ven disminuidas con otros factores como: la escasa vocación por la carrera, pocos son los jóvenes que se deciden a estudiar educación, el estatus social y económico son los principales condicionantes para que en esta carrera profesional no se cuente con alumnos que en educación secundaria se ubican en los primeros puestos de su promoción; es decir, no hay políticas claras a nivel de Estado o de las instituciones formadoras para atraer a esta población.

La tendencia relativamente clara en el proceso formativo de los futuros docentes, es la formación de competencias relacionadas con la investigación, el trabajo en equipo, la interdisciplinariedad, entre otras. En el caso de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo - USAT, se incide fundamentalmente en la investigación por constituir el medio para la producción del conocimiento en el campo científico del profesional.

La investigación constituye, entonces, el eje principal de la formación. Por tanto, no se realiza sólo con fines de graduación o titulación a través de la realización de una tesis, sino que, está presente desde el inicio hasta el final de la carrera.

De manera similar, la práctica profesional del estudiante constituye un componente principal de la formación del futuro docente. El enfoque con el cual se desarrolla, básicamente tiene que ver con la reflexión sobre la misma práctica, como fuente de investigación. (Núñez y Palacios: 2002).

Concretamente, en la USAT, en el semestre 2003 - I, los estudiantes del IX ciclo de formación docente de la Facultad de Educación, participaron de la realización de sus prácticas pre-profesionales en su fase final, en centros educativos de la ciudad de Chiclayo. En este espacio se realizó el presente estudio, contrastando los diversos elementos teórico-prácticos que intervienen, fundamentalmente los relacionados con la práctica en sí y con las demandas de investigación.

1.5.1 ***La Práctica Profesional y el Plan de Estudios.***

Uno de los aspectos centrales de este estudio, constituye el análisis del currículo vigente; es decir, contrastar la funcionalidad de lo programado en la formación profesional del futuro docente y las necesidades que éste tiene en el desempeño pedagógico, en una fase importante como es la práctica.

Si bien, es cierto que, la práctica tal como se ha planificado en el Plan de Estudios de la carrera profesional, se orienta a facilitar un acercamiento de los estudiantes a la realidad donde probablemente les toque desempeñarse, lo cual es sumamente valioso por la forma como está estratificada cada una de las prácticas según los ciclos de estudios; sin embargo, al momento carece de elementos reflexivos que permitan la articulación con el proceso de investigación.

Se trata entonces, de enfocar la práctica pre-profesional como un espacio de reflexión en el estudiante, que permita contrastar aquellos componentes teóricos que la profesión demanda, fundamentalmente aquellos referidos a la Pedagogía y la Didáctica, además de los provenientes de las demás ciencias auxiliares de la Educación, con lo que ocurre en las aulas.

Desde este enfoque, es pertinente entonces, considerar a la práctica profesional como un eje principal de la formación inicial del docente, lo que implica que ésta se inicie un poco antes.

Partiendo de la relación teoría práctica en el proceso formativo del futuro profesional de educación, demanda que los componentes teóricos de la formación, que están presentes desde que se inicia ésta, se contrasten con los escenarios prácticos a los cuales tenga acceso el estudiante. Por tanto, la idea es articular la teoría con la práctica, en consecuencia la práctica requiere se inicie un poco antes, es decir desde los primeros ciclos.

1.5.2 ***La Práctica Profesional como Proceso de Reflexión.***

La formación inicial del docente, en nuestros tiempos necesita ser vista desde una posición prospectiva; es decir prepararlo para un escenario imprevisible donde la única constante es la incertidumbre. (Morín, 1999). En tal sentido, parafraseando a Faure diremos que “por primera vez en

la historia, la educación se ocupa conscientemente de preparar a los hombres para tipos de sociedades que todavía no existen” (Faure, 1995).

Para esto, se propone entonces la interrelación entre la reflexión teórica y la realización práctica, plasmada a través de la configuración personal de cada estudiante de la carrera de educación. Teoría y práctica interrelacionadas encuentran su sentido común en razón del tipo especial de “teoría” que representa la teoría de la educación: es una teoría que se origina en la necesidad de guiar una práctica y no de “explicar” hechos empíricos. Una teoría de la educación apunta a ser aplicada, para “transformar el mundo” y no a explicar “cómo es el mundo”.

Ahora bien, esa interrelación entre teoría y práctica, no es una yuxtaposición sino una estructura. Una manera de configurarla, es marcar una secuencia propia de la formación: investigar la teoría llevarla a la práctica reflexionar sobre la práctica, comprobar la teoría, cambiar e innovar la práctica, volver a la teoría llevarla nuevamente a la práctica.

El modelo que se propone desde estas líneas para la formación inicial del docente, en medio de una cultura en movilidad, el futuro docente sigue formándose y aprendiendo mientras realiza la práctica. Su “práctica” será el campo donde la formación se transforma en continua.

Esto no significa poner énfasis en la práctica y disminuir la importancia de la teoría, y mucho menos pretender que la formación inicial de un docente, en una primera etapa, deba centrarse en la práctica, porque se volvería sin quererlo a las recetas. Significa transformar la enseñanza - aprendizaje en una actividad realista y concreta, estructurada con un criterio funcional y menos rígido que los enfoques tradicionales (práctica sin teoría o teoría aplicada) y comenzar a entender esa relación envolvente entre teoría y práctica que se entabla cotidianamente en cada toma de decisiones que el docente produce en el aula.

“La profundidad con la que un docente fundamenta teóricamente sus acciones estará determinada según se quede en el saber del sentido común o en el contextual, o bien busque, además, otros elementos en la estructura de su disciplina, en las estrategias didácticas y en planteos filosóficos o ético sociales (Paredes, 1995).

Por lo que reflexionar a la luz de todos esos saberes posibles sobre la realidad de su propia experiencia, permite comprender mejor los problemas de la enseñanza, orientar las acciones y evaluarlas para una nueva toma de decisiones.

Pero, ¿cómo favorecer la formación inicial del docente con esta reflexión sobre la propia práctica?. Un primer paso es ver con claridad la diferencia que hay entre el nivel del discurso y el nivel de la práctica en la situación del aula. Reconociendo esta diferencia entre el discurso y la práctica, se desarrollará habilidades para ver objetivamente la propia acción.

Es conveniente salir de nuestro trabajo solitario, compartir con otros docentes la indagación sobre la propia experiencia. Aceptar que otros miren el producto o el proceso del trabajo en el aula.

Trabajar cooperativamente en pequeños proyectos ayudará a reflexionar sobre la realidad, a compartir la investigación bibliográfica y a lograr innovaciones que apunten a cambios reales en la escuela.

Esto ha ido acercando a una propuesta que marca un nuevo camino hacia la profesionalización del docente: La Investigación en la acción.

1.5.3 La Investigación: eje de la Formación Inicial del Docente

Al referirse a la trascendencia que tiene la investigación educativa en el docente, Stenhouse (1970), considera que la generación del conocimiento pedagógico corresponde a los profesores: “Brevemente expuesto, se trata de que la investigación y el desarrollo del currículo deben corresponder al profesor y de que existen perspectivas para llevar esto a la práctica. Admito que ello exigirá el trabajo de una generación y si la mayoría de los profesores y no sólo una minoría llega a dominar este campo de investigación, cambiará la imagen profesional que el profesor tiene de sí mismo y de sus condiciones de trabajo”.

Las consideraciones sobre la naturaleza de la Pedagogía y de la investigación educativa como partes de la práctica pedagógica de los profesores, permiten afirmar que tanto el saber pedagógico como la investigación conducente a su producción, son tareas propias del docente y más aún, condiciones de la constitución del carácter profesional de su ejercicio. En consecuencia, son los profesores los que deben realizar la actividad investigadora que conduzca a la generación de teoría válida para la práctica; es decir, que los profesores se consideren como “intelectuales transformativos” (Giroux citado por Rodríguez, 2001).

Constituye una dificultad, entonces, las orientaciones o enfoques con los cuales el docente realiza la investigación educativa; sin embargo, en opinión de algunos teóricos, la manera más viable de llevarlos a cabo, se ubica en el paradigma de la investigación cualitativa, lo cual se asume. Magendzo,

en el Simposio Internacional “La Investigación como Práctica Pedagógica”, organizado por el Convenio Andrés Bello en 1999, iniciaba su conferencia reconociendo que “la investigación de la práctica pedagógica por parte del docente ha sido planteada en el marco de la investigación cualitativa y de la investigación -acción participativa como un modelo de capacitación de profesores tendiente a modificar su rol, llevándolo desde una postura de reproductor a constructor de conocimientos y en este sentido haciéndolo más profesional. Se sostiene que el profesor puede y debe elaborar teoría desde su práctica. Los docentes pueden dedicarse a elaborar teoría pedagógica a partir de la investigación educativa eliminando la disociación que tradicionalmente se ha planteado entre teoría y práctica, que deja la primera a los investigadores y la segunda a los profesores cuando se enfrentan a las tareas cotidianas de su labor”.

La investigación pedagógica, en principio, cumple tres funciones: facilita a los profesores los fundamentos teóricos para introducir cambios en sus prácticas pedagógicas y desarrollar las innovaciones; ayuda a la toma de decisiones por parte de las autoridades y técnicos responsables de las políticas y reformas educativas y permite sistematizar el saber acumulado por los docentes en sus experiencias y reflexiones pedagógicas (Rodríguez: 2001).

La investigación es como el alimento intelectual del quehacer educativo y pedagógico; sin sus aportes, el cambio, las reformas y las innovaciones carecerían de fundamentos teóricos y de orientación conceptual.

Estas consideraciones teóricas, constituyen las tendencias de las competencias de un docente; por tanto, la formación inicial debe estar orientada en esta dirección. En el caso de los estudiantes de educación, las habilidades y actitudes investigativas que se formen, permitirán asumir un nuevo perfil, en el cual la investigación sea un rasgo principal. Los futuros docentes, necesitan de espacios para desarrollar investigación, siendo la práctica profesional la fuente de la identificación de problemas.

Resulta entonces, importante precisar algunas formas, o enfoques que utilizará el futuro docente para realizar investigación, entre éstas, se considera la Investigación - acción como una alternativa viable, puesto que los problemas educativos corresponde a las ciencias sociales, en el entendido que “la tarea de la investigación, es sacar a la luz los supuestos, premisas e intereses implícitos de la vida social, lo que a simple vista no aparece, pero que está detrás de los procesos sociales” (Sánchez y Huaranga, 1999).

El modelo de la Investigación-acción en educación comienza con un problema práctico que surge al comprobarse la inadecuación entre lo que aconseja la teoría y la situación concreta. Se desarrolla en una espiral de actividades: diagnóstico de una situación problemática en la práctica, formulación de

estrategias para resolverla, puesta en marcha y evaluación de las estrategias, diagnóstico posterior de la situación problemática y así sucesivamente. (Paredes, 1999).

Las estrategias del docente investigador se basarán en acciones tales como: preguntar, observar, escuchar, conversar, escribir, leer, entre otras. Todas estas acciones integran un proceso de aprendizaje del propio docente.

Con esta propuesta de “reflexionar sobre la práctica”, la tarea principal del estudiante de educación, se transforma en un constante crecimiento profesional.

1.5.4 Relación de la Práctica Reflexiva con la Investigación.

Como se acaba de analizar, la práctica reflexiva es la fuente de la investigación. Se aduce como tendencia, la investigación-acción, pero, ¿en qué consiste?, ¿cómo ésta se relacionaría con la práctica que realiza el estudiante durante su formación inicial?.

En este tipo de investigación se une la práctica sobre la que se investiga y el proceso de investigar sobre ella. Como las estrategias docentes se basan en teorías prácticas acerca de los modos de encarnar los valores educativos en situaciones concretas, esto último llevado a cabo de modo reflexivo constituye una forma de investigación-acción.

En concordancia con estos planteamientos, el eje directriz de la formación inicial del docente como proceso de reflexión sobre la práctica, requiere del siguiente proceso: Partir de lo que los futuros docentes saben, viven y sienten; de las diferentes situaciones y problemas que enfrentan cotidianamente, y que en el contexto de la formación se plantean como objeto de conocimiento.

Desde una perspectiva constructivista, se trata de indagar los saberes previos de los estudiantes, de ponerlos en juego, de cuestionarlos y transformarlos; se trata, también, de promover aprendizajes

significativos, que tomen en consideración tales saberes previos, que se relacionen con ellos, que generen o estimulen el deseo de aprender.

Desarrollar un proceso de reflexión y conceptualización sobre esas prácticas, no como un "salto mágico a lo teórico", sino como un proceso sistemático, ordenado, progresivo, que permita la apropiación de los elementos teóricos por parte de los futuros educadores.

El proceso de teorización así planteado permite ir ubicando lo cotidiano, lo individual, lo parcial, dentro de lo social, lo colectivo, lo histórico, lo estructural; permite, en definitiva, ir superando el supuesto de que teoría y práctica son esferas independientes, incomunicadas y de que la teoría es una suerte de jerga ininteligible que nada tiene que ver con la práctica concreta.

Ese proceso de reflexión, conceptualización y teorización debe proponerse y permitir siempre regresar a la práctica para transformarla, mejorarla, resolverla; es decir, volver a la práctica con nuevos elementos que permitan explicarla integral y científicamente, y tomar decisiones fundamentadas y compromisos conscientes.

Para generar un proceso como el descrito, se requiere de técnicas participativas, porque ellas disparan y favorecen procesos de interacción social que abren el camino para:

- Desarrollar un proceso colectivo de discusión y reflexión.
- Socializar el conocimiento individual, enriquecerlo y, al mismo tiempo, potenciar el conocimiento colectivo.
- Implementar una experiencia de reflexión educativa compartida.
- Estas técnicas permiten tener un punto común de referencia a través del cual los estudiantes aportan su experiencia particular, enriqueciendo y ampliando la experiencia colectiva.

Una forma más concreta de acercar la práctica profesional y la investigación en la formación del profesional de la educación, sería que el trabajo de investigación que realiza con fines de titulación, emerja de la práctica como producto de la reflexión y que además se desarrolle junto a ésta, para observar resultados concretos teniendo en cuenta la riqueza del proceso.

► Conclusiones

- La Formación Inicial de los docentes en las Universidades o Institutos Superiores Pedagógicos debe tener como ejes fundamentales: La Investigación y la Práctica Profesional desde el inicio de la carrera.

- La fuente de la investigación es la práctica reflexiva; de esta manera el desarrollo de la investigación se convierte en un proceso pertinente al campo de acción de la profesión docente, permitiendo la solución de los problemas concretos de una realidad específica (el aula), del mismo modo, propicia la consistencia de la formación académica del profesor al demandar nuevas fuentes de consulta para dar respuesta a las demandas de la investigación.
- Formar un profesor investigador que aporte al objeto de estudio de la Pedagogía y de la Didáctica como ciencias que fundamentan su profesión, implica que desde su formación inicial se desarrollen competencias de trabajo en equipo, trabajo interdisciplinar, reflexión sobre la práctica y la investigación.

► **Bibliografía**

- BRIONES DÁVILA, Guillermo. (1995). La Investigación Social y Educativa. Convenio “Andrés Bello”. T 1. Bogotá. Editorial Guadalupe Ltda. Tercera edición.
- FAURE. (1995). Aprender a ser, Alianza Universidad UNESCO. Citado por Zulema Paredes de Meaños. Buenos Aires. Librería Editorial El Ateneo.
- RODRÍGUEZ, José G. y Elsa Castañeda Bernal. (2001). En La Revista Iberoamericana N° 25. “Los profesores en contextos de investigación e innovación”.
- MANCUSO, Hugo R. (1999). “Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales”. Editorial Paidós Educador. 1ra Edición. Buenos Aires.
- MORÍN, Edgar. (1999). Los siete Saberes. UNESCO. Ediciones UNESCO.
- NÚÑEZ ROJAS, Nemecio y Pedro Palacios. (2002) Tesis Doctoral: Modelo de Capacitación Docente Continua. UN “PRG”.
- PAREDES de Meanos, Zulema. (1999). Hacia la profesionalización del docente. El Ateneo. Segunda edición. Buenos Aires.
- SÁNCHEZ RAMÍREZ, Carlos y Oscar Huaranga Ross. (1999) Ensayo de Epistemología Educativa. Primera Edición. Lima- Perú. Editorial UNM “San Marcos”.
- STENHOUSE. L. (1999). Investigación y Currículo. Cuarta Edición. Madrid. Editorial. Morata.

1.6 Formación de profesores investigadores que aporten al desarrollo científico de la Pedagogía.

► Introducción

La formación de formadores se ha convertido en una gran preocupación para las Instituciones de Educación Superior (IES) más aún cuando se pretende vincular investigación y docencia con el fin de fortalecer e incrementar la formación teórica del docente y al mismo tiempo crear en las instituciones las condiciones mínimas para que en ellos se genere un régimen de producción de conocimientos.

La necesidad de entender cómo se forma el docente y cuál será su desempeño laboral, es motivo de contraste reflexión y análisis por parte de planeadores y administradores educativos, así como de los departamentos y centros de apoyo a la docencia y a la investigación educativa.

Los aspectos objeto de estudio se relacionan con los enfoques para orientar metodológica y prácticamente la formación de formadores, centrados en el proceso de investigación donde el apropiamiento del método es un proceso permanente de análisis, reflexión, acción, producción y teorización, haciéndose de las herramientas metodológicas necesarios para un buen aprendizaje.

1.6.1 Los Profesores como investigadores en el Contexto Histórico

Consideramos importante analizar este aspecto a partir de elementos teóricos – científicos históricos que se constituyen en referentes de las tendencias que hoy se presentan respecto a la formación de profesores. La formación de los ciudadanos de un país constituye una política de estado en la mayoría de países, siendo el profesor un sujeto clave para garantizar su éxito.

Desde esta perspectiva analizamos los principales enfoques teóricos que han ubicado al profesor con nuevos roles además de la docencia. Atrás van quedando los perfiles de profesores preparados solamente para desempeñarse en el aula, “dictando clases”, son otros los roles que han ido incorporándose en la medida que se han ido produciendo los cambios sociales.

En este proceso de cambio los diferentes paradigmas sociales, educativos y de investigación han constituido el marco general de los nuevos roles del profesor.

La investigación - acción surgió en Estados Unidos a través de los trabajos realizados por German Kart Lewin (1890 -1947), quien desarrolló la idea de la investigación – acción en estudio referente a las prácticas sociales (como la producción, discriminaciones padecidos por pequeños grupos, etc.), donde plantea que los problemas sociales puedan resolverse a través del desarrollo unido de la teoría y la práctica; el cual constituyó el inicio de la investigación – acción. (Vargas 2005).

Para Lewin la investigación – acción consistía en el análisis – diagnóstico, recolección de la información, conceptualización planeación, ejecución y evaluación de datos.

Asimismo, también se generaron iniciativas en el campo educativo con la colaboración del profesorado siendo esto objeto de investigación; pero ese enfoque de cambio y mejora curricular fue ridiculizado y expulsado en el ámbito académico, donde éstos profesores no universitarios serían docentes innovadores, pero no investigadores, ya que se lo impedía la carencia de formación académica.

En la década de los años 60, la investigación – acción tiende a desaparecer siendo olvidada, debido al creciente aislamiento entre “investigación” y “acción” y entre lo teórico y lo práctico.

En los años 70 comienza a resurgir la investigación – acción donde se intenta unir los aspectos separados dentro de la investigación, construcción de la teoría y aplicación de la misma (Vargas 2005). Este renacimiento en el campo educativo sobre la investigación – acción, se basa en los trabajos del Ford Teaching Project en Gran Bretaña dirigida por Jhon Elliott y Cleam Adelman.

En este proyecto participaron más de 40 profesores de 12 escuelas que desarrollaron una investigación – acción sobre los problemas de métodos de investigación y descubrimiento en sus clases, donde los organismos externos promotores del cambio suponían que los problemas se generaban por la falta de los adecuados materiales curriculares, lo cual no era así, ya que los problemas de cambio requerían de un análisis más radical que el de los “adecuados materiales necesarios”. Elliott (2000) sugiere que los profesores contribuyeron a este análisis mediante su propia investigación, donde hacía falta que estuvieran utilizando los métodos de investigación o descubrimientos en sus clases.

- El proyecto se diseñó como una investigación – acción basada en el profesor y no sólo como investigación de los docentes.
- Se considera la enseñanza como una forma de la investigación educativa y ésta como una forma de enseñar.

En este proyecto se observaba una desigualdad entre los profesores investigadores y los profesores, los primeros aportaban una importante fuente de datos en sus trabajos y currículo académico en las aulas y con sus colegios; los segundos tenían poco beneficio ante todo esto.

PROFESORES INVESTIGADORES	PROFESORES NO INVESTIGADORES
- Aportan nuevos conocimientos - Tienen un buen currículo académico - Son competentes.	- Siguen con los conocimientos antiguos. - Tienen un currículo pobre. - No son competentes.

1.6.2 ***Los profesores y la investigación – acción educativa.***

El movimiento de la investigación – acción educativa surge con la colaboración entre profesores e investigadores en el desarrollo del curriculum (Elliott, 2000).

Primero se enfrentó al problema de cómo llevar a la acción de mejor modo posible los valores educativos fundamentales, pero esta acción educativa como forma de práctica moral fue transportada al campo de la formación del profesorado, donde la investigación – acción es considerada cada vez más fundamental, para el desarrollo profesional de los docentes.

La preparación del profesorado fundada en una disciplina de base a otra cimentada en la investigación ha hecho que se haga menos hincapié a las tradicionales disciplinas básicas (Elliott 2000).

Se pide al profesor que lleva a cabo su propia investigación de la cual debe estar apoyada por formadores del profesorado, cuya misión consistirá en facilitar la acción del profesor. La investigación que realiza el profesor consiste en la recolección y análisis de datos procedentes de estudios de casos.

Se considera que los seminarios y las supervisiones formales se orienten a ayudar a los profesores que generan sus propias teorías de casos, en vez de dedicarse a aplicar o utilizar teorías recogidas de otros autores o personajes.

Muchos formadores del profesorado tratan de reorganizar ideas y constructos procedentes de la bibliografía de las disciplinas básicas, de manera que los profesores puedan utilizarla de forma ecléctica como herramientas de los problemas y situaciones concretas de las prácticas (Duker y Terigi 1997), dándose cuenta que la mayoría de los contenidos tradicionales de la formación del profesorado

tienen poco sentido para los profesores que reflexionan sobre cosas concretas en relación con sus preocupaciones prácticas.

Desde la perspectiva del investigador especialista los aspectos pertinentes y significativos de las situaciones educativas dicen poco respecto a los problemas de los profesores.

Los investigadores especializados de las diferentes disciplinas creen que el movimiento de investigación – acción le quita el campo de investigación a las disciplinas formales, en cambio los especialistas: pedagogos, filósofos, psicólogos y sociólogos aportan una respuesta constructiva que consiste en desarrollar ideas y constructos en el seno de sus disciplinas en relación con las situaciones y las preocupaciones vitales de los profesores.

Se considera que los profesores y los investigadores especializados deben comprometerse con ciertos valores educativos y con los problemas de llevarlos a la práctica en las situaciones complejas.

De igual modo, deben preocuparse y trata de estudiar los casos a lado de los profesores investigadores para así poder iluminar la situación concreta de lo práctico.

Los especialistas deben desarrollar sus disciplinas acudiendo a las escuelas y realizando estudios de investigación de casos, de manera cooperativa con los profesores.

1.6.2.1 Representantes

Entre los principales representantes que han desarrollado el tema de la formación de profesores desde la perspectiva de la investigación, tenemos a: Elliott, Stenhouse , Guillermo Briones Dávila, entre otros.

El Aporte de Elliott.

Las investigaciones realizadas por Jhon Elliott se han relacionado con la educación, básicamente en el tema de la escuela y el aula. Destaca en este contexto el quehacer profesional de los profesores y su rol para asumir la solución de los problemas educativos a través de la investigación.

Elliott, manifiesta que un profesor no puede seguir siendo considerado como un simple técnico que aplica rutinas preestablecidas a problemas estandarizados.

Elliott (2000) reconoce los saberes del docente y de la imperiosa necesidad de sistematizarlos y recuperar la enorme riqueza que existe tras su experiencia.

La intervención de un profesor en el aula, al igual que ocurre en otra práctica social, es la de un auténtico proceso de investigación, diagnóstica los estados y movimientos de la compleja vida del aula (Elliott 1994), desde la representación de quienes intervienen en ella, elabora, experimenta, evalúa y redefine los modos de intervenir en virtud de los principios que justifican y hacen valer la práctica de la propia evaluación individual de los alumnos.

El aporte de Stenhouse.

Stenhouse (1985) afirma que los profesores se encuentran a cargo de las aulas para comprobar la teoría educativa. Si se trata de trabajar experimentalmente, el profesor viene a hacer un observador participante del potencial, en las aulas y en las escuelas.

El profesor es un observador participante del potencial en las aulas y escuelas.

Desde cualquier ángulo en que consideremos a la investigación, no será difícil negar que el maestro se encuentre rodeado por muchas oportunidades de investigar.

Stenhouse no desconoce las dificultades para que el profesor sea en realidad investigador, en esas condiciones favorables del medio escolar, facilitan promoverlo como investigador y hacer de la investigación la base de la enseñanza - aprendizaje.

El Aporte de Briones.

El profesor Guillermo Briones propone una interesante visión, de tal modo que se comienza a discutir el significado de profesor efectivo en la enseñanza superior.

Primero, determinó el carácter histórico del concepto, luego planteó que la calidad de la tarea docente debe necesariamente contextualizarse y no perder de vista a las variables sociales de recursos y apoyo a la gestión docente. Como último punto, Briones reconoce que las Nuevas Tecnologías de

Información y Comunicación (NTIC) se están introduciendo poco a poco en la educación, generando que el profesorado universitario tenga nuevos desafíos.

El aporte de Briones tiene relación con la educación de calidad en el nivel universitario. Se debe considerar las diferentes formas de integrar a la investigación y la docencia, como componentes en las prácticas universitarias y no como actividades aisladas que dividen a los profesionales en investigadores y docentes, lo cual no tiene sentido en esta sociedad del conocimiento y de la información.

La investigación y la docencia se relacionan cuando el profesor en su práctica docente utiliza los resultados obtenidos en sus investigaciones, así como aquellos que otros investigadores externos a la universidad han producido. Así generara su propia investigación educativa para comprender, explicar, controlar las condiciones y las determinantes del aprendizaje en la enseñanza superior.

Para tener una educación de calidad se debe integrar a la investigación y docencia.(Briones)

Siendo esto una tarea colectiva, interdisciplinaria y transversal donde al reducir la actividad pedagógica al contexto áulico será considera una práctica conservadora (Landsheere 1996).

1.6.2.2 La Formación de Profesores

En la sociedad del conocimiento, la formación, en concreto, no es un hecho limitado a momentos puntuales de la vida de la persona o restringido a ciertos ámbitos. Una de las características de esta sociedad es que los aprendizajes abandonan los marcos formativos formales, donde estaban situados en la Sociedad Industrial, y se difunden en espacios no formales e informales. Se aprende constantemente y en cualquier circunstancia. (López, J.; Leal, Isaura: 2002).

La formación de profesores tiene como finalidad la formulación de programas para que una persona llegue a tener las disposiciones adecuadas para educar (Landshuve 1996).

Todos los programas de formación para una actividad educadora tienen que determinar los conocimientos que han de adquirir los aspirantes para profesores y las aptitudes que deben desarrollar.

Los conocimientos y aptitudes tienen que ver con el perfil del profesor. ¿Cuál es el perfil del profesor para la sociedad del conocimiento?, ¿qué características o rasgos de su personalidad debe tener?, ¿qué contextos condicionan tales características?. Podríamos formular numerosas preguntas; sin embargo, las respuestas pueden ser contestadas en diferentes escenarios, por ejemplo, en la formación inicial de los docentes o en la formación continua.

Algunos autores como Lamdsheere (1996), Luacarelli (2000) y otros, manifiestan que la formación de profesores en el siglo anterior cuando se hablaba de maestros, se podía decir que este rol lo cumplía una persona que haya concluido sus estudios primarios; pues a esta persona se le consideraba como capacitada para cumplir el rol de docente. Un par de décadas atrás, en nuestro país (Perú) se incorporaron a la docencia egresados de Educación Secundaria, los cuales a través de programas de profesionalización, obtuvieron sus títulos profesionales; sin embargo, las deficiencias de su formación en la mayoría de casos se ven reflejadas en su desempeño profesional.

La sociedad actual, requiere de profesores que comprendan que formarse implica dedicarse a aprender durante toda la vida, pues los conocimientos científicos cambian en periodos de tiempo cada vez más cortos. Los estudiantes tienen nuevos intereses y necesidades; además hay que educar no solo para el presente sino para un escenario incierto, que obliga a las personas a enfrentarlos; uno de los caminos sin duda es la investigación. Investigando, siempre se estará accediendo a la nueva información.

1.6.2.3 La Formación docente y sus problemas actuales

Existe una variedad de problemas en la formación inicial de docentes. Ellos están basados en que el futuro profesor, pondrá en práctica en la escuela la teoría que aprendió en la Universidad (Ávalos 1999).

Las teorías que el estudiante o aspirante a profesor, aprendió en la Universidad, muchas veces no le son de mucha utilidad para su desempeño profesional.

- El estudiante de pedagogía no encuentra el apoyo necesario en la escuela, cuando intenta utilizar las estrategias prácticas que aprendió en los cursos de formación de la Universidad.

- El aspirante a profesor aprende los conceptos o teorías que le brinda en la Universidad; sin embargo, no encuentran el apoyo para aprender a través de la práctica.
- Los profesores no están aportando significativamente al desarrollo científico de la Pedagogía.

Alanís (1993) consideró que una forma de aprender para un estudiante de pedagogía es a través de las imágenes, llamado aprendizaje de observación. En el sentido de que la experiencia personal como estudiantes en el aula se traduce en imágenes de su futuro rol como maestro.

Se considera que estas imágenes son de mucha importancia no sólo por influir en lo que los estudiantes creen que deben aprender, sino por su resistencia al cambio.

El estudiante de pedagogía aprenderá mucho más, con las imágenes de las personas que se desempeñan como maestros, pues el aspirante a tal función le será más práctico para aprender y difícil de olvidar.

1.6.3 Formación de Profesores Investigadores

Según Diker y Teragi (1997) en las reformas que se están implementando en diversos países en los últimos años, se otorga un lugar central a la investigación educativa en la formación de profesores.

El formador de profesores debe contar con distintos recursos metodológicos en los cuales el más importante y primordial es la investigación, sobre todo en una sociedad del conocimiento que experimenta cambios continuamente.

Formar profesores investigadores es abrir la mente de los estudiantes de pedagogía a la investigación entendiendo las disciplinas para así poder llegar a ser capaz de incentivar el desarrollo de los alumnos (Imberman, 2002).

Es necesario promover en los estudiantes de pedagogía la investigación, a través de diversas estrategias como, por ejemplo, la elaboración de proyectos de investigación, monografías, ensayos, artículos, entre otros, con la finalidad de despertar el espíritu investigativo.

La formación de profesores investigadores se extiende a lo largo de toda la carrera profesional y que en tal sentido la formación para ser investigadores no es, sino una etapa (la primera) de su trayecto formativo (Pelliteur 1999).

Los programas y los modelos de formación de profesores han ubicado a la investigación como un tema tangencial a la formación inicial; sin embargo, teóricamente se sostiene que la investigación es un proceso al cual el profesional tiene acceso en su formación, sobre todo en la continua. La práctica se constituye en un importante insumo para su desarrollo. De allí que los programas de postgrados incidan en este aspecto.

La realidad que se tiene en este aspecto es que la gran mayoría de profesores no han hecho de su práctica profesional pedagógica un espacio reflexivo de los problemas que aún no resuelve la ciencia que sostiene a su profesión, es decir, la Pedagogía. Por el contrario, se observa con preocupación prácticas pedagógicas mecánicas e instrumentalistas orientadas al dictado de clases sin mayor preocupación por aportar en la solución de problemas con los que conviven diariamente.

Todos estos elementos son justificaciones que nos orientan a cambiar de rumbo en la formación de profesores, tanto en la inicial como en la continua, incidiendo en la investigación.

1.6.3.1 ¿Por qué deben Investigar los Profesores?

La expresión “profesores investigadores” es abordada en los diferentes centros de formación (sólo a nivel teórico) en el plan curricular (Elliott 2000).

La demanda de profesores investigadores para mejorar su capacidad de generar conocimientos científicos es una prioridad. El profesor no sólo debe limitarse a aplicar conocimientos producidos por otros investigadores y llevarlos a las aulas, éste es uno de sus roles por no es el más relevante. Por el contrario, tiene que dar el gran paso que lo compromete a la solución de los problemas que a nivel de aula, de escuela tiene.

La formación de profesores investigadores, en el marco de la consolidación científica de la Pedagogía, se justifica desde cualquier arista que se aborde el proceso formativo de los mismos. En las últimas décadas hemos sido testigos del aporte al campo de la Pedagogía de psicólogos, sociólogos, filósofos; lo cual es muy valioso; sin embargo, el aporte de los profesores ha sido escaso.

La formación de profesores investigadores se impone a la necesidad de aprender no solo los conocimientos que son necesarios para ejercer la función educadora, sino también los valores y actitudes que esta profesión exige.

La formación basada en el desarrollo, profesional colectivo originará una mayor innovación educativa.

El sentido humano del profesor para educar pasa por la tenencia de un sistema de valores que sostienen su actuar profesional. Los niños, adolescentes y jóvenes aprenden de la personalidad de sus profesores, del sentido espiritual de sus acciones, de su vida en general.

Algunos profesores asumen que los conocimientos y hábitos intelectuales son suficientes para el cumplimiento de su misión; sin embargo, en la formación del hombre constituye solo una dimensión, la instructiva. El desempeño integral del profesor exige el dominio de capacidades y actitudes aptas para la formación humana. En este rubro, igualmente se incorpora el investigar con un profundo sentido ético – moral, con aportes que contribuyen a soluciones de problemas con sentido humano.

El profesor investigador que admite su intervención en el mundo de los valores, trae a primer plano el conocimiento de la persona como punto de referencia, en el cual la huella de la enseñanza particular se une al desarrollo de otras parcelas, convirtiéndose en el elemento activo en la vía personal (Alais 2000).

Prescindir de los valores es quedarse a medio camino en la educación. Los valores son un elemento imprescindible para un profesor en toda su acción – educativa.

De otro lado, exigir una enseñanza basada en la investigación, significa que los profesores compartan con sus estudiantes el proceso de aprendizaje de la sabiduría que no poseen, para que éstos aprendan con sentido autocrítico.

Pedir a los profesores que realicen investigación requiere de dos condiciones esenciales: la primera es que los profesores deben comprender y poseer destrezas de investigación, ya que estas generan los datos del currículum. La segunda es que los resultados deben informarse a los profesores, de manera que les impulse a tomar medidas que pueden ser de solución, según afirmaciones de McKernan (2001).

El profesor investigador es el que autoevalúa su práctica educativa, es decir el rendimiento de sus alumnos y otros problemas que existen en el sistema educativo. Los profesionales investigadores tienen que ser agudos, observadores de su práctica, es decir deben desarrollar destrezas de investigación y experiencia que les permitan ver sus acciones innovadoras, deben convertirse en indagadores de su propia práctica.

1.6.4 La formación continua del profesorado

A menudo, al considerar el sistema educativo de un país se piensa sobretudo en el período que se inicia en la educación básica y que finaliza en la universidad. Cuando un profesor se desempeña en la labor de educador, es imprescindible ponerse al día, esa formación ocupacional, para poder mantener un buen nivel de eficacia y competencia en la labor profesional. En estos últimos tiempos debido a la incorporación de nuevas tecnologías en educación, es muy importante la actualización de los estudios (Imbermán, 1994); es por eso que se han organizado cursos, seminarios, postgrados, doctorados, masters, etc. Para el profesorado y su necesidad de formación continua, siendo propia del sistema educativo.

Francisco Imberman (1994) nos dice que hay autores que consideran a la educación continua como una sustitución de la falta de aprendizaje durante la infancia, mientras que otros la complementan como una prolongación de la educación en la edad adulta, otros la limitan al campo laboral o del tiempo libre y por fin, hay quien no la considera en el interior del sistema educativo sino como una filosofía de la educación.

Para Imberman (1994) la formación permanente o continua cubre la formación pre escolar derivada de la ocupación profesional, estando este concepto en consecuencia con el de la UNESCO, que

considera que formación implica la adquisición de conocimientos, actitudes, habilidades y conductas íntimamente asociados al campo profesional.

Para Elliott (2000), la formación continua es aquella formación que se da a los profesores como profesionales, a través de los seminarios, conferencias, maestrías y reuniones; con estas actividades se contribuye en gran medida a la formación del profesorado.

La formación continua del profesorado es necesaria para garantizar una mejora en calidad de la enseñanza, y es también pieza clave en todo proceso educativo.

Queda claro entonces que la formación continua es una exigencia de la sociedad actual. Tal cambio científico y tecnológico ha modificado sustantivamente la concepción de formación profesional. Concluir con éxito una profesión no basta para competir en el mundo laboral, sino que se tiene que acceder a un sistema de formación continua en el campo profesional, a través de universidades, institutos y la práctica profesional misma. La actualización de saberes es fundamental en todos los profesionales, en el caso de los profesores, la exigencia es de mayor magnitud, pues educar a niños, adolescentes, jóvenes y adultos compromete saberes que no sólo deben estar orientados a resolver los problemas actuales sino aquellos que sucederán en el futuro como producto de estos acelerados cambios.

1.6.5 El aporte de los profesores al desarrollo científico de la Pedagogía.

En el marco de la formación continua, el profesor tiene líneas directrices para su desarrollo profesional. Claro está que para desempeñarse en las aulas tiene que acceder a sistemas de formación para actualizar sus saberes en todas las dimensiones que la Pedagogía exige. Es importante resaltar el valor de la Pedagogía en el profesor, docente o pedagogo; ésta constituye la ciencia que sustenta su profesión.

Asimismo, la sociedad actual determina otros encargos al profesor a los cuales debe responder: el gestor de una cultura educativa de cambio y de innovación, el aporte a la ciencia que sustenta su profesión a través de la investigación, el asesorar procesos de formación continua en su campo profesional así como en otras profesiones, entre otros.

La Pedagogía como ciencia que estudia el proceso formativo del hombre en el plano escolar y no escolar, requiere del profesor un conocimiento especializado de la epistemología pedagógica. El

discurso pedagógico elaborado por el actuar docente y constituido por la sistematización de principios, leyes, categorías, componentes y funciones propios de esta ciencia, constituye una de las partes fundamentales para concretar las soluciones a los problemas educativos a través de la investigación.

La otra parte complementaria viene a ser la práctica pedagógica, aquella que cotidianamente desarrolla el profesor y que se constituye en la materia prima para el desarrollo de investigaciones. No se trata de una práctica rutinaria, mecanicista, instrumentalista, sino de aquella que el profesor realiza de manera reflexiva, sólo de esta manera se constituye en una fuente inagotable de la producción científica.

El profesor es el profesional llamado para la solución de los problemas educativos, en el aula, en la escuela, en el currículo, etc. Las condiciones que requiere el profesor para asumir eficientemente este reto se desprende del dominio del discurso pedagógico y de la práctica pedagógica reflexiva.

Finalmente, se espera de los profesores un despegue profesional que tenga una sola dirección: aportar al desarrollo científico de la Pedagogía como ciencia, aportar a su objeto de estudio a través de sus investigaciones.

► **Conclusiones**

- Las tendencias actuales relacionadas con la formación del profesor exigen que éste sea un investigador, para solucionar los problemas educativos desde el aula, la escuela y la comunidad.
- La investigación constituye un eje de la formación inicial y continua del profesor, lo que implica el dominio del proceso de la investigación científica, para aportar al campo de la Pedagogía.

► **Bibliografía**

- ÁLVAREZ DE ZAYAS, C (1998), Pedagogía como ciencia. Primera edición. Cuba. Félix Volura.
- AVALOS, Beatrice, Nordenflycht, M (1998). Formación de profesores perspectivas y experiencias. Primera edición. Chile. Santillana.
- ALANIS, H (1993). Formación de formadores: fundamentos para el desarrollo de la investigación de la docencia. Primera Edición. Mexico. Trillos.

- ARENCEBIA y otros (1999). Psicología de la educación. Segunda edición. Mexico. Alfaomega.
- BEDOYA, J (2005). Epistemología y pedagogía. Sexta edición. Madrid. Ecoe-ediciones.
- DE LA HERRAN, Hashimoto y otros (2005). Investigar en educación. Primera edición. España. Diles.
- ELLIOT, Jhon (2000). El cambio educativo desde la investigación acción. Tercera edición. España. Marota.
- ELLIOT, Jhon (2000). La investigación en educación. Cuarta Edición. España. Marota.
- GARCÍA HOZ, V. (1996). Formación de formadores para la educación personalizada. Primera Edición. Madrid. Rialps.
- GARCÍA HOZ, V. (1994). Problemas y métodos de investigación en educación personalizada. Primera Edición. Madrid. Rialp.
- GARCÍA HOZ, V. (1994). Tratado de educación personalizada. Primera Edición. Madrid. Rialp.
- GALLEGO, Rómulo. (1997). Saber Pedagogía. Segunda Edición. Colombia. Magisterio.
- HASHIMOTO, Ernesto (2003). Una lectura diferente de la pedagogía. Primera Edición. Perú. Odar.
- HERRAIZ, Maria (2001). Formación de formadores manual didáctico. Primera edición. Mexico. Limaza.
- IAFRANCESCO, y otros (2003). La investigación en educación y pedagogía. Fundamentos. Primera edición. Colombia. Cooperativa Magistral.
- IMBERMAN, F y otros (2002). La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Primera Edición. España. Grao.
- LANDSHEEREW, G (1996). La investigación educativa en el mundo. Segunda edición. Mexico. Fondo de cultura económica.
- LA TORRE y otras (1996). Bases metodológicas de la investigación educativa. Primera Edición. España. Experiencias SL.
- LÓPEZ CAMPS, Jordi e Isaura Leal F. (2002). Cómo aprender en la Sociedad del Conocimiento. España. Ediciones Gestión 200, S.A. PP 391.
- ORBEGOZO, E. (1991) ¿Qué y como investigar en pedagogía y ciencias de la educación. Segunda Edición. Eximpress.
- PISCOYA, L (1995). Investigación científica y educacional un enfoque epistemológico. Segunda edición. Perú. Amaru Ediciones.
- PELLETIER (1999). Formar a los dirigentes de educación. Primera Edición. Madrid. La muralla.
- STENHOUSE, Lawrence. (1985) Investigación y desarrollo del curriculum, Morata: Madrid. pp. 194-221.

CAPÍTULO II

FORMULACIÓN DE POLÍTICAS PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES



2.1.1. Formulación de la política: Formación Inicial y Permanente del Docente.

► Introducción.

Considerar la fundamentación teórica para la solución de los problemas educativos es muy importante al igual que las propuestas que de ésta se derivan. Así en esta segunda parte, nuestro estudio está orientado a la formulación de algunas políticas que contribuirán a mejorar las condiciones de la formación inicial y continua de los profesores.

Esta segunda parte del estudio comprende a nivel teórico, deslindes conceptuales sobre las políticas educativas, de la formación inicial y continua de los profesores y, además, se presenta un estudio práctico de cómo formular políticas educativas.

2.1.2. Deslindes teóricos de política educativa.

Para Díez Hochleitner (1996) la política educativa es el conjunto de principios, objetivos y fines que orientan la acción educativa a nivel estatal o supranacional y, en cierta medida, también a nivel de las instituciones privadas.

Esencialmente se trata de directrices que señalan los gobiernos para el sector de la educación en el marco de su política general, partidista o nacionalista. Es decir, los criterios y la orientación que deben inspirar los fines, la estructura, la organización, los contenidos, la generalización, la duración, la formación de docentes, la financiación, etc., de cada nivel y aspecto del sistema educativo, dentro del marco de la Constitución, de una reforma educativa o de los planes de desarrollo educativo existentes, entre otros y según cada caso.

Así, podemos decir que la Política Educativa es una ciencia positiva que analiza las manifestaciones políticas del proceso educativo, las que son, no las que debieran ser. Como ciencia positiva, se encuentra en la necesidad de rehuir dos tentaciones extremas, las que representan el ideologismo y el hiperfactualismo.

También las organizaciones intergubernamentales definen y orientan las grandes directrices aconsejables de la política educativa a través de resoluciones aprobadas por los Ministerios de Educación de sus Estados miembros en conferencias regionales o mundiales.

La política educativa ha sido fuertemente influenciada en cada sociedad por las grandes corrientes de pensamiento histórico, así como por las necesidades y aspiraciones propias de cada época.

En cuanto Ciencia Política aplicada, la Política Educativa no es, en modo alguno, una ciencia normativa, sino una ciencia positiva que se limita a constatar lo que es, no lo que debe ser; es decir, a estudiar las funciones políticas que los sistemas educativos efectivamente cumplen, con independencia de que eso sea bueno o malo, aspecto éste que debe ser considerado por la filosofía política pero no por la política de la educación. (PUCP, 2006).

La formulación de políticas educativas orientadas a la solución de los problemas sociales y educativos de los países, responden en su mayoría a políticas de gobierno generadas a partir de los grupos de poder. Son pocas las políticas que responden a un proceso de investigación y que siguen un proceso sistemático de planificación, implementación, ejecución y evaluación de la misma.

En nuestro país, la formación inicial del docente se realiza en el marco de las recomendaciones de Organismos Internacionales como la UNESCO, CEPAL, BID y los acuerdos de Foros Mundiales, Conferencias Internacionales y el Acuerdo Nacional por la Educación.

Tales recomendaciones coinciden en precisar la importancia de contar con profesores altamente cualificados para desarrollar una educación de calidad, por tanto, la atención en la formación inicial y permanente se incluye como prioritaria.

A nivel regional, en Lambayeque, la problemática que se ha identificado en este rubro tiene que ver con la deficiente formación inicial de los profesores en Institutos Superiores Pedagógicos y Facultades de Educación de las Universidades no acreditadas, de cuestionada calidad, puesto que la mayoría de los centros de formación son privados y persiguen intereses de carácter lucrativo y los estatales cuentan con escasos recursos para brindar una educación de buena calidad.

En líneas generales, el diagnóstico determina que la formación inicial y permanente de los profesores en la Región Lambayeque, requiere de una política específica, a ser atendida prioritariamente por las autoridades políticas, sociales, representativas y la sociedad civil. Contar con docentes de calidad es un factor clave para mejorar la calidad de la educación lambayecana y así tener ciudadanos que aporten al desarrollo sostenible regional y nacional.

La política en mención comprende cuatro aspectos fundamentales: La Formación inicial de profesores en Universidades e Institutos Superiores Pedagógicos acreditadas(os), la formación permanente a través de Programas acreditados por los Organismos Oficiales del Ministerio de Educación y en Escuelas de Postgrados acreditadas, la evaluación docente para el mejoramiento profesional y la participación en la promoción del desarrollo de la comunidad y de la región.

El desarrollo de esta propuesta de la política de la formación inicial y permanente comprende un breve marco teórico que fundamenta a la formación inicial y permanente del docente, el diagnóstico de las necesidades y demandas de los profesores de la Región Lambayeque, las conclusiones y las sugerencias.

2.1.3. Fundamentación teórico de la política.

2.1.3.1. Políticas internacionales y nacionales sobre la formación inicial y la formación permanente de los profesores.

En el marco de las tendencias de la formación inicial y permanente del profesorado, un referente importante son las políticas educativas de la UNESCO, las mismas que están aplicando los países Latinoamericanos y Caribeños, en función al Proyecto Principal de Educación (PPE), elaborado con la participación de los Ministros de Educación en México - 1979, donde se priorizó entre otros aspectos, mejorar la calidad de la educación, la *formación docente inicial y continua* (Tarea, 1999).

En 1996 la Conferencia Internacional de Educación expresó su inquietud por la “insatisfacción” a nivel mundial en lo que atañe a la formación inicial del profesorado. En este evento se denuncia la disparidad entre los medios con los que se cuenta para formar a los docentes y a las exigencias que el ejercicio de esta profesión requiere. En tal sentido sostiene que “la formación inicial debe estar estrechamente ligada a la capacitación como un continuo, ésta es una demanda mundialmente compartida”.

En el Foro Mundial por la Educación celebrado en Dakar – Senegal en abril del 2000, se acordó “mejorar la condición, la motivación y el profesionalismo de los docentes”, lo que significa la importancia del perfeccionamiento profesional permanente para permitir a los docentes ir más allá del dictado de clases y el aprendizaje memorístico. Subrayaron la necesidad de usar la supervisión para apoyar a los docentes y no para buscar prácticas defectuosas. Se mencionaron estudios en que se demuestra que la motivación del personal docente está estrechamente vinculada a la calidad de la enseñanza y que ésta mejora cuando se asigna a los docentes una función en la adopción de decisiones pedagógicas y en la elaboración de planes para el mejoramiento escolar.

La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) ha sido una de las organizaciones que ha concentrado esfuerzos en el tratamiento de este tema desde una perspectiva crítica: ha propuesto un informe sobre el estado de la formación continua de docentes de sus Estados miembros (OEI, 1999). En líneas generales, el contenido que sustenta este informe versa sobre los aspectos políticos, normativos y objetivos, y sobre estrategias y perfiles del docente que se derivan de la formación continua, lo que significa que el análisis planteado obedece a las relaciones internas entre lo político y lo normativo para la generación de objetivos y de estrategias que conduzcan a la propuesta de un perfil óptimo del docente centrado en su formación continua. Los aportes más significativos giran en torno a los aspectos político-normativos que se circunscriben a cada país, considerando sus realidades políticas, sociales e histórico-culturales como determinantes de la acción que se pretende emprender, en función de la atención al docente como profesional comprometido con las transformaciones sociales y culturales actuales.

En nuestro país, los sistemas de formación docente inicial y permanente se desarrollan de manera desarticulada y desigual, no garantizan una profesionalización de calidad homogénea, están divorciados de procesos sociales, y no responden a las demandas de cambio del Sistema Educativo ni a la diversidad de aprendizajes requeridos por los estudiantes de todo el país. (Consejo Nacional de la Educación, 2005).

Las referencias expuestas evidencian la demanda de esta política desde la escala mundial a partir de los lineamientos de la UNESCO, los regionales y a nivel país. Se trata de un componente clave en el desarrollo y el mejoramiento de la educación en cada uno de los países: la formación inicial de calidad y la formación permanente del docente, es un factor clave para el éxito o fracaso de las políticas educativas.

2.1.3.2. La Formación Inicial del Docente

En los últimos años se han acumulado críticas diversas a la formación inicial como las que sintetiza Diker, Gabriela y Flavio T. (1997): que no brinda elementos para enfrentar las situaciones características de la práctica docente efectiva (Veenman, 1984), que se inhibe frente a los efectos de la socialización laboral (Terhart, 1987), que ha sido vaciada de contenidos que hacen a la formación histórico-política y epistemológica (Castro Silva, 1991), etcétera. Los propios docentes parecen compartir la visión crítica sobre las insuficiencias de su formación (Gibaja, 1994; Braslavsky y Birgin, 1995). A los vacíos de la formación inicial se agregan los problemas de la insuficiencia y desarticulación de los circuitos de formación posterior (Castro Silva, 1991; Diker y Terigi, 1994a), así como la ausencia de perspectivas de progreso en la carrera y el status profesional que incentiven a la formación permanente (OCDE, 1991; Abrile de Vollmer, 1994).

Evidentemente son expresiones que demuestran la baja calidad de la formación de los docentes y que se manifiestan en su desempeño profesional; es decir, que aquello que se enseña en las Universidades e Institutos Superiores Pedagógicos tiene escasa pertinencia con lo que se requiere en las aulas, en las instituciones educativas, por tanto existe un cuestionamiento teórico – práctico hacia los modelos de formación inicial vigentes.

2.1.3.3. Modelos de formación docente.

Los modelos de formación docente se han analizado desde las perspectivas socio – históricas, académicas, teóricas, prácticas. A continuación un breve análisis de los principales modelos de formación desde los estudios de Gimeno Sacristán y Angel Pérez Gómez (2002); de Diker, Gabriela y Flavio T. (1997), los mismos que tienen como precedente la propuesta de Davini (1995: 20. Bastardilla en el original). Los modelos son:

- El enfoque práctico-artesanal, o concepción tradicional-oficio;
- La tradición academicista;
- El enfoque técnico-academicista, o concepción tecnológica, o tradición eficientista;
- La concepción personalista o humanista;
- El enfoque hermenéutico-reflexivo.

2.1.3.3.1. El enfoque práctico-artesanal, o concepción tradicional-oficio

Concibe a la enseñanza como una actividad artesanal.

Según este enfoque, el conocimiento experto se genera en los intercambios espontáneos o sistemáticos que constituyen la cultura escolar, bajo la presión insoslayable de la tradición histórica y los requerimientos inmediatos, de las inercias de la institución y de los hábitos adquiridos y reproducidos por docentes y alumnos.

Para esta tradición, la enseñanza es un oficio que se aprende a la manera del aprendizaje en los talleres de oficios: se aprende a ser docente enseñando, como se aprende cualquier oficio practicándolo en una secuencia que comienza por situaciones apoyadas por un experto y avanzando hacia niveles crecientes de trabajo autónomo. Se ha dicho que este enfoque responde a una orientación conservadora del sistema de enseñanza, por cuanto supone la reproducción de ideas, hábitos, valores y rutinas desarrollados históricamente por el colectivo docente y transmitidos a través del funcionamiento mismo de la institución.

2.1.3.3.2. El enfoque tradicional academicista

Este enfoque de la docencia y de la formación pone el acento en que lo esencial en la formación y acción de los docentes es que éstos conozcan sólidamente la asignatura que enseñan. Para esta tradición "la formación pedagógica es débil, superficial e innecesaria y aun obstaculiza la formación de los docentes" (Davini, 1995: 29). Esta tradición académica, presente desde los inicios de la institucionalización de la formación docente, "ha tenido un rebrote en nuestro medio en los últimos tiempos, alrededor del debate sobre el vaciamiento de contenidos de la escuela, sobre su atraso relativo en cuanto a los saberes 'socialmente significativos' que deberían incorporarse a aquella" (Davini, 1995: 31). Como es sabido, la expresión vaciamiento de contenidos "se refiere, fundamentalmente, a la incapacidad de la escuela para constituirse en un ámbito donde se produzcan aprendizajes socialmente significativos" (Tedesco, 1987: 69).

2.1.3.3.3. El enfoque técnico-academicista, o concepción tecnológica eficientista

Esta tradición establece una clara distinción entre conocimiento teórico y conocimiento práctico, y entiende al segundo como una aplicación del primero.

Desde esta perspectiva, según la aguda caracterización que de ella ha realizado Pérez Gómez, "el práctico, el docente, no necesita el conocimiento experto sino transformado en competencias comportamentales, aquellas que se requieren para la ejecución correcta del guión diseñado desde fuera. El conocimiento experto no tiene por qué residir en el agente práctico, docente, sino en el sistema en su conjunto" (Pérez Gómez, 1993: 26).

Se trató de un discurso cautivante "por su promesa de resolver todos los problemas de la enseñanza" (Davini, 1995: 38). La formación se centró en la preparación técnica del docente para la programación, y en menor medida en su capacitación para el manejo de los nuevos recursos de enseñanza. Hoy persiste fuertemente enraizada en la visión instrumental del trabajo docente, a la que nos referiremos más adelante.

2.1.3.3.4. El enfoque personalista o humanista

Esta tendencia centra la formación en la persona del profesor como garantía de futura eficacia docente, en contraposición con la formación tecnológica que pone el acento, como acabamos de sostener, en el desarrollo de habilidades o competencias.

Alimentada por la pedagogía de la no directividad de Rogers, y por las pedagogías institucionalistas, concibe la formación como un proceso de construcción de sí, en el que el recurso más importante es el profesor mismo.

Que la personalidad del maestro no es ajena a la buena enseñanza es un supuesto de la investigación desarrollada dentro del paradigma proceso-producto (Shulman, 1989); lo peculiar del enfoque humanista es que pone el acento en la formación del profesor en la afectividad, las actitudes, el cambio personal... Los programas de tendencia humanista enfatizan unas veces lo personal, otras lo relacional o las actitudes hacia el cambio

(Rodríguez Marcos y Gutiérrez Ruiz, 1995), pero en todos los casos se enfatiza la insuficiencia del modelo tecnológico y la necesidad de autoformación del docente.

2.1.3.3.5. El enfoque hermenéutico-reflexivo.

Este enfoque "parte del supuesto de que la enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinadas por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargados de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas" (Pérez Gómez, 1993: 27).

Por eso, el conocimiento experto que se requiere del agente es un conocimiento en parte siempre emergente, elaborado en el propio escenario, incorporando los factores específicos que constituyen la situación fluida y cambiante de la práctica. El docente deja de ser actor que se mueve en escenarios prefigurados para devenir en "sujeto que, reconociendo su propio hacer, recorre la problemática de la fundamentación y realiza una construcción metodológica propia" (Remedí, citado en Edelstein, 1996: 84). Esta construcción metodológica "de viene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos en los que ambas lógicas se entrecruzan" (Edelstein, 1996: 85).

Una preocupación central de este enfoque es la modificación de las relaciones de poder en la escuela y en el aula, a través de la revisión crítica de la práctica docente, que desvele las relaciones sociales que devienen en formas de poder ejercidas en el aula (Vera Godoy, 1985).

El carácter emergente y situacional del conocimiento que se requiere y de la construcción metodológica explica la sensibilidad de este enfoque hacia la orientación del profesor a la investigación (Elliott, 1990; Rodríguez Marcos y Gutiérrez Ruiz, 1995) y hacia la autonomía profesional (Pérez Gómez, 1993). Según Davini, forma parte de las tendencias que "no han conseguido instaurarse en formas objetivas de formación de grado y en el trabajo docente" (Davini, 1995: 42) en el contexto latinoamericano, aunque han dado lugar a experiencias y literatura específica.

2.1.3.4. La formación permanente del docente.

El problema de la formación docente encuentra un punto crítico en la continuidad de la formación y el desarrollo profesional. Este aspecto de la formación de profesores es probablemente el más desatendido en la mayoría de los países (Castro Silva, 1991; O.C.D.E.¹, 1991). Diversos estudios detallan los problemas que, aquejan a los sistemas de "formación postinicial", "perfeccionamiento en ejercicio", "formación en curso de empleo", etcétera. En general, estos estudios devienen en listas de problemas, categorizados según criterios diversos (Castro Silva, 1991; O.C.D.E., 1991; Imbernón, 1994). A los fines de nuestro análisis, más que construir una nueva lista abarcadora de las ya existentes, parece preferible enfocar de manera específica aquellos problemas que pueden considerarse centrales para nuestra propia realidad. Éstos son: (Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez: 2002)

- La escasez y la desarticulación de la oferta existente;
- La inadecuación de la base informativa en el diseño y la selección de la formación postinicial;
- La escasez de instancias de formación que preparen sistemáticamente para el desempeño del rol de capacitador;
- La desconsideración de los requisitos formativos específicos que derivan de la experiencia diferenciada de los destinatarios;
- La prioridad dada, por lo general, al docente individualmente considerado como sujeto de la formación postinicial;
- La inadecuación entre las condiciones laborales de los docentes y las exigencias de capacitación.

La formación permanente de docentes se perfila como una estrategia que facilita la intervención sobre lo pedagógico, directamente desde lo que compete a la práctica profesional del profesor: la enseñanza. Más aún, cuando se parte de la idea de que el docente es el artífice realizador de lo que hoy se tiene como realidad educativa en el marco de una sociedad cognitiva, donde existen condiciones emergentes que han transformado la estructura social que predominaba hasta hace una veintena de años (Castells, 1997; Delors, 1996 y Escudero, 1998).

¹ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

La formación y capacitación de los docentes resulta ser el espacio fundamental para el logro de las transformaciones educativas, enmarcadas en las tendencias del desarrollo científico – tecnológico y de la pedagogía.

La formación y actualización disciplinaria presenta dos problemas relevantes: El primero y el más recurrente tanto en el pasado como en la actualidad es que las materias se presenten como saber acabado, propias de un universo “fijo”, sin referencia a su génesis o al conflicto de intereses que las sustentan.” (Davini, 1995).

El segundo problema de esta forma de tratar el conocimiento redundante en su influencia implícita o latente en la formación pedagógica: los contenidos de la instrucción se convierten en “objetos a transmitir”, y aprender equivale a dominar las definiciones aceptadas por la comunidad de expertos”(Messina, 1999).

En tal sentido, la formación docente inicial y la formación permanente un importante desafío: no sólo deben incluir niveles significativos de información especializada, sino que también deben permitir a los participantes la comprensión de su problemática, postulados teóricos competitivos y contextualización con las redes de interés de las comunidades científicas. Entendiendo que el desarrollo de la ciencia no es neutro, esta comprensión le permitiría al docente tomar decisiones epistemológicas interdisciplinarias congruentes con los propósitos educativos que persigue.

Esta tendencia implica nuevas formas de investigación en el docente, en tanto que ésta, como proceso, constituye un eje de su práctica pedagógica y su esencia constituye una fuente inagotable de conocimientos, de desarrollo de habilidades y actitudes para la solución de problemas que surgen en su actuar profesional.

2.1.4. Objetivos de la política.

- Brindar la formación inicial de profesores en Instituciones Educativas acreditadas que garanticen docentes con alta calidad profesional y que contribuyan al logro de una educación generadora del desarrollo sostenible regional y del país.
- Brindar la formación permanente de profesores en Universidades con Escuelas de Postgrado acreditadas, con programas de capacitación de calidad provenientes del Ministerio de Educación u otras instituciones similares o equivalentes.

- Poner en práctica un sistema de evaluación de docentes, orientado a un proceso de mejoramiento de su desempeño profesional con la finalidad de contribuir a elevar la calidad de la educación regional y del país.
- Formular proyectos de desarrollo social –educativo involucrando a los profesores para generar cambios favorables en la localidad, región o país.

2.1.5. Resultados del diagnóstico.

La formulación de una política requiere indudablemente de un diagnóstico, el mismo que se ha realizado en base a dos criterios. La formación inicial y la formación, permanente tendiendo como referente informes oficiales a nivel nacional y regional y, de otro lado, a nivel local con resultados obtenidos a partir de la aplicación de algunos instrumentos mencionados a continuación.

2.1.5.1. Problemática de la formación inicial de los docentes.

La formación inicial de docentes en nuestro país está a cargo de la Universidad a través de las Facultades de Educación y los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP).

Según el Ministerio de Educación (2005), en nuestro país existen un promedio de 53 Universidades entre Públicas y Privadas que tienen Facultad de Educación. En la Región Lambayeque hay 03 universidades* que tienen Facultad de Educación, de las cuales 02 son privadas y 01 Pública que en suma cuentan con aproximadamente 1200 estudiantes.

Respecto a los ISPs en nuestro país son 397. En la Región Lambayeque son 16: 13 Privados y 03 Públicos.

Los alumnos matriculados en los ISP a nivel nacional, al 2004 alcanzó los 112 580. En Lambayeque 3 965; siendo un año antes 4 513; observándose un decrecimiento del 13,82% en relación al 2003 que representa un total de 548 estudiantes.(MED – Escala, 2005).

Por tanto, las instituciones encargadas de la formación inicial de profesores en la Región Lambayeque son 16, entre universidades e ISPs con una población total de 5165 estudiantes.

Según el Ministerio de Educación (MED) “en el Sistema Educativo Peruano, el docente, presenta serias insuficiencias, debido a la baja calidad de la formación inicial ofrecida por las Facultades de Educación e Institutos Superiores Pedagógicos” (MED, 2002), que de manera inevitable se refleja en la Región Lambayeque.

* Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo y Universidad Particular de Chiclayo.

A nivel Lambayeque, esta problemática se ha analizado en Congresos sobre la Educación Regional, concluyéndose que hay deficiencias formación inicial de los docentes en la gran mayoría de instituciones formadoras. A través de la observación, el análisis de informes oficiales y la aplicación de diversos instrumentos, respecto a la práctica pedagógica que desarrolla el docente; se evidencia entre otros problemas, rigidez en los programas de formación inicial, antes del 2000, fue posible detectar que los planes curriculares de formación docente eran de la década de los 80, esto sumado al alto grado de empirismo en los mismos, desarticulación entre teoría y práctica, ausencia de la investigación, etc.

En la formación inicial del profesor, estudios realizados por los responsables del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD), sostienen que: "...se viene dando mayor énfasis a la teoría, 87% a través de clases magistrales y sólo un 13% se dedica a la práctica; de manera que los nuevos profesionales se enfrentan a una realidad desconocida y para la cual nunca fueron formados" (MED – DINFOCAD, 1999).

Otro aspecto que merece atención en la formación inicial de los profesores y que también se manifestó en la Región Lambayeque, es la profesionalización de los profesores que habían ingresado a la docencia sin poseer el título pedagógico. Esto ocurrió en la década de los 80 con los gobiernos de turno en la mayoría de los casos obedeciendo a favores de carácter político partidario y que hoy, lamentablemente, tienen consecuencias negativas en la calidad de la educación de los niños y jóvenes.

Las Universidades e Institutos Superiores Pedagógicos a través de convenios con el Ministerio de Educación ofrecieron el Programa de Profesionalización Docente. Ésta "profesionalización docente se convirtió en un "buen negocio" para los que la promovieron, con personal docente poco idóneo, con currículos desactualizados y en reducido tiempo (12 meses de enseñanza supuestamente equivale a 06 años que dura la formación profesional del docente en estos programas) y deficiente material didáctico lo que significó que se hizo una "carrera a la carrera", sin asegurar una formación pedagógica integral, que otorgue importancia al desarrollo de potencialidades, con sentido social, ético y democrático, tal como lo estipula las leyes magisteriales vigentes".(Instituto de Investigación de la Defensa Nacional,1991).

En una encuesta aplicada a una muestra de 302 profesores que laboran en instituciones educativas representativas de la ciudad de Chiclayo, del área rural y urbano marginal de las provincias de Lambayeque y Ferreñafe, se obtuvo los siguientes resultados:

- Las Instituciones Formadoras de docentes como ISPs y Universidades, en opinión de los docentes encuestados, las califican respecto a la calidad del servicio en la formación inicial como: "Muy Buena" (41,72%) y Buena (40,40%) – Ver cuadro N° 01 de la sección anexos.

- Respecto a la acreditación de estas instituciones formadoras de docentes, el 82,72% considera que en la actualidad están acreditadas; sin embargo este es un dato que refleja el desconocimiento del tema por parte de los encuestados, puesto que ninguna de las instituciones formadoras de profesores en la Región Lambayeque está acreditada.(algunas están en proceso de acreditación por parte del MED).
- El 43, 05% de los encuestados califican a la formación inicial recibida como “Muy Buena” y el 42,38% la perciben como “Buena” (ver cuadro N° 03 de anexos). Desde nuestro análisis estimamos que las respuestas tienen relación con la identidad hacia la institución que las formó y por el prejuicio de no divulgar sus propias deficiencias.
- Con relación a la aplicabilidad de las asignaturas estudiadas en su desempeño laboral, los docentes sostienen que la mayoría de éstas (60,93%) les sirve significativamente, lo que demostraría la pertinencia de los planes curriculares de formación con la práctica docente posterior.

Los datos que acabamos de presentar demuestran la cultura de la “autosuficiencia” de los profesores para justificar una práctica pedagógica que no se ajusta a las demandas y exigencias de la época actual, es una clara evidencia de resistencia a los cambios y a los procesos de actualización reales que en opinión de los expertos los profesores deben de superar.

Para tener conocimiento respecto a lo que está pasando en la formación inicial de docentes en la actualidad, se encuestó a 284 estudiantes de ISP y Universidades de las tres provincias que conforman la Región Lambayeque: Chiclayo, Lambayeque y Ferreñafe. Los resultados obtenidos son los siguientes (ver anexos):

- El 67,61% de estudiantes conoce parcialmente el plan curricular de formación y un considerable 23,94% no lo conoce.
- Respecto al perfil de formación en estas instituciones, el 52,11% lo conoce parcialmente y el 42,25% lo conoce en su totalidad.
- Otro dato importante en la información recogida constituye la pertinencia de las asignaturas con la práctica profesional, dado que los estudiantes encuestados son del VIII – X ciclo. El 61,97% manifiestan que la “mayoría” de asignaturas estudiadas les sirven para la práctica en el aula y sólo un 23,94% reconoce que “todas”. Cifras similares se presentan al referirse al aspecto específicos de los contenidos al interior de cada asignatura o área curricular.
- Con relación a los profesores que laboran en estas Instituciones Formadoras, los estudiantes refieren que el 59,15% son profesores de “Buena” calidad, reconociendo

como principal fortaleza de éstos la investigación con un 42,25% y la formación pedagógica y didáctica con el 36,21%.

Los datos obtenidos constituyen un claro referente de la formación inicial de docentes en la actualidad. Como se sabe al momento no existen ISPs y Facultades de Educación acreditadas para la formación de docentes, por tanto en la mayoría de éstas en la región Lambayeque se ofrece un servicio educativo de baja calidad. Algunas evidencias son: el desconocimiento del plan curricular, del perfil total por parte del estudiante, la no pertinencia de las asignaturas y contenidos en su totalidad y la calidad de los profesores que no alcanzan calificativos de “Muy Bueno” y “Excelente” a juicio de los estudiantes.

2.1.5.2. Problemática de la formación permanente del docente.

En la Región Lambayeque al 2004 se contó con un total de 15 331 profesores (MED – Escala, 2005) que laboran en las Instituciones Públicas y Privadas de los niveles de Educación Inicial (1538), Educación Primaria (6306), Educación Secundaria (5861), Educación Superior no Universitaria (1139) y otras modalidades (487).

El 81% de profesores trabajan en el área urbana (incluye la zona urbano – marginal) y el 19 % laboran en el área rural. En este último rubro es importante tener en cuenta que existen profesores que se desempeñan en instituciones educativas quechua hablantes en los distritos de Penachí, Kañaris e Inkawasi donde la extrema pobreza está por sobre del 90% en su población y el IDH según el PNUD (2005) alcanza el 0,2.

En los años 2002 y 2005, la participación como capacitadores seleccionados por el Ministerio de Educación a través de la Institución Formadora Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, nos permitió confirmar el diagnóstico respecto a la capacitación docente en nuestra Región Lambayeque, por su puesto teniendo como marco el problema existente a nivel nacional.

El Ministerio de Educación del Perú, en el último diagnóstico logró identificar dos problemas prioritarios que es necesario atender en los docentes: “Por un lado sus condiciones de vida y de trabajo y, por otro, la falta de una formación adecuada y de una capacitación continua”. (MED, 2002)

Además, en los docentes de educación primaria del país se encontró entre otras, las siguientes dificultades (MED, 1999):

- Desconocimiento de métodos y estrategias que permitieran que los que aprenden se involucren en lo que están aprendiendo.

- Clases eminentemente frontales que sólo promueven la mecanización de la memoria.
- Currículos que no eran pertinentes a las necesidades de los que estudian.
- Docentes que no habían tenido la oportunidad de actualizar sus conocimientos y menos de conocer las nuevas corrientes pedagógicas que ya se estaban usando en América Latina.

En el 2002, el contacto directo con 673 docentes (incluido los Directores) de noventa y seis centros educativos de Educación Básica del departamento de Lambayeque, de los cuales, 280 son de cincuenta y seis escuelas del nivel primario y 393 de cuarenta colegios del nivel secundario, nos ha permitido, observar in situ, la problemática que éstos tienen. En el 2005, se participó de una experiencia similar con 465 profesores de las áreas urbana y urbano marginales de Chiclayo. La problemática identificada se dio en los siguientes términos:

Respecto a la problemática del 2002, los datos refieren que el 28,2% de profesores participantes del proceso de capacitación, al momento de priorizar las competencias alcanzadas, opinan en primera prioridad, haber logrado el **manejo de estrategias de metodología activa**; sin embargo otras competencias como el manejo de contenidos disciplinares (8,2%) y la investigación educativa (8,2%), registran bajo desarrollo, siendo una de las causas la baja incidencia del programa en estos aspectos. (Núñez y Palacios, 2002).

Otras cifras indican que los docentes han mejorado la relación profesor – alumno en el aula, así opinan el 38,8% de docentes encuestados y el 24,7% manifiestan que existe mejora en el diseño de actividades de aprendizaje.

Los aspectos descuidados en relación con la práctica pedagógica son: La gestión institucional, la evaluación de los aprendizajes y la calidad del proceso de enseñanza – aprendizaje, los mismos que requieren de un proceso reflexivo y del desarrollo de la investigación.

Los resultados obtenidos en la encuesta relacionados con la investigación, muestran que es el rubro menos atendido por el PLANCAD. Sólo el 7,1% de docentes manifiestan haber aprendido cuestiones básicas de investigación a través de la capacitación.

Sin embargo, debemos tener en cuenta que esta es una carencia que viene cargando el docente desde su formación inicial, dado que los planes de estudio no priorizan a la investigación educativa, siendo por el contrario considerado un curso complementario que se desarrolla al final de la carrera con fines de elaboración de tesis (MED, 1984).

El **Trabajo en equipo** se ha abordado pero en menor proporción. Sólo el 14,1% de los docentes encuestados manifiestan haber alcanzado desarrollar la competencia de trabajo en equipo.

Consecuentemente, los docentes al ser preguntados respecto a los ejes que deberían orientar la capacitación docente continua, opinaron que debe priorizarse la investigación (32,9 %), el 23,5% por

la formación en valores; con el 15,3% cada uno, trabajo en equipo y práctica docente y, con el 11,8% el trabajo interdisciplinario.

En resumen, se puede afirmar que la capacitación de los docentes ha incidido en lo tecnológico y metodológico descuidándose lo teórico y lo investigativo debiendo centrarse en la práctica docente pero no la práctica por la práctica misma sino como punto de partida y llegada mediada por la reflexión, ya que las demandas de la sociedad actual peruana exigen al docente no sólo el desempeño de sus capacidades en el aula, orientando el desarrollo de habilidades de los alumnos sino también, el trabajo de gestión en el centro educativo a través de propuestas innovadoras, así como el desarrollo de competencias sociales, trabajando en la comunidad (padres de familia, instituciones) para su transformación.

Los aspectos claramente descuidados en la formación inicial y en los programas de capacitación docente, tienen que ver con la investigación educativa, la reflexión sobre la práctica, el trabajo en equipo y la interdisciplinariedad. Son éstos los que representan los menores porcentajes y que indudablemente se ven reflejados en la escasa eficiencia y eficacia de su práctica docente.

Asimismo, en la encuesta aplicada a los 302 profesores que hicimos mención líneas arriba, respecto al tema de la formación permanente se tiene:

- El 28,48% de docentes están realizando estudios de Diplomados en las Universidades, el 27,15% estudios de maestría. Esto demuestra una preocupación de los profesores por capacitarse en las Universidades.
- En los últimos tres años, los profesores manifiestan haberse capacitados en Universidades e ISPs y por el Ministerio de Educación con un 33,77% cada uno. Respecto a la calidad de esta capacitación, el 48,34% de encuestados la califican como “Buena”; sin embargo, el 16% opinan que ha sido entre Regular y Deficiente.

Las cifras que se exponen evidencian la motivación de los profesores por la formación permanente lo cual nos parece positivo; sin embargo, la manera cómo se está desarrollando estos servicios son de cuestionada calidad, por lo que se requiere de un proceso de evaluación y acreditación de éstas instituciones para que los estudios de especialización y de post grados sean acreditados y de esta manera garantizar una formación de alta calidad profesional y con un nivel de pertinencia que se concrete en la solución de los problemas educativos y sociales de la región.

2.1.6. Propuesta de políticas para la formación inicial y continua del docente.

El diagnóstico realizado nos permite formular algunas propuestas a nivel regional para tener profesores con una formación inicial de calidad y responsables de un proceso de formación permanente o continua. A continuación 04 de nuestras propuestas:

2.1.6.1. Formación inicial de profesores en instituciones acreditadas que garanticen una educación de alta calidad.

El propósito de esta propuesta es tener profesores de calidad formados en Instituciones acreditadas para la formación inicial de docentes.

El objetivo es elevar la calidad de la educación en los estudiantes de la Educación Básica y de Educación Superior de la región, con profesores de alta calidad.

Entre las principales acciones a implementar se propone:

- Comprometer a las Instituciones formadoras de profesores en la región para desarrollar un proceso de autoevaluación y luego acceder a la acreditación nacional e internacional.
- Implementar en el currículo de la formación inicial de profesores la fundamentación de la profesión a través de la Pedagogía, la Didáctica, El Currículo y el dominio de su especialidad.
- Incluir como componentes centrales de la formación inicial de profesores la parte ética y la investigación.
- Generar espacios de publicación a nivel regional para difundir las innovaciones en el proceso de formación inicial de profesores.
- Comprometer a las instituciones educativas para que a través de convenios contribuyan a fortalecer la formación inicial de los profesores en el espacio de las prácticas pre profesionales.

La consecución de estas aspiraciones compromete a las instituciones formadoras, autoridades educativas regionales y las instituciones educativas de Educación Básica.

2.1.6.2. Formación permanente de profesores a través de especializaciones y postgrados en universidades acreditadas.

El propósito es tener profesores de los diferentes niveles y modalidades educativas con estudios de postgrado y especializaciones realizados en instituciones universitarias acreditadas.

El objetivo es elevar el desempeño profesional de los profesores y su contribución al desarrollo regional de Lambayeque.

Entre las principales acciones a implementar se propone:

- Coordinar con las Universidades de la región y otras que tienen sus filiales en Lambayeque para que inicien un proceso de autoevaluación y acreditación de los postgrados y especializaciones que brindan a los profesores.
- Implementar un programa de formación continua adecuado a la región Lambayeque con la participación del Ministerio de Educación, que enfatice en: Investigación, interdisciplinaridad, valores, trabajo en equipo y reflexión sobre la práctica pedagógica.
- Implementar en cada institución educativa de la región, básicamente las mas grandes, para que tenga un programa de capacitación docente diversificado. Este programa previo convenio con Universidades puede ser conducentes a un postgrado o especialización.
- Implementar programas de capacitación y actualización docente para promover el desarrollo de aprendizajes en un contexto intercultural
- Implementar programas de formación de líderes en docentes en la formación inicial y continúa para la gestión de descentralización.

Estas acciones son viables con la participación y competitividad de Facultad de Educación de las Universidades, ISP, con el apoyo de gobiernos locales, gobierno regional, ONG, Ministerio de Educación y la Sociedad Civil.

2.1.6.3. Desarrollo de una cultura de evaluación en los docentes que contribuya a un mejoramiento continuo de su desempeño profesional.

El propósito fundamental de esta propuesta es contar con profesores que en su desempeño profesional desarrollen una cultura evaluativa a fin de obtener información, procesarla y tomar decisiones respecto al proceso de formación de sus estudiantes.

El objetivo es alcanzar estándares regionales, nacionales, internacionales sobre su desempeño profesional (cualificación profesional) y el logro de aprendizajes de calidad en sus estudiantes. Para el efecto se debe implementar algunas acciones como:

- Elaborar un modelo de evaluación de docentes que se adecue a la realidad regional, con la participación de los profesores a través de sus representaciones gremiales u otras.
- Convocar a las Universidades e Instituciones competentes para la implementación del proceso de evaluación a los profesores desde la perspectiva de su mejoramiento profesional.
- Desarrollar un programa de incentivos como parte del proceso del mejoramiento de los desempeños profesionales.

- Implementar un sistema de información y monitoreo de los logros alcanzados en el mejoramiento profesional de los profesores.
- Generar espacios de reflexión sobre el logro de aprendizajes en la escuela para la toma de decisiones pertinente y oportuno

La ejecución de estas acciones son factibles y estarán a cargo de las autoridades respectivas, de las instituciones de Educación Superior Universitaria y no Universitaria, de los sindicatos u otras organizaciones que los profesores tienen a nivel regional.

2.1.6.4. *Compromiso de los docentes en el desarrollo sostenible de la región.*

El propósito es que los docentes lambayecanos se comprometan con el desarrollo regional brindando una educación de calidad generando propuestas de innovación, de cambio y de transformación social.

El objetivo es tener la participación de los profesores de la región en la construcción del Proyecto Educativo Regional para que sea asumido por los agentes directos.

Entre las principales acciones tenemos:

- Convocar a las instituciones, autoridades, profesionales y sociedad civil para la elaboración del Proyecto Educativo Regional.
- Comprometer a los docentes para que participen en la elaboración del Proyecto Educativo Regional
- Comprometer a los docentes para que participen en el desarrollo de su localidad.
- Comprometer a los docentes para elaborar e implementar su plan de desarrollo personal.
- Su viabilidad es posible con el apoyo de las autoridades regionales, ONG, Instituciones Educativas, redes educativas, profesionales y sociedad civil.

2.1.7. *Adopción de la política: formación inicial y permanente del docente.*

Las principales razones por las cuales se adopta esta política están relacionadas con dos aspectos centrales: Las tendencias de la formación inicial y continua de los profesores y la problemática local en la Región Lambayeque.

La formación inicial de los profesores desde siempre ha estado sustentada en las demandas de la población para atender el servicio educativo, tal vez es uno de los aspectos de la problemática educativa nacional que no se atendió de manera planificada; es decir, con una política clara que garantice la esperada calidad. En la década de los 80, el ingreso de personal intitulado a desempeñarse como profesores fue una de las decisiones de gobierno que apuntó

básicamente a pagar favores políticos partidarios de los gobiernos de turno, lo que generó una desacreditación de la profesión; en la década de los noventa las demandas de formación inicial de profesores se incrementó y se atendió a través de la creación de ISPS privados con cuestionada calidad para la formación docente.

La formación permanente se había descuidado durante décadas, no teniéndose un sistema de formación continúa por parte del Ministerio de Educación y la Universidades no brindaban alternativas de formación a través de post grados (maestrías, especializaciones, doctorados); por tanto, la posibilidad de mantenerse actualizados de los profesores eran prácticamente mínimas.

La educación lambayecana es objeto de esta problemática: los docentes se siguen formando en instituciones educativas no acreditadas, la formación permanente igualmente se da de manera desarticulada y esporádicamente por parte del Ministerio de Educación, las Universidades han proliferado los postgrados sin ninguna acreditación de sus Escuelas de Postgrado. Es decir, urge regular la atención a esta problemática para que los docentes accedan a estas posibilidades de desarrollo profesional con un agregado importante que es la calidad: especializaciones, maestrías, doctorados de alta calidad.

Del mismo modo Lambayeque reclama de los profesores un mayor compromiso. El profesor tiene que retomar el espacio perdido de liderazgo que siempre le atribuyó la sociedad, la revaloración del docente es de total vigencia, por tanto urge una política clara y coherente que atienda a dos aspectos: la evaluación docente con fines de mejoramiento profesional y, la participación de éstos en proyectos de desarrollo sostenible a nivel local, regional y de país.

► **Conclusiones:**

- La Educación Lambayecana requiere de políticas claras orientadas al mejoramiento de la calidad, en este contexto la formación inicial y permanente de los docentes es un factor decisivo para tal fin.
- La formación inicial de los profesores en nuestra región debe estar bajo la responsabilidad de Instituciones Educativas acreditadas, que garanticen una alta calidad y de esta manera tener docentes que aporten a la solución de los problemas educativos y sociales y de postergación de desarrollo de la región y del país.
- La formación permanente de los profesores requiere ser regulada por una política educativa de Estado, lo que implica necesariamente una reorientación de abajo hacia arriba, desde la relación región – país. La formación permanente de profesores, específicamente en los postgrados debe generarse a partir de las necesidades de desarrollo de la región con

maestrías y doctorados, especializaciones y perfeccionamiento que solucione los grandes problemas sociales y educativos.

- Existe una demanda latente en los docentes respecto al proceso de evaluación. Los profesores se muestran renuentes a una concepción amenazadora de la evaluación lo cual no es aplicable hoy. Por tanto, se requiere de una política clara que reoriente esta concepción hacia una más científica y coherente con la realidad, expresada en la evaluación de los docentes para mejorar su desempeño profesional.
- La región y las comunidades demandan de los profesionales de la educación su aporte para poder enrumbarse en una ola que poco a poco genera exclusión. Todas las sociedades aspiran al desarrollo y la educación constituye un factor clave y decisivo, por tanto, la participación de los profesores es imprescindible, lo cual debe materializarse en proyectos de desarrollo social y educativo.

► **Recomendaciones**

- La puesta en marcha de la política educativa: formación inicial y permanente del docente, requiere de un proceso consciente de los implicados; es decir, se espera que sean los docentes los gestores de este cambio con la promoción de las autoridades educativas y sociales que representan a nuestra región.
- Se debe aprovechar las experiencias exitosas que en este rubro se tiene con la finalidad de tomarlas como referente en la planificación, implementación, dirección y control de la misma.
- Comprometer a las autoridades regionales para que en sus planes de desarrollo consideren la implementación de esta política que desde ya requiere de un presupuesto, de recursos materiales y agentes que lideren este proceso.
- Las instituciones educativas dentro de sus planes de desarrollo deben incluir sus propios programas de mejoramiento profesional que en alianzas estratégicas con universidades sean acreditadas con postgrados, especialización u otras.

► **Bibliografía.**

- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. (2005). Hacia un Proyecto Educativo Nacional 2006 - 2021. Lima - Perú. pp 130.
- DAVINI, María Cristina (1995). La Formación Docente en Cuestión: Política y Pedagogía. Buenos Aires – Argentina.
- DIKER, Gabriela y Flavio Terigi (1997). La Formación de Maestros y Profesores: Hoja de ruta. Argentina. Editorial Paidós SAICF. Primera Edición. 297 pp.
- IMBERNÓN, F. (1994). La Formación del Profesorado. Barcelona – España, Editorial Paidós.

- INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN DE LA DEFENSA NACIONAL. (1991). Educación para la Pacificación. Lima - Perú.
- MESSINA, Graciela, Cecilia. (1999). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. En Revista Iberoamericana de Educación. N° 19 .
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. (2002). Lineamientos de Política Educativa . Ediciones Ministerio de Educación. Lima - Perú
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2002) Diseño Curricular de la Nueva Secundaria. Lima – Perú. DINESST – UDCREES.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. DINFOCAD. (1999). Servicio de información N° 02. Lima. 1999.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN.(1999). Formación y Capacitación Docente. Boletín N° 01. Lima - Perú
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (1984). Estructura Curricular Básica de Formación Docente. Lima – Perú.
- NÚÑEZ R., Nemecio y Pedro Palacios. (2002). Tesis Doctoral: Modelo de Formación Docente Continua en el Perú. UNPRG. Escuela de Post grado. Lambayeque – Perú.
- TAREA. (1999). Una Mirada a la Educación en el Perú: Balance de 20 años en el Perú del Proyecto Principal de la UNESCO para América Latina y el Caribe 1979 – 1999.
- PÉREZ C. y Jiménez. (2003). Revista Iberoamericana de Educación. N° 33. pp. 37 – 54.
- PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ. (2006). Políticas Educativas. Diploma de Segunda Especialidad en Políticas Educativas y Desarrollo Regional. Lima – Perú.
- SACRISTÁN, Gimeno y A. Pérez Gómez. (2002). Comprender y Transformar la Enseñanza. Madrid - España. Ediciones Morata, S.L. 442 Pp.
- UNESCO. (2000). Informe Final: Foro Mundial Sobre la Educación, Dakar – Senegal, 26 – 28 de abril del 2000. Impreso en Francia.
- VALLE LÓPEZ, Ángela.(1999). En Educación – Volumen VIII N° 16. Pontificia Universidad Católica del Perú. pp. 173– 174

2.2. Política de Capacitación Docente: Tabla, Indicadores e Instrumentos para el seguimiento y evaluación

► *Introducción*

Este estudio comprende los componentes del proceso a seguir para relajar el seguimiento y la evaluación de una política educativa.

La política que se ha trabajado como caso práctico es la Capacitación Docente. En efecto se presenta una tabla conteniendo indicadores e instrumentos sugeridos para tal fin.

La concepción que se maneja es básicamente la evaluación del impacto que tiene toda política educativa en un ámbito social.

2.2.1. Primera parte: línea de base e indicadores:

2.2.1.1. Descripción de los Resultados.

Según el Censo Escolar de 1999, existen 309 000 maestros en el Perú, de los cuales el 72% trabaja en áreas urbanas. La ocupación de maestro es la que ocupa a más personas en todo el país. Así, por ejemplo, utilizando estimaciones a partir de la ENAHO (Encuesta Nacional de Hogares), de 1,3 millones de profesionales, el 24% ejerce la profesión de maestro.

- El 30% de los maestros laboran en la costa; 21,29% en la sierra; el 13% en la selva y el 29% en Lima.
- El 39% del magisterio nacional son varones y 61% mujeres.
- El 11% tiene una edad menor de 25 años; el 41%, entre 25 y 34 años; 30%, de 35 a 44 años y el 16% son mayores de 44 años.
- El 89% de los docentes hicieron estudios en escuela pública y el 11% en escuela privada. Esto es un indicador de procedencia social.
- Los salarios de los docentes han seguido una tendencia decreciente en las últimas décadas, lo cual tiene un efecto negativo sobre su desempeño, reduce su autoestima y los obliga a dedicar tiempo a otras actividades con el fin de complementar ingresos.
- El 62% de los profesores son nombrados en el sector público, donde el Empleador es el Estado.
- El pago de las remuneraciones a los docentes públicos constituye casi el 90% de los gastos corrientes del Estado en educación, excluyendo pensiones. Esto implica los escasos recursos para promover programas, proyectos, especialmente relacionados con la capacitación.

- La tendencia decreciente en las remuneraciones de los profesores se revirtió progresivamente a lo largo de la década de los noventa, produciéndose un crecimiento lento, en un contexto de relativa estabilidad económica y con una tasa de inflación baja, con lo que se llegó a una remuneración promedio de S/. 856 en 1999.
- La gran mayoría de los maestros del sector público son trabajadores estables, lo cual implica que, aparte de los beneficios usuales de cualquier trabajador con contrato (seguro de salud, vacaciones, gratificaciones y compensación por tiempo de servicio), gozan de estabilidad laboral.
- En marzo de 1999, la directora de Formación Docente del Ministerio de Educación del Perú declaró a un medio de prensa que “la mayoría de aspirantes [a la carrera docente] viene sin aptitud docente. Postulan a un pedagógico porque no tienen otra opción (...). Se estima que el 80% de alumnos ingresa a esas casas de estudios porque no tienen otra alternativa”.
- En el Perú el 50% de profesores son egresados de Universidades y sólo el 7% sigue estudios de post grado. (Saavedra Chaduví, Jaime: 2003.)
- La investigación sobre capacitación en servicio muestra generalmente resultados inadecuados, particularmente, cuando estos programas están diseñados para otorgar a los maestros otra certificación o diploma o un salario más alto. Sin embargo, hay otros programas que sí aumentan la calidad docente y el logro estudiantil. “Mitos y Realidades”. (Manuel E. Bello:)
- Una de nuestras discusiones en el Perú respecto a la capacitación de maestros se refiere a los contenidos de la capacitación; en gran medida esa discusión se resume en la pregunta siguiente: ¿actualización teórica y disciplinar o renovación de la actividad práctica del docente? Sin desprestigiar el valor académico y profesional de la formación teórica, Kraft concluye, que la capacitación debe poner mayor atención en la revisión y el cambio de la actividad práctica del maestro, para que este cambio sirva como sustento del aprendizaje teórico, no al revés; la transmisión de nuevos conceptos teóricos, curriculares o de las asignaturas no produce, por sí misma, cambios reales en el aula.
- Entre los criterios que deberían incorporarse a la nueva gestión de los programas nacionales de capacitación, una recomendación fuerte desde la visión proporcionada por Kraft y otros expertos es la de transferir gran parte de las iniciativas y posibilidades de control sobre la capacitación de los maestros a las propias escuelas.

2.2.1.2. Los Indicadores a tener en cuenta para evaluar la Política de la Capacitación Docente son:

- Mejora de la situación económica del profesor.

- Mejora del estatus profesional del profesor.
- Promoción del desarrollo integral del profesor.
- Desarrollo de aprendizajes a partir de la experiencia docente y de la autosuperación.
- Participación conjunta y cooperativa en la Institución Educativa.
- Demuestra actitud de superación personal y profesional continua.
- Contribuye con planes y programas de desarrollo de su comunidad.
- Investiga y contribuye a la solución de problemas sociales, culturales y educativos.
- Diversifica, planifica, ejecuta y evalúa el currículo.
- Conduce el Proceso de enseñanza aprendizaje con sustentos teóricos pedagógicos, didácticos y epistemológicos
- Trabaja en equipo.
- Mejora los aprendizajes de los estudiantes.

2.2.2. Segunda parte: medios de verificación.

INDICADOR	FUENTE DE INFORMACIÓN.	INSTRUMENTOS
Mejora de la situación económica del profesor.	• Planillas de pago. • Préstamos Bancarios.	• Ficha de análisis de documentos.
Mejora del estatus profesional del profesor.	• Publicaciones de los docentes • Post grados y especializaciones de los profesores. • Estadísticas del MED y Órganos Intermedios. • Estadísticas de las Universidades: Escuelas de Postgrados. • El aula, la Institución Educativa. • Consejo Consultivo Escolar.	• Encuestas • Focus group. • Entrevistas • Fichas de observación de la práctica pedagógica del docente
Promoción del desarrollo integral del profesor.	• Becas, premios, reconocimientos al profesor. • INABEC, Universidades.	• Guías de observación • Ficha de análisis de documentos.
Desarrollo de aprendizajes a partir de la experiencia docente y de la autosuperación	• El aula, la Institución Educativa • Currículum vital del profesor • Unidad de Escalafón.	• Ficha de observación • Lista de cotejo • Focus group
Participación conjunta y cooperativa en la Institución Educativa.	• El aula, la Institución Educativa • Informes institucionales • Directores, Consejo Escolar	• Ficha de observación • Lista de cotejo
Demuestra actitud de superación personal y profesional continua.	• Currículum vital del profesor • Unidad de Escalafón.	• Ficha de observación • Focus group
Contribuye con planes y programas de desarrollo de su comunidad.	• Plan de desarrollo comunal, municipal • El Proyecto Educativo Institucional • Proyecto Curricular de Centro.	• Ficha de análisis de documentos.
Investiga y contribuye a la solución de problemas sociales, culturales y educativos.	• Publicaciones de los profesores. • Publicaciones en revistas, libros. • Ponencias.	• Ficha de análisis de publicaciones. • Focus group.
Diversifica, planifica, ejecuta y evalúa el currículo.	• El aula, la Institución Educativa • Carpeta Pedagógica del docente. • Informe de Directores, subdirector, monitores.	• Ficha de observación de la práctica pedagógica del docente. • Ficha de análisis de documentos.
Conduce el Proceso de enseñanza aprendizaje con sustentos teóricos	•	• Ficha de observación de la práctica pedagógica del docente. • Focus group.

pedagógicos, didácticos y epistemológicos.		• Encuesta a estudiantes
Trabaja en equipo.	• Profesores • Directivos de la Institución Educativa.	• Ficha de observación. • Focus group • Entrevistas. • Lista de cotejo
Mejora los aprendizajes de los estudiantes.	• Estudiantes • Actas de evaluación • Registros de evaluación. • Institución Educativa, órganos Intermedios. • Universidades, oficina de admisión • Empresas, Pymes..	• Examen de ingreso a Universidades • Ficha de observación. • Entrevistas. • Pruebas escritas.

► **Criterios y contenidos a tenerse en cuenta para la construcción de Instrumentos.**

Instrumento 1: Ficha de Observación de la Práctica Pedagógica del Docente.

Los criterios y contenidos para la elaboración de este instrumento son:

- a) Interacción docente – alumno en el aula.
- b) El docente y los aprendizajes en los estudiantes.
 - El docente relaciona el aprendizaje con la realidad del estudiante.
 - El docente recoge saberes previos.
 - El docente orienta la elaboración de nuevos saberes.
 - EL docente para promueve la transferencia y/o práctica de los nuevos saberes a otras situaciones.
 - El docente domina los contenidos disciplinares del área curricular.
 - El docente tiene en cuenta la secuencia lógica del proceso enseñanza aprendizaje
 - El docente evalúa los aprendizajes de sus alumnos.
 - El docente favorece la adquisición de aprendizajes en equipo.
 - El docente utiliza materiales educativos como medios para generar aprendizajes.

Instrumento 2: Lista de Cotejo.

Los criterios y contenidos para la elaboración de este instrumento son:

- a) El docente conoce el Diseño Curricular Básico (DCB).

- b) El docente diversifica el currículo.
 - El docente participa de la elaboración del PCC
 - El docente tiene el currículo diversificado de su área curricular
- c) El docente elabora sus programaciones curriculares.
 - El docente elabora la programación anual
 - El docente elabora unidades didácticas
 - El docente elabora sesiones de aprendizaje
 - El docente ambienta adecuadamente el aula
 - El docente acuerda con sus alumnos Normas de Convivencia

Instrumento 3: Guía de entrevista. (Para Directivos de Institución Educativa – Trabajo en equipo)

Los criterios y contenidos para la elaboración de este instrumento son:

- a) El docente participa en los equipos de trabajo para elaborar los documentos de Gestión Pedagógica e Institucional.
- b) Participación del docente en las actividades extracurriculares.
- c) El docente participa en círculos de autocapacitación docente.
- d) El docente participa en el establecimiento de un clima institucional favorable.
- e) El docente participa en equipo en la elaboración y ejecución de innovaciones.

2.2.3. Tercera Parte: Análisis De Supuestos. Condiciones para la recopilación de información.

Para la aplicación de los instrumentos que garanticen una información válida y confiable se tendrá en cuenta los siguientes procedimientos:

- Se elaboran en base a una matriz de consistencia: tiene que existir una correspondencia entre variables, indicadores, ítems.
- Se validarán a través de la aplicación de procedimientos estadísticos, que pueden ser descriptivos o inferenciales.
- Se realizará un piloteo previo a la aplicación de los instrumentos.
- Se someterán a juicio de expertos.

- Se realizará un análisis cualitativo y cuantitativo de los resultados. Para el primer caso se utilizarán métodos de la estadística descriptiva y para el segundo caso, los métodos de la estadística inferencial.
- La muestra de estudio no debe ser menor al 30% de profesores en servicio de todas las regiones del país y de todos los niveles educativos.
- Debe conformarse un equipo central de trabajo con sus sub- equipos regionales.
- Se incorporará a los especialistas de las Direcciones Técnico Pedagógicas de la Regiones de Educación.
- Participación de la unidad de Estadística del MED y Regiones de Educación.
- Incorporación de profesores de cada una de las regiones del país con un liderazgo reconocido, para que previa capacitación apliquen los instrumentos.

2.2.4. Cuarta parte: síntesis.

LÍNEA DE BASE	INDICADORES	INSTRUMENTOS	MEDIOS DE VERIFICACIÓN
Finalidad: Contribuir al desarrollo y reconocimiento profesional, personal y social del profesor.	Mejora de la situación económica del profesor.	Ficha de análisis de documentos.	- Planillas de pago. - Préstamos Bancarios.
	Mejora del estatus profesional del profesor.	- Encuestas - Focus group. - Entrevistas - Fichas de observación de la práctica pedagógica del docente	- Publicaciones de los docentes - Post grados y especializaciones de los profesores. - Estadísticas del MED y Órganos Intermedios. - Estadísticas de las Universidades: Escuelas de Postgrados. - El aula, la Institución Educativa. - Consejo Consultivo Escolar.
Propósito: elevar su nivel de formación y desempeño profesional, contribuyendo además a su desarrollo personal y social, con la intención de mejorar la calidad del servicio educativo, el aprendizaje de los estudiantes y la calidad de vida de la comunidad en la que laboran.	Promoción del desarrollo integral del profesor.	- Guías de observación - Ficha de análisis de documentos.	- Becas, premios, reconocimientos al profesor. - INABEC, Universidades.
	Desarrollo de aprendizajes a partir de la experiencia docente y de la autosuperación	- Ficha de observación - Lista de cotejo - Focus group	- El aula, la Institución Educativa - Currículum vital del profesor - Unidad de Escalafón.
	Participación conjunta y cooperativa en la Institución Educativa.	- Ficha de observación - Lista de cotejo	- El aula, la Institución Educativa - Informes institucionales - Directores, Consejo Escolar
Competencia 1: Reconoce y acepta sus potencialidades y limitaciones como persona y profesional y asume su formación permanente como una constante para su desarrollo y el de su comunidad.	Demuestra actitud de superación personal y profesional continua.	- Ficha de observación - Focus group	- Currículum vital del profesor - Unidad de Escalafón.
	Contribuye con planes y programas de desarrollo de su comunidad.	Ficha de análisis de documentos.	- Plan de desarrollo comunal, municipal - El Proyecto Educativo Institucional - Proyecto Curricular de Centro.
	Investiga y contribuye a la solución de problemas sociales, culturales y educativos.	- Ficha de análisis de publicaciones. - Focus group.	- Publicaciones de los profesores. - Publicaciones en revistas, libros. - Ponencias.

Competencias 2. Fundamenta su práctica a la luz de sustentos teóricos contemporáneos y en interacción con sus pares, a partir de procesos reflexivos y críticos, para promover y mediar procesos pedagógicos y curriculares que contribuyan a mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.	Diversifica, planifica, ejecuta y evalúa el currículo.	- Ficha de observación de la práctica pedagógica del docente. - Ficha de análisis de documentos.	- El aula, la Institución Educativa - Carpeta Pedagógica del docente. - Informe de Directores, subdirector, monitores.
	Conduce el Proceso de enseñanza aprendizaje con sustentos teóricos pedagógicos, didácticos y epistemológicos.	- Ficha de observación de la práctica pedagógica del docente. - Focus group. - Encuesta a estudiantes	- El aula, la Institución Educativa - Carpeta Pedagógica del docente. - Informe de Directores, subdirector, monitores. - Alumnos encuestados.
	Trabaja en equipo.	- Ficha de observación. - Focus group - Entrevistas. - Lista de cotejo	- Profesores - Directivos de la Institución Educativa.
	Mejora los aprendizajes de los estudiantes.	- Examen de ingreso a Universidades - Ficha de observación. - Entrevistas. - Pruebas escritas.	- Estudiantes - Actas de evaluación - Registros de evaluación. - Institución Educativa, órganos Intermedios. - Universidades, oficina de admisión - Empresas, Pymes.
Competencia 3: Promueve orienta y desarrolla en forma democrática y participativa procesos de gestión estratégica que vinculen la misión de la institución educativa con las demandas y necesidades de la comunidad a la que pertenece.	Lidera procesos de gestión pedagógica e institucional en la Institución Educativa.	- Ficha de observación - Guía de entrevista. - Focus group	- Aula, Institución Educativa - Padres de Familia. - Profesores, alumnos.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL



- ADINE, Fátima y Otros (2000). Diseño Curricular. Habana – Cuba . Edic. Instituto Pedagógico Latinoamericano.
- ALANIS, H (1993). Formación de formadores: fundamentos para el desarrollo de la investigación de la docencia. Primera Edición. Mexico. Trillos.
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, Carlos M (1998). Pedagogía como ciencia. Habana – Cuba. Edit. Universidad de La Habana.
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, Carlos M (1999). Diseño curricular. Cochabamba. Bolivia.
- ARENCEBIA y otros (1999). Psicología de la educación. Segunda edición. Mexico. Alfaomega.
- ARROYAVE GIRALDO, Dora Inés (1999). La investigación Educativa Trascendental, un Modelo Didáctico para la formación de docentes especialistas (Tesis de Grado - Doctorado). P. 95.
- AVALOS, Beatrice y María E. Nordenflycht. (1999). La Formación de Profesores: Perspectiva y Experiencias. Santiago de Chile: Santillana.
- BEDOYA, J (2005). Epistemología y pedagogía. Sexta edición. Madrid. Ecoe-ediciones.
- BRIONES DÁVILA, Guillermo (1995). La Investigación Social y Educativa. Convenio “Andrés Bello”. T 1. Bogotá. Editorial Guadalupe Ltda. Tercera edición.
- BRIONES DAVILA, Guillermo (2001) citado por RODRIGUEZ, José Gregorio y Elsa Castañeda Bernal. En La Revista Iberoamericana N° 25. “Los profesores en contextos de investigación e innovación”.
- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. (2005). Hacia un Proyecto Educativo Nacional 2006 - 2021. Lima - Perú. pp 130.
- CHAVEZ AYALA, Jorge (1998). El currículo globalizado: mucho más que relacionar asignaturas. Lima – Perú. Ediciones TAREA. P. 11
- DAVINI, María Cristina (1995). La Formación Docente en Cuestión: Política y Pedagogía. Buenos Aires – Argentina.
- DE LA HERRAN, Hashimoto y otros (2005). Investigar en educación. Primera edición. España. Diles.
- DELORS, Jackes y Otros. La educación encierra un tesoro, Madrid - España, Ediciones UNESCO. 1996.
- DÍAZ BAZO, Carmen. Una Propuesta de Formación Permanente de Maestros. En Educación Volumen VIII. N° 16- Pontificia Universidad Católica del Perú. 1999. P. 284.

- DIKER, Gabriela y Flavio Terigi (1997). La Formación de Maestros y Profesores: Hoja de ruta. Argentina. Editorial Paidós SAICF. Primera Edición. 297 pp.
- ELLIOTT, J. (2000). La Investigación acción en Educación. Madrid: Morata.
- ELLIOT, Jhon (2000). El cambio educativo desde la investigación acción. Tercera edición. España. Marota.
- Escuela de Postgrado de la UNPRG. Investigaciones en pedagogía. Primera promoción de doctorado en ciencias de la educación. Lambayeque. Perú. Edit. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo – FACHSE. 2002.
- Faure. Aprender a ser, Alianza Universidad UNESCO. Citado por Zulema Paredes de Meañes. Buenos Aires. Librería Editorial El Ateneo. 1995.
- FRANCESC, Pedro y Rolo, José Manuel. Los sistemas educativos iberoamericanos en el contexto de la globalización. Interrogantes y oportunidades. VIII Conferencia Iberoamericana de Educación, Portugal. 1998.
- FRAWLEY, William. Vygotsky y la ciencia cognitiva. 1999. pp. 116-117.
- GALLEGU, Rómulo (1997). Saber Pedagogía. Segunda Edición. Colombia. Magisterio.
- GARCÍA HOZ, Víctor (1996). Formación de formadores para la educación personalizada. Primera Edición. Madrid. Rialps.
- GARCÍA HOZ, V (1994). Problemas y métodos de investigación en educación personalizada. Primera Edición. Madrid. Rialp.
- GARCÍA HOZ, V (1994). Tratado de educación personalizada. Primera Edición. Madrid. Rialp.
- GARCÍA VALLE, Shona Victoria. Temas Básicos de Ciencias Sociales. Lima – Perú. Edición Ministerio de Educación – DINFOCAD. 1999. P 51.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Poderes inestables en educación. Madrid – España. Editorial Morata. 1998.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Citado por Braslavsky, Cecilia. Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. En Revista Iberoamericana de Educación N° 19, 1999.
- GIROUX. citado por Rodríguez, José Gregorio y Elsa Castañeda Bernal. en La Revista Iberoamericana N° 25. “Los profesores en contextos de investigación e innovación”. 2001.
- GUEUS, Arie. Citado por: M.SENGE, Peter. En La quinta disciplina: cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente. pp. 296-298.

- HAGGARTY, L. (1999). ¿Qué pasa cuando la escuela y la universidad se asocian para mejorar la formación inicial docente? En B. Ávalos y Nordenflycht. La formación de Profesores: Perspectivas y Experiencias. (p.42). Santiago de Chile: Santillana.
- HASHIMOTO, Ernesto (2003). Una lectura diferente de la pedagogía. Primera Edición. Perú. Odar.
- HERRAIZ, Maria (2001). Formación de formadores manual didáctico. Primera edición. Mexico. Limaza.
- IAFRANCESCO, y otros (2003). La investigación en educación y pedagogía. Fundamentos. Primera edición. Colombia. Cooperativa Magistral.
- IMBERMAN, F y otros (2002). La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Primera Edición. España. Grao.
- IMBERNÓN, F. (1994). La Formación del Profesorado. Barcelona – España, Editorial Paidós.
- INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN DE LA DEFENSA NACIONAL. (1991). Educación para la Pacificación. Lima - Perú.
- LANDSHEEREW, G (1996). La investigación educativa en el mundo. Segunda edición. México. Fondo de cultura económica.
- La Torre y otras (1996). Bases metodológicas de la investigación educativa. Primera Edición. España. Experiencias SL.
- LÓPEZ CAMPS, Jordi e Isaura Leal F. (2002). Cómo aprender en la Sociedad del Conocimiento. España. Ediciones Gestión 200, S.A. PP 391.
- MAGENDZO Citado por: Rodríguez, José Gregorio y Elsa Castañeda Bernal. En La Revista Iberoamericana N° 25. “Los profesores en contextos de investigación e innovación”. 2001.
- MANCUSO, Hugo R. “Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales”. Editorial Paidós Educador. 1ra Edición. Buenos Aires. 1999.
- MARTINEZ BONAFÉ, Jaume. El profesor como investigador. España. Cuadernos de pedagogía No 160, junio. 1988.
- MESSINA, Graciela, Cecilia. (1999). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. En Revista Iberoamericana de Educación. N° 19.
- MCKERNAN, James. (2001). Investigación-acción: Métodos y Recursos para Profesionales Reflexivos. Madrid: Morata.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (1984). Estructura Curricular Básica de Formación Docente. Lima – Perú.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN.(1999). Formación y Capacitación Docente. Boletín N° 01. Lima - Perú
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. Manual de Capacitación Docente. Lima – Perú. Edit. MED. 2001.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. (2002). Lineamientos de Política Educativa. Ediciones Ministerio de Educación. Lima - Perú
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN- UCAD. Propuesta de Diseño Curricular Básico. Lima – Perú. 2002. P 10.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2002) Diseño Curricular de la Nueva Secundaria. Lima – Perú. DINESST – UDCREES.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. DINFOCAD. (1999). Servicio de información N° 02. Lima. 1999.
- Morín, Edgar. Los siete Saberes. UNESCO. 1999.
- NÚÑEZ ROJAS, Nemecio y Palacios Contreras, Pedro Gonzalo. Modelo teórico para un programa de capacitación continua de docentes en servicio en educación básica. Tesis presentada en opción al grado científico de doctor en ciencias de la educación. Lambayeque. Perú. 2002.
- NÚÑEZ R., Nemecio y Pedro Palacios. (2002). Tesis Doctoral: Modelo de Formación Docente Continua en el Perú. UNPRG. Escuela de Post grado. Lambayeque – Perú.
- ORBEGOZO, E (1991) ¿Qué y como investigar en pedagogía y ciencias de la educación. Segunda Edición. Eximpress.
- ORNELAS, Carlos. El perfil del maestro del siglo XXI. Notas para una investigación. Simposio internacional: Educación para el siglo XXI. México. www.secyd-dgo.gob.mx/simposium/ponencias/tema04.txt. 1997
- PAREDES DE MEAÑOS, Zulema. Op. cit. 1995. P. 39.
- PAREDES DE MEAÑOS, Zulema. Buenos Aires- Argentina. Librería Editorial El ATENEO. 1999. P 43.
- PAREDES DE MEANOS, Zulema. Hacia la profesionalización del docente. El Ateneo. Segunda edición. Buenos Aires. 1999.

- PELLETIUR (1999). Formar a los dirigentes de educación. Primera Edición. Madrid. La muralla.
- PÉREZ C. y Jiménez. (2003). Revista Iberoamericana de Educación. Nº 33. pp. 37 – 54.
- PÉREZ GÓMEZ. Angel. Los procesos de enseñanza aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje, 1997.
- PISCOYA, L (1995). Investigación científica y educacional un enfoque epistemológico. Segunda edición. Perú. Amaru Ediciones.
- PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ. (2005). Seguimiento y Evaluación de Políticas Educativas. Diploma de Segunda Especialidad en Políticas Educativas y Desarrollo Regional. Lima – Perú.
- PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ. (2006). Políticas Educativas. Diploma de Segunda Especialidad en Políticas Educativas y Desarrollo Regional. Lima – Perú.
- PREAL. Quedándonos atrás. Un informe del progreso educativo en América Latina, Publicaciones PREAL. 2001.
- Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. (2003). Enseñar y aprender en la Universidad. Volumen 17(2). España. Universidad de Zaragoza Facultad de Educación.
- RODRIGUEZ, Op.cit.
- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ y Alemany Ramos, Sonia. “Enfoque, dirección y planificación estratégicos Conceptos y metodologías”. Centro coordinador de estudios de Dirección Ministerio de Educación Superior. La Habana. 1998.
- RODRÍGUEZ, José Gregorio y Elsa Castañeda Bernal. En La Revista Iberoamericana Nº 25. “Los profesores en contextos de investigación e innovación”, 2001.
- SACRISTÁN, Gimeno y A. Pérez Gómez. (2002). Comprender y Transformar la Enseñanza. Madrid - España. Ediciones Morata, S.L. 442 Pp.
- SÁNCHEZ RAMÍREZ, Carlos y Oscar Huaranga Ross. Ensayo de Epistemología Educativa. Primera Edición. Lima- Perú. Editorial UNM “San Marcos”. 1999.
- STENHOUSE, L. Investigación y desarrollo del Currículo. Madrid – España. Ediciones Morata. Cuarta edición. 1984
- STENHOUSE, Citado por RODRIGUEZ, José Gregorio y Elsa Castañeda Bernal. En La Revista Iberoamericana Nº 25. “Los profesores en contextos de investigación e innovación”.2001.
- STENHOUSE, Lawrence (1996). La Investigación como Base de la Enseñanza. Madrid: Morata, S.L. 1996.

- STENHOUSE, Investigación y Currículo. Cuarta Edición. Madrid: Morata. 1999.
- STENHOUSE, Lawrence. (1985) Investigación y desarrollo del curriculum, Morata: Madrid. pp. 194-221.
- TAREA. (1999). Una Mirada a la Educación en el Perú: Balance de 20 años en el Perú del Proyecto Principal de la UNESCO para América Latina y el Caribe 1979 – 1999.
- TEDESCO, J. (1999). Fortalecimiento del rol de los docentes: Visión internacional. En B. Ávalos y M. Nordenflycht. La formación de Profesores: Perspectivas y Experiencias. Santiago de Chile: Santillana.
- TUNNERMAN, Carlos. La educación en el horizonte del siglo XXI. Iresalc-UNESCO. Caracas. 2001.
- UNESCO. (2000). Informe Final: Foro Mundial Sobre la Educación, Dakar – Senegal, 26 – 28 de abril del 2000. Impreso en Francia.
- Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo - Facultad de Educación (2004). Directiva N° 01-CPEPES-USAT-2004. Líneas de investigación en las carreras de educación.
- VALDÉS AVALOS, Isabel (1996). Niveles de congruencia entre las prácticas evaluativas realizadas por los docentes y la concepción del aprendizaje que dichas prácticas generan en el estudiante. México. En: spou@orca.ens.cetys.mx,
- VALLE LÓPEZ, Ángela (1999). En Educación – Volumen VIII N° 16. Pontificia Universidad Católica del Perú. pp. 173– 174
- VARGAS JIMÉNEZ, Antonio. Conferencias sobre la Metodología de la Investigación Científica en las ciencias sociales. 2000. P. 14

ANEXOS



Encuesta a estudiantes de educación.

Estimado estudiante de Educación, te solicitamos responder esta encuesta con sinceridad. Los resultados se utilizarán con fines de investigación. Es anónima.

I. INFORMACIÓN GENERAL.

- Institución que estudia:.....
- Especialidad:.....
- Ciclo de estudios:.....
- sexo: () Masculino () Femenino
- Edad en años:
- Colegio de procedencia:
() Público () Privado. () Otro:
- zona de procedencia.
() urbana () rural () urbana - marginal

II. DATOS DE LA INSTITUCIÓN.

- Tipo de Institución: () Pública () Privada.
- Ubicación: () Chiclayo () Lambayeque () Ferreñafe
- antigüedad en años:
- Equipamiento: (marque con un aspa si su respuesta es afirmativa).
 - () Biblioteca
 - () Laboratorios
 - () Laboratorio de Informática
 - () Infraestructura deportiva
 - () aula virtual
 - () áreas verdes

III. CURRÍCULO DE FORMACIÓN.

- Conoce usted el Plan curricular de formación de la Especialidad que estudia?
() Totalmente () Parcialmente () Desconozco
- Conoce usted el perfil profesional de la carrera o especialidad que estudia.
() Totalmente () Parcialmente () Desconozco
- Las asignaturas o áreas curriculares que cursa se relaciona con los intereses de la profesión que estudia
() Todas () La mayoría () La minoría () Ninguna.

- Los contenidos curriculares que se desarrollan en las asignaturas o áreas que cursa son actualizados, relacionados con el perfil, relevantes y aportan a la solución de problemas:
☐ Todos ☐ La mayoría ☐ La minoría ☐ Ninguno.
- Los aprendizajes que desarrolla en las asignaturas y áreas curriculares considera usted que le servirán para desempeñarse eficientemente en su profesión?
☐ Totalmente ☐ Parcialmente. ☐ En nada.
- La metodología propuesta en el sílabo para el desarrollo de la asignatura o área curricular es preferentemente: (marque una alternativa)
☐ Investigativa – trabajos de investigación
☐ Participativa – trabajos grupales.
☐ Expositiva.
☐ Otra:.....
- Los medios y materiales que utilizan los profesores y los estudiantes en los estudios son básicamente (marque una alternativa)
☐ Material impreso: Separatas, textos, otros
☐ Medios audiovisuales: Tv., VHS, DVD
☐ Medios informáticos: Computadora, proyector multimedia, internet, campus virtual.
☐ Laboratorios de ciencias y talleres
☐ Otros:.....
- La evaluación de los aprendizajes en las asignaturas o áreas curriculares se realiza preferentemente mediante: (marque una sola alternativa)
☐ Pruebas escritas con ítems de alternativas, apareamiento, V ó F, etc.
☐ Pruebas de ensayo o de desarrollo.
☐ Trabajos de asignación, exposiciones.
☐ Informes de investigaciones: monografías, ensayos, artículos.
☐ Escala de actitudes y valores
☐ Otros:.....

IV. PROFESORES

- Su apreciación cualitativa en torno al trabajo que desarrollan sus profesores como lo califica:
☐ Excelente ☐ Muy bueno ☐ Bueno ☐ Regular ☐ Deficiente
- En general, la principal fortaleza profesional de tus profesores es: (marca una)
☐ La investigación ☐ actitudes y valores ☐ La Pedagogía y la Didáctica
☐ El currículo ☐ la evaluación ☐ otro:.....

V. EXPECTATIVA LABORAL

- Al concluir sus estudios de formación para profesor tiene proyectado trabajar en:
 - () Instituciones educativas estatales de la zona urbana o urbana marginal
 - () Instituciones educativas privadas de la zona urbana
 - () Instituciones educativas de la zona rural.
 - () Crear y trabajar en su propia institución educativa
 - () Trabajar en otro campo.

VI. PERSPECTIVAS DE FORMACIÓN CONTINUA.

- Tiene proyectado continuar capacitándose en: (Marque la máxima aspiración).
 - () Cursos y talleres de capacitación
 - () Diplomados y Segunda especialidad
 - () Maestría y Doctorado.
 - () No tengo interés en seguir capacitándome.
- El área en la que tiene proyectado especializarse es: (marque una)
 - () Investigación e innovación educativa
 - () Nuevas tecnologías de información y comunicación en la Educación
 - () Psicopedagogía
 - () Gestión educativa
 - () En mi especialidad
 - () Otra:.....

Encuesta a Profesores

Estimado(a) Profesor(a), le solicitamos responder esta encuesta con sinceridad. Los resultados se utilizarán con fines de investigación. Es anónima.

I. INFORMACIÓN GENERAL.

- Institución donde labora:.....
- Título profesional:
- Máximo grado académico o título profesional:
- N° de años de servicios
- sexo: () Masculino () Femenino
- Edad en años:
- Institución donde estudió:
 () Universidad () ISP. () Otro:
- zona de ubicación de su centro laboral.
 () urbana () rural () urbana - marginal
 () Chiclayo () Lambayeque () Ferreñafe

II. FORMACIÓN INICIAL.

- La Universidad o Instituto Superior Pedagógico donde se formó profesionalmente considera que en términos de calidad es:
 () Excelente () Muy buena () Buena () Regular () Deficiente.
- La Universidad o Instituto Superior Pedagógico donde se formó cuenta con un sistema de evaluación y está acreditada.
 () Si () No () desconoce
- Considera que los estudios de formación inicial que realizó en la Universidad o ISP fueron:
 () Excelentes () Muy buenos () Buenos () Regulares ()
 Deficientes.
- Conocía usted el perfil profesional de la carrera o especialidad que estudió.
 () Totalmente () Parcialmente () Desconocía.
- Las asignaturas que estudió le sirven para su desempeño profesional actual.
 () Todas () La mayoría () La minoría () Ninguna.

III. FORMACIÓN PERMANENTE Y CAPACITACIÓN.

- Respecto a su formación permanente (actualización profesional) la está haciendo a través de:
 - () Estudios de Bachillerato y Licenciatura.
 - () Estudios en Diplomados
 - () Estudios de Segunda Especialidad
 - () Estudios de Maestría.
 - () Estudios de Doctorado.
- La Universidad en la que realizó o realiza estudios de formación permanente (actualización profesional) cuenta con un sistema de evaluación y está acreditada.
 - () Si () No () desconoce
- La capacitación docente en los tres últimos años la realizó en: (marque una sola respuesta, la de mayor incidencia).
 - () Programas de capacitación del Ministerio de Educación.
 - () Cursos, talleres brindados por ONGs, Asociaciones Civiles.
 - () Cursos, talleres brindados por la Institución Educativa donde labora
 - () Cursos, talleres brindados por Universidades, ISPs.
 - () No me capacité.
- La capacitación recibida en los últimos tres años, considera que en términos de calidad es:
 - () Excelente () Muy buena () Buena () Regular () Deficiente.

IV. DESEMPEÑO PROFESIONAL.

- Su apreciación cualitativa en torno a su desempeño profesional en su centro laboral, cómo lo califica:
 - () Excelente () Muy bueno () Bueno () Regular () Deficiente
- En general, la **principal fortaleza profesional** de usted es: (marca una)
 - () La investigación () Actitudes y valores () La Pedagogía y la Didáctica
 - () El currículo () La evaluación () Otro:.....
- Considera importante se evalúe periódicamente a los profesores
 - () Sí () No
- Los encargados de evaluar a los profesores en su opinión serían:
 - () Las Universidades
 - () Institutos Superiores Pedagógicos
 - () UGES, DRE
 - () Otras:.....

- Realiza trabajos de proyección a la comunidad en la que labora:
☐ Si ☐ No
- Ha participado en la elaboración de los lineamientos de política educativa regional o el Proyecto Educativo Regional de Lambayeque.
☐ Si ☐ No

V. PERSPECTIVAS DE FORMACIÓN CONTINUA.

- Tiene proyectado continuar capacitándose en: (Marque la máxima aspiración).
☐ Cursos y talleres de capacitación
☐ Diplomados y Segunda especialidad
☐ Maestría y Doctorado.
☐ No tengo interés en seguir capacitándome.
- El área en la que tiene proyectado especializarse es: (marque una)
☐ Investigación e innovación educativa
☐ Nuevas tecnologías de información y comunicación en la Educación
☐ Psicopedagogía
☐ Gestión educativa
☐ En mi especialidad
☐ Otra:.....

CUADROS ESTADÍSTICAS

Cuadro 01: Formación Inicial: Calidad de las Instituciones Formadoras de Docentes

Calificación	n	%
Excelente	40	13,25
Muy Buena	126	41,72
Buena	122	40,40
Regular	14	4,64
Deficiente	0	0,00
Total	302	100,00

Cuadro 02: Calidad de la Formación Inicial

Calificación	n	%
Excelente	30	9,93
Muy Buena	130	43,05
Buena	128	42,38
Regular	14	4,64
Deficiente	0	0,00
Total	302	100,00

Cuadro 03: Relación de las asignaturas con el desempeño laboral

Cantidad	N	%
Todas	90	29,80
la mayoría	184	60,93
la minoría	20	6,62
Ninguna	8	2,65
Total	302	100,00

Cuadro 04: Estudios de Formación permanente de profesores

Tipo de estudios	n	%
Bachillerato y Licenciatura.	68	22,52
Diplomados	86	28,48
Segunda Especialidad	62	20,53
Maestría	82	27,15
Doctorado	4	1,32
Total	302	100,00

Cuadro 05: Tipo de Capacitación en los últimos 03 años

Tipo de Capacitación	n	%
Capacitación del MED	102	33,77
En ONG y Asoc. Civiles	28	9,27
En la I.E.de trabajo	68	22,52
Universidades, ISPs.	102	33,77
No se capacito	2	0,66
Total	302	100,00

Cuadro 06: Conocimiento del Plan curricular de Formación por los estudiantes de Educación

Condición	n	%
Totalmente	24	8,45
Parcialmente	192	67,61
Desconce	68	23,94
Total	284	100,00

Cuadro 07: Pertinencia de las asignaturas del Plan curricular

Condición	N	%
Todas	68	23,94
La mayoría	176	61,98
La minoría	40	14,08
Ninguna	00	00,00
Total	142	100,00

Cuadro 08: Desempeño profesional del Profesor

Calificativo	N	%
Excelente	32	11,27
Muy Bueno	48	16,90
Bueno	168	59,15
Regular	32	11,27
Deficiente	4	1,41
Total	142	100,00