

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



El enfoque formativo en la formación inicial docente de una facultad de educación de una universidad privada de Lima

Tesis para optar el grado académico de Magíster en la Maestría en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo

María Elena Pease Dreibelbis

ASESOR:

Santiago Cueto Caballero

Julio, 2018

Agradecimientos

A Henry y Mary, de quienes sigo aprendiendo.

A los participantes en este estudio, por su tiempo y su pasión por la transformación del país y su compromiso con la educación.

A mis amigos y amigas de la maestría: Fernando, Terry, Chechi, Gloria, Leslie, Marlon y Ricardo; quienes con cada pregunta, comentario y trabajo compartido me permitieron aprender y hacer más divertido el proceso.

A mis profesores: Frank, Lennia, Mili, María Isabel y Santiago, de quienes aprendí con su ejemplo de coherencia entre la teoría y la práctica docente.

A Igor y Mijail, por la discusión permanente.

A Nani, mi aliada y cómplice en la vida.

A Santiago Cueto, mi asesor, por su confianza en mí y aceptar el reto; por orientar e inspirar mi trabajo y reflexión con sus preguntas y exigencia.

Resumen

Pese a que la formación inicial docente es uno de los elementos clave para la mejora de la calidad de la educación, son pocos los estudios que dan cuenta de cómo se forman actualmente los docentes para cumplir su labor. Los estudios internacionales y nacionales dan cuenta de tendencias transmisionistas, denominadas también tradicionales, en la formación y en la práctica de los docentes. Luego de una revisión de las teorías psicoeducativas predominantes con relación al aprendizaje, así como de los documentos orientadores de la formación desde el Estado, se propone dos extremos conceptuales de un continuo entre las perspectivas transmisionistas hasta las socioconstructivistas, siendo estas últimas las que predominan en los documentos oficiales del Ministerio de Educación. Para el análisis del enfoque formativo, se describe -desde estos extremos- cómo se conciben la aproximación al conocimiento, el rol del docente, el rol del estudiante, el rol del contexto y la práctica pedagógica en una Facultad de Educación universitaria; a partir de un estudio cualitativo en que se entrevista a autoridades, docentes y estudiantes. Los resultados muestran la orientación institucional hacia un enfoque formativo socioconstructivista, con excepción de algunos aspectos vinculados al rol del estudiante en el proceso de aprendizaje; y de los estudiantes de primer año, quienes presentan visiones transmisionistas, posiblemente por su experiencia educativa previa.

Palabras clave: Formación inicial docente, enfoque formativo, perspectiva socioconstructivista.

Abstract

Though teacher preparation is key to increase quality of Education, there are few studies that acknowledge how teachers learn to teach. International and national research reveal that teachers are more oriented towards direct transmission perspectives in both preparation and teacher practice. After examining predominant psychology and educational learning theories, as well as the guidelines prepared by the Peruvian Office of Education, the study proposes two conceptual poles along a continuum from direct transmission perspectives to social constructivist perspectives; the later ones are in alignment with the official guidelines. The study employs a qualitative method with interviews to authorities, teachers and students, in order to analyze the formative approach which is described along the continuum, five specific areas: knowledge approach, teacher's role, student's role, the role of context, and teaching practice in a Faculty of Education at a university. Results reveal a tendency to social constructivist perspectives from the institution, except for student's role in the learning process. Additional findings reveal that first-year students show more direct transmission perspectives, more likely because of their previous learning experience.

Keywords: Teacher education, initial teacher preparation programs, formative approach, social constructivist perspective.

Tabla de contenidos

Introducción	6
Las bases psicoeducativas de la formación inicial docente	8
La formación inicial docente en el Perú	17
Propuesta de dimensiones del enfoque formativo	26
Pregunta y objetivos de investigación.....	32
Método	35
Participantes.....	36
Técnicas de recolección de la información.....	38
Procedimiento	41
Aspectos éticos.....	42
Proceso de análisis de datos.....	42
Resultados y discusión.....	44
Caracterización de la institución.....	44
Resultados por categoría.....	48
El enfoque formativo de la institución.....	90
Referencias.....	101
Anexos	117
Anexo A: Guías de entrevistas.....	117
Anexo B: Formatos de consentimiento informado	128
Anexo C: Participantes y documentos institucionales con datos y abreviaturas	134
Anexo D: Categorías y subcategorías de los enfoques formativos.....	136
Anexo E: Extremos conceptuales de las subcategorías	137

Introducción

El concepto de *formación* es discutido teóricamente desde diversos campos disciplinares; tanto desde la filosofía como desde la pedagogía, se tiene como punto de partida la idea de la interexperiencia transformadora de la naturaleza humana (Flórez, 1994; Marcelo, 1997). En palabras de Vaillant y Marcelo (2000) "es la interrelación entre personas la que promueve contextos de aprendizaje que van facilitando el desarrollo complejo de los individuos que forman y que se forman" (p.19). Asimismo, Flórez (1994) señala que el concepto de *formación humana* desde su tradición filosófica ilustrada, "reconoce que el hombre se desarrolla, se forma y humaniza no por un modelamiento exterior sino como enriquecimiento que se produce desde el interior mismo del sujeto" (p.108). En este proceso, las personas aprenden a cohabitar en la diversidad, a desarrollar y ejercer su autonomía a través de procesos de autorregulación interna, así como a construir otras realidades a través del desarrollo de su inteligencia. La unificación de estos procesos constituye, para la pedagogía, las bases del concepto de formación, que implica la transformación del ser humano (Flórez, 1994).

En la misma línea, para Berbaum (1982), citado por Vaillant y Marcelo (2000), "una acción de formación corresponde a un conjunto de conductas, de interacciones entre formadores y *formandos*, que puede perseguir múltiples finalidades explicitadas o no, y a través de las cuales se llega a ciertos cambios" (p.18). El concepto de formación involucra una dimensión personal, de desarrollo humano y está relacionado con la voluntad para lograr los objetivos, requiere la elección de medios, métodos, objetivos y modos de evaluación (Marcelo, 1997; Vaillant y Marcelo, 2000; 2015).

Los docentes organizan sus conocimientos y recursos, ordenan su práctica pedagógica e interpretan la realidad educativa sobre la cual trabajan a partir de sus teorías psicológicas y su visión de la educación (Estévez, Arreola, Valdés, 2014; Pozo, Scheuer, del Puy Pérez Echeverría, Mateos, Martín y de la Cruz, 2006; Southwell, 2009; Segovia y Beltrán, 1998). A su vez, las prácticas pedagógicas influyen en el aprendizaje de los estudiantes (Cuenca, 2011; Cueto, Ramírez y Guerrero, 2008; MINEDU, 2016a; MECD, 2014; Staub y Stern, 2002). Pero las perspectivas epistemológicas no solo se traducen en la práctica, sino que alcanzan a la organización misma de la institución, así como al resto de actividades formativas. El clima escolar, las actividades extracurriculares, la forma en que los estudiantes se relacionan entre sí y cómo trabajan, todos estos aspectos constituyen el contexto y dan cuenta de cuál es el enfoque formativo de la institución, que influye en el aprendizaje. Las contradicciones o falta de coherencia, los enfoques eclécticos que combinan diversos paradigmas en sus estrategias, concepciones y sistemas de evaluación impiden la adecuada “valoración del rendimiento académico y práctico del proceso de enseñanza y aprendizaje realizado” (Ulate, 2011, p.173); además de impedir las oportunidades de aprendizaje autónomo para la vida (MINEDU, 2016a; ONU, 2016).

A partir de lo señalado, entendemos el enfoque formativo de una institución como el conjunto de lineamientos, acciones organizadas y representaciones de los actores sobre la educación y sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, en un contexto específico, para lograr diversos objetivos de desarrollo humano tanto en los formadores como en los estudiantes o formandos.

En los últimos años, una serie de estudios y documentos de políticas docentes internacionales (Esteve, 2004; Robalino, 2007; Nóvoa, 2009; Vaillant, 2009; Vaillant y Marcelo,

2000; Vaillant, 2013) y nacionales (CNE, 2006; 2015; MINEDU, 2016a; 2017), destacan la necesidad de revisar y reorientar los procesos de formación de los docentes hacia una perspectiva menos tecnicista y más reflexiva. Los cambios que se requieren en la docencia incorporan aspectos éticos, actitudinales y emocionales, así como la educación democrática (Imbernón, 2001; MINEDU, 2016a); estos afectan directamente la formación inicial de los futuros docentes, con la gran dificultad de contar con formadores con los conocimientos y habilidades necesarios para esta transformación.

A pesar de la urgencia de este tema, es poco lo que se ha estudiado sobre los enfoques que sustentan la formación inicial docente en el Perú, por lo que se propone la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se están formando los futuros docentes, bajo qué perspectivas y experiencias están desarrollando lo que será su futura práctica?

Para profundizar y atender esta pregunta, se presenta el siguiente marco teórico sobre las bases psicoeducativas y el contexto de la formación inicial docente. Asimismo, se revisa el nuevo proyecto de docencia para el Perú planteado por el Ministerio de Educación (MINEDU) a través del *Marco del Buen Desempeño Docente* (MBDD). A partir de este marco se organizan las preguntas y el análisis de la presente investigación.

Las bases psicoeducativas de la formación inicial docente

Durante las últimas décadas, las teorías que orientan la reflexión y la acción formativa, ante la difusión de la psicología cognitiva y las corrientes constructivistas (Elmore, 2003), han ido cambiando. La perspectiva sobre la educación ha pasado de la transmisión y adquisición de conocimientos a una construcción propia de los mismos, cambiando los roles del estudiante y del docente en gran medida (Cuenca, 2011; Díaz, 2015; MINEDU, 2016a; 2017; Vaillant, 2002).

En el transcurso del tiempo, las teorías epistemológicas y psicológicas han ido cambiando y sintonizando con los contextos históricos y sociales, con los paradigmas vigentes sobre el conocimiento y sobre cómo ocurre el aprendizaje (Coll, 1996; Hernández y Díaz Barriga, 2013; Imbernón, 1995; Ortiz, 2009a; Putman y Borko, 2000); además, han orientado la acción de los agentes educativos, desde la concepción sobre los fines de la educación hasta el modelo instruccional en el aula (Abbeduto, 2002). Cada perspectiva ofrece representaciones del conocimiento y del aprendizaje que han inspirado modelos pedagógicos; estos modelos se organizan en currículos y orientan las prácticas del docente en el aula: qué enseñar; cómo y cuándo enseñar; y qué, cómo y cuándo evaluar (Coll, 2008).

La evolución de los marcos conceptuales del aprendizaje y la pedagogía de la formación inicial docente en los Estados Unidos es revisada por Jennifer Whitcomb (2003), quien señala tres perspectivas que han ido ampliando el campo de la psicología educacional y la manera de formar docentes.

En primer lugar, la *perspectiva conductista*, predominante entre la década del 50 y 70, partía de las investigaciones sobre proceso-producto, para las que un buen docente era quien conducía las actividades y el discurso en el aula; el logro del estudiante dependía del docente. Se consideraba que el conocimiento se recibía y acumulaba, y se esperaba que los estudiantes de educación aplicaran de manera integrada diversas habilidades que aprendieron por separado para lograr una práctica efectiva. El conocimiento sobre la práctica se lograba a través de simulaciones y laboratorios de práctica.

En segundo lugar, las *perspectivas cognitivo constructivistas*, a partir de los hallazgos que mostraban lo inadecuado de la visión de proceso-producto, a mediados de los años 70, se enfocaron en la cognición docente. Inicialmente, se apoyaban principalmente en las teorías del

procesamiento de la información; luego se incluyó la visión constructivista de la cognición. Esta perspectiva, aún vigente, promueve la formación docente para elaborar diagnósticos sobre lo que saben los estudiantes y para la toma de decisiones, a fin de ofrecer múltiples formas de representación del contenido a los estudiantes. Una visión más reciente promueve la enseñanza para la comprensión, que enfatiza el dominio disciplinar del docente, además del pedagógico. El estudiante tiene un rol activo en el proceso de aprendizaje dado que no recibe instrucciones; el docente le presenta diversas oportunidades de aprendizaje que le permiten explorar, enfatizando el razonamiento y la interpretación. Además, toma la imagen del practicante reflexivo, que resalta la construcción personal del futuro docente a partir de sus experiencias en el aula, a fin de hacer explícitos sus conocimientos y creencias.

En tercer lugar, las *perspectivas socioconstructivistas* y *perspectivas situadas* parten de las investigaciones que señalan la influencia del conocimiento y de las creencias de un docente sobre su práctica, por lo que se resalta la importancia del contexto en la cognición. De acuerdo con la autora, la formación inicial docente tomó primero las perspectivas socioconstructivistas, al resaltar la reflexión sobre el contexto en el que trabajaban y vivían los estudiantes; luego se reorientó la atención hacia la naturaleza situada del aprendizaje, al enfatizar la interacción con el espacio físico y el contexto social como parte importante del aprendizaje. La reflexión a partir de la actividad en situaciones auténticas y la combinación de participantes con diversos niveles de dominio permite el logro de actividades de mayor complejidad que un individuo solo no podría lograr. El docente debe orquestar el flujo de la información y asistir a los estudiantes, más que controlar. De esta forma, el aprendizaje se lograría a través de la interacción, en la interrelación del conocimiento, la acción en el contexto y el desarrollo de la comprensión, vinculando aspectos cognitivos, afectivos y conductuales. Las perspectivas situadas ofrecen la oportunidad para que

los futuros docentes aprendan mediante la reflexión a partir de la experiencia en casos reales de docencia (Whitcomb, 2003).

La forma de entender el aprendizaje desde la perspectiva conductista señalada por Whitcomb (2003) sirve de sustento teórico para la tradición transmisionista en la educación, al asumir que el conocimiento es independiente al sujeto (Hernández, 2008). Los procesos de enseñanza y aprendizaje se consideran de transmisión-reproducción, en el centro está el docente y es este quien tiene el conocimiento. Los estudiantes aprenden de manera pasiva y demuestran lo aprendido a través de la reproducción de lo expuesto por el profesor "ante las distintas situaciones artificiales de evaluación" (Hernández, 2008, p.39).

Las perspectivas cognitivo-constructivistas se enfocan en la parte individual del aprendizaje; mientras que las socioconstructivistas y situadas, lo hacen en la parte social: la interacción entre los individuos, entre estos y el entorno, y con otros recursos de mediación (Whitcomb, 2003). Sin embargo, todas estas perspectivas

"comparten la idea de que el conocimiento es un proceso de construcción genuina del sujeto y no un despliegue de conocimientos innatos ni una copia de conocimientos existentes en el mundo externo, difieren en cuestiones epistemológicas esenciales como pueden ser el carácter más o menos solitario de dicha construcción, o el grado de disociación entre el sujeto y el mundo" (Serrano y Pons, 2011, p.3).

Desde finales del siglo pasado, las teorías de la educación se basan en perspectivas constructivistas, como punto de partida (Carretero, 1993; Coll, 1996; Hernández, 2008; Pozo et al, 2006; Serrano y Pons, 2011); luego se diferencian según las diversas formas de entender el constructivismo; desde la tradición teórica del desarrollo y del aprendizaje de origen, toman como punto de partida los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje y los mecanismos

de influencia educativa que permiten promover, guiar y orientar dicho aprendizaje (Coll, 1996; Díaz Barriga y Hernández, 2010; Hernández, 2008). Los matices están, principalmente, en "quién construye, qué se construye y cómo lo construye" (Hernández, 2008, p. 43)¹; y tienen en común la idea del profesor como "guía, facilitador o mediador de la actividad constructiva de los alumnos con mayor o menor índice de intervención" (Hernández, 2008, p.71).

Las propuestas educativas constructivistas ponen como centro del proceso de enseñanza y aprendizaje al estudiante, dado que es este quien despliega la actividad constructiva a partir de sus experiencias previas y de las actividades didácticas que le propone el docente (Díaz Barriga y Hernández, 2010; Hernández, 2008). Las posturas constructivistas han cambiado la forma de entender la experiencia educativa en su totalidad. De esta manera, pierden sentido los currículos cerrados preestablecidos, unidireccionales; en los cuales el docente es entendido como quien domina las técnicas metodológicas para que los estudiantes aprendan el conocimiento preestablecido (Hernández, 2008).

Las perspectivas de los docentes sobre el conocimiento y sobre cómo aprenden los estudiantes están relacionadas con sus prácticas instruccionales y con lo que los estudiantes aprenden (Staub y Stern, 2002); ya que las concepciones pedagógicas de los docentes se ven reflejadas en las metodologías, los recursos y los sistemas de evaluación aplicados (de Zubiría, 1994); y estas prácticas inciden en los aprendizajes de los estudiantes (Cuenca, 2011; Cueto et al., 2008; Staub y Stern, 2002).

La investigación internacional coincide al señalar que los programas de formación inicial no preparan a los futuros docentes con habilidades y conocimientos que les permita afrontar la realidad educativa con la que se encuentran, por lo que consiste en uno de los retos más críticos del desarrollo educativo (UNESCO, 2013; Vaillant, 2002).

¹ Cada perspectiva constructivista tiene sus propios conceptos, problemática y foco de análisis; así como variantes e

La preocupación por el impacto que tienen las visiones teóricas en la práctica ha motivado diversos estudios internacionales en el contexto de la formación inicial docente, como el estudio de Cárcamo y Castro (2015), en Chile, que indaga sobre las concepciones con relación al aprendizaje en diferentes cohortes de estudiantes de pedagogía, de primer y último año, y docentes en ejercicio. El estudio se realizó a partir de un cuestionario de dilemas de opción múltiple, en que cada respuesta ofrecía una forma de atender a la situación propuesta, la cual estaba alineada con una perspectiva teórica. Los hallazgos señalan diferencias entre las concepciones sobre el aprendizaje: mientras los estudiantes de último año y los docentes tienden más hacia enfoques constructivistas, los estudiantes que están iniciando la carrera tienden a una visión transmisionista, basada en las perspectivas conductistas (Whitcomb, 2003).

La interpretación de los resultados hallados en este como en otros estudios se acerca a la idea de que los años de formación escolar bajo un modelo transmisionista calan en la percepción sobre la educación en distintos ámbitos (Vaillant, 2002), pero que durante la formación para la docencia esta visión se podría modificar (MECD, 2014; Whitcomb, 2003).

También en Chile y a través de cuestionarios de dilemas, Gómez y Guerra (2012) realizaron un estudio que indagaba sobre el perfil teórico de 837 docentes en servicio y estudiantes de pedagogía de último año de diversas universidades. Luego de aplicar un cuestionario sobre dilemas de situaciones de la vida escolar, señalan que los profesores en servicio se encuentran "en transición" (p.38), pues dan respuesta a las situaciones tanto desde un enfoque tradicional como desde un enfoque constructivista. Otro hallazgo importante es que los profesores nóveles, con menos de 6 años de servicio, presentan enfoques más constructivistas frente a los profesores con mayor tiempo de experiencia. Los profesores son más constructivistas

en aspectos como motivación, evaluación y enseñanza de actitudes; mientras que los estudiantes son más constructivistas para la enseñanza de conceptos y procedimientos.

Complementario a este estudio, estas mismas autoras, junto con otras adicionales (Gómez, Guerra, Santa Cruz, Thomsen, Rodríguez y Beas, 2012), realizaron un estudio experimental con profesores de educación básica y media en Chile. Antes del estudio, los docentes mostraban concepciones sobre enseñanza y aprendizaje epistemológicamente contradictorias. La intervención consistió en un curso universitario para planificar una enseñanza constructivista colaborativamente, diseñado a partir de una estrategia de cambio conceptual que integraba la colaboración entre docentes con distinto nivel educativo, la reflexión sobre la práctica (Schön, 1992), y la reflexión colaborativa. En diadas, recibieron distintos tipos de mediación: directa, con una asesoría en práctica reflexiva; e indirecta, a través de recursos audiovisuales (videos con preguntas para reflexionar). Los resultados señalaron que los cambios identificados a partir de observaciones y múltiples pruebas aplicadas al finalizar la intervención, no se le atribuyen al curso teórico, sino al trabajo en las prácticas reflexivas colaborativas. El cambio conceptual solo se muestra en los docentes que participaron en las diadas reflexivas colaborativas. De acuerdo con las autoras, la condición que aportó más al cambio fue el proceso reflexivo que implementaron: los conceptos más resistentes fueron retomados durante las prácticas reflexivas, pero a partir de la evaluación a un tercero, considerando que evaluar su propio desempeño podría haber sido desmotivador. Este modelo de intervención a través de la reflexión colaborativa puede resultar útil para la formación en servicio, a fin de cambiar las perspectivas epistemológicas contradictorias sobre la enseñanza, el aprendizaje y la práctica pedagógica; pero también puede aplicarse durante la formación inicial docente para introducir a los estudiantes en el proceso reflexivo.

Así también, el estudio de Estévez, Arreola y Valdés (2014), realizado a los profesores de universidades públicas en México, da cuenta de esta falta de alineación entre la planificación y la práctica. El estudio muestra una alta tendencia hacia un enfoque cognitivo constructivista en la planificación didáctica; sin embargo, la tendencia disminuye conforme se acercan a la experiencia en el aula, "manifiestan un nivel medio en la definición de objetivos y estrategias para enseñar a aprender" (p.2). Los autores señalan que hay un desfase entre los paradigmas de enseñanza, relacionados con el control centralizado, la estandarización y la comunicación unidireccional; dejando de atender las necesidades sociales actuales más cercanas a la autonomía, la organización basada en el equipo, la toma de decisiones compartida y la diversidad.

Las visiones teóricas en relación con las metodologías y actividades de los cursos de ciencias se evaluaron en un estudio experimental realizado en España (Hamed, Rivero y Martín, 2016). Participaron 311 estudiantes de 2do año de educación primaria, en el contexto de un curso formativo de orientación constructivista *Didáctica de las Ciencias Experimentales*. Los estudiantes rindieron una prueba inicial y una al finalizar el curso. El cuestionario constaba de conceptos, secuencias de actividades, orientaciones metodológicas de modelos transmisivos y alternativos o constructivistas en una escala Likert. Al finalizar el curso, los estudiantes mostraron ideas más fundamentadas sobre sus visiones constructivistas y se inclinaron "de forma significativa hacia el desacuerdo respecto a las declaraciones del modelo tradicional" (p. 488). Sin embargo, mantuvieron importantes aspectos de la enseñanza transmisionista también.

Los cambios en la forma como se entiende el conocimiento y la educación requieren un discurso coherente e involucran un cambio personal, ya que afectan lo que uno piensa y la propia práctica del docente (Pozo et al; 2006). De acuerdo con Marcelo (2009) "cuando los profesores

poseen una adecuada comprensión de la teoría que subyace a las prácticas docentes concretas, entonces se encuentran en mejores condiciones para adaptar sus estrategias de aprendizaje a las circunstancias en las que se aplican" (p.122).

Coll (1996) advierte de la necesidad de evitar que la concepción de la enseñanza y el aprendizaje se convierta en un catálogo de conceptos y principios; debe lograr articularse en una propuesta integradora y coherente de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ello, se necesita conocer estas fuentes psicológicas, pero también contar con una visión sobre la naturaleza, funciones y características de la educación escolar, lo que implica –a su vez- tener una visión de sociedad y ciudadano para el cual se educa, además de integrarlo con otras disciplinas como la sociología. “Para la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje, la educación escolar es, ante todo y sobre todo, una práctica social” (Coll, 1996, p.169), que, además, tiene una función socializadora, pero también de desarrollo individual, al permitirle construir una identidad personal dentro de un contexto social y cultural determinado (Díaz Barriga y Hernández, 2010).

Las representaciones de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje influyen en su práctica, a través de la selección de actividades, metodologías y la organización misma de la experiencia educativa. Identificar las representaciones de los agentes educativos de la institución materia de este estudio, va a contribuir al análisis del enfoque formativo. Así también, es necesario revisar el contexto nacional, social y cultural del objeto de estudio, que revisamos en el siguiente apartado.

La formación inicial docente en el Perú

El Estado peruano, de acuerdo con la Ley General de Educación, debe ofrecer una educación de calidad con equidad (El Peruano, 2003), que garantice la promoción de oportunidades de aprendizaje durante toda la vida, en línea con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de Naciones Unidas (ONU, 2016; Robalino, 2017). Acceder a una educación de calidad con equidad es un derecho de todos los peruanos. Los principios del enfoque de derechos que plantea la UNESCO, como agencia de la ONU especializada en educación, para atender las metas del Objetivo Estratégico 4 (Robalino, 2017) describen a la educación como:

1. Centrada en las personas: de los insumos a las personas.
2. Atiende a la diversidad: de la homogeneidad a la diversidad.
3. Promueve la sociedad educadora: de la educación escolar a la sociedad educadora.
4. Formación integral: de la mera transmisión de conocimientos a la formación integral de las personas.

Así mismo, el Objetivo Estratégico 3, uno de los seis planteados por el Proyecto Educativo Nacional (PEN) para mejorar la educación, está orientado a asegurar el desarrollo profesional docente y a una formación continua integral (CNE, 2006). Para atender estos compromisos, nacionales e internacionales, se requiere docentes calificados con el perfil alineado con estas orientaciones.

La formación docente en el Perú se ordena según la Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera pública de sus docentes (El Peruano, 2016), y se desarrolla en las Escuelas de Educación Superior Pedagógica (EESP) y en las facultades de educación de las universidades, las cuales se rigen por la Ley Universitaria (El Peruano, 2014). Las EESP están bajo la regulación del Ministerio de Educación (El Peruano, 2016) y están llamadas a atender las orientaciones del diseño curricular nacional correspondiente, según el nivel y

especialidad. Sin embargo, la programación curricular, la planificación de clases y las didácticas para el aprendizaje son responsabilidad de cada institución educativa. Las universidades, en cambio, cuentan con autonomía y formulan sus propios lineamientos (CNE, 2015; Cuenca y Stojnic, 2008; Díaz, 2015). La calidad de las instituciones formadoras de docentes ha sido cuestionada por señalarse que los diseños curriculares vigentes no atienden los cambios curriculares de la educación básica y están desfasados en cuanto a los avances de las investigaciones psicopedagógicas (CNE, 2015; Díaz, 2015).

La formación inicial culmina con la obtención del título profesional; mientras que la formación en servicio es complementaria y orientada a conducir mejoras en el desempeño profesional docente a través de capacitaciones, especializaciones y estudios vinculados a la innovación y a la actualización en nuevos métodos y avances teóricos (López de Castilla, 2004; Vaillant y Marcelo, 2000). Un reciente análisis de los avances del PEN (CNE, 2015) da cuenta de los problemas de calidad en la formación inicial y de la falta de planificación de las rutas progresivas de los docentes para la formación en servicio. Sin embargo, recientes iniciativas dan cuenta de una intención por atender algunos de estos problemas.

La formación del profesorado viene siendo priorizada por el Estado a través de la creación de la Dirección de Formación Inicial Docente (DIFOID) en mayo del 2015 (El Peruano, 2015), y con la aprobación de la Ley N° 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera pública de sus docentes en el 2016 y su reglamentación en el 2017. Esta voluntad política por atender y mejorar la formación inicial docente se refleja en las recientes políticas de revalorización y profesionalización docente (Miranda, 2017), que incluyen la beca integral para la formación inicial docente, vigente desde el año 2014 (Beca Vocación de Maestro). Además, se espera que para el 2019, se presente e implemente un nuevo Diseño

Curricular Nacional por competencias para los Institutos de Educación Superior Pedagógicos (Soto, 2017), cuyo perfil de egreso se encuentra actualmente en consulta y diálogo.

En el Perú, el currículo oficial de la década de 1980 transitó de una perspectiva conductista y prescriptiva, en la que prevalecía la transmisión oral de conocimientos, hacia una con mayor flexibilidad que colocaba como centro al estudiante (Ferrer, 2004). El discurso neoliberal de los años 90 incorporó los dispositivos de medición bajo el supuesto de la mejora de la calidad a partir de la información (Tedesco, 2016). En ese contexto, la reforma curricular introdujo de manera oficial la "interacción didáctica constructivista" (Rivero, 2007, p.230), asumida como el "Nuevo Enfoque Pedagógico" (NEP) con el que se buscaba dejar de lado la transmisión de conocimientos y capacitar a los docentes en el uso de metodologías activas y trabajos en grupo (Hunt, 2004; Rivero, 2007). Este enfoque de base constructivista presentaba las nuevas corrientes contemporáneas con influencia de Piaget, Vigotsky, Ausubel, entre otros (Rodríguez, 2010; Schüssler, 2001). Fue diseñado como sustento teórico al aspecto didáctico, técnico-pedagógico de las capacitaciones a docentes y directores que buscaba cambiar en los estudiantes el sistema de repetición de contenidos, que los limitaba a copiar, repetir y memorizar la información, para fomentar en ellos un rol activo y protagónico: el estudiante como centro del aprendizaje (Schüssler, 2001, p.11). Así también, se buscaba atender las falencias de la formación inicial de los docentes a través de estrategias pedagógicas y técnicas de enseñanza que promovieran aprendizajes significativos y duraderos en los estudiantes (de Belaunde et al., 2013; Cuenca, 2003). El rol del docente pasaba a facilitar y promover el aprendizaje activo de los alumnos (Schüssler, 2001).

A pesar de algunos esfuerzos de capacitación, tanto del Estado como de organizaciones privadas, y de la intención de cambio de perspectivas teóricas, los diagnósticos señalan que los

docentes enseñan siguiendo modelos tradicionales (Rodríguez, 2010). Mientras la perspectiva oficial señala sus lineamientos desde las teorías constructivistas (Cuenca, 2011; MINEDU, 2010a; 2016a; 2016b), las prácticas docentes son más tradicionales y centradas en metodologías que reproducen el conocimiento, es decir, transmisionistas (Cuenca, 2011; Díaz, 2015; Vaillant, 2002).

Un estudio realizado en escuelas públicas de Arequipa (Turpo, 2011) sobre las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes de Ciencias, identificó la coexistencia de paradigmas transmisionistas y constructivistas en las prácticas educativas. El autor señala que las capacitaciones ofrecidas no parten del conocimiento de los docentes, por lo que no toman en cuenta la realidad y desaprovechan la posibilidad de generar un cambio.

De manera complementaria, el estudio de González, Eguren y de Belaunde (2014) analiza las prácticas pedagógicas en cuatro ciudades del Perú y da cuenta del privilegio que otorgan los maestros a las "rutinas mecánicas y repetitivas, sin dejar espacio a la participación y creatividad del alumno" (p.14). La autoridad del maestro se siente en la jerarquía impuesta en el clima de aula, limitando la participación del alumno a dar respuesta a las preguntas del docente; las sesiones de clase se organizan por contenidos temáticos y la evaluación en aula es literal, retórica y poco auténtica. Este estudio muestra que a pesar de ser contextos diversos (Arequipa, Huamanga, Iquitos y Piura), las prácticas docentes son similares.

En el reciente estudio sobre el estado de la educación en el Perú (Guadalupe, León, Rodríguez y Vargas, 2017), más del 50% de los docentes de primaria señaló que uno de los principales factores que limitan la mejora de la práctica pedagógica es el desconocimiento de estrategias para mejorarla. Además, "los docentes, tanto de instituciones educativas estatales como de no estatales, indican que necesitan capacitación en estrategias y prácticas de enseñanza"

(p.27). Esta necesidad se le atribuye tanto a una inadecuada formación inicial en este aspecto como a la escasa capacidad del docente a la adaptación de la enseñanza en relación con los cambios curriculares, otra posible carencia de la formación inicial. Asimismo, se da cuenta de la necesidad de recursos docentes para enfrentar situaciones de aprendizaje con estudiantes menos favorecidos, es decir atender la segregación escolar; esta necesidad está alineada con el requerimiento de capacitación, por parte de los propios docentes, en psicología y cultura de los estudiantes. Este estudio también da cuenta de la brecha de dominio disciplinar que se puede ver en las evaluaciones de desempeño docente entre el 2004 y el 2016: "los sectores de estudiantes con más necesidades reciben docentes con menos dominio de la materia que enseñan" (Guadalupe et al, 2017, p.142). Estamos ante una necesidad de recursos disciplinares, pedagógicos, intersubjetivos e interculturales.

Los documentos oficiales de la formación inicial docente nacional son el *Diseño Curricular Básico Nacional de la Carrera de Educación Primaria* (DCN) (MINEDU, 2010a) y el *Sistema de Evaluación para ser aplicada en los Diseños Curriculares Básicos Nacionales* (MINEDU, 2010b). Ambos expresan una visión socioconstructivista del aprendizaje al concebir el proceso de enseñanza aprendizaje como un proceso mediado por el entorno sociocultural, compuesto por la institución educativa, la comunidad y las personas, alineado con una perspectiva situada del aprendizaje señalada anteriormente por Whitcomb (2003). Se pone énfasis en el reconocimiento de "los actores socioeducativos como activos procesadores y constructores de saberes y prácticas en relación con su entorno. El profesorado, el currículo y las estrategias docentes son instrumentos que ayudan a ese proceso" (MINEDU, 2010a).

Estas orientaciones están en concordancia con los lineamientos para la educación básica que los docentes egresados tendrán atender de acuerdo con el *Currículo Nacional de la*

Educación Básica vigente (MINEDU, 2016b), enmarcado "dentro de las corrientes socioconstructivistas del aprendizaje" (p.94). En este documento se describe al socioconstructivismo como la corriente de pensamiento que contempla que el conocimiento es construido por el sujeto que aprende a partir de la interacción con personas con diferentes niveles de conocimiento, y que es a partir de la mutua influencia que se produce el aprendizaje.

Si bien los documentos orientadores del Ministerio de Educación (MINEDU, 2010a; 2016a; 2016b) orientan la práctica y la evaluación docente con propuestas dentro de las perspectivas constructivistas de la educación, la transmisión de conocimientos no ha sido dejada de lado, tanto en América Latina (Cárcamo y Castro, 2014; Estévez, Arreola y Valdés, 2014; Gómez et al, 2012; Hamed, Rivero y Martín, 2016; Vaillant, 2002); como en el Perú (Cuenca, 2011; Díaz, 2015; Turpo, 2011; Vaillant, 2002).

Las políticas públicas orientadas hacia la transformación de la práctica pedagógica en la educación básica inciden en cómo se forman los docentes para atenderla. En particular, la política 7 del PEN, *Transformar las prácticas pedagógicas en la educación básica* (CNE, 2015, p.72) se encuentra orientada a mejorar la calidad de las mismas a partir de la introducción de nuevos criterios y prácticas de la buena enseñanza que articulen los conocimientos previos de los estudiantes y sus intereses, desde una perspectiva intercultural que involucra al contexto institucional y a la comunidad. Desde lo señalado, se puede afirmar que estas orientaciones están alineadas con las perspectivas socioconstructivistas. El *Marco del Buen Desempeño Docente* (MBDD) (MINEDU, 2016a) es el documento orientador de la práctica docente, tanto en formación como en servicio, vigente desde el año 2012 y consensuado a nivel nacional. Este define la visión de la nueva docencia para cambiar la educación del país al señalar que "se requiere cambios sustanciales en los saberes, prácticas y relaciones intersubjetivas que

desarrollan los docentes. La renovación de la práctica pedagógica se sustenta en una visión transformadora que permita transitar de la enseñanza tradicional a la producción del conocimiento” (MINEDU, 2016a, p.8). Por ello, se necesita asegurar el tránsito de un aprendizaje por transmisión hacia uno construido; de un diseño de clase para que el conocimiento sea recibido y repetido por el estudiante hacia uno en el que este sea comprendido (MINEDU, 2016a). Además de promover un enfoque de bases psicoeducativas socioconstructivistas, el MINEDU busca orientar a la docencia hacia la promoción de la reflexión crítica con el conocimiento, la valoración de la diversidad en todas sus dimensiones y el desarrollo de la autonomía de los estudiantes, en cumplimiento de una función social (MINEDU, 2010a; 2016a; 2016b).

Los tránsitos hacia la nueva docencia.

Además de las teorías psicológicas de los docentes, la nueva visión de sociedad y de ciudadano perfilan a la nueva docencia. Los diversos diagnósticos nacionales e internacionales han identificado una serie de focos de atención para la formación inicial docente a fin de mejorar la calidad de la educación: Dejar la tendencia hacia la formación universalista y atender los contextos de diversidad; incrementar la formación práctica; fomentar la integración de conocimientos; aumentar las experiencias de los estudiantes de educación en contextos educativos reales y diversos; entre otros (Cuenca, 2007; Esteve, 2004; Lugo, 2012; Pogré, 2004; UNESCO, 2013). Todas estas recomendaciones están en concordancia con las perspectivas socioconstructivistas señaladas anteriormente.

Esta visión de la nueva sociedad es revisada por varios reconocidos autores en temas de educación para el siglo XXI. La velocidad de la generación de nuevo conocimiento, los cambios estructurales que genera el avance de las tecnologías de la información, y el tipo de sociedad

basada en la competitividad son parte de los grandes cambios que la nueva docencia debe atender (Imbernón, 2001; Marcelo, 2001; Martínez, 2004). De acuerdo con Marcelo (2001), estos cambios no pueden hacerse al margen de cómo se entiende el aprendizaje, el conocimiento, los medios y la evaluación, para lo cual propone siete ejes que orientan el cambio hacia una educación constructiva y contextualizada.

1. El aprendizaje: de ser un proceso jerárquico que da información descontextualizada a la construcción activa, situada y relacional.
2. La enseñanza: de la transmisión directa a la transformación mediada.
3. El currículo: de fijo a ser flexible.
4. Las tareas: de aisladas y secuenciadas a auténticas e integradas.
5. La mediación social: de ser un proceso individual y competitivo a la colaboración a través de una comunidad de aprendices.
6. Las herramientas: del lápiz y papel a la interacción e integración digital.
7. La evaluación: de pruebas de rendimiento estandarizadas a carpetas de progreso individuales y basadas en la actuación.

La orientación para la nueva docencia que presenta Marcelo (2001) está alineada con la propuesta del MBDD (MINEDU, 2016a). Los cambios que señalan se orientan a la renovación de la práctica pedagógica para atender los saberes, prácticas y relaciones intersubjetivas de los docentes, sin dejar de lado la perspectiva sobre las instituciones educativas y las reglas de convivencia. Asimismo, se enfatiza la importancia de dejar de lado la visión de escuela acrítica, que implica dejar la reproducción de pensamientos dogmáticos, la cultura autoritaria y el foco sobre la obediencia, que no toma en cuenta al contexto y realidad sociocultural de la escuela.

Responder a esta demanda específica sobre la función del magisterio nos confronta con un reto singular: realizar cambios en la realidad de la profesión docente, es decir, en su identidad profesional, en su formación y su cultura, en los paradigmas que guían sus prácticas pedagógicas. Los motivos de los cambios son estructurales, pues obedecen a transformaciones en la sociedad, en la cultura, en la producción del saber y en la necesidad de contribuir, desde la educación, a la conformación de sociedades más equitativas, democráticas y con altos niveles de desarrollo humano (MINEDU, 2016a, p.3).

El dominio de los contenidos, el desarrollo de habilidades complejas así como contar con un repertorio pedagógico que le permita ofrecer adecuadas oportunidades de aprendizaje a los estudiantes, atendiendo la diversidad, son parte del reto formativo para los futuros docentes (Cueto, Ramírez y Guerrero, 2008). Los buenos docentes son el principal insumo para lograr la calidad educativa, pero la formación es un proceso complejo que requiere adecuados sistemas de formación docente (Vaillant y Marcelo, 2015, p.12). Contar con docentes bien preparados para una educación de calidad implica que estos logren construir los conocimientos necesarios, que desarrollen habilidades y actitudes acorde con la profesión y con el aprendizaje para la vida; pero, además, es preciso que tengan una visión sobre la educación que esté articulada con su proceso de aprendizaje y con su futura práctica (Pozo et al., 2006).

De lo anteriormente señalado, los estudios nacionales e internacionales dan cuenta de que prevalece el enfoque tradicional, transmisionista y autoritario; mientras que las políticas nacionales y las tendencias internacionales señalan que debería seguirse los enfoques constructivistas y socioconstructivistas que atiendan el contexto sociocultural. Ante esta situación y dada la ausencia de estudios en el país que revisen los enfoques formativos durante la

formación inicial docente, se justifica una investigación que permita analizar cómo se forman actualmente los futuros docentes. Interesa indagar si desde la formación se están atendiendo los tránsitos planteados por las orientaciones oficiales y la literatura internacional o si son discursos que no logran calar en la práctica. Dado que los enfoques formativos no se sintetizan en la literatura como un sistema organizado ni uniforme, se ha diseñado una propuesta para la investigación que se detalla en el siguiente apartado.

Propuesta de dimensiones del enfoque formativo

Para analizar el enfoque formativo de la institución materia de la presente investigación, se proponen cinco dimensiones que -en conjunto- darán cuenta del enfoque formativo. En primer lugar, las bases epistemológicas de los agentes educativos se indagarán a través de la dimensión *aproximación al conocimiento*; la segunda y tercera dimensión revisarán cómo se entiende la participación de los dos principales actores dentro del proceso educativo a través del *rol del docente* y el *rol del estudiante*; la cuarta dimensión atiende el énfasis situado y contextualizado de las orientaciones teóricas y políticas, que se revisarán en el *rol del contexto* en el proceso educativo; finalmente, se atiende la *práctica pedagógica* a través de las actividades, cómo se organizan y evalúan los aprendizajes.

Al describir las teorías que sustentan la formación, los documentos oficiales declaran ser tanto constructivistas como socioconstructivistas y situados (MINEDU, 2010a; 2010b; 2016a; 2016b). Si bien las definiciones no son contradictorias entre sí, como se ha señalado antes, no ofrecen una orientación consistente de manera explícita sobre la dirección oficial para lograr las metas educativas desde la docencia. Para analizar el enfoque formativo, esta investigación define la postura transformadora de la docencia hacia la educación del siglo XXI como *socioconstructivista*. A partir de esta premisa, se plantea un continuo entre los enfoques que

integran, tanto las bases psicoeducativas planteadas como las socioeducativas oficiales expuestas desde dos extremos: en uno se ubican las perspectivas transmisionistas y en el otro, las socioconstructivistas. Cabe señalar que los matices vinculados al proceso constructivo individual pueden contemplarse desde el extremo socioconstructivista. Las definiciones de ambos extremos se describen a continuación:

Aproximación al conocimiento.

Desde los enfoques transmisionistas, el significado existe más allá del sujeto, de manera independiente y objetiva. El conocimiento puede ser adquirido y acumulado (Pozo et al., 2006; Reyes, 2004; Segovia y Beltrán, 1998) y no está conectado con la vida del estudiante ni con sus intereses personales, lo que impide individualizar el proceso educativo (Segovia y Beltrán, 1998).

Desde las perspectivas socioconstructivistas, en cambio, el conocimiento lo construye el estudiante a partir de las interacciones con el entorno (MINEDU, 2016a; Staub y Stern, 2002). En este proceso de construcción cognitiva los conocimientos previos del estudiante son fundamentales, ya que proveen el medio para relacionar los nuevos estímulos y permanecer más allá del registro temporal (Coll, 1996; Pozo et al, 2006; Staub y Stern, 2002).

El rol del docente en el proceso educativo.

Las perspectivas transmisionistas colocan al docente como centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo él mismo la fuente principal del conocimiento (Coll, 1996; MINEDU, 2016a; Pozo et al., 2006; Staub y Stern, 2002; Whitcomb, 2003).

El rol docente en las perspectivas socioconstructivistas es de facilitador del aprendizaje, promotor de la participación activa de sus estudiantes, examinador de conocimientos previos, investigador de la realidad educativa y responsable de acercar la teoría a la práctica (Cuenca,

2007; MINEDU, 2016a). La función del docente cambia de instructor a agente social (Imbernón, 2014). Debe contextualizar y orientar el aprendizaje de acuerdo al ritmo de cada estudiante, atendiendo las necesidades individuales de estos; necesita dominar estrategias para una mejor búsqueda de información y comprensión de lo relevante de las experiencias, además de guiar la reflexión metacognitiva en los estudiantes (Serrano y Pons, 2001).

El rol del estudiante en el proceso educativo.

El estudiante, desde las perspectivas transmisionistas, tiene mínima libertad y responsabilidad en la planificación y desarrollo de las tareas (Segovia y Beltrán, 1998); adquiere el conocimiento por acumulación, cumpliendo un rol pasivo (Pozo et al, 2006; Serrano y Pons, 2011; Staub y Stern, 2002). Se tiene una visión subvaluada y prejuiciada del estudiante (MINEDU, 2016a).

Para las perspectivas socioconstructivistas, el estudiante construye el conocimiento a través de la actividad intencionada, facilitada por el docente y por el contexto (Díaz Barriga y Barroso, 2014; Serrano y Pons, 2001; Whitcomb, 2003); desempeña un rol activo y le otorga sentido a lo que aprende (MINEDU, 2016a), a partir de la interacción intersubjetiva y con el entorno. La toma de consciencia de sus saberes previos y de su propio proceso es fundamental para su aprendizaje, a través del desarrollo metacognitivo (Kuhn, 2000).

Desde las perspectivas transmisionistas, se fomenta la competencia y se parte de los estudiantes como un colectivo no diferenciado; desde las socioconstructivistas, los estudiantes se ven como individuos con saberes diferenciados que es necesario recuperar como punto de partida para el conocimiento (Aguerrondo, 2000).

El rol del contexto para el aprendizaje.

Desde las visiones transmisionistas, el contexto no es relevante para el aprendizaje, pues los conocimientos se adquieren a través del docente, los libros o un recurso externo de manera unidireccional. Se busca que la información se transmita de manera neutral y objetiva (Díaz Barriga y Hernández, 2010). El entorno de aprendizaje debe ser controlado para que el docente pueda conducir a los estudiantes hacia la aplicación y reproducción del contenido presentado (MINEDU, 2016a). Se asume que el profesor propicia situaciones suficientes de práctica y retroalimentación a partir de las cuales el estudiante recoge el conocimiento (Staub y Stern, 2002).

Desde las perspectivas socioconstructivistas, el contexto sociocultural influye en el proceso de aprendizaje; los acuerdos institucionales facilitan e impulsan de manera participativa y democrática el proceso educativo (MINEDU, 2016a). La educación no es neutral a la realidad social (Litwin, 2008; MINEDU, 2016a). El docente debe poder relacionarse con distintos contextos y realidades socioculturales, más allá de aquella en la cual fue formado (MINEDU, 2016a), dado que debe "partir del capital cultural de los estudiantes y sus comunidades, propiciando el diálogo entre distintas cosmovisiones, valores y representaciones" (CNE, 2007, p.43). Desde las perspectivas socioconstructivistas, el contexto sirve de medio para la discusión, construcción de significados y desarrollo de aprendizajes (Díaz Barriga, 2014; MINEDU, 2016a). El docente debe conocer las necesidades individuales de sus estudiantes y adaptar las condiciones de aprendizaje para que el estudiante logre relacionarlo "con su propio capital cultural y social" (Perrenoud, 2007, p.10).

Las prácticas pedagógicas.

Los métodos instruccionales directivos están relacionados a las perspectivas transmisionistas, en las que se recurre a la clase frontal con una metodología centrada en la

enseñanza y no en el aprendizaje (MINEDU, 2016a; Segovia y Beltrán, 1998). Se privilegian las estrategias poco reflexivas y acríticas que luego de una exposición o base teórica, dirigen las actividades para aclarar y comprobar lo explicado, por lo general a través de preguntas literales (González, Eguren y de Belaunde, 2014; Hamed, Rivero y Martín, 2016; MINEDU, 2016a; Staub y Stern, 2002).

Desde las perspectivas socioconstructivistas, las estrategias de aprendizaje son acciones específicas conscientes e intencionales en las cuales los estudiantes eligen y recuperan los conocimientos que requieren para resolver una tarea específica en una situación educativa (Monereo, Castelló, Clariana, Palma, y Pérez, 1999). Los docentes modelan estas estrategias y el aprendizaje se logra con la selección adecuada de un amplio repertorio de estrategias para ese fin (Badía et al, 2012). Se aprende a través de la indagación y de manera colaborativa (MINEDU, 2016a).

En las visiones transmisionistas, el rendimiento se mide a través de pruebas estandarizadas y normativas, principalmente al finalizar el proceso de aprendizaje. El docente evalúa cuánto saben los estudiantes a través de la reproducción de los contenidos aprendidos (Badía et al, 2012; Cárcamo y Castro, 2014). Para las visiones socioconstructivistas, la evaluación está integrada al proceso de aprendizaje y de manera continua, dado que cumple una función formativa al retroalimentar el progreso del estudiante (Badía et al, 2012; Díaz Barriga, 2014; Turpo, 2011).

En los espacios para la formación práctica para la docencia o práctica preprofesional, en las perspectivas transmisionistas, se ensaya la actividad docente, a manera de laboratorio o como rituales de iniciación (Litwin, 2008). Las perspectivas socioconstructivistas resaltan la importancia de la reflexión en la acción y sobre la acción (Schön, 1992) durante las práctica

preprofesionales; ofreciendo al futuro docente el rol de investigador de su contexto de práctica. Asimismo, Bransford, Brown, y Cocking (2000) plantean el ejercicio de la investigación-acción durante las prácticas a fin de contar con experiencias formativas para los docentes y estudiantes de docencia.

En la Tabla 1 se resumen las dimensiones propuestas para analizar el enfoque formativo.

Tabla 1

Resumen de las dimensiones para analizar el enfoque formativo

	<i>Transmisionistas</i>	<i>Socioconstructivistas</i>
<i>Aproximación al conocimiento</i>	El conocimiento se encuentra fuera del sujeto y se adquiere a través del proceso de aprendizaje, el cual se logra por asociación o repetición para ser aplicado en el futuro. El sentido está fuera del sujeto.	El conocimiento es construido por el sujeto que aprende a partir de sus experiencias y conocimientos previos, en interacción con el entorno y otras personas. El sentido lo otorga el sujeto que aprende.
<i>Rol del docente</i>	El docente es la fuente del conocimiento y su labor es transmitirlo.	El docente es un facilitador del proceso de aprendizaje, promueve la identificación de los conocimientos previos y ofrece oportunidades para la construcción por parte del estudiante.
<i>Rol del estudiante</i>	El estudiante muestra un rol pasivo ante el proceso de	El estudiante cumple un rol activo en su propio aprendizaje a través de la

	aprendizaje dado que recibe el conocimiento. Su participación se limita a responder lo indicado por el docente.	actividad reflexiva, intencionada, facilitada por el docente y el contexto.
<i>Rol del contexto</i>	El contexto sociocultural no es relevante para el aprendizaje dado que el contenido es universal o único.	El contexto sociocultural e histórico influye en el proceso de aprendizaje y requiere ser evidenciado y atender la diversidad.
<i>Práctica pedagógica</i>	Los métodos instruccionales son directivos y poco reflexivos. Se privilegian las pruebas estandarizadas y se enfatiza la evaluación sumativa.	Predominan las estrategias de enseñanza estratégicas y crítico-reflexivas. La evaluación está integrada al proceso de aprendizaje de manera formativa.

Elaboración propia a partir de Badía y Monereo (2004); Bransford, Brown, y Cocking (2000); Coll (1996; 2007); Díaz Barriga (2014); Litwin (2008); Ortiz (2010); Pozo et al (2006); Schön (1992); Serrano y Pons (2011); Segovia y Beltrán, (1998); Staub y Stern (2002); Whitcomb (2003).

Pregunta y objetivos de investigación

Si bien el docente no es el único agente educativo involucrado en el proceso formativo, es el que tiene mayor incidencia en potenciar los aprendizajes de los estudiantes a través de la intención pedagógica de sus acciones y estrategias (Cuenca, 2007). Es claro que no se puede mejorar la calidad de la educación sin atender el desarrollo y la formación de los docentes (UNESCO, 2012; 2013; 2015). La literatura internacional, así como los documentos oficiales del país (como el MBDD y sucesivos currículos), señalan que se ha buscado reorientar la formación docente hacia las visiones socioconstructivistas de la educación, pero ante la ausencia de estudios

que analicen estos contextos, resulta necesario investigar bajo qué perspectivas y experiencias se están formando los futuros docentes del país. El reconocimiento de los enfoques formativos vigentes ofrecerá información útil para analizar cómo se viene desarrollando la formación inicial docente y cuáles son los puntos de partida a tomar en cuenta en la reforma de esta profesión.

A partir de lo expuesto, la pregunta que guía el presente estudio es: ¿Cuál es el enfoque formativo en una institución de formación inicial docente destacada de Lima, desde la perspectiva de los propios actores?

Para atender esta pregunta, se plantea como objetivo general del estudio analizar el enfoque formativo en el cual se forman los docentes de una universidad privada de Lima, a partir de la articulación de las perspectivas teóricas y del contexto relacionadas con las de los actores.

Para atender este objetivo general, se planteó cuatro objetivos específicos:

1. Analizar la perspectiva de las autoridades con relación al enfoque formativo de una institución de formación inicial docente.
2. Analizar la perspectiva de los docentes con relación al enfoque formativo de una institución de formación inicial docente.
3. Analizar la perspectiva de los estudiantes con relación al enfoque formativo de una institución de formación inicial docente.
4. Identificar las perspectivas de dos cohortes de estudiantes, una de primer año y otra de último, a fin de si hay diferencias en sus visiones sobre las dimensiones propuestas y analizar si el paso por la institución podría influir de alguna manera en la forma como se conciben las dimensiones estudiadas.

Elegimos un caso modelo de una Facultad de Educación de una universidad privada de Lima, destacada por su trayectoria (Díaz, 2015) y por ser referente para otras instituciones

superiores educativas a nivel nacional. Las dimensiones propuestas para el análisis permitirán construir una visión de conjunto desde la experiencia de los actores educativos, e identificar y analizar los aspectos que se acercan más hacia las perspectivas transmisionistas o hacia las socioconstructivistas de la educación.



Método

El estudio es desarrollado desde un abordaje cualitativo y bajo un paradigma epistemológico fenomenológico interpretativo (Cresswell, 2014; Willig, 2013), se asume que no se puede describir de manera objetiva una realidad, sin contemplar en la interpretación al contexto sociocultural y las perspectivas de los actores (Cresswell, 2014; González, 2006; Willig, 2013). Se busca comprender los significados a partir de la interpretación de la descripción de una realidad, puesta en un contexto mayor: sociocultural, político y teórico (Willig, 2013). Se entiende que el estudio de una realidad compleja, más que ofrecer una correspondencia lineal muestra una investigación sustentada en el carácter constructivo-interpretativo del conocimiento, ofrece lo que González (2006) denomina *zonas de sentido*: "espacios de inteligibilidad que se producen en la investigación científica y que no agotan la cuestión que significan, sino que, por el contrario, abren la posibilidad de seguir profundizando un campo de construcción teórica" (p.24).

Dado que la intención del estudio es analizar el enfoque formativo durante la formación inicial docente, se consideró la selección de un caso de manera instrumental (Stake, 2007) que ofreciera condiciones óptimas para la formación; que permitiera investigar el contexto y las perspectivas de los diversos actores. Más que un caso típico, se eligió un caso reconocido por su calidad (Díaz, 2015) y por ser referente para otras instituciones superiores educativas. Se genera así apertura hacia nuevas perspectivas, campos del conocimiento y nuevas articulaciones para el estudio de la realidad en cuestión. De esta manera, el presente estudio no busca proponer una descripción o análisis exhaustivo de la formación inicial docente, pero sí ofrecer –a través de este

estudio de caso- categorías adecuadas para el análisis y un procedimiento transferible a mayores estudios.

Como estrategia de investigación se optó por un análisis temático, que permite analizar el significado del contenido relevante recogido de manera organizada (Braun y Clarke, 2006; Willig, 2013). El diseño de los instrumentos contempló la triangulación de las perspectivas de los distintos estamentos (Flick, 2007; Hernández, Fernández y Baptista, 2010; Stake, 2010), a fin de aumentar la comprensión de los temas a estudiar.

Desde este acercamiento, se busca analizar el enfoque formativo de una institución de formación inicial docente a partir de las experiencias, reflexiones y perspectivas de los sujetos que participan de este contexto educativo: autoridades, docentes y estudiantes.

Participantes

La institución seleccionada cuenta con más de 50 años de experiencia en la formación de docentes y ha sido mencionada en la lista de las instituciones de formación docente destacadas por su calidad (Díaz, 2015). Ha atravesado por un proceso de acreditación e implementado una reforma curricular en la última década en la búsqueda de un nuevo modelo de formación docente. La institución es un referente para la comunidad educativa nacional e internacional y participa de las discusiones sobre temas de formación docente en el Estado y dentro de la comunidad educativa. Al momento del estudio, la facultad contaba con 471 estudiantes matriculados, de los cuales 203 pertenecían a la especialidad de educación primaria.

Participaron 21 miembros de la comunidad educativa de la especialidad de educación primaria de una universidad privada de Lima: 3 autoridades; 6 docentes; y 12 estudiantes, 6 de primer año y 6 de último año de la especialidad. La selección de la institución, las autoridades y

los docentes se realizó a través de un muestreo deliberado o intencional (Flick, 2007; Hernández, Fernández y Baptista, 2010) a fin de atender los criterios del diseño de la investigación; mientras que la convocatoria a los estudiantes se realizó a través de un sistema aleatorio, se seleccionó a partir del orden de respuesta.

Se consideró como criterios mínimos que las autoridades y docentes contaran con al menos 5 años de experiencia en educación superior. Se buscó que la mitad de los docentes fueran hombres y la mitad mujeres, así también que la mitad fueran docentes a tiempo completo y la otra mitad a tiempo parcial a fin de dar cuenta de una variedad de experiencias a través de una representación no estadística (Flick, 2007). Con este mismo criterio se buscó contar con igual número de estudiantes de primer año y de último.

Autoridades. Participaron tres autoridades (A-P1, A-P10 y A-P11), todas mujeres, quienes ejercían los cargos de decana, directora de estudios y miembro del comité directivo de la carrera de educación primaria. Todas cuentan con más de 20 años de experiencia docente en educación superior; solo una tiene experiencia docente en educación primaria, menor a 5 años. Dos tienen el grado de magíster y una de doctora. Todas las autoridades estudiaron tanto la secundaria como el pregrado en una universidad privada. Todas son de Lima. La edad promedio es 57.3 años.

Docentes. De los seis docentes seleccionados, tres son hombres y tres mujeres. Tres docentes trabajan a tiempo completo en la facultad (Dc-P6, Dc-P13 y Dc-P14), mientras los otros tres lo hacen a tiempo parcial (Dp-P2, Dp-P8 y Dp-P15). Uno cuenta con más de 20 años de experiencia en educación superior, dos con más de 15 años, 2 con más de 10 y uno con más de 5 años. Tres son magíster, uno doctor y dos son egresados de doctorado sin tesis defendida. Cinco estudiaron secundaria en una institución privada, mientras solo uno estudió en una institución

pública. Solo un docente enseña en otra institución de educación superior. Cinco tienen experiencia docente en el nivel de primaria. Los mismos cinco tienen a su cargo cursos pedagógicos, vinculados a la didáctica para diversas especialidades, a la investigación y práctica educativa y a la gestión escolar; dos de los docentes tienen a su cargo cursos disciplinares. Cinco son de Lima. La edad promedio de los docentes es 45.6 años.

Estudiantes. De los doce estudiantes, once son mujeres y uno hombre. Seis estudiantes son de primer año (E1-P4, E1-P9, E1-P12, E1-P18, E1-P20 y E1-P21); y seis de último año (E5-P3, E5-P5, E5-P7, E5-P16, E5-P17 y E5-P19). De los estudiantes de primero, cinco ingresaron a través de un sistema de beca (Vocación de Maestro, Fe y Alegría). La mitad estudió la secundaria en una institución privada y la otra mitad en una institución pública. Tres estudiantes son del Callao, uno de Cusco, uno de Puerto Maldonado y siete de Lima. Todos señalaron tener al menos un familiar que es o ha sido docente. El promedio de edad en los estudiantes de primero es de 17.3 años; mientras que en los estudiantes de último año, 24 años.

Una tabla con las abreviaturas de los participantes y documentos institucionales consultados se presenta en el Anexo C.

Técnicas de recolección de la información

Para identificar las versiones oficiales sobre el funcionamiento y marco curricular de la institución, se solicitó los documentos más relevantes a las autoridades. Además de recomendar aquellos que son públicos a través de la página web, proporcionaron documentos que son compartidos al interior de las instancias de la universidad, según el rol que se cumpla. Luego de la revisión, se seleccionó para fines de la investigación los siguientes: Misión y visión de la facultad (DI-1); Presentación de la facultad (DI-2); Perfil del egresado (DI-3); Objetivos

estratégicos (DI-4); Redes y convenios (DI-5); Marco curricular del plan de estudios de la facultad (DI-6); Acreditación nacional (DI-7); Acreditación internacional (DI-8); Plan de estudios (DI-9); Guía Académica Administrativa (DI-10); y Modelo Educativo Institucional (DI-11). Estos documentos fueron analizados desde las categorías apriorísticas y como información para la caracterización de la institución.

Alineados con los objetivos de la investigación y el enfoque metodológico, se diseñó la recolección de la información a través de entrevistas semiestructuradas organizadas a partir de las categorías apriorísticas, que permitieran contar con información comparable entre estamentos y afirmaciones a partir de su propia experiencia (Flick, 2007). Además, se incluyó una ficha de datos sociodemográficos para cada estamento. Ambos instrumentos se describen a continuación.

Instrumentos de recolección de la información.

Fichas sociodemográficas. Se diseñó tres fichas sociodemográficas, diferenciadas por estamento, a fin de recoger información general sobre los participantes como edad, tipo de institución donde cursó los estudios básicos y superiores, años de experiencia docente, entre otros. Estas fichas se aplicaron al terminar las entrevistas, previa firma del consentimiento informado correspondiente, a través de un formulario en Google Forms.

Entrevistas. Para cada estamento se diseñó una guía de entrevista semiestructurada (Ver Anexo A) organizada en función de las categorías apriorísticas (Cisterna, 2005). Estas categorías constituyen las áreas temáticas del estudio.

Al diseñar el conjunto de instrumentos se buscó plantear preguntas que atendieran cuestiones descriptivas, estructurales y de contraste (Rodríguez, Gil y García, 1996). Las preguntas descriptivas buscan acercarnos al problema; las estructurales incluían algunos términos a ver si formaban parte de su experiencia; las preguntas de contraste permitían identificar

diferencias y clasificaciones, al aludir a comparaciones entre situaciones o entre términos utilizados por los participantes o a clasificar sus actividades (Rodríguez, Gil y García, 1996). Cada guía de entrevista constituye un instrumento diseñado para facilitar la expresión "abierta y comprometida" (González, 2007, p.30) del participante, "estimulando la producción de tejidos de información y no de respuestas puntuales" (González, 2007, p.31).

Todas las guías de entrevistas fueron sometidas a la validación de cinco jueces, psicólogos educacionales y educadores con experiencia en educación superior. La validación se realizó tanto para identificar si las preguntas atendían el objetivo de indagación propuesto como para evaluar si eran adecuadas para el estamento planteado. Las observaciones y sugerencias de los jueces fueron tomadas en cuenta para la reformulación de algunas preguntas o para eliminar algunas de ellas, dado que atendían un mismo objetivo.

Para determinar el tiempo promedio de aplicación de los instrumentos, la claridad de las indicaciones y de las preguntas, así como las condiciones generales de la aplicación, se realizó dos entrevistas piloto con dos voluntarios: una docente y una estudiante. A partir del análisis de la experiencia, se ajustaron los instrumentos en lenguaje y extensión.

La estandarización de las entrevistas permite atribuir las variaciones de las respuestas a los participantes y no al investigador (Guber, 2011). A partir de las categorías apriorísticas, se propuso las mismas preguntas desde el rol de cada estamento, dejando al participante la libertad para describir y comentar su perspectiva y experiencia. Las guías cuentan con preguntas abiertas, que permiten reducir la interferencia del investigador en las respuestas; y descriptivas, que solicitan al participante hablar de cierta situación o tema. "Estas preguntas resultan útiles para construir los contextos discursivos o marcos interpretativos de referencia en términos del informante" (Guber, 2011, p.80). Cabe señalar que las preguntas toman en cuenta el lenguaje del

contexto educativo, la selección de los términos y los temas está relacionada directamente con el ámbito educativo institucional, con el objetivo de generar un lenguaje común entre el entrevistado y el entrevistador (Guber, 2011).

Procedimiento

Antes de realizar el estudio, se contactó a la decana de la facultad a través de una carta de presentación y en una reunión se le presentó la investigación y las necesidades de información. Con los datos proporcionados por la facultad (listas de docentes y estudiantes con sus correos electrónicos), se convocó a las autoridades y docentes a través de correo electrónico, copiando a la decana. A las listas de estudiantes de primer y último año se les aplicó una fórmula de selección aleatoria a través del programa Microsoft Excel. A partir del orden indicado por el programa, se envió por correo electrónico la convocatoria para participar del estudio señalando el tiempo estimado de la entrevista. Ante la falta de respuesta a los correos, se llegó a enviar al menos un correo a todos los estudiantes de las cohortes seleccionadas. La participación de los estudiantes se determinó a partir del orden de llegada de sus respuestas en relación al tiempo previsto para el proceso.

Una vez coordinada cada entrevista y antes de la misma, se explicó el propósito del estudio, su condición de participante voluntario y las condiciones éticas de estricta confidencialidad. Se solicitó grabar la entrevista, incluso estando dicha solicitud explícita en el documento de consentimiento. Seguidamente, se dio lectura conjunta al documento de consentimiento informado correspondiente. En todos los casos, los participantes accedieron a firmar.

Durante las entrevistas, se inició con preguntas generales de presentación y contextualización de la experiencia del participante en la facultad y en la educación en general, lo que contribuyó a revisar su perspectiva frente al caso en estudio. Al terminar la entrevista, se envió por correo la ficha sociodemográfica y solicitó que la llenaran lo antes posible. Dado que las entrevistas tomaron entre 50 minutos y 80 minutos, se tuvo la oportunidad de realizar comprobaciones cruzadas (Rodríguez, Gil y García, 1996) para que los participantes aclararan sus ideas o las confirmaran.

Luego de transcribir una entrevista de cada estamento para establecer la pauta del estilo de transcripción, se convocó a un estudiante de psicología educacional para transcribir los audios. Los archivos se almacenaron en Google Drive.

Aspectos éticos

Toda participación en el estudio fue voluntaria, previa firma de un consentimiento informado (Ver Anexo B) en el que se expuso el propósito del estudio y el tratamiento confidencial de la información obtenida a través de las entrevistas y la ficha sociodemográfica, de acuerdo con las consideraciones éticas que señala el Comité de ética para la investigación con seres humanos y animales de la universidad. Cabe señalar que al momento del recojo de la información, el proyecto de investigación ya contaba con el dictamen favorable de dicho comité.

Proceso de análisis de datos

Las dimensiones propuestas para analizar el enfoque formativo constituyeron las categorías apriorísticas (Cisterna, 2005), descritas desde los extremos del espectro entre las visiones transmisionistas y las socioconstructivistas. Al formular las preguntas para las guías de

entrevistas, se identificaron las subcategorías que podrían contribuir a dar cuenta de cada categoría; estas subcategorías también fueron descritas desde los extremos teóricos.

Luego de la transcripción de las entrevistas, se codificó a partir de las categorías y subcategorías apriorísticas (Cisterna, 2005) de manera temática en el programa Atlas.ti 7.0. Se complementó con categorías emergentes relacionadas a la caracterización del programa y de los estudiantes.

Luego de enriquecer las subcategorías con descripciones teóricas más precisas, se procedió con la segunda codificación a partir de estas descripciones según los extremos del continuo transmisionistas-socioconstructivistas. Los casos intermedios, con ideas contradictorias o con rasgos de ambas perspectivas, fueron codificados como *mixtos*. Esta codificación se realizó en papel y en archivos digitales de texto en Google Drive. Para incrementar la credibilidad del sistema de codificación, esta segunda codificación se realizó en colaboración con una licenciada en psicología educacional, quien codificó en paralelo a la investigadora 3 de las 5 categorías. Las diferencias entre ambas codificaciones fue menor al 7% y fueron resueltas por discusión.

Las categorías propuestas a partir de las dimensiones presentadas en el marco teórico permiten abordar diversos aspectos de la formación docente y de la actividad educativa en la institución, de manera complementaria. Integran tanto las teorías psicoeducativas como las orientaciones del Ministerio de Educación. Las subcategorías contribuyen a la descripción de cada categoría. Las categorías y subcategorías se presentan en el Anexo D.

Resultados y discusión

Para analizar el enfoque formativo en una institución de formación inicial docente destacada de Lima, desde la perspectiva de los propios actores, se presentan los resultados organizados en tres apartados: En el primer apartado se caracteriza a la institución a partir de lo declarado en sus propios documentos institucionales y de las descripciones de los diversos actores. En el segundo, se presentan los resultados a partir de las categorías y subcategorías de análisis desde cada estamento: autoridades, docentes y estudiantes; en este apartado también se integran referencias a los documentos institucionales, cuando corresponde poner en diálogo ciertos aspectos. Finalmente, se analiza el enfoque formativo desde una perspectiva integradora.

Caracterización de la institución

La institución es una Facultad de Educación con más de cincuenta años de experiencia en la formación docente. Es un referente a nivel nacional y regional por su formación y generación de conocimiento (DI-1, DI-6). Participa activamente en las discusiones nacionales sobre la actualidad educativa y forma parte de múltiples redes institucionales orientadas al desarrollo social y educativo; además de ser parte de la Red Peruana de Universidades, aunque las autoridades señalan que es mayor la movilidad de docentes y estudiantes de otras instituciones hacia esta, el intercambio de experiencias lo consideran valioso (A-P1). Su organización administrativa es democrática, y su plan de estudios ha pasado por una serie de revisiones y aprobaciones antes de ser implementado (A-P10). Este plan está orientado a atender "las necesidades y demandas del siglo XXI" (A-P10). Han pasado cinco años desde la implementación y se encuentran atendiendo los procesos de acreditación y reacreditación, así

como el diseño de la evaluación continua del programa (A-P10; DI-7; DI-8). Su diseño curricular está basado en un enfoque por competencias (Dc-P14).

El modelo de formación busca atender la necesidad de transformación social desde la educación al plantear un nuevo proceso de formación profesional docente, basado en el enfoque de derechos y orientado a la búsqueda de la equidad y la inclusión social (DI-6). La visión de sociedad es un elemento clave, como lo es también el reconocimiento de la diversidad de esta y sus diferencias. Así, en atención a las nuevas demandas de la educación, la institución se plantea como reto "formar educadores con la capacidad de conducir, guiar y liderar procesos de enseñanza en cualquier situación y contexto" (DI-6). Para lograr esto, se señala en el marco curricular, "es indispensable la comprensión de lo educativo, la aclaración del modo de entender la educación a partir de una mirada reflexiva de la práctica y el manejo de teorías explicativas que nos permitan tomar postura y asumir la tarea formativa" (DI-6).

La institución define su compromiso con la formación integral entendida como la educación intelectual que se sostiene en la conciencia ética y moral; se valora la diversidad y la identidad en el ejercicio de la interculturalidad, la responsabilidad social y se compromete al cuidado y sostenibilidad del medioambiente (DI-6). En términos de inclusión, la institución señala que busca asegurar un enfoque de género en promoción de la igualdad; asume el reto de contar con una competencia intercultural que facilite la interacción entre personas con diversas identidades socioculturales.

El enfoque curricular institucional se declara sustentado en la pedagogía transformadora del enfoque sociocrítico, que asume la educación como la formación de ciudadanos comprometidos críticamente con la sociedad (A-P1; A-P10; DI-6). Este enfoque orientado a la transformación social, busca eliminar los pensamientos dogmáticos y desarrollar la reflexión y

actuación autónoma (Alvarado y García, 2008; Hernández de Rincón, 2007). La relación dialógica entre la teoría y práctica es el eje del currículo bajo este modelo. El currículo "privilegia la construcción activa del conocimiento situado y social" (DI-6). Se puede señalar que el marco curricular se basa en una perspectiva socioconstructivista, orientada al desarrollo profesional crítico y reflexivo en múltiples y variados contextos y en situaciones. En palabras de una autoridad:

A-P1: "Con la reforma curricular, hemos revisado justamente cuál es el objetivo de la formación y a dónde apuntamos. Y si bien suena muy teórico el tema, que es un enfoque teórico reflexivo práctico, a mí me gusta decirlo, es un aprendizaje situado y contextual ¿no? Donde uno es una persona que está en un lugar y donde tiene una responsabilidad social (...) Si bien muchos dicen que es constructivista, sí, tiene mucho que ver con el constructivismo porque uno está construyendo permanentemente el conocimiento".

Las afirmaciones del marco curricular parecen no ser guías permanentes o difundidas para los diversos actores; las ideas sobre las bases teóricas del enfoque curricular no son uniformes. Solo las autoridades y algunos docentes a tiempo completo comparten las mismas visiones. Para un docente a tiempo parcial, los temas de enfoque curricular dependen de las modas:

Dp-P2: "Hay un fuerte componente constructivista, pienso yo. Aunque te digan que no, pienso que sí. (...) yo creo que hay mucho de este discurso entre teoría y práctica que a veces no termina de cohesionar. Y sí, he escuchado como un discurso de "no, el constructivismo ya está completamente fuera". Pero es que tiene que ver mucho con este tema de las tendencias, no? O sea, lo que está de moda. Está de moda cuestionar esta teoría que antes funcionó".

Con relación al contexto oficial de la carrera de educación, la institución toma en cuenta los documentos oficiales del MINEDU para los cursos vinculados a la política educativa y al currículo del nivel que corresponda (A-P1; A-P10; DI-3). Si bien las autoridades señalan que se toman en cuenta documentos como el MBDD, son pocos los estudiantes que los conocen y solo dan cuenta de haberlo revisado en un curso del primer año.

Los estudiantes eligen la facultad por su prestigio y estos esperarían tener una formación que no se limite a la docencia para aula. Si bien en la presentación de la especialidad se señala que prepara a los estudiantes también para la gestión y para la promoción de aprendizajes no formales, los estudiantes señalan que se privilegia el aprendizaje para el contexto de aula. Las prácticas preprofesionales se realizan en trabajo de aula (A-P11; E5-P19) y, principalmente, en colegios privados de nivel socioeconómico alto en Lima (A-P1; A-P11; Dc-P14).

Los egresados trabajan principalmente en el campo educativo, como señala una autoridad:

A-P10: "Tenemos docentes de aula que están en los colegios, que hacen carrera allí, que van avanzando de profesoras de aula a coordinadoras, ¿no? Y algunas de ellas también directoras. Algunas de ellas tienen sus propios proyectos de institución. Otras están colaborando en diplomaturas, en posgrados. Están otras en ámbitos, por ejemplo, de editoriales, colaborando allí. Otras están trabajando en empresas como SUNAT, capacitando en el área de recursos. Otras están, un buen grupo, están el Ministerio de Educación también colaborando con las distintas direcciones. Otro grupo de egresadas también están en otras universidades".

El perfil del egresado es socioconstructivista, orientado al aprendizaje autónomo y permanente de los estudiantes, el objetivo está puesto en aprender a aprender y en la transformación de la sociedad (DI-3; DI-6; DI-11).

Resultados por categoría

A continuación, se presentan los resultados organizados según las categorías y subcategorías que articulan el enfoque formativo: aproximación al conocimiento; rol del docente; rol del estudiante; rol del contexto; y prácticas pedagógicas. Al introducir cada categoría se presenta la tabla con la distribución de los participantes en las subcategorías correspondientes. Cabe mencionar que la intención de este estudio no es clasificatoria, es decir, no se limita a identificar en qué extremo se sitúan los participantes; sino desde una aproximación fenomenológica, interesa establecer cómo se representan los distintos sujetos cada elemento por el que se indaga, incluyendo los extremos del continuo. En el Anexo D se presentan las tablas con las descripciones conceptuales de los dos extremos teóricos del continuo transmisionista-socioconstructivista.

Aproximación al conocimiento.

Para identificar cuál es la perspectiva que tienen los participantes con relación al conocimiento se plantearon cuatro subcategorías: definición de aprendizaje, definición de conocimiento, fines o propósitos de la educación y atribución de la responsabilidad del éxito educativo. La descripción de los extremos conceptuales desde los enfoques transmisionistas y los socioconstructivistas propuestos para cada subcategoría se presentan en el Anexo E, Tabla 7. La distribución de los participantes según sus respuestas se presenta a continuación en la Tabla 2.

Tabla 2

Respuestas con relación a la Aproximación al conocimiento por participantes

Subcategorías	Transmisionistas				Mixtos				Socioconstructivistas			
	A	D	E1	E5	A	D	E1	E5	A	D	E1	E5

Definición de aprendizaje	4	2	1	2	3	4	4		
Definición de conocimiento	2	2	2	1	2	2	1	3	1
Fines de la educación	4				1	2	6	2	5
Responsabilidad en el éxito educativo		1	1	1	3	2	1	1	1

Notas: A = Autoridad; D = Docente; E1 = Estudiante de 1er año; E5 = Estudiante de 5to año.

Según el marco curricular institucional (DI-6), la facultad está comprometida con la formación de profesionales con diversas competencias orientadas a la construcción y consolidación de conocimientos en forma activa y participativa, a través del fortalecimiento de su autonomía y en interacción con otros y con el entorno. Además, resalta el proceso constructivo individual, dejando expresa su perspectiva constructivista:

DI-6: "Es el estudiante quien construye el conocimiento, y nadie puede sustituirlo en esa tarea".

Las autoridades en pleno ofrecen *definiciones de aprendizaje* que relacionan el proceso individual del aprendiz con la mediación docente, según visiones constructivistas, ya que no enfatizan la relevancia del contexto sociocultural; sin embargo, para fines del estudio se consideran dentro del extremo socioconstructivista².

A-P11: "El aprendizaje es el espacio que el maestro ofrece al estudiante para poder crecer como persona, ¿no?, proveyéndole de diversos instrumentos o herramientas que no solamente son conceptuales, sino herramientas que pueden ser de trabajo socioemocional, actitudes, ¿no? Yo creo que básicamente es eso. Poder ayudar al alumno a que pueda encontrar los recursos para poder seguir aprendiendo para poder seguir descubriendo, seguir preguntándose. Creo que para mí eso es aprendizaje".

² Como se ha señalado anteriormente, en el continuo transmisionista-socioconstructivista propuesto se incluyen las perspectivas constructivistas dentro del extremo socioconstructivista.

Solo una autoridad hace referencia al proceso permanente o inagotable del aprendizaje, característica del aprendizaje para toda la vida o aprender a aprender; además destaca la relación con el entorno de las visiones socioconstructivistas:

A-P1: "Es un proceso mediante el cual uno toma en consideración una serie de aspectos que hay en el medio o en la realidad donde uno se encuentra y sobre eso, uno se hace una serie de interrogantes, se plantea, busca información para ver cómo intervengo. Es inagotable, para mí. O sea, no hay un aprendizaje total final, sino que es una dinámica constante, donde uno puede a veces hasta retroceder y volver a empezar porque hay cosas nuevas".

Al definir aprendizaje, la mayoría de docentes ofrece visiones constructivistas, que para fines del estudio se señalan como socioconstructivistas, al indicar que es un proceso individual que se construye a partir de la experiencia y que afecta la conducta.

Dc-P6: "La idea de incorporar algo nuevo a aquello que yo ya conozco o que desconozco o que incremento a partir de una experiencia".

Dp-P2: "Es tu proceso de organización de información, ideas, contenido para que luego puedas cambiar tu manera de percibir las cosas, tu conducta, o inclusive, la manera en cómo se estructura el mundo alrededor".

También se presenta la idea de proceso de construcción social, en el intercambio, la cual es planteada por dos docentes a tiempo parcial:

Dp-P15: "Es producto de un proceso de compartir ideas, ¿no? Interactuar con el estudiante.

Ambos construimos el conocimiento y el aprendizaje forma parte de eso, ese proceso".

Dp-P8: "El aprendizaje es un proceso de intercambio de conocimientos entre dos sujetos o un sujeto y una realidad. Esa realidad puede ser un objeto, también, o un sujeto otro, y la relación de diálogo y comunicación entre los dos y que a posteriori de ese diálogo, de ese contacto, de esa experiencia exista un proceso de cognición".

Entre los estudiantes hay visiones más diversas. Mientras los estudiantes de primero en su totalidad ofrecen visiones transmisionistas, al entender el aprendizaje como un proceso en el que reciben conocimientos de otros; los de quinto se distribuyen tanto entre las transmisionistas como en las socioconstructivistas.

Las visiones sobre el aprendizaje de los estudiantes de quinto se expresan en su mayoría como proceso individual que ocurre en el cerebro (E5-P16) y que afecta la comprensión al construir ideas propias, desde una perspectiva socioconstructivista:

E5-P19: "Viene de incorporar a tus conceptos, a tus preconcepciones, ya sea, o sea, no necesariamente un tema académico sino a un tema general, algún cambio o adicionar a alguna idea, o sea, yo creo que cuando uno aprende cambia tu manera de ver y al cambiar tu manera de ver, cambia tu manera de actuar".

En este grupo, además, se presenta una visión pragmatista del aprendizaje al resaltar la necesidad de que este se traduzca en algo tangible o concreto.

E5-P7: "Es todo un proceso de adquisición de diferentes, no sé, contenidos que te ayudan a realizar luego actividades determinadas en tu vida. No creo que el conocimiento se debería quedar simplemente en lo abstracto, en lo teórico y no llegue a aterrizar en actividades concretas que te permitan desempeñarte en la vida".

Esta idea podría estar relacionada con el currículo basado en competencias de la educación en la institución, así como con el imperativo institucional de la educación como un medio para la transformación social, declarado en el marco curricular (DI-6).

Así también, entre los estudiantes de quinto se identifica algunas visiones que mantienen elementos transmisionistas articulados con la aplicación:

E5-P7: "Conocer de por sí es todo un proceso de adquisición de diferentes, no sé, contenidos que te ayudan a, que te ayuden a realizar luego actividades determinadas en tu vida".

Los estudiantes de primero definen aprendizaje de manera transmisionista, como adquisición de conocimientos que se reciben de otro: "es un proceso a la hora de recibir nuevos conocimientos" (E1-P18) y "lo que yo recibo de otra persona" (E1-P4).

Ante la pregunta sobre cómo sabe que ha aprendido, un estudiante responde enfocado en la repetición asociada a la transmisión más que en la comprensión:

E1-P20: "Cuando no se me olvida, porque (...) me olvido rápido. Pero por ejemplo, en la práctica, cuando practico, practico, practico, ya se me va quedando y más adelante se me presenta y ya no se me olvida algo".

La institución define *conocimiento* como una construcción permanente y que se desarrolla en el ámbito personal y el colectivo (DI-6), acorde con las visiones socioconstructivistas.

Solo una autoridad define conocimiento de manera claramente socioconstructivista, al señalar que la realidad la interpreta cada persona según su experiencia:

A-P1: "La realidad, lógicamente, tú la interpretas desde tu perspectiva personal, tu vivencia, tu experiencia. Al alumno tenemos que ayudarle para ver cómo, por qué interpreta de esa manera, qué visión tiene y por qué se diferencia del otro".

Al definir conocimiento, queda expuesto que no es un término recurrente en el vocabulario ni en el proceso de reflexión de autoridades, docentes y estudiantes. En varios casos, se encuentra asociaciones entre aprendizaje y conocimiento, pero sin ofrecer una definición clara; lo que se puede interpretar como falta de oportunidades para articular una definición propia, como el caso de esta docente:

Dc-P13: "¿Conocimiento? Aprendizaje. Sí, yo creo que cuando me dicen conocimiento, lo primero que me viene a la palabra es aprendizaje. Así es. Aprendizaje".

Algunos docentes definen conocimiento enfatizando el carácter utilitario y externo, acorde con visiones transmisionistas como “columna vertebral para la toma de decisiones” (Dp-P2); "el bagaje necesario para resolver problemas en la vida (Dp-P15).

Solo una estudiante de quinto define conocimiento desde las perspectivas socioconstructivistas al señalar que es "tener una concepción de algo que ya lo has construido también" (E5-P17).

Una estudiante de quinto lo entiende como la información validada, externa y cambiante según los avances de las investigaciones, acorde con visiones transmisionistas:

E5-P5: "Siento que es algo que es válido en estos momentos, y por eso yo lo considero como un conocimiento. Quizá más adelante... no sé, antes un conocimiento se veía como una verdad de que la muralla china se veía desde el espacio y luego fue una decepción saber que no es".

Para una estudiante de primero el conocimiento se tiene y se puede transmitir si se ha aprendido, ofreciendo una visión claramente transmisionista del mismo:

E1-P18: "Cuando uno aprende correctamente, como se podría decir bien dicho, los conocimientos que uno recibe los puede impartir a otra persona y eso a la vez ayuda a que uno siga aprendiendo".

Sobre los *fines de la educación* , la institución declara su orientación hacia la formación integral (DI-1; DI-6, con un currículo basado en los enfoques práctico, reflexivo y crítico; así como humanista, abierto, flexible y contextualizado.

DI-1: "Esta formación es integral, interdisciplinaria e intercultural y busca el compromiso con el desarrollo humano, sustentable y democrático".

Al indagar con autoridades y docentes, todos están alineados con las perspectivas socioconstructivistas que enfatizan el desarrollo integral del estudiante a través de una formación que complementa las competencias académicas con el desarrollo social y humanista del

individuo; así como la formación de ciudadanos críticos que se proyecten globalmente. Un docente señala:

Dp-P15: "Si bien es cierto, tú vas a formar profesionales, pero yo no concibo un profesional que no sea humano. Y yo eso trato de anclar siempre cada día en los estudiantes".

Esta visión de la educación se orienta hacia las perspectivas socioconstructivistas alineadas con la meta de lograr aprendizajes a lo largo de la vida y aprender a aprender (CNE, 2007; 2015; Díaz Barriga y Hernández, 2010; MINEDU, 2016a; Marcelo, 2001), aunque solo sea señalado explícitamente por una autoridad.

A-P1: "Yo creo que lo más importante es la formación es para lo que es permanente en la vida. Entonces, no solamente saber algo, sino para qué me sirve. Entonces, verlo como un medio para lograr un mayor desarrollo no solo individual, sino más comunal o más social. Y yo creo que ahí es algo que tenemos que trabajar porque cada vez se va midiendo los aspectos individualistas o el desempeño o el producto y no se ve cómo se siente la persona o en qué está contribuyendo a sentirnos mejor".

Los estudiantes de quinto año tienen más claros los fines de la educación como cambio de vida y transformación de la sociedad frente a los estudiantes de primero. Los de quinto encuentran en la educación la capacidad de "cambiar la vida de personas", "humanizar más a la persona", resaltando la formación "en valores". Todos los de quinto ofrecen respuestas que integran lo individual y el rol social.

E5-P7: "Yo creo que como fin de la educación está en formar personas pensantes, críticas, reflexivas, que no solo se queden en la reflexión, sino que vayan a la acción y puedan ser agentes de transformación, ¿no? Desde la educación".

Esta perspectiva de la educación como construcción social contextualizada orientada a la transformación social, está alineada con el marco curricular, el perfil del egresado y con todos

los documentos institucionales (DI-1, DI-2, DI-3, DI-4, DI-6, DI-11); sin embargo, la mayoría estudiantes de primero, si bien presenta interés por "el otro" en términos de búsqueda de igualdad o al señalar tener "vocación de servicio", no llega a la elaboración de un fin social claro y permanente de la educación.

Es interesante resaltar que los estudiantes de primer año de la beca Vocación de Maestro ofrecen respuestas con visiones sobre el propósito de la educación alineadas con la búsqueda de mejoras a necesidades específicas o concretas; además, establecen una relación directa entre los fines de la educación y su motivación personal para estudiar educación, la cual es elaborada a partir de experiencias negativas durante la educación básica. En ese sentido, serían transmisionistas los fines de la educación orientados a cambiar el concepto de inteligencia basada únicamente en las habilidades para las matemáticas como señala esta estudiante:

E1-P21: "me gustaría ir por el lado de cambiar el concepto de inteligencia que tenemos las personas en sí, más que los docentes (...), en sí las personas en general, porque yo siento (...) que, al menos a mí, eso me sucedió en el colegio, que no era muy buena en matemáticas entonces me decían "no", o no me catalogaban como una persona inteligente y era como frustrante. (...) A mí me gustaría ir por ese nivel, por ese rubro, por ese ámbito de cambiar, no cambiar sino como buscar mejorar el concepto de inteligencia que tenemos las personas en sí actualmente".

O también, ofrecer iguales oportunidades de aprendizaje a los estudiantes de escuelas públicas y privadas:

E1-P20: "Yo creo que un fin de la educación sería que un alumno tenga, en los dos aspectos: particular y nacional, el mismo aprendizaje igual, ¿no? Para que no haya esa diferencia".

Una estudiante de primero, lo describe como adaptación a la sociedad, acorde con las visiones transmisionistas:

E1-P4: "los fines de la educación es mejorar, ¿no? Y hacer que los alumnos se adapten a los nuevos conocimientos que trae la sociedad".

Salvo los estudiantes de primero, el resto de participantes ofrece ideas alineadas con las visiones constructivistas sobre los fines de la educación, atendiendo una dimensión social estructural de lo que se propone el Ministerio de Educación (CNE, 2015; MINEDU, 2016a), afín al enfoque sociocrítico (Hernández de Rincón, 2007) declarado en el marco curricular institucional (DI-6). Esto nos está haciendo notar el efecto transformador del programa de formación.

Para la institución, la *responsabilidad del éxito educativo* involucra a docentes, estudiantes, autoridades y a la institución en su conjunto; además, declara su intención de formar estudiantes autónomos (DI-6), acorde con las visiones socioconstructivistas. Entre los participantes, las visiones pueden agruparse entre quienes atribuyen la responsabilidad a la sociedad en su conjunto incluyendo al estudiante y quienes no lo incluyen. Esta diferencia es central, pues permite observar el rol activo y socioconstructivista o pasivo y transmisionista que se le otorga al estudiante frente al proceso de aprendizaje. Entre las autoridades, todas destacan la importancia del rol activo y comprometido del estudiante.

A-P11: "Yo creo que una parte importante la tiene el docente, pero pienso que el alumno es también debe tener un rol protagónico. Queremos preparar a un alumno autónomo, responsable, comprometido con la sociedad, ¿no? Con ética. Y creo que esto es un trabajo que se hace de modo conjunto, yo diría. Y bajo nuestro enfoque, no descansa solo en el docente, ni tampoco descansa solo en el alumno. Descansa en ambos. Es el trabajo compartido".

Sin embargo, una autoridad señala la importancia de la participación activa del estudiante para cambiar hacia una formación no transmisiva. Esta representación podría estar alineada con las visiones socioconstructivistas de la formación; pero al ejemplificar la situación participativa,

limita la responsabilidad del estudiante a cumplir con las actividades que se le encargan en clase. Dado que esta participación es heterónoma, vemos que la autoridad presenta una visión mixta que combina una visión para la teoría y otra para la práctica.

A-P1: "Porque normalmente dicen que el éxito depende del profesor, pero no. Depende del alumno. Pero, claro, con esto que estamos diciendo de que hay cambios en el rol del docente. El rol del docente cambia, pero también implica el cambio de rol del alumno, usualmente. Siempre se ha dicho que el profesor ha sido el expositor y el alumno pasivamente está escuchando. Pero, uno no puede ser activo si es que el alumno no cambia también. No sé. Si yo dejo una lectura para poder discutir, por más que haga ejercicios y todo, si no la leyó, no la analizó, no puedo discutir. Entonces, el rol del alumno es clave, no solo del docente".

Una estudiante de quinto presenta la responsabilidad del éxito educativo distribuida en los diversos actores, incluyendo la relevancia del desarrollo de la autonomía del estudiante, ofreciendo una visión socioconstructivista.

E5-P7: "(Depende) mucho del docente, pero si estamos en un contexto de escuela, yo hablaría de la plana de docentes más los directivos. De no comprenderlos como un sistema completo creo que sería caer en un error. Entonces sí, pienso que una pieza clave muy importante es el docente, pero también tienes por la contraparte hacer un trabajo en conjunto con los padres de familia y dotándole de autonomía al estudiante y que sea también responsable de su propio proceso".

Entre los estudiantes de quinto, los que presentan visiones transmisionistas señalan que la responsabilidad es del docente (E1-P3; E5-P-17).

Quienes consideran que la responsabilidad recae en la sociedad en pleno, el Estado, las autoridades, las instituciones educativas, las familias, y los docentes, conducen su reflexión hacia la importancia de que cada quien contribuya desde el rol social que cumple. Su perspectiva está enfocada en la importancia de ofrecer oportunidades equitativas a los estudiantes, en el rol de las

familias en la educación, pero principalmente, en señalar la falta de autonomía de los docentes en la escuela pública y en las instituciones educativas, en general. Sin embargo, al ir al aula, se presentan mixtas al no señalar la importancia de la autonomía del estudiante.

Resumen de la categoría Aproximación al conocimiento.

Se identifica que definir *conocimiento* resulta más complejo que definir *aprendizaje* para los participantes. La definición teórica del proceso de construcción parece crear un conflicto con la experiencia práctica buscar ejemplos para las explicar las definiciones.

Como categoría, la *aproximación al conocimiento* ofrece una visión *mixta* a partir de las subcategorías indagadas. Las autoridades presentan visiones más alineadas con la perspectiva socioconstructivista, que es también la declarada por la institución. Probablemente está en relación con una mayor formación académica y con la participación en algunos espacios de reflexión sobre el proceso de aprendizaje, a través de las discusiones para lograr la reforma curricular.

Docentes y estudiantes de quinto presentan resultados socioconstructivistas en su comprensión del aprendizaje y de la visión sobre los fines de la educación, orientados a la transformación social. Lo que sorprende es que las ideas sobre este sentido de la educación no se articulen con una definición de conocimiento y sobre importancia de la construcción del mismo, dado que estos mismos actores presentan visiones mixtas y transmisionistas en relación al esta subcategoría.

La *responsabilidad del éxito educativo* contempla una visión social, muy alineada con los fines de la educación y poco relacionada con la autonomía de los estudiantes. Sobre este último tema se indaga también en la categoría del rol del estudiante, que ofrece respuestas similares.

Los estudiantes de primer año presentan visiones transmisionistas de los fundamentos epistemológicos y de los fines de la educación. Muy probablemente, debido a la cercanía de sus años de formación transmisionista en la educación básica (Vaillant 2002) y porque su paso por la institución aún no les ha permitido discutir con estas ideas.

Rol del docente en el proceso educativo.

Para indagar sobre el rol del docente en el espacio formativo se establecieron dos subcategorías: el rol docente con relación al conocimiento y el vínculo con el estudiante, que ofrece información sobre la dimensión relacional en la docencia. La descripción de los extremos conceptuales desde los enfoques transmisionistas y los socioconstructivistas propuestos para cada subcategoría se presentan en el Anexo E, Tabla 8. La distribución de las respuestas de los participantes se presenta a continuación en la Tabla 3.

Tabla 3

Respuestas con relación al Rol docente por participantes

Subcategorías	Transmisionistas				Mixtos				Socioconstructivistas				
	A	D	E1	E5	A	D	E1	E5	A	D	E1	E5	
Con relación al conocimiento							3	1		3	5	2	3
Vínculo con el estudiante							2	2		3	3	3	2

Notas: A = Autoridad; D = Docente; E1 = Estudiante de 1er año; E5 = Estudiante de 5to año.

El rol docente con *relación al conocimiento*, en el marco curricular institucional, señala que se deja de lado la transmisión de datos e información para dar lugar a la formación que involucra procesos reflexivos, de análisis y deliberación, donde se contrastan los aprendizajes con la experiencia en diversos contextos de interacción social (DI-6). Esta perspectiva es

claramente socioconstructivista y el rol del docente se declara como "orientador, facilitador y motivador de procesos educativos" (DI-2); en el marco curricular se señala así:

DI-6: "la enseñanza está mediatizada por la actividad constructiva del estudiante, para ello, el docente-orientador es quien provee de experiencias variadas de exploración, indagación, producción, deliberación y reflexión, con el fin de desencadenar el aprendizaje que llevará al estudiante a la construcción de sus propios saberes".

En la misma línea, una autoridad describe cómo se realiza la facilitación del aprendizaje en atención a las diferencias entre los estudiantes, bajo la visión socioconstructivista:

A-P1: "La realidad, lógicamente, tú la interpretas desde tu perspectiva personal, tu vivencia, tu experiencia. Al alumno tenemos que ayudarlo para ver cómo, por qué interpreta de esa manera, qué visión tiene y por qué se diferencia del otro. Entonces, a veces, hay asuntos personales que no te permiten ver la otra mirada: eso es el trabajo docente".

Luego añade:

A-P1: "Su rol es más de tratar de que el alumno indague, se pregunte, ayudarlo a que se haga preguntas, a retarlo planteándole dudas o problemas y ayudarlo a buscar las respuestas que no es una, hay muchas respuestas. Entonces, el profesor tiene que tener un dominio y un conocimiento teórico también, por eso, es que sí lo debe tener, si no, ¿cómo orienta las preguntas? Pero, también tiene que tener la facilidad para contextualizarse".

Un docente describe su rol no como facilitador sino como líder del proceso de aprendizaje, esto podría ser confuso al mostrar un posible sesgo autoritario. Sin embargo, frente a la descripción de la ejecución del rol, señala cómo atiende la diversidad y ofrece oportunidades a los estudiantes para que desarrollen autonomía y construyan el conocimiento, desde una visión socioconstructivista de ambas subcategorías. Con relación al conocimiento, él no ofrece el contenido, los estudiantes lo construyen con su orientación; el vínculo con el estudiante que

muestra el énfasis en la interacción al ofrecer espacios de participación y colaboración para desarrollar su autonomía y construir el conocimiento.

Dp-P2: "Yo sé que está muy trillado este concepto de facilitador, ¿no? Yo creo que apporto más o me siento más cómodo con el concepto de líder, eres líder de un proceso de aprendizaje. Tú conoces, tú tienes la experiencia. Por algo, estás liderando ese proceso de aprendizaje. Y por algo tienes que saber identificar las capacidades de tus estudiantes y aquellas que requieren de repente de mayor empuje. Por lo tanto, por ejemplo a nivel bibliografía, no solamente es tú lee y procesa el texto sola, o solo, sino lee, piensa y lo discutimos. Vienes y lo discutes en grupo para ver si tu comprensión de aquello se acerca a lo que el autor quiso decir o de repente estás aportando algo distinto".

Otra docente describe claramente el proceso de facilitación desde una perspectiva socioconstructivista:

Dc-P6: "Entonces, en ese sentido, trabajamos la idea de que ellos van construyendo a partir de sus saberes y van organizando su saber. Seguimos en saber previo. Todo el momento. Pero es un saber previo que, por lo menos, ha sido ordenado, organizado bajo sus propias categorías y bajo sus propios nombres, porque son los que tienen (...) Entonces, van haciendo ellos mismos interrelaciones (...) Entonces, comienzan a trabajar sus ideas".

Una estudiante de primero también describe el rol docente desde la visión socioconstructivista:

E1-P4: "Por ejemplo, si un alumno no puede desarrollar un problema, el profesor tiene que ver las razones por (las cuales) el alumno no puede desarrollar un problema y ayudarlo a desarrollar y buscar soluciones, porque, como digo, no todos los alumnos aprenden de una misma manera, sino que los alumnos tienen diferentes habilidades para captar la información. Y creo que ese el rol de un docente".

Todos los docentes y autoridades están alineados con la institución y la perspectiva socioconstructivista; mientras que los estudiantes presentan algunas visiones mixtas, pero no se identifica visiones transmisionistas en ninguno de los actores. Entre las visiones mixtas, encontramos estudiantes de primer año que entienden la facilitación del docente como una adaptación metodológica para que el estudiante aprenda de manera más sencilla y esté motivado. Esta perspectiva se sitúa en un lugar intermedio o mixto con relación al conocimiento, pues el docente es el principal actor de este proceso; mientras que el estudiante desempeña un rol pasivo para la construcción, aunque se considera la idea de la importancia del aprendizaje consciente:

E1-P9: "Es que el docente *tiene que el contenido*, o sea, tiene que hacer que sus alumnos conozcan, pero a través de distintos métodos de aprendizaje. Todos (...) no tenemos las mismas habilidades (...) O las maneras de aprender no son las mismas. Entonces, el maestro también tiene que ver, descubrir cuál es el medio que pueda llegar más fácil la información o la adecuada (...) Entonces, el docente tiene que *conocer a cada alumno* para lograr que ellos puedan *adquirir ese conocimiento* y también hacer, lograr que la persona pueda querer eso (...) Y cuando tienen que evaluarse, es como que el maestro evalúa el examen, pero el niño también se evalúa a sí mismo (...) ¿Qué aprendido? ¿Qué he hecho? ¿Qué tengo que mejorar? Ser *consciente de su proceso de aprendizaje*"³.

Con relación al *vínculo entre el docente y el estudiante*, las autoridades y docentes tienen clara la idea de mediación socioconstructivista, que requiere la creación de espacios para la reflexión y co-construcción; así también resaltan la importancia de proveer herramientas socioemocionales para trabajar actitudes (A-P11). Una autoridad lo presenta así:

A-P10: "la enseñanza para mí estaría pensada más como un proceso de mediación entre el sujeto que aprende, el docente, el contenido de aprendizaje y otros recursos que puedan existir. De tal

³ Las cursivas son de la investigadora.

manera que, en este caso, el estudiante se apropie de un determinado contenido. (...) Pero, es también un proceso de relación de interacción entre el sujeto que aprende y el docente".

Los estudiantes valoran la cercanía de sus docentes como orientadores, otros declaran sentirse "inspirados" por el compromiso de sus docentes y por la "horizontalidad" (E1-P7; E5-P5; E5-P16), acorde con las perspectivas socioconstructivistas. Como señala una estudiante de quinto:

E5-P7: "Había profesores que eran más cercanos a ti. Yo he tenido la suerte de tener a profesoras muy cercanas a mí de la facultad con las que conversaba cada vez que podía, y les decía "mira, estoy pésima en este curso, que no entiendo esta clase o esto". Y bueno, te ayudan, ¿no? Te empiezan a preguntar o a decir "Mira, de repente estás fallando en esto. Tú, ¿qué piensas de lo otro?" Entonces, tienes como este referente que te está orientando (...) y te está acompañando en tu proceso de hacerte maestra".

En la misma línea, otra estudiante de quinto resalta la importancia del acompañamiento permanente y señala que ha adoptado ese modelo en su propia práctica.

E5-P19: "(Los mejores) son aquellos profesores que me han exigido, también, un poco más de mí (...) no exigir al nivel de presionar, tienes que hacer esto y listo, toma y depende de ti; sino que me ayudaban en el proceso, nos ayudaban a todos, me orientaban, nos decían cómo podríamos hacer esto, cómo vas, nos hacían presentar, de repente, avances, o contarles un poco, o sea, se involucraban más con nosotros. No necesariamente a nivel académico, sino a nivel te tomo en cuenta como persona y me importa tu proceso. Y eso es lo que yo he tratado de asimilar en mi práctica, o sea, involucrarme con los chicos, ver qué te pasa, estás bien, cómo va tu proceso, te falta algo, no entiendes algo de la tarea".

De manera general, los estudiantes resaltan el trato amable, cordial, la accesibilidad para las preguntas -dentro y fuera del horario de clase-; sin embargo, en algunos casos, este vínculo positivo sostiene aún una visión heterónoma con relación al proceso de aprendizaje, aún en una

perspectiva mixta. Es el docente el que plantea las reglas y situaciones de aprendizaje y es el estudiante el que las cumple con las indicaciones. Ahora bien, para algunos estudiantes de primero esta relación les resulta motivadora, en contraste con la experiencia durante la secundaria, según señalan.

E1-P12: "Yo, por ejemplo, a mi profesor le puedo llamar por su nombre, pero hay respeto. Yo sé que hay cierto nivel. Es profesor, ¿no? Pero, también tengo como que cierta confianza para preguntarle y saber más cosas (...) En cambio en un colegio, el profesor es como que ya, no te puedes mover. Entonces, creo que también le profesor tiene que darle cierta libertad al alumno, pero no a tal punto que haya falta de respeto hacia su autoridad, ¿no? Pero, sí que le dé la confianza para que el alumno pueda decir "profesor, no entendí esto", "profesor, me parece que eso no es así" ¿me podría explicar?".

Resumen de la categoría Rol del docente.

El *rol del docente* como facilitador del proceso educativo, responsable de crear oportunidades de aprendizaje diversas con relación a las características y el contexto particular de los estudiantes es entendido de manera claramente socioconstructivista en la institución. La visión con relación al conocimiento es mucho más explícita y elaborada en los distintos estamentos que las ideas sobre el vínculo con los estudiantes. La mediación pedagógica entendida como la actividad coordinada que relaciona la intención, la acción y la reflexión entre los estudiantes y el docente (Díaz Barriga y Barroso, 2014) es explicada por los distintos actores con mayor claridad, posiblemente porque son los temas que se tratan en la literatura con mayor frecuencia y los lineamientos están claros en los documentos institucionales.

Si bien el vínculo entre docentes y estudiantes está declarado desde la comunicación, las relaciones de respeto y cordialidad, asistencia y apoyo; podría centrarse más hacia la construcción colaborativa y social (Díaz Barriga y Barroso, 2014).

Rol del estudiante en el proceso educativo.

La indagación sobre el rol del estudiante en el proceso educativo fue atendida a través de dos subcategorías: la participación del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y la reflexión sobre su propio aprendizaje. La descripción de los extremos conceptuales desde los enfoques transmisionistas y los socioconstructivistas propuestos para cada subcategoría se presentan en el Anexo E, Tabla 9. La distribución de las respuestas de los participantes se presenta a continuación en la Tabla 4.

Tabla 4

Respuestas con relación al Rol del estudiante en el proceso educativo por participantes

Subcategorías	Transmisionistas				Mixtos				Socioconstructivistas			
	A	D	E1	E5	A	D	E1	E5	A	D	E1	E5
Participación en su aprendizaje			2		1	1	2	1	2	3		2
Reflexión sobre su propio proceso			2		1	1	3	2	2	3		3

Notas: A = Autoridad; D = Docente; E1 = Estudiante de 1er año; E5 = Estudiante de 5to año.

Desde el enfoque sociocrítico reflexivo declarado por la institución, es el estudiante quien construye su propio conocimiento a partir de las oportunidades diseñadas y creadas para su desarrollo autónomo y formación integral (DI-6), alineado con las perspectivas socioconstructivistas. Sin embargo, la *participación del estudiante en su aprendizaje* es entendida como actividad o participación en clase para el cumplimiento de la tareas programadas y discusiones en clase. Estos dos puntos están considerados en la dinámica activa del proceso

educativo, pero no significa que el estudiante tiene oportunidades para desarrollar autonomía.

Una autoridad plantea que la participación de los estudiantes acorde a visiones mixtas:

A-P1: "El rol del docente cambia, pero también implica el cambio de rol en el alumno (...)

Siempre se ha dicho que el profesor ha sido el expositor y el alumno pasivamente está escuchando. Pero, uno no puede ser activo si es que el alumno no cambia también. (...) Si yo dejo una lectura para poder discutir, por más que haga ejercicios y todo, si no la leyó, no la analizó, no puedo discutir".

Al consultar sobre cómo se le plantea al estudiante su rol, se asume que ellos lo saben, pues se lo han explicado al inicio del primer ciclo, durante la presentación de la carrera en la Bienvenida al cachimbo (A-P10; A-P11). Una autoridad comenta cómo se los recuerda:

A-P1: "Yo se los digo, al menos. Cuando llego a mi salón, yo digo "chicos, yo no puedo cambiar el estilo. Me están obligando a exponer, cosa que no quiero; pero si ustedes no *me* indagan y no *me* han leído, ¿de dónde?"⁴.

Es importante destacar que la autoridad al decir "*me* indagan, *me* han leído" implica que el estudiante cumple *para* la docente; revelando una exigencia heterónoma y no un apoyo a la autonomía de los estudiantes.

La participación activa, para un docente, es demandante para el trabajo en clase y se comparte la actividad con el estudiante, quien debe cuestionar, proponer y crear, acorde con visiones socioconstructivistas.

Dp-P2: "Es un rol completamente activo, participativo (...) A pesar de ser un curso que tiene la parte práctica, la parte teórica la tengo yo, pero no es solamente yo contándoles la vida del curso, sino es "dime, arma, crea, cuestiona, propón, diseña, sintetiza" (...) Entonces, sí es un curso demandante (...)"

⁴ Las cursivas son de la investigadora.

La participación activa es fundamental, señalan todos; sin embargo, cabe preguntarse cómo se realiza esta participación, qué oportunidades tiene el estudiante para dirigir su proceso de aprendizaje, manifestar iniciativas, reconocer lo que sabe y lo que necesita aprender. Para una docente, conocer las bases teóricas le ofrecen autonomía al estudiante y apoya a una visión socioconstructivista:

Dc-P6: "Tú tienes que conocer cuáles (bases teóricas) hay y saber cuáles más o menos son las que tú tienes. Pero hay bases sobre la literatura que tú tienes que manejar. A eso me refiero con manejar esos aspectos teóricos básicos que te permitan luego, pues incrementar, mejorar, puntualizar, contextualizar, adecuar, desterrar, retirar, o sea, "este no me sirve, esta mirada para esto". (...) El criterio. Yo creo que eso cuando no lo trabajamos ni lo desarrollamos, fallamos".

Sin embargo, más allá del conocimiento teórico, si el estudiante no conoce y entiende claramente cuál es el rol que cumple en su propia formación va a mantener la heteronomía de la cual da cuenta cuando revisa su rol de la secundaria, salvo con ligeros cambios orientados a atender las nuevas demandas de lectura o escritura de ensayos. Un estudiante de primero entiende su participación activa de manera transmisionista:

E1-P4: "Por ejemplo, en la secundaria, no te mandan a hacer ensayos de 8 hojas, en cambio aquí sí tienes que hacer los ensayos. En la secundaria, no te hacen leer muchos textos. Solamente son textos, lo que el Estado te pide que tú leas, en cambio, aquí tienes que leer un montón".

Algunos estudiantes de quinto señalan que la exigencia de los cursos no es uniforme, que depende del docente (E5-P5; E5-P16; E5-P17). Sin embargo, la valoran y cuando señalan sus cursos favoritos, mencionan que también son los más exigentes, acorde con una perspectiva autónoma socioconstructivista. Sin embargo, una estudiante de quinto interpreta la falta de exigencia de sus docentes y la flexibilidad de la facultad como perjudicial para su formación, planteando una visión heterónoma de la exigencia.

E5-P16: "Hay mucha flexibilidad, y no me parece. Porque si no nos formamos docentes incapaces, acomodados y luego eso llevamos, en realidad, a la práctica".

Respecto a la *reflexión sobre el propio aprendizaje*, un docente cuyos cursos tienen continuidad a lo largo de un año, señala que solo el 30% de los estudiantes logran aprender de su propio proceso y tener consciencia sobre qué y cómo aprenden.

Dp-P2: "Me permite, si es que me mantuve con el grupo, poder ver que hay estudiantes que sí desarrollan esa capacidad de ya tengo la información y ya tengo elementos para poder discutir, para poder tomar decisiones versus aquellas estudiantes que están esperando que tú les digas qué decisiones tomar, ¿sí? Eso es bien marcado. Y usualmente, en un grupo de trabajo tienes, digamos, ya un 30% de estudiantes te llegan a ese nivel y la otra gran mayoría que se queda digamos ahí".

Los lineamientos curriculares enfatizan el enfoque reflexivo (DI-6) y la gran mayoría de sílabos señala que la actividad reflexiva es lo central en el proceso educativo (A-P10; A-P11). Todos los participantes valoran la reflexión como la parte fundamental del proceso educativo y de su actividad en el rol que cumplen. Sin embargo, las autoridades y docentes reconocen que falta aún para lograr el desarrollo de autonomía y conciencia de su propio proceso en los estudiantes; tanto desde el proceso mismo de aprendizaje como desde el conocimiento del plan de estudios. Una autoridad lo señala de esta manera:

A-P10: "Quizás sí nos falta ahora un trabajo, un asunto pendiente para este año, trabajar más con los estudiantes en la comprensión de su propio plan. Eso lo queremos lograr a través del portafolio. En el portafolio, va a estar el perfil y, bueno, el alumno va a reportar ahí todas las evidencias que considere son relevantes para decir "bueno, así voy avanzando, progresando, alcanzando mis competencias", ¿no? Y también estaba pendiente mirar con ellos todo este proceso, revisar, recoger más sus opiniones y comprometerlos más en este proceso".

En su propuesta, mantiene una visión mixta. La solución que ofrece es técnica: el portafolio permitiría resolver el problema de autonomía al ser un espacio de reflexión, en tanto el plan mismo no fomenta el proceso metacognitivo.

Desde esta visión mixta, una docente señala que reconocer su "estilo de aprendizaje" es lo que permitirá al estudiante aprender a aprender.

Dc-P14: "Yo creo que es fundamental que el alumno descubra, o sea, un poco sus estilos de aprendizaje, descubra cómo aprende, porque finalmente es lo que va a influir más adelante (...).

Si no desarrollan esas habilidades de aprender a aprender por sí solos o generan un aprendizaje autónomo, simplemente no van a poder subsistir".

Esta visión mixta valora el pensamiento crítico y mantiene el enfoque técnico a través de los recursos que permiten desarrollar procesos reflexivos es señalado por una estudiante de quinto:

E5-P19: "Mis principales aprendizajes (...) Yo creo que a nivel de estrategias, al nivel de reflexión porque yo sé que he desarrollado bastante esa capacidad porque soy una persona muy práctica (...) Creo que también me ha ayudado un montón en esta parte de argumentar mis ideas (...) Se daba en los espacios que se abrían en algunos cursos: foros, debates, entonces tú dabas tu opinión".

Una estudiante de quinto identifica que en un curso de la segunda mitad de la carrera aprendió que el punto de partida para tomar conciencia sobre cómo se aprende es "reconocerse como sujetos de aprendizaje" (E5-P7). En estas afirmaciones se refiere al "estilo de aprendizaje" como las preferencias que la persona tiene para acercarse a la información, como tendencias a aprender mejor de manera audiovisual, a través de la lectura o a través de la interacción con expertos. Señala que la clave está en la reflexión a través de las preguntas que ayudan a identificar qué recursos o técnicas son las que permiten aprender mejor. Desde esta visión mixta,

estarían desarrollando -de acuerdo con Kunh (2000)- el conocimiento metaestrategico, pero sin llegar a reflexionar sobre cómo el conocimiento en sí y cómo este se produce, solo enfocado en la estrategia para la tarea.

E5-P7: "Primero reconocernos como sujetos de aprendizaje es importantísimo, ¿no? Lo otro es en aplicar diferentes estrategias, como por ejemplo, no sé, detenerte un poco cuando estás leyendo y aplicar tus técnicas, pero luego a ver, ¿cómo llegué a esto? Preguntarme. No sé. Yo ahora me cuestiono este tema de cómo hago el proceso de investigación y cada vez que puedo, me detengo y escribo. Ya, primero estuve leyendo mil cosas, luego te inclinaste por un tema. Entonces, ser parte, ser consciente de estas tareitas o paso a paso que das y cómo se formulan en tu cabeza te permite, uno, ser reflexivo y ser consciente de cómo aprendes mejor, ¿no? Algunos leyendo, otros viendo tutoriales (...) o entrevistas en YouTube o, no sé, podcasts o conversando con expertos (...) Entonces, uno va haciendo, va interiorizando estas formas en las que va logrando aprender".

Entre los estudiantes de primero, la pregunta sobre si reflexionan sobre su proceso de aprendizaje o cómo aprenden es ajena a su experiencia, manteniendo una visión transmisionista; otros lo entienden como el reconocimiento de sus errores y la corrección de los mismos para mejorar sus resultados, así como cumplir con las tareas que les indican sus profesores, lo que mantiene su vínculo heterónomo con su aprendizaje, también desde una visión transmisionista del proceso.

E1-P4: "¿Qué pienso cómo aprendo? Creo que no".

E1-P9: "Si veo que en algo me equivoqué, veo como que ah ¿por qué? A veces, le pregunto al profesor "¿Por qué aquí eso?" Y me dice "Así". Ah ya. Entonces, para la próxima, tengo consideración en eso y veo para ir corrigiéndome".

Los estudiantes de primero dan cuenta de no haber revisado su plan de estudios; mientras que los de quinto tienen una perspectiva crítica sobre el mismo. En el primer caso, puede deberse a un traslado de la responsabilidad sobre el proceso formativo a la institución, asumiendo que

recibirán una buena formación dado el prestigio que tiene. En el segundo, es parte de una visión crítica de la realidad, que es ejercitada en la facultad; los estudiantes identifican las situaciones contradictorias entre la teoría que se trata en clase y el ejercicio de sus propios docentes (E5-P3).

Resumen de la categoría Rol del estudiante.

La visión sobre el *rol del estudiante* en la institución, a nivel documental, es socioconstructivista y se declara orientada al desarrollo de la autonomía, aunque no señala cómo atender esta orientación. En los diversos actores se ubica en un tránsito conceptual dado que autoridades, docentes y estudiantes de quinto tienen claridad sobre el rol participativo, activo y reflexivo que el estudiante necesita cumplir para lograr sus aprendizajes (Díaz Barriga y Hernández, 2010), desde una perspectiva socioconstructivista; sin embargo, al ejemplificar, al señalar ejemplos de casos donde esto se evidencia, se sostienen visiones heterónomas y técnicas del proceso reflexivo para el aprendizaje, asociadas a las visiones transmisionistas. Los estudiantes de primero entienden su rol de manera heterónoma, probablemente en continuidad con el rol de la formación transmisionista ejercido durante la educación básica; entre sus visiones no se presenta ninguna socioconstructivista.

La *participación del estudiante en su propio proceso* es entendida como actividad o participación en clase para el cumplimiento de las tareas programadas y discusiones en clase. Estos dos puntos están considerados en la dinámica activa del proceso educativo, pero no significa que el estudiante tiene oportunidades para desarrollar autonomía (Díaz Barriga y Hernández, 2010). Esta forma de entender la participación está relacionada con la falta de comprensión sobre el proceso constructivo del conocimiento, desde el proceso de aprendizaje. Esta visión de la autonomía está relacionada con los hallazgos de la subcategoría responsabilidad en el éxito educativo.

Si bien se da cuenta a varios niveles que el estudiante no aprende de manera acrítica, pero el establecimiento de los procesos metacognitivos dentro de la planificación no son evidentes, por lo que están aún en proceso de desarrollo. Si la actividad reflexiva es central en el proceso de aprendizaje (DI-6), las actividades tendrían que estructurarse en torno a este proceso y no tomar las técnicas o estrategias reflexivas como el único medio para lograr un proceso metacognitivo. El desarrollo de la metacognición requiere de un ejercicio permanente que permitirá reconocer lo que se sabe y cómo se sabe; las estrategias deben ser diversas a fin de identificar las más adecuadas para cada situación o condición de aprendizaje (Kuhn, 2000).

Rol del contexto para el aprendizaje.

Las subcategorías propuestas para revisar el rol que cumple el contexto en el proceso educativo son dos: la influencia del entorno sociocultural en el proceso de aprendizaje y la organización a nivel institucional. La descripción de los extremos conceptuales desde los enfoques transmisionistas y los socioconstructivistas propuestos para cada subcategoría se presentan en el Anexo E, Tabla 10. La distribución de las respuestas de los participantes se presenta a continuación en la Tabla 5.

Tabla 5

Respuestas con relación al Rol del contexto en el proceso educativo por participantes

Subcategorías	Transmisionistas				Mixtos				Socioconstructivistas			
	A	D	E1	E5	A	D	E1	E5	A	D	E1	E5
Entorno sociocultural							1	1	3	4	2	2
Organización institucional					1	1	1		3	3	1	3

Notas: A = Autoridad; D = Docente; E1 = Estudiante de 1er año; E5 = Estudiante de 5to año.

Al analizar el rol del *entorno sociocultural* se identifica que los estudiantes participan de una serie de actividades y prácticas en múltiples escenarios educativos como parte de la propuesta institucional (A-P1; A-P10; DI-6), alineado con las perspectivas socioconstructivistas.

DI-6: "Se requiere formar docentes especialistas en el aprendizaje de disciplinas, que revaloren intelectual y socialmente la profesión docente, que enseñen a aprender de manera autónoma y a desarrollar capacidades de aprendizaje, respetando las diferencias. Este enfoque promueve un perfil docente que no se limite al aula y abra escenarios de aprendizaje, aprovechando los nuevos recursos de la educación formal y no formal".

La línea de investigación les ofrece reconocer actividades educativas en museos, organismos no gubernamentales, instituciones estatales, espacios recreativos, entre otros; a fin de ofrecer oportunidades de aprendizaje en diversas situaciones y contextos (A-P11). Asimismo, la universidad les ofrece espacios para trabajo voluntario en diversas zonas del país (E5-P16; E5-P5). Estas propuestas están acorde a una visión socioconstructivista de la formación.

Todas las autoridades, así como muchos docentes, están alineados con la importancia de ofrecer experiencias diversas suficientes para que los estudiantes construyan sus propios referentes. La descripción sobre cómo los construyen es menos clara que su importancia; sin embargo, está alineada con el marco crítico-reflexivo de las visiones socioconstructivistas, como se ve en esta docente.

Dc-P6: "Yo creo que la universidad te debe dar los elementos que te permiten a ti formarte criterios (...) lo suficientemente sólidos, pero al mismo tiempo con apertura (...) Te tiene que enseñar a leer la realidad (...) Te tiene que enseñar a respetar las diferentes formas de vida, de pensar y de ser de las personas. Pero no puede darte la especificidad de qué cosas piensan, sienten, creen culturalmente, socialmente, las personas. Y creo que esa es esta capacidad de aprender a aprender, que es lo que sí creo que la educación básica y la educación universitaria te

da. Y que obviamente, tiene que darte referentes teóricos sólidos que te permiten encontrar lo que tú lees con el soporte que tú traes".

Un docente realiza visitas guiadas recurrentes como parte de su estrategia para desarrollar juicio crítico a partir de objetos culturales en contextos reales, alineado con las perspectivas socioconstructivistas. Señala que es un medio para la discusión, para partir de un caso y luego construir un argumento:

Dp-P8: "Siempre tratamos de trabajar con experiencias. (...) vamos al museo y leemos (una obra pictórica). Entonces ellos identifican en el texto mientras vamos observando la imagen y vamos identificando elementos formales, (...) simbólicos. Entonces hay como una primera idea desde donde partir. Después ellos seleccionan las imágenes por las que sienten simplemente empatía (...) ¿qué imagen te gustaría trabajar? ¿por qué te gustaría trabajar?" Entonces hay mayor profundidad en ese mismo proceso (...) Tenemos experiencias de cómo se construye un juicio crítico argumentado".

El marco curricular enfatiza la atención hacia la diversidad, el diálogo, la autonomía y el compromiso con otros (DI-6). Estas experiencias aportan a las visiones socioconstructivistas de la institución, los espacios multiculturales requieren conducción por parte de los docentes y una perspectiva interdisciplinaria de la realidad. Los docentes señalan cómo se lo presentan a los estudiantes:

Dc-P6: "Y tienes que aprender además que eso está relacionado con el contexto en el que vive. Y el contexto va marcando. Si bien es cierto el aprendizaje es individual, no se da solo, ¿no? Y eso, si el contexto varía, también hay diferentes formas en las que aprender. Entonces, esas son cosas, por ejemplo, que tú tienes que manejar. Si tú te vas moviendo en diferentes escenarios, tú tienes eso y vas adaptando y tienes la posibilidad de ir incrementando para profundizar en aquello en lo que tú estás en ese momento. Pero tienes algo sobre el cual tú construyes y profundizas".

Los estudiantes de quinto dan cuenta de sus experiencias multiculturales a través de las prácticas discontinuas en zonas urbano-marginales y en distintas regiones del país. Estas estarían aportando desde el programa hacia formar en una visión socioconstructivista. Sin embargo, los alumnos señalan que les hace falta mayor preparación para conocer diversas realidades del país y tener experiencias prácticas en estos. "Solamente hay un curso de educación rural, y en ese curso no pudimos ir a campo a aplicar" (E5-P17).

Una estudiante de quinto también señala la importancia de conocer el contexto sociocultural de sus alumnos, su realidad; así como los conocimientos previos que estos puedan tener, alineado con las perspectivas socioconstructivistas.

E5-P7: "Por ejemplo, de dónde vienen mis chicos, qué características tienen, su familia, cómo llegaron a aprender (...) Si estoy en un tercer grado de primaria, cómo aprendieron en primero, en segundo, en inicial. Entonces no vienen vacíos. Vienen con una carga de aprendizajes y también de todo culturales, sociales, entonces yo creo que dentro del proceso de aprendizaje debemos partir desde un, no sé si diagnóstico".

Un estudiante de primero también expresa su visión socioconstructivista sobre la relevancia del contexto sociocultural al señalar que es "la única manera de estudiar la realidad es ver la realidad, relacionarlo con la realidad" (E1-P9). Mientras que otro declara tener poca experiencia en contextos diversos; pero que luego de ver una película sobre la educación en zonas rurales, valora que la institución realice trabajos a nivel nacional para mejorar el país (E1-P20). Los estudiantes llegan con variadas experiencias y la relación con la institución contribuye a formarse desde un enfoque socioconstructivista.

Durante las entrevistas se da cuenta de las dificultades para las prácticas en colegios, más allá de las preprofesionales que se realizan por convenio, algunos cursos requieren prácticas discontinuas que no son sencillas de gestionar ya sea por huelgas, desastres naturales o

inseguridad ciudadana (A-P11; Dp-P2; E5-P3). Más de un estudiante señala que quiso realizar sus prácticas preprofesionales en colegios públicos y en provincias y la facultad no lo permitió. En todos estos casos, los estudiantes señalan que les faltan experiencias en contextos mayor diversidad de contextos.

E5-P3: "Las distintas realidades del país, no lo sé. De hecho, quizás no tanto, porque es más, cuando quieres elegir un colegio (...) todos son privados (...) Son todos de algún nivel social medio o alto. ¿Entonces? Deberían expandirse un poquito más o tener tú la libertad (...) Yo quería hacer mis prácticas en provincia, pero en la universidad no se puede".

En relación con la *organización institucional*, se declara democrática y cuenta con representación estudiantil y docente en sus instancias de discusión y decisión (A-P1; DI-1; DI-11). Incluso, algunos estudiantes de quinto señalan haber participado en organizaciones de representación interna (E5-P5; E5-P17), alineado con visiones socioconstructivistas.

Todos los participantes dieron cuenta de una convivencia cordial, organizada y de relaciones "horizontales" entre la comunidad educativa (A-P1; E5-P3), acorde con las visiones socioconstructivistas. Sin embargo, el espacio colaborativo no siempre es sencillo. Una autoridad señala que sobre el plan de estudios:

A-P11: "Es un plan que nos ha costado mucho porque ha generado una dinámica de trabajo grupal".

En cuanto a la gestión de docentes, se identifica que el trabajo académico-administrativo coordinado privilegia la participación de los docentes a tiempo completo. Al inicio de cada ciclo se organiza una reunión entre los docentes que trabajan con los alumnos de un mismo ciclo, pero la participación es principalmente de los docentes a tiempo completo (A-P10; A-P11). Los docentes a tiempo parcial consideran que es insuficiente y que no contribuye al trabajo coordinado, lo que se sostiene desde una perspectiva mixta. Además, es el único espacio para

compartir información sobre los estudiantes y lo que han trabajado en el ciclo anterior, lo que constituye el único elemento de diagnóstico para el docente.

Dp-P2: "Pero, ¿qué tanto intercambiamos con otras didácticas, por ejemplo? O ¿qué tanto tenemos espacios que nosotros mismos respetemos para discutir sobre eso? La facultad nos da la posibilidad de las siguientes cosas: una reunión al ciclo. O sea, toca el quinto ciclo, tienes una reunión. Pero, ¿qué es lo que sucede? Si yo no puedo ir (...) No pasa nada. O sea, no te digo que sea punitivo tampoco (...) Pero la información, la retroalimentación, el intercambio, a qué conclusiones se llegaron, me las puedo perder y me las perdí".

Durante las entrevistas se identifica como dificultad académico-administrativa que participen de la formación de futuros docentes especialistas que no han recibido formación pedagógica. Los temas disciplinares o los docentes que vienen de otras facultades para hacerse cargo de los cursos de formación general no logran atender el rol de facilitador y mediador de los aprendizajes. Las orientaciones que se comunican a estos docentes a través de los documentos institucionales (DI-6; DI-10) están alineadas con las perspectivas socioconstructivistas, pero no es usual que logran alinearse. Una autoridad señala que los docentes declaran no poder hacerlo por falta de formación pedagógica:

A-P1: "Porque hay quienes te dicen "esto no es mi campo" o "no es mi especialidad"; "esto que lo haga el psicólogo, yo no estoy preparado". Otros te dicen "no, a mí me gusta la investigación". Entonces, claro, se ven esas escisiones, ¿no?".

Esta situación es comprendida y aceptada por los docentes a tiempo completo:

Dc-P13: "Entonces, creo que más bien cuando vienen profesores de otras áreas, de otras especialidades, a veces, eso no se ha trabajado. Y ciertamente, bueno, es lógico porque digamos, no tienen la línea, no han sido formados en la línea de educación y bueno, todos estos aspectos, cómo es la evaluación, por ejemplo, no necesariamente".

Una estudiante de quinto lo señala desde su experiencia y le atribuye ese tipo de docencia a la falta de conocimiento pedagógico por parte de algunos docentes:

E5-P5: "Estábamos súper emocionadas, y la profesora no era docente, sino era una socióloga especializada en ese tema. Es decir, tenía un currículum vitae muy bueno, pero no sabía enseñar".

Sin embargo, es importante revisar qué incidencia tienen estas prácticas en un espacio de formación inicial docente. De pasar desapercibido el contraste entre los estudiantes, se estaría normalizando una práctica pedagógica que no está alineada con el enfoque formativo institucional.

Resumen de la categoría Rol del contexto.

El *rol del contexto* es valorado y atendido en la facultad de manera socioconstructivista, acorde con su marco curricular (DI-6), en tanto se entiende que los diversos contextos socioculturales aportan a la educación de los futuros docentes al permitir la construcción de significados que atiendan realidades distintas a la propia y logren adaptarse a cada situación (Perrenoud, 2007). No se presenta ninguna perspectiva transmisionista y son pocos los casos de visiones mixtas, que no dejan de contemplar la importancia de la experiencia en entornos socioculturales diversos, pero sin un argumento claro o alineado a su rol en la educación.

Las líneas guía que permiten a los docentes orientar a los estudiantes en la atención a la diversidad e inclusión son poco evidentes, aunque la declaración de la intención sea explícita. Los recursos y estrategias para contextualizar los aprendizajes en el aula son explicados por algunos docentes con claridad, sin dejar de hacer notar las dificultades que se les presentan para lograr situaciones de aprendizaje (MINEDU, 2016a).

La colaboración y diálogo son parte de la cultura democrática de la institución, lo que facilita la organización, según los propios actores; sin embargo, la subcategoría *organización institucional* orienta la atención hacia la coordinación entre los docentes con experiencia

pedagógica y los que no la tienen, dejando entrever que no está resuelta la situación formativa más adecuada para la formación de formadores, en este caso.

La práctica pedagógica.

Para analizar la práctica pedagógica se indagó a partir de las siguientes subcategorías: estrategias de enseñanza y de aprendizaje, los fines de la evaluación y las características de las prácticas preprofesionales. La descripción de los extremos conceptuales desde los enfoques transmisionistas y los socioconstructivistas propuestos para cada subcategoría se presentan en el Anexo E, Tabla 10. La distribución de las respuestas de los participantes se presenta a continuación en la Tabla 6.

Tabla 6

Respuestas con relación a la Práctica pedagógica por participantes

Subcategorías	Transmisionistas					Mixtos					Socioconstructivistas				
	A	Dc	Dp	E1	E5	A	Dc	Dp	E1	E5	A	Dc	Dp	E1	E5
Estrategias de enseñanza									2	3	3	3	3	2	3
Estrategias de aprendizaje						3		2	1		1	1		4	3
Evaluación				4			3		1	4	3	3		1	2
Prácticas preprofesionales										2		3			4

Notas: A = Autoridad; Dc = Docente a tiempo completo; Dp = Docente a tiempo parcial; E1 = Estudiante de 1er año; E5 = Estudiante de 5to año.

Las *estrategias de enseñanza* descritas por los participantes están alineadas con el enfoque institucional socioconstructivista. Todas las autoridades y docentes señalan que buscan

construir a partir de los conocimientos previos de los estudiantes; promueven las actividades diversas, participativas y activas; son flexibles con relación a las necesidades que van surgiendo durante el proceso formativo; y están orientadas a promover la reflexión.

A-P1: "Siempre trato no de ver la información, sino más bien de lo que existe y que ellos conocen también o por lo menos deben conocer, tratar de ver cómo lo ven, cómo lo interpretan y empiezo a hacer preguntas y ahí empiezo entonces, por qué es importante".

Dc-P13: "Entonces, como profesor, tengo la gran responsabilidad de poder darle una estrategia y unas pautas de seguimiento y apoyo, apoyo en el buen sentido. Scaffolding creo que es uno de los términos que se está usando".

A-P11: "Las actividades las diseñamos nosotras, pero para promover su participación, para promover su opinión, para promover su reflexión (...) Pero, las actividades las diseña el docente. Si hay algún interés de algún alumno en particular de presentar algo que lo motiva, se abre el espacio para incorporarlo a la clase o se abre el espacio de diálogo".

Una estudiante de quinto señala que algunos profesores mantienen clases frontales alineadas con las perspectivas transmisionistas y lo contrasta con la inclusión de estrategias participativas:

E5-P5: "Hay algunas que pasan el Power Point, lo explican, lo leen, hacen casos, etc. Pero, por ejemplo, no hacemos dinámicas o no hablamos entre nosotros sobre el tema. Simplemente es algo más pasivo".

Al consultar a los estudiantes de quinto sobre lo que más aprenden de sus docentes y cómo aprenden de estos, señalan que lo hacen a través de la observación y el modelado:

E5-P3: "Entonces, más allá del curso, también de cómo ellos dictan sus clases, de cómo dictaban ellos sus clases, ¿no?".

Algunos docentes indicaron que ellos buscan modelar el rol docente durante sus clases.

El primer caso, señala que no lo hace de manera explícita a sus estudiantes, sino tratando de ser

consistente entre lo que les dice que deben hacer y lo que ella misma reproduce en el aula; a partir de una perspectiva mixta de la práctica.

Dc-P6: "La relación que establecemos con los alumnos, porque lo que tú haces es que ellos vivan una forma de relación educativa que es la que tú describes que ellos deberían luego realizar porque es parte de su perfil. Entonces ahí entra lo que es saber escuchar, este tipo de metodología en donde tú justamente los involucras y participas. Desde que les dices que cuando estamos haciendo y señalando lluvia de ideas, toda idea es válida, ninguna idea se deshecha. Es un respeto a mi pensamiento, ¿no? Y no hacer comentarios "oye, ¿cómo se te ocurre decir una cosa como esa?" (...) porque ahí estoy yendo en contra de todo lo que estoy diciendo. Tú escuchas. Y lo que hacemos luego es mirar qué se ajusta y qué no se ajusta. Pero es una cuestión que lo hacemos juntos, no porque tu idea, la idea esté mal o incorrecta, sino que no se ajusta a lo que queremos o hay una que engloba mejor o esta está dentro de la otra. Entonces, creo que eso es muy importante dentro de la relación que tú estableces en el aula. Ahí es donde practicas empatía, asertividad, capacidad de escucha".

El segundo caso, sí es explícito. La docente hace referencia permanente a lo que busca que los estudiantes observen y tomen nota sobre la conducta docente, lo que se articula con las visiones socioconstructivistas.

Dc-P14: "Soy exigente, me gusta ser exigente con los estudiantes, pero al mismo tiempo que soy exigente, me gusta que ellos sientan que yo soy docente. O sea, que miren en mí un ejemplo de docente. O sea, eso para mí es fundamental. Entonces, yo siempre cada vez que hago mis clases siempre les estoy diciendo 'miren, en mi experiencia. Miren esto. Cuidado con esto, la expresión'".

Los docentes indican que no enseñan *estrategias de aprendizaje*, a menos que sea el profesor del curso de este tema en particular. Luego de llevar el curso de estrategias de aprendizaje autónomo en primer año, los estudiantes no retoman los temas. Los estudiantes de

quinto señalan que aprenden estrategias de enseñanza en los cursos de Didáctica, pero no las han visto de manera conjunta. Esto permite ver que este tema se atiende poco en la facultad y que no se ofrecen oportunidades de integración, lo que se presenta como una perspectiva mixta.

De acuerdo con los estudiantes de primero, el curso es repetitivo, pues señalan que ya lo vieron en el colegio: "del subrayado, el manejo de hacer esquemas, organizadores, sumillas y eso ya se ve en el colegio" (E1-P18). Otros mencionan que conocían las estrategias, pero no las aplicaban correctamente (E1-P4). También se puede identificar una falta de atención a la heterogeneidad del grupo:

E1-P21: "Sinceramente siento que vamos muy lento y yo sospecho porque cada clase es como una pausa, y no sé si es bueno para los demás o malo para mí, pero yo siento que vamos muy lento. Un tema es el subrayado y yo digo: "¿cómo puede haber alguien que no sepa subrayar?" Pero me doy cuenta de que sí hay, entonces yo me adelanto (...) yo siento personalmente que va muy lento en ese ámbito de estrategias para el aprendizaje autónomo".

Si bien el nombre del curso es explícito sobre la orientación y utilidad de las estrategias de aprendizaje para la autonomía, los estudiantes no lo relacionan con el aprender a aprender. Al preguntarles si han aprendido estrategias para el trabajo autónomo, señalan que no. El curso se orienta a que el estudiante se autoevalúe y luego identifique y desarrolle estrategias para el futuro (Dc-P14; A-P11), articulado con una visión socioconstructivista; pero al parecer no hay muchos espacios donde esto ocurre o al menos, no son explícitos.

En cuanto a las dinámicas colaborativas, los trabajos en grupo han ido cambiando en la facultad a partir de las quejas de los propios estudiantes (A-P11; E5-P5), ya que la forma de resolverlos era dividiéndose las partes del tema y luego juntándolas. Una estudiante de quinto da cuenta de una estrategia socioconstructivista enfocada en el proceso reflexivo.

E5-P5: "Ahora tenemos la misma cantidad de trabajos grupales, pero tienen un menor porcentaje. Sigue habiendo trabajos grupales, pero a veces depende mucho del curso. Por ejemplo, el curso de Educación Intercultural era más que todo en base a reflexiones. Y había varios que tú tenías que entregar, pero no eran calificados. Simplemente era si tú deseas lo haces y eso luego te va a enriquecer para tu trabajo más adelante".

Entre los fines de la *evaluación*, los documentos institucionales orientan una evaluación continua formativa a partir de la reflexión de los propios estudiantes:

DI-6: "Por ser el proceso formativo el principal foco de interés de la evaluación curricular, resulta clave evaluar no solo los resultados, sino cómo los estudiantes reflexionan sobre su propia práctica y hacen uso de las competencias desarrolladas a lo largo de su formación".

Autoridades y docentes a tiempo completo presentan visiones socioconstructivistas de los fines de la evaluación al resaltar que es una oportunidad para que el alumno reflexione.

A-P1: "A veces, vemos el producto de un trabajo hecho, pero lo que importa no es tanto el producto, les digo, lo que importa es la reflexión y la acción del alumno (...) Y en esas rúbricas está incluido no solo capacidad de análisis, de integración de información, de argumentación, sino también la disposición que ha tenido. Y luego, les pedimos que lo presenten y es ahí donde vamos preguntando cómo ha sido el manejo (...) Pero todo eso está explícito".

Una docente describe el proceso de retroinformación socioconstructivista orientado a la reflexión en un contexto de evaluación. Las experiencias de aprendizaje son colectivas, pero el producto final es individual:

Dc-P6: "traen su avance y me lo mandan por correo o en ese momento traen el USB y yo lo miro en pantalla y yo los voy retroalimentando (...) A ver, acá quiere decir y, entonces, van entrando a la lógica de no quedarse en lo descriptivo, sino frente al hecho que tú describes, ¿dónde está la parte reflexiva? ¿Por qué has seleccionado este hecho para contarlo? (...) Lo que hago es hacer

preguntas y repreguntas para que ellos pasen el proceso reflexivo, porque mi idea es que logren ellos construir algo, pero no descriptivo, sino reflexivo".

Al explicar la práctica, los docentes a tiempo parcial presentan visiones mixtas, al enfocar el objetivo en integrar lo aprendido e identificar resultados. Un docente señala que "el propósito de la evaluación de los cursos es la identificación de elementos que han comprendido o capacidades que se han generado" (Dp-P8); casi siempre al finalizar un proceso de aprendizaje, es decir, es una evaluación sumativa.

Los estudiantes de quinto dan cuenta de la aplicación de evaluaciones principalmente sumativas durante su proceso formativo: "Formativa hemos tenido en el curso de Evaluación (...) el curso de Evaluación sí nos ha revolucionado todo, entonces hemos mirado con otros ojos lo que es evaluar" (E5-P5).

Señalan algunos docentes que los cursos de evaluación llegan muy tarde en el plan de estudios y este aprendizaje es requerido por los cursos de didáctica (Dp-P2; Dp-P8). Los docentes enfatizan el problema que esto implica para que los estudiantes completen las actividades de diseños de unidades.

Dp-P2: "Al curso no le corresponde desarrollar esos contenidos en profundidad. Pero los vacíos son abismales (...) Lo que pasa es que llega el octavo es donde llevan evaluación y esto es quinto".

Una estudiante de quinto presenta visiones mixtas de la evaluación:

E5-P7: "(El fin de la evaluación es) Uno, que nos aprueben. La cuestión es la graduación, claramente. Es que ahí hay una especie de tensiones también con lo que es la facultad porque hay cursos (...) (desde) el enfoque formativo en la evaluación (...). O sea, evaluamos (...) durante el proceso para poder mejorar determinadas acciones que nos permiten lograr mejores aprendizajes.

Pero no necesariamente te enseñan así o tienen este enfoque las evaluaciones de los cursos, pero te piden que las apliques en el aula".

La estudiante enfatiza que hay una disociación entre aprender a evaluar y ser evaluado en la facultad, de ahí que su visión sobre la evaluación no esté integrada con el proceso formativo. Como lo señala la siguiente estudiante, se debe a que el curso de evaluación se presenta muy tarde en el plan de estudios; pero también está fuera del enfoque formativo institucional, de lo contrario, estaría integrado a los demás cursos del plan.

E5-P5: "Te enseñan cómo enseñar, pero no veíamos en ningún momento cómo evaluar eso. Entonces recién en octavo ciclo hemos aprendido sobre evaluación. (...) Casi cinco ciclos de programación (...), pero no evaluábamos. En cambio, acá nos dicen que la evaluación es un eje central del aprendizaje. Entonces hemos tenido que volver a deconstruir todo lo que hemos estado haciendo para volver a construir, pero eso... ese cambio de paradigma no hubiera sido tan tarde, sino al inicio (...) No debería ser un curso, sino algo dentro de todos los demás. Para que así poco a poco nos vayamos enriqueciendo".

Hay preocupación por hacer explícito el proceso de evaluación, que el estudiante sepa cómo se le va a evaluar y que conozca los instrumentos y los criterios; pero no se construyen en conjunto (Dc-P2; Dc-P6).

Los estudiantes de quinto señalan que siempre reciben algún tipo de retroinformación (E5-P3), aunque no siempre es claro para ellos lo que deben hacer con esa información, por lo que no hacen nada. La actividad no promueve su rol formativo, por lo que se trata de una visión mixta.

E5-P19: "Porque es simplemente te doy, tú me traes tu trabajo y yo te doy tu retroalimentación, pero, o sea, no hago nada (...) no hacen nada porque no piden".

Los únicos que presentan visiones transmisionistas de la evaluación son los estudiantes.

Un estudiante señala que el propósito es aprender conceptos y se evalúan en un examen:

E1-P4: "Creo que el propósito de los profesores es que aprendamos esos conceptos, todo lo que hemos hecho en clase, que lo desarrollemos en ese examen".

La *práctica preprofesional* sustentada en la reflexión se articula con la línea de investigación que es transversal en el currículo y señalada como "eje estructurante" de la propuesta formativa declarada por la institución (DI-6); la que se evidencia en el trabajo de portafolio. La investigación y reflexión sobre la práctica está explícita en las prácticas preprofesionales, que se desarrollan durante el último año de la carrera. Toda la propuesta está articulada con la visión socioconstructivista de la práctica.

A-P11: "Tenemos el instrumento del portafolio que es, lo elaboran las alumnas desde primer ciclo hasta el último, y, de modo consistente, van dando cuenta de cómo ellas van alcanzando estos desempeños que le plantea el perfil, el perfil del egresado a través de todos los cursos del ciclo. La idea es que este portafolio pueda enlazar los aprendizajes de todos los cursos del ciclo".

Las autoridades y estudiantes de quinto dan cuenta de los recursos con los que desarrollan el proceso reflexivo: el portafolio, entrevistas personales y carpeta pedagógica; estos permiten registrar las reflexiones diarias y luego revisarlas con sus asesoras. Las indicaciones para los registros contribuyen a orientar la reflexión, desde una visión socioconstructivista:

A-P11: "Tenemos espacios de entrevista personal con las alumnas donde conversamos con ellas sobre, de modo reflexivo, cómo, qué creen ellas que ha sido su logro más significativo de esa clase, cuál cree que ha sido de pronto la limitación más grande que ha tenido. Tenemos fichas ya establecidas para evaluar ese trabajo, y la idea es tener, en esa entrevista, tener un espacio para que ella vaya tomando conciencia de las habilidades que va ganando, cómo se va consolidando en ciertas habilidades, en ciertas actitudes y también apoyándolas en aquellas cosas que no va logrando".

El proceso es mediado por una tutoría con quien se revisa el portafolio, consistente con una visión socioconstructivista.

A-P11: "Y nosotros desde las profesoras vamos orientando este proceso reflexivo en torno a lo que es esa práctica y cómo ellos van descubriendo sus habilidades y descubriendo también lo que les falta para enfrentar ese reto de, digamos, del ejercicio docente (...) los hacemos enfrentar ciertas dinámicas y situaciones para que ellos puedan evaluar y reflexionar sobre sus propias cualidades y condiciones para la docencia y que puedan, por tanto, reafirmar su vocación".

Para las autoridades, la mayor fortaleza del programa está en la articulación entre teoría y práctica, así como el enfoque reflexivo (A-P11).

A-P11: "La fortaleza de nuestro plan de formación radica en que hemos tratado de poder articular la investigación con la práctica educativa, tomar consciencia de que es necesaria la investigación. No queremos hacer que nuestros estudiantes sean investigadores, pero sí desarrollar habilidades investigativas que les permita a ellos crecer en su ejercicio profesional".

Sin embargo, esto no es tan claro para los estudiantes, quienes lo que más valoran es recoger ideas para resolver casos problemáticos que encuentran en las prácticas (E5-P3; E5-P5).

A pesar de valorar la práctica como un espacio de aprendizaje, hay estudiantes que señalan que no reciben la formación que requieren para manejar adecuadamente el clima de aula o el vínculo con sus estudiantes durante sus prácticas:

E5-P3: "Yo sí he sentido en un primer momento lo del manejo de aula, que no hay ningún curso que vea, en los que uno vea eso".

Esta expectativa, de enfoque mixto, tendría que estar atendida con el objetivo mismo de la teoría de la práctica reflexiva y de su ejercicio a través de la herramienta del portafolio, lo que señala que no es tan claro para estos estudiantes el rol de la práctica reflexiva para su formación.

Entre las principales limitaciones de la práctica preprofesional está el que los alumnos desarrollan su práctica en un tema curricular específico, según las oportunidades que le ofrezcan en las escuelas.

A-P11: "Cada escuela, digamos, cede a nuestras alumnas áreas curriculares diferentes, entonces, a veces, las limitación es que la alumna no va a desarrollar su práctica en todas las áreas curriculares".

Es recurrente el comentario de los estudiantes de quinto sobre situaciones rígidas en los contextos de práctica preprofesional, en las que se sienten vigiladas por los supervisores o coordinadores, o incluso dan cuenta de que solo pueden reproducir las sesiones que les asignan.

E5-P3: "Es como ponerle límites, de pronto, a la capacidad que tú tienes (...) que tiene todo el docente en general, porque te dicen hasta qué decir (...) la sesión estaba estructurada como que problematización, investigación, (...) Y eran algunos términos que yo no podía ni siquiera cambiarlos cuando tenía que hacer una pregunta (...) Chicos, ahora vamos a encontrar el problema, (...) Y tenía que verbalizarlo y la docente me decía "sí, porque si en algún momento viene alguien del Ministerio a supervisar y te toca validar a ti, yo voy a dejar que tú valides, pero necesito que valides según lo que está".

Estas situaciones van en contra de los principios de la formación institucional socioconstructivista, pero son temas que se normalizan y no son materia de mayor análisis en las asesorías.

Resumen de la categoría Práctica pedagógica.

La *práctica pedagógica* ofrece información sobre el marco socioconstructivista institucional y sus esfuerzos por lograr una aplicación articulada en el plan de estudios y en el aula. Frente a las estrategias de enseñanza, docentes y autoridades están alineados con la institución a través de planteamientos que atienden las perspectivas socioconstructivistas;

mientras que los estudiantes se encuentran distribuidos entre en visiones mixtas y socioconstructivistas. Las estrategias de enseñanza están centradas en el aprendizaje, pero no logran integrar aún el proceso de evaluación. Así también, los ejemplos de modelado de estrategias podrían ofrecerse de manera menos intuitiva, más organizada e integrada (Badía et al, 2000; Díaz Barriga y Hernández, 2010).

Los estudiantes de primer año aún no reconocen la evaluación desde su fin formativo, buscan cumplir desde la heteronomía y presentan visiones transmisionistas; mientras que los estudiantes de quinto transitan entre las diversas experiencias evaluativas de toda la carrera y el descubrimiento de la evaluación formativa como medio para el aprendizaje. Los docentes tienen mayor claridad sobre los fines formativos de la evaluación, pero encuentran dificultades para la aplicación del enfoque reflexivo y explícito del proceso y de los instrumentos, particularmente entre los docentes a tiempo parcial.

La figura de practicante reflexivo aporta hacia la construcción de la autonomía y responsabilidad del docente para a partir de su experiencia, orientar su desarrollo y conducir su acción en el aula y en su propio proceso formativo (Perrenoud, 2007; Schön, 1992). La reflexión es el medio para integrar y consolidar el conocimiento pedagógico. Algunos estudiantes de quinto presentan visiones mixtas de las prácticas preprofesionales, dado que en los colegios realizan actividades reproductivas (aplican las sesiones de manera literal) y evidencian insuficientes espacios críticos y reflexivos sobre su propio proceso.

La perspectiva desde la cual la responsabilidad del docente es limitada por la responsabilidad de la sociedad puede relacionarse con una perspectiva del rol docente limitado a las oportunidades y lineamientos oficiales de la profesión. Sobre este tema vinculado a la responsabilidad y la profesionalización docente se ha escrito ampliamente. Perrenoud (2007)

señala que “Para evolucionar hacia una mayor profesionalización de su oficio, haría falta que los enseñantes asumieran riesgos y dejaran de protegerse detrás del “sistema”, de los programas y de los textos” (p.12). Luego añade,

Entonces, a cambio de una responsabilidad personal mayor, dispondrían de una autonomía más amplia –o menos clandestina- para escoger sus estrategias didácticas, sus procedimientos y modalidades de evaluación, sus formas de agrupar a los alumnos y de organizar el trabajo, de instaurar acuerdos y el orden en el aula, de concebir los dispositivos de enseñanza-aprendizaje o de dirigir su propia formación (Perrenoud, 2007, p.12).

Sin embargo, la realidad de la educación básica no da espacio a este tipo de autonomía docente aún. La propia crisis de la formación inicial es una de las razones por las cuales las autoridades de las escuelas y del ministerio no dejan la supervisión del cumplimiento de determinados lineamientos que se convierten en obligaciones que los docentes deben cumplir en el aula.

El enfoque formativo de la institución

En atención a la pregunta de investigación, se puede afirmar que a partir del análisis de los documentos institucionales, las acciones sobre las que dan cuenta los actores y la representación de estos sobre la educación y el proceso de enseñanza y aprendizaje, el enfoque formativo institucional está orientado hacia el socioconstructivismo (MINEDU, 2016a; Whitcomb, 2003), con importantes dudas y vacíos conceptuales de los actores, así como algunas contradicciones en relación a las orientaciones teóricas y la práctica pedagógica en la institución.

El enfoque formativo involucra una dimensión personal, de desarrollo humano (Marcelo, 1997; Vaillant y Marcelo, 2000; 2015), y está orientado hacia la transformación de la sociedad a través de la educación (DI-6; DI11; MINEDU, 2016a; CNE, 2007). Para lograr sus objetivos, la institución ha elegido la pedagogía transformadora del enfoque sociocrítico reflexivo, que asume la educación como la formación de ciudadanos comprometidos críticamente con la sociedad (DI-6; Díaz Barriga, 2014; Díaz Barriga y Hernández, 2010; MINEDU, 2016a; Perrenoud, 2007). La propuesta busca vincular investigación y docencia a fin de transformar la educación a través de la formación de docentes con agencia social (Imbernón, 2014) y cuya práctica se enriquece por su proceso reflexivo investigativo (Perrenoud, 2009). Este modelo crítico-reflexivo se contrapone a los enfoques transmisionistas, dando espacio al rol docente de profesional de la educación y no el de administrador o ejecutor de lo producido por otros. La formación de un docente autónomo es central para este perfil. Los programas de formación no pueden limitarse al “desarrollo de habilidades dirigidas al ‘cómo’ enseñar, es decir, a la enseñanza de metodologías (Saneugenio y Escontrela, 2000, p. 17). Estos cambios se aluden en el MBDD (2012), al enfatizar el necesario protagonismo docente en la transformación de la educación, a través de las dimensiones política y cultural de la docencia.

La función social de la educación desde el enfoque sociocrítico busca eliminar los pensamientos dogmáticos y desarrollar la reflexión y actuación autónoma (Alvarado y García, 2008; Hernández de Rincón, 2007; MINEDU, 2016a). Este proceso de formación integral para la vida en sociedad no puede desvincularse del contexto social, cultural y político, dado que es estructurante. Esta articulación entre la visión socioconstructivista y el enfoque sociocrítico no es evidente para la propia institución, y así lo demuestran las perspectivas más constructivistas sobre el aprendizaje y la ausencia de declaraciones en los documentos. Si bien entre los

constructivismos existe una serie de matices intermedios que se traducen en prácticas diversas, el socioconstructivismo destaca la importancia de la interacción social y cultural, la atención al contexto personal y social de cada estudiante y a la capacidad del docente para diseñar experiencias de aprendizaje que atiendan los contextos de sus estudiantes (Whitcomb, 2003) y que conduzca hacia la transformación a partir de procesos crítico-reflexivos contextualizados (Giroux, 1990). El carácter reflexivo del enfoque sociocrítico se orienta a indagar, evidenciar y transformar la sociedad a partir de una postura ética y política en un contexto determinado; sin dejar espacio a la neutralidad de la educación (Giroux, 1990). Los espacios de construcción individual y social son –en términos de este enfoque- espacios participativos y de actuación, con un carácter dialógico y estructurante, a fin de constituir y constituirse como parte transformadora hacia una sociedad equitativa y democrática (Padilla et al, 2013).

Las posturas de los actores con relación a los fines de la educación presentan algunas contradicciones o, en todo caso, perspectivas de tránsito. Si bien están orientadas a la transformación social, las prácticas pedagógicas no atienden completamente el desarrollo de la autonomía y el proceso reflexivo de los futuros docentes; vital para el enfoque sociocrítico. Todos los participantes, salvo los estudiantes de primer año, presentan visiones socioconstructivistas alineadas con los fines de la educación en y para la democracia, orientados a la transformación social y, si bien la práctica está en tránsito hacia el desarrollo de la autonomía, se reconoce la importancia del aprendizaje autónomo (CNE, 2007; 2015; Díaz Barriga y Hernández, 2010; Marcelo, 2001; MINEDU, 2016a). Los estudiantes de primer año muestran perspectivas mixtas, aunque revelan interés por la transformación de la sociedad hacia una educación más equitativa. Contribuye de manera importante la apertura institucional hacia la integración de diversos contextos socioculturales durante la formación, las actividades de la

universidad para promover la participación social y las prácticas discontinuas acompañadas de un proceso reflexivo; como también lo hacen las perspectivas claras y explícitas de los docentes y autoridades al contextualizar los aprendizajes, de acuerdo con los estudiantes de quinto. Sin embargo, la centralización de las prácticas preprofesionales limitadas a un círculo de colegios de nivel socioeconómico medio y alto, dentro de la ciudad de Lima, no está en concordancia con la perspectiva que se busca desarrollar entre los futuros docentes.

La institución ofrece documentos explícitos sobre su propuesta formativa, pero estos alcanzan a estudiantes y docentes como visiones teóricas que no son estructurantes de su práctica al no ser de consulta regular. Si bien se identifican esfuerzos institucionales por lograr una alineación en términos de enfoque formativo, esta no se ha logrado aún. El dar a conocer los fundamentos teóricos en los que se basa la propuesta formativa es un paso importante hacia la articulación de un enfoque formativo institucional comunicado y coherente.

Las autoridades, en concordancia con los documentos institucionales, sostienen las bases teóricas de la propuesta formativa y son el referente de docentes y estudiantes. La revisión y reforma curricular de años recientes ha obligado discusiones y acuerdos entre las autoridades y docentes a tiempo completo que no ha sostenido un espacio de reflexión continua y compartida entre los distintos actores. La mayor formación académica de las autoridades, así como estos espacios de reflexión para la reforma han sostenido la coherencia de los lineamientos institucionales.

Un enfoque formativo que cambia la perspectiva.

Para analizar si los estudiantes de primer año tienen perspectivas diferentes de las de los estudiantes de último año, se contrastó las representaciones de ambas cohortes. Los estudiantes de quinto ofrecen perspectivas socioconstructivistas y mixtas en todos los casos (salvo la

definición de conocimiento). Las visiones transmisionistas están reducidas -salvo las excepciones mencionadas en relación a la definición de conocimiento- a los estudiantes de primer año, probablemente por su experiencia en la educación básica que mantiene aún prácticas tradicionales, heterónomas y que privilegian la transmisión por parte del docente (Hernández, 2008; Imbernón, 2010; MINEDU, 2016a; Vaillant, 2002). Estos resultados son consistentes con lo hallado por Cárcamo y Castro en Chile en el 2015. Ahora bien, un estudio longitudinal que acompañe a una cohorte de estudiantes a lo largo de su formación, permitiría establecer con mayor precisión el alcance que tiene la influencia del paso por la institución, en relación a otras posibles variables como diferencias al momento del ingreso.

El aprendizaje y el conocimiento en la educación.

Pese a que la construcción del conocimiento es el fundamento de las perspectivas socioconstructivistas y de todos los constructivismos (Coll, 1996; Hernández, 2008; Marcelo, 2001; Whitcomb, 2003), los actores presentan visiones transmisionistas, mixtas y algunas socioconstructivistas sobre el conocimiento. Las visiones sobre el aprendizaje de algunas autoridades y docentes están más orientadas a perspectivas constructivistas, que no atienden el contexto sociocultural, lo que de alguna forma, revela cierta contradicción entre los fines de la educación y el concepto de aprendizaje. No se entiende el aprendizaje como construcción permanente y la evidencia de la poca elaboración en torno al conocimiento señala que no se le ha dado el lugar central que tiene en el proceso de aprendizaje y en la visión de la educación. Las contradicciones epistemológicas con relación a la práctica son uno de los principales problemas en la formación inicial docente, como se da cuenta en la literatura (Marcelo, 2009; Pozo et al, 2006), y en los estudios tanto a nivel nacional (Cuenca, 2011; González, Eguren y de Belaunde,

2014; Turpo, 2011) como internacional (Cárcamo y Castro, 2015; Gómez et al, 2012; Hamed, Rivero y Martín, 2016; UNESCO, 2013; Vaillant, 2002; Whitcomb, 2003).

Según señala Whitcomb (2003), la evolución de los marcos psicológicos, desde las perspectivas conductistas hacia las situadas, inspiró líneas de investigación que orientaron cambios en la formación inicial docente en los Estados Unidos, a fin de atender los nuevos roles docentes y formar a los futuros docentes para la comprensión. Sin embargo, los estudiantes para la docencia llegan con marcos de referencia que los conducirán a prácticas tradicionales, desarrolladas a partir de su experiencia educativa. En más de un contexto, ante esta situación, "los docentes recurren a sus imágenes previas de la enseñanza escolar que han construido en su paso como estudiantes de los niveles anteriores a la formación docente" (Vaillant, 2002, p.19).

Este recuerdo vinculado a las rutinas, las relaciones jerárquicas, las forma de atender los problemas, prevalece. Particularmente, preocupa lo señalado por estudiantes de quinto en relación con sus prácticas preprofesionales y experiencias en actividades de lógica reproductiva con sesiones predeterminadas ante la observación de las autoridades del Ministerio de Educación. Este aprendizaje particular en este contexto de prácticas no puede desatenderse y dejar de elaborarse de manera estratégica (Badía et al, 2012), a fin de no retroceder lo avanzado durante los años de formación inicial en un espacio formativo de lógica socioconstructivista, pero aún en proceso de construcción.

La discusión sobre las bases teóricas, la dimensión ética y política y su incidencia la práctica pedagógica necesita elaborarse e involucrar a los estudiantes⁵. Las visiones mixtas de docentes y estudiantes, revelan, por lo general, la mezcla entre términos poco claros, pero que son parte del discurso; lo que da cuenta de una falta de espacios de reflexión teórica y de

⁵ Durante el trabajo de campo, diversos participantes señalaron que la entrevista les había provisto de un espacio de reflexión sobre temas que no suelen elaborar. Esto revela la necesidad de contar en la institución con espacios para la discusión teórica y de experiencias vinculadas a la docencia.

articulación de conceptos, experiencias y propuestas entre docentes y entre docentes y estudiantes. El cambio conceptual sobre cuestiones epistemológicas y su incidencia en la práctica pedagógica también demanda esfuerzos importantes (Coll, 1996; Gómez et al, 2012; Vaillant, 2002) e intervención. En ese sentido, el estudio experimental realizado en Chile por Gómez et al (2012), que se presenta en páginas anteriores, ofrece una orientación práctica para este cambio conceptual.

Un ajuste al rol protagónico del proceso formativo.

A partir de los propios actores, se puede afirmar que el rol del docente es entendido bajo el enfoque socioconstructivista. Durante su formación inicial, los estudiantes experimentan una serie de situaciones formativas orientadas a la construcción individual y social de los conocimientos teóricos y prácticos para la docencia, en un marco de reflexión mediada, principalmente, por sus profesores. Las representaciones de los actores están alineadas con un docente que establece un vínculo positivo y de comunicación continua; facilita el proceso de aprendizaje, cuya función es atender la diversidad y ofrecer experiencias de aprendizaje contextualizadas a la realidad del estudiante (Coll, 1996; Díaz Barriga y Hernández, 2010; Marcelo, 2001; Pozo et al, 2006); y al contexto sociocultural (Díaz Barriga y Hernández, 2010; MINEDU, 2016a; Serrano y Pons, 2001; Vaillant, 2002). A través del desarrollo de estrategias de enseñanza socioconstructivistas, los docentes dan cuenta de promover la construcción de aprendizajes a través de los conocimientos previos de los estudiantes y de ofrecer espacios de reflexión. Son los espacios entre estudiantes los que pueden beneficiarse de participar de procesos de aprendizaje en los cuales la perspectiva teórica sea explícita.

Si bien el rol docente contribuye o transita hacia el desarrollo del enfoque socioconstructivista, la institución no escapa a importantes contradicciones: por un lado, la falta

de conocimientos pedagógicos de los docentes a tiempo parcial –una realidad de la educación superior-; y de otro lado, la poca orientación hacia el desarrollo de la autonomía de los estudiantes.

Los participantes externos.

La participación de docentes sin formación pedagógica o que no están alineados -o incluso, solo bien informados- con el enfoque curricular constituye una falta de coherencia en el programa. Mientras que algunos estudiantes de quinto logran identificar las contradicciones y las critican; los de primero no logran identificarlas e incorporan las prácticas transmisionistas como regulares (Perrenoud, 2010). El caso más evidente se identifica en la desarticulación curricular de la evaluación. Los lineamientos institucionales orientan hacia una evaluación formativa, integrada al proceso de aprendizaje (Badía et al, 2012; Díaz Barriga, 2014; Turpo, 2011); algunos docentes la incorporan y otros lo hacen en algunas ocasiones. Los docentes a tiempo parcial son quienes presentan las visiones mixtas de la evaluación. Sin embargo, al estar expuestos a evaluaciones sumativas a lo largo de la formación, los estudiantes no logran integrar la experiencia evaluativa con la formativa. Algunos estudiantes de quinto logran identificarlo, pero aún no cambiarlo. Es importante revisar este hallazgo en el contexto de los retos que enfrentan las instituciones de educación superior respecto de la cantidad de estudiantes que pueden atender y el número de docentes de planta con los que pueden contar. Efectos como estos indican lo problemático que puede resultar plantear procesos de cambio en la educación superior cuando no se puede en la práctica contar con todos los docentes capacitados bajo el mismo enfoque formativo ni con la misma dedicación.

El nuevo protagonista.

La visión sobre el rol del estudiante en la facultad no está alineada con las perspectivas socioconstructivistas, sino más bien ofrece visiones mixtas. Los docentes⁶ dan cuenta de haber asumido el rol de facilitador del proceso educativo y de ofrecer a los estudiantes espacios de participación activa y desarrollo de la autonomía para aprender a aprender (Cuenca, 2007; Díaz Barriga y Hernández, 2010; Marcelo, 2001; MINEDU, 2010a; Serrano y Pons, 2001); sin embargo, los estudiantes señalan que muchas veces, esto no sucede. Las perspectivas no alineadas sobre la evaluación son el caso más evidente. La heteronomía de los estudiantes de primero no ha sido cuestionada en su corto proceso formativo; en cuanto a los estudiantes de quinto, entienden la perspectiva constructivista del rol del estudiante desde lo que se espera que logren como docentes: que sus estudiantes sean autónomos; sin embargo, su perspectiva en relación con su propio proceso formativo, no llega a ser autónoma.

Para atender este tema y ofrecer a los estudiantes las condiciones necesarias para asumir un rol más autónomo, la literatura sugiere: un plan curricular flexible, con líneas de desarrollo opcionales; docentes que favorezcan la autonomía al generar oportunidades diversas para el aprendizaje para que el estudiante elija intencionadamente (Díaz Barriga y Barroso, 2014); un sistema que privilegie la evaluación formativa (Marcelo, 2001; MINEDU, 2016a; Serrano y Pons, 2001); contextos relacionales que ofrezcan espacios con grupos heterogéneos de discusión y reflexión (De Luca, 2009); un enfoque reflexivo profundo que permita desarrollar la metacognición (Kuhn, 2000); y estudiantes informados y conscientes de su rol en el aula y en su propio proceso.

En el contexto estudiado, la cultura institucional está orientada a la práctica reflexiva (DI-6), lo que demanda espacios oportunos y recurrentes para la reflexión de la teoría y la práctica -

⁶ Al señalar "docentes", se hace referencia a los docentes a tiempo completo, quienes están involucrados en la formación de los estudiantes en las líneas pedagógicas, como la de investigación. Ya se señaló anteriormente que entre los docentes a tiempo parcial hay mayor diversidad de perspectivas epistemológicas que inciden en su práctica.

juntas y por separado- así como para la integración de saberes (Perrenoud, 2009). Estos espacios existen en el plan de estudios, en la línea de investigación, pero necesitan fortalecerse con un mayor componente crítico y dialógico, más allá del profesor o asesor de prácticas hacia una construcción social.

Los conocimientos docentes se van construyendo a lo largo del ejercicio de la formación y de la actividad práctica, integrando la experiencia con los otros conocimientos que necesitan ser compartidos, planificados, ejecutados y evaluados (Palazzo et al., 2016). Esta socialización de experiencias de práctica se necesita analizar teniendo en cuenta las perspectivas teóricas para generar conocimiento sobre la complejidad de la práctica, en general, y sobre la propia, en particular; a fin de formar un docente autónomo y reflexivo (Imbernón, 2010; Pogré, 2004). El enfoque formativo estudiado está encaminado hacia estos objetivos y da cuenta de los esfuerzos sistémicos que se requiere para articular una propuesta formativa coherente, que logre docentes preparados para aprender a aprender, acorde con las necesidades cambiantes y diversas del futuro.

Una fortaleza del estudio es la identificación de dimensiones clave para describir y analizar el enfoque formativo de una institución, que permite recoger información segmentada y desde las distintas perspectivas de los actores. Ante la ausencia de investigaciones sobre cómo se desarrolla la formación inicial docente en el país, esta segmentación es útil para identificar que las visiones sobre los diversos ámbitos de la formación no necesariamente están alineados; mientras que el instrumento de la entrevista, permite evidenciar la ausencia de espacios para la reflexión, individual y colectiva.

Queda pendiente para futuras investigaciones el análisis del proceso reflexivo de los estudiantes a partir del estudio de los portafolios de la línea de investigación; a fin de darle

continuidad y profundidad al presente estudio. El análisis de los procesos metacognitivos implicados en el proceso reflexivo será de utilidad para mejorar la práctica. Asimismo, la observación de clases y la revisión de documentos de trabajo docente podrían aportar hacia la construcción de estrategias de enseñanza más explícitas y robustas con relación al enfoque sociocrítico reflexivo.



Referencias

- Abbeduto, L. (2002). *Taking Sides. Clashing Views on Controversial Issues in Educational Psychology*. United States of America: McGraw-Hill/Dushkin.
- Abréu, C. (2016). Formación docente y escuela: Posibles articulaciones. *Ciencia y Sociedad*, 41(1), 29-43. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/870/87046119002.pdf>
- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2),187-202.
- Álvarez, C. y San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1).
- Arregui, P. (2004). Estándares y retos para la formación y el desarrollo profesional de los docentes. En Arregui, P; Benavides, M; Cueto, S; Saavedra, J. y Hunt, B. *¿Es posible mejorar la educación peruana?: evidencias y posibilidades* (pp. 67-124). Lima: GRADE.
- Badía, A. (Coord.), Álvarez, I., Carretero, M., Liesa, E. y Becerril, L. (2012). *Estrategias y competencias de aprendizaje en educación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Badía, A. y Monereo, C. (2004). La construcción del conocimiento profesional docente. Análisis de un curso de formación sobre enseñanza estratégica. *Anuario de Psicología*, 35(1), 47-70. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/39109351>
Consultado el 4 de octubre del 2016.
- Barrios, O. (2004). Hacia un nuevo enfoque en la formación inicial. En Isabel Flores (Ed.), *¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina?* (pp. 39-53). Lima: PROEDUCA-GTZ y OREALC/UNESCO.

- Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 13(1), 35-56.
- Bransford, J., Brown, A. y Cocking, R. (Eds.). (2000). *How people learn: brain, mind, experience, and school*. United States of America: National Academy Press.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Cárcamo, R. y Castro, P. (2015). Concepciones sobre el Aprendizaje de Estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Magallanes y Docentes en Ejercicio en la Educación Básica de la ciudad de Punta Arenas, Chile. *Formación Universitaria*, 8(5), 13-24.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Argentina: Aique Grupo Editor.
- Carretero, M. (1996). Constructivismo y problemas educativos: una relación compleja. *Anuario de Psicología*, 69, 183-187. Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/viewFile/9096/11608>
- Castro, J. y Lavado, P. (2016). Mejoras en la Educación Básica del Perú: propuestas para consolidarlas. En *Metas del Perú al Bicentenario*. Lima: Consorcio de Universidades.
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*, 69, 153-178.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.
- Coll, C. (2008). *Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Consejo Nacional de Educación, CNE. (2007). *Proyecto Educativo Nacional. La educación que*

- queremos para el Perú*. Lima: CNE.
- Consejo Nacional de Educación, CNE. (2015). *CNE. Proyecto Educativo Nacional. Balance y Recomendaciones 2014*. Lima: CNE.
- Consejo Nacional de Educación, CNE. (2016). *Encuesta Nacional a Docentes de Instituciones Educativas Estatales y No Estatales*. Lima: CNE.
- Cuenca, R. (2005). La formación docente en América Latina y el Caribe. Tensiones, tendencias y propuestas, En D. Rendón e I. Rojas, I. (Comps.), *El desafío de formar los mejores maestros*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Red Kipus y OREALC/UNESCO.
- Cuenca, R. (2007). ¿Hacia dónde va la formación docente en América Latina? En R. Cuenca, N. Nucinkis y V. Zavala, *Nuevos Maestros para América Latina*. Madrid: Ediciones Morata.
- Cuenca, R. (2011). *Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente. Diálogos con maestros*. Lima: CNE y Fundación SM.
- Cuenca, R. y Stojnic, L. (2008). *La cuestión docente. Perú: Carrera Pública Magisterial y el discurso del desarrollo profesional*. Lima: FLAPE.
- Cueto, S., León, J., Ramírez, C. y Guerrero, G. (2008). Oportunidades de aprendizaje y rendimiento escolar en matemática y lenguaje: Resumen de tres estudios en Perú. *REICE. Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 29-41.
- Creswell, J. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. USA: SAGE Publications.
- de Belaunde, C; González, N. y Eguren, M. (2013). *¿Lección para el maestro? La experiencia del Plan de Capacitación Docente - PLANCAD*. Lima: IEP.

- De Luca, C. (2009). Implicaciones de la Formación en la Autonomía del Estudiante Universitario. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 901-922.
- De Zubiría, J. (1994). *Los modelos pedagógicos*. Colombia: FAMDI.
- De Zubiría, J. (2006). *Las competencias argumentativas. La visión desde la educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- De Zubiría, M. (2004). *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas*. Colombia: FAMDI.
- Delors, J. (Ed.). (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. España: UNESCO y Grupo Santillana.
- Díaz, H. (2015). *Formación docente en el Perú. Realidad y Tendencias*. Lima: Fundación Santillana.
- Díaz Barriga, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(5), 3-24.
- Díaz Barriga, F. y Barroso, R. (2014). Diseño y validación de una propuesta de evaluación de competencias en un programa de formación de docentes de educación básica en México. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 53(1), 36-56.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- El Peruano. (2003). Ley N° 28044. Ley General de Educación. Lima, 28 de julio.
- El Peruano. (2014). Ley N° 30220. Ley Universitaria. Lima, 9 de julio.
- El Peruano. (2015). Decreto supremo N°001-2015 MINEDU. Aprueban Reglamento de Organización y Manual de Funciones del Ministerio de Educación. Lima, 31 de enero.

- El Peruano. (2016). Ley N° 30512. Ley de institutos y escuelas de educación superior y de la carrera pública de sus docentes. Lima, 2 de noviembre.
- Elmore, R. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en Educación. *Profesorado, revista de currículum y formación del Profesorado*, 7(1-2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56770202>
- Esteve, J. (2004). La tercera revolución educativa. Una reflexión sobre nuestros profesores y Nuestro sistema educativo en los inicios del siglo XXI. *Contextos de Educación*, V. Recuperado en <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Esteve.htm>
Consultado el 1 de noviembre de 2016.
- Estévez, E., Arreola, C. y Valdés, A. (2014). Enfoques de enseñanza de profesores universitarios en México. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 22(17).
- Ferrer, G. (2004). *Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina. ¿Quién responde por los resultados?* Lima: GRADE.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. McGraw-Hill.
- Fumagalli, L. (2000). Alternativas para superar la fragmentación en la educación secundaria a partir de la formación de los docentes. En C. Braslavsky, I. Dussel y P. Scaliter (Eds.), *Los Formadores de Jóvenes en América Latina: Desafíos, Experiencias y Propuestas*. OIE / ANEP. Uruguay, Agosto 2000. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/curriculum/LatinAmericanNetworkPdf/maldorep.pdf#page=7>
- 8
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI Editores.

- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Gonzales, O. (2013). Nueva escuela para una nueva nación 1919-1932. En *Colección Pensamiento Educativo Peruano, 10*. Lima: Derrama Magisterial
- González, F. (2006). *Investigación cualitativa y subjetividad*. Guatemala: ODHAG.
- González, N; Eguren, M.; de Belaunde, C. (2014). Desempeño docente y aprendizaje: una aproximación a las prácticas pedagógicas del maestro peruano. *Economía y Sociedad, 84*,14-20. Recuperado de <http://www.cies.org.pe/sites/default/files/files/articulos/economiaysociedad/02eguren.pdf>
- Gómez, V. y Guerra, P. (2012). Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía? *Estudios Pedagógicos, 38*(1), 25-43.
- Gómez, V., Guerra, P., Santa Cruz, J., Thomsen, P., Rodríguez, C. y Beas, J. (2012). Díadas Reflexivas Colaborativas: construyendo nuevos significados sobre aprendizaje y enseñanza. *Electronic Journal of Research Educational Psychology, 10*(1), 271-310.
- Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J. y Vargas, S. (2017). *Estado de la educación en el Perú: Análisis y perspectivas de la educación básica*. Lima: FORGE/GRADE.
- Guerrero, L. (2017). *12 Hipótesis sobre el largo proceso de la reforma curricular en el Perú*. Ponencia en el Seminario Internacional: Nuevo Currículo Nacional: Los próximos pasos. UARM/FORGE-GRADE. Lima, enero 2017. Recuperado de <http://www.grade.org.pe/forge/descargas/1.%20Panorama%20de%20cambios%20currículos%20en%20Peru%20-%20Luis%20Guerrero.pdf>

- Hamed, S., Rivero, A. y Martín, R. (2016). El cambio en las concepciones de los futuros maestros sobre la metodología de enseñanza en un programa formativo. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 13(2), 476-492.
- Hernández, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles educativos*, 30(122), 38-77. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018526982008000400003&script=sci_arttext
- Hernández, G. y Díaz Barriga, F. (2013). Una mirada psicoeducativa al aprendizaje: qué sabemos y hacia dónde vamos. *Sinéctica*, 40. Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/44/847>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hernández de Rincón, A. (2007). Parámetros para el diseño y evaluación del currículo crítico. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 12, 51-82.
- Hunt, B. (2004). La educación primaria peruana: aún necesita mejorarse. En Arregui, P., Benavides, M., Cueto, S., Saavedra, J. y Hunt, B. (2004). *¿Es posible mejorar la educación peruana?: evidencias y posibilidades*. Lima: GRADE.
- Instituto de Estudios Peruanos, IEP. (2015). Nota de Política Pública de Educación. Más y Mejores Aprendizajes para Todos/as. En *Diálogos de Política Pública*. Recuperado de <http://dialogosperu.pe/wp/2016/03/06/educacion/>
- Inostroza, G., Jara, E. y Tagle, T. (2010). Perfil del mentor basado en competencias. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 117-129.
- Imbernón, F. (1995). La formación y el desarrollo del profesorado: de la formación espontánea a

- la formación planificada. *Encuentro: Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 8, 12-33.
- Imbernón, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En C. Marcelo (Ed.), *La función docente*. Madrid: Síntesis.
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario*. Madrid: Octaedro.
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive Development. *Current Directions in Psychological Science* 9(5), 178-181.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Lombardi, G. (2017). *Nuevos y viejos desafíos de la formación docente. Política regional de desarrollo docente en América Latina y El Caribe*. Ponencia en el Seminario Nacional Políticas de Desarrollo Docente al 2021. Realizado 2 y 3 de junio 2017. Red Kipus. MINEDU. Recuperado de <http://www.redkipusperu.org/inicio/wpcontent/uploads/2017/07/Kipus-Argentina-GRACIELA-LOMBARDI-2junio2017.pdf>
- Lombardi, G. y Abrile de Vollmer, M. (2009). La formación docente como sistema de la formación inicial al desarrollo profesional. Reflexiones a partir de la experiencia argentina. En Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (Coords.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. España: OEI/Fundación Santillana.
- López de Castilla, M. (2004). Desarrollo Profesional: Bolivia, Paraguay y Perú. En Isabel Flores (Ed.). *¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina?* (pp. 103-116). Lima: PROEDUCA- GTZ y OREALC/UNESCO.

Marcelo, C. (1997). *Evaluación y modelos para la formación continua de los formadores*.

Universidad de Sevilla. Recuperado de

<http://postgrado.una.edu.ve/evaluacionaprendizajes/paginas/marcelo.pdf>

Marcelo, C. (2001). La función docente: nuevas demandas en tiempos de cambio En C. Marcelo (Ed.). *La función docente*. Madrid: Síntesis.

Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(2), 531-593.

Marcelo, C. (2009). La evaluación del desarrollo profesional docente. En Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (Coords.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. España: OEI/Fundación Santillana.

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Narcea.

Martínez, M. (2004). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. México: Trillas.

Messina, G. (1999). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, Enero-Abril.

Ministerio de Educación del Perú, MINEDU. (2010a). *Diseño Curricular Básico Nacional para la carrera profesional de profesor de Educación Primaria*. Recuperado de <http://siges-pedagogicos.pe/institutos/dcbn-de-educacion-Primaria-2010/>

MINEDU (2010b). *Sistema de evaluación para ser Aplicado en los Diseños Básicos Nacionales*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/producto/sistema-de-evaluacion-de-los-aprendizajes/>

MINEDU. (2016a). *Marco del Buen Desempeño Docente*. Lima: MINEDU. Recuperado de <http://www.perueduca.pe/web/desarrollo-docente/marco-del-buen-desempeno-docente>

MINEDU. (2016b). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: MINEDU.

MINEDU. (2016c). Página web de Noticias del Ministerio de Educación. Consultado en

<http://www.minedu.gob.pe/n/noticia.php?id=39597>

Consulta el 12 de setiembre del 2016.

MINEDU. (2017). *Enfoque crítico reflexivo para una nueva docencia. Orientaciones para el diálogo reflexivo en el proceso de Acompañamiento Pedagógico*. Lima: MINEDU.

Recuperado de

<http://www.perueduca.pe/archivos/recursos/2.1.%20Enfoque%20Cr%C3%ADtico%20Rflexivo.pdf>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) España. (2014). *TALIS 2013. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español*. Recuperado de

http://www.oecd.org/education/school/Spain-talis-publicaciones-sep2014_es.pdf

Miranda, L. (2017). *Política nacional de desarrollo docente. Diagnóstico y medidas en marcha*.

Ponencia en el Seminario Nacional Políticas de Desarrollo Docente al 2021. Realizado 2 y 3 de junio 2017. Red Kipus. MINEDU. Recuperado de

<http://www.redkipusperu.org/inicio/wp-content/uploads/2017/07/Kipus-Minedu-LILIANA-MIRANDA-2junio2017.pdf>

Monereo, C. (Coord.), Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., y Pérez, M.L. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*.

Barcelona: Graó.

Nóvoa, A. (2009). Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo? En Vélaz de Medrano, C. y

Vaillant, D. (Coords.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. España:

OEI/Fundación Santillana.

ONU. Organización de las Naciones Unidas. (2016). *Objetivos y metas de Desarrollo Sostenible*.

Consultado en <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

Ortiz, A. (2009a). *Pedagogía y aprendizaje profesional en la educación superior*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Ortiz, A. (2009b). *Manual para elaborar el modelo pedagógico de la institución educativa*. Antillas.

Padilla, J., Vera, A., y Silva, W. (2013). La formación del componente pedagógico del docente universitario desde un enfoque sociocrítico. *Ágora U.S.B.* 13(1), 165-177.

Palazzo, J. Gomes, C.A. y Rego Pimentel, G. (2016). La práctica en la formación de educadores en Brasil: currículos fracturados. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 45-58. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.2.253911>

Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. y Perrenoud, P. (Coords.). (2005). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: FCE.

Pérez Gómez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 37-60.

Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes del siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 14(3), 503-523.

Perrenoud, P. (2007). *Pedagogía diferenciada: De las intenciones a la acción*. Madrid: Editorial Popular.

Perrenoud, P. (2010). La formación del profesorado. Un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 103-122.

- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó.
- Pogré, P. (2007) El desafío de formar profesores para la escuela media. Una propuesta multidisciplinar. En R. Cuenca, N. Nucinkis y V. Zavala. *Nuevos Maestros para América Latina*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pozo, J. (1996). No es oro todo lo que reluce ni se construye (igual) todo lo que se aprende: contra el reduccionismo constructivista. *Anuario de Psicología*, 69, 127-139.
- Pozo, J., Scheuer, N., del Puy Pérez, M., Mateos, M., Martín, E. y de la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Putman, R. y Borko, H. (2000). What Do New Views of Knowledge and Thinking Have to Say about Research on Teacher Learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4-15. APA.
- Reyes, E. (2004). Didácticas activas En M. De Zubiría. *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas*. Colombia: FAMDI.
- Rivero, J. (2007). *Educación, docencia y clase política en el Perú*. Lima: Ayuda en Acción/ Tarea Asociación de Publicaciones Educativas.
- Robalino, M. (2007). *Los docentes pueden hacer la diferencia. Apuntes acerca del desarrollo profesional y el protagonismo docente*. Seminario internacional La professionnalisation des enseignants de l'education de base: les recrutements sans formation initiale. Realizado 11 al 15 de junio 2007. Recuperado de http://www.ciep.fr/sources/conferences/CD_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf_intrv/Robalino_Magaly_es.pdf

- Robalino, M. (2017). *La Agenda 2030. Educación y habilidades en el siglo XXI*. Ponencia en el Seminario Nacional Políticas de Desarrollo Docente al 2021. Realizado 2 y 3 de junio 2017. Red Kipus. MINEDU. Recuperado de <http://www.redkipusperu.org/inicio/wpcontent/uploads/2017/07/Kipus-MAGALY-ROBALINO-2junio2017.pdf>
- Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 29-50.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez; M., Caballero, C.; y Moreira, M. (2011). Aprendizaje significativo y formación del profesorado. *Aprendizagem Significativa em Revista/Meaningful Learning Review* 1(1), 58-83.
- Saneugenio, A. y Escontrela, R. (2000). El modelo crítico-reflexivo y el modelo técnico: sus fundamentos y efectos en la formación del docente de la educación superior. *Docencia Universitaria* 1(1), 11-39.
- Singh, M. (2004). Teorías y paradigmas de la formación inicial. En Isabel Flores (Ed.), *¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina?* (pp.19-31). Lima: PROEDUCA-GTZ y OREALC/UNESCO.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson Educación.

- Schüssler, R. (2001). «*Nadie se quería quedar atrás*»: el Nuevo Enfoque Pedagógico en las aulas. Resultados de una investigación con docentes capacitados por PLANCAD. Lima: PROEDUCA, GTZ.
- Segovia, F. y Beltrán, J. (1998). *El aula inteligente. Nuevo horizonte educativo*. Madrid: Espasa Calpe.
- Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>
Consultado el 10 de octubre de 2016.
- Soto, J. (2017). *Hacia la Excelencia de los Institutos de Educación Superior Pedagógicos*. Ponencia en el Seminario Nacional Políticas de Desarrollo Docente al 2021. Realizado 2 y 3 de junio 2017. Red Kipus. MINEDU. Recuperado de <http://www.redkipusperu.org/inicio/wp-content/uploads/2017/07/Kipus-Jessica-Soto-DIFOID-2017-06-03.pdf>
- Southwell, M. (2009). Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo. En J. Yuni (Comp.). *La formación docente. Complejidad y ausencias*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- Staub, F. y Stern, E. (2002). The nature of teacher's pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 344-355.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.
- Tedesco, J. (2016). *Diez notas sobre la evaluación de los aprendizajes*. Santiago: UNESCO.
- Tenti, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y*

- Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Turpo, O. (2011). Concepciones y Prácticas Evaluativas de los Docentes del Área Curricular de CTA en las I.E.E. Públicas de Educación Secundaria de Arequipa (Perú). *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 3, 159-200.
- Ulate, R. (2011). Enfoques en los modelos educativos, planes de estudio y su correspondencia con la planeación didáctica (Diseño instruccional) en la Educación a distancia. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 3(2), 168-192.
- UNESCO. (2013). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago: UNESCO.
- UNESCO. (2015a). *TERCE. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Informe de resultados. Resumen ejecutivo*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- UNESCO. (2015b). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Santiago: UNESCO.
- Vaillant, D. (2002). *Formación de formadores. Estado de la práctica*. PREAL.
- Vaillant, D. (2009). En Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (Coords.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. España: OEI/Fundación Santillana.
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: Dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 5(22), 185-206.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2000). *Las tareas del formador*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la Formación Docente*. Madrid: Narcea.
- Whitcomb, J. (2003). Learning and Pedagogy in Initial Teacher Preparation. En I. Weiner. *Handbook of Psychology*, 5(7), 533-556. United States of America: Wiley.

Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. Nueva York, Estados Unidos:
McGraw Hill Education.



Anexos

Anexo A: Guías de entrevistas

Autoridades.

Información general.

¿Qué documentos orientan el trabajo de la facultad?

¿Trabajan con algunos documentos oficiales del Ministerio de Educación? ¿Utilizan el Marco del Buen Desempeño Docente o similar?

¿Cómo se trabaja con otras instituciones, tanto de formación inicial como de formación básica?

Visión sobre la aproximación al conocimiento.

Desde su punto de vista, ¿cuáles son los fines de la educación?

En el programa de Primaria, ¿cómo considera que se cumplen estos fines? ¿en qué se puede notar?

En términos generales, ¿cuál considera que es el rol de la enseñanza en la formación de las personas? ¿Y de manera particular en los futuros docentes?

Según su experiencia, ¿cómo definiría el aprendizaje?

Desde su perspectiva, ¿qué enfoque teórico está detrás de la formación de los estudiantes del programa (entre las grandes teorías educativas)? ¿Está explícito o es implícito? ¿Dónde se puede ver? ¿Considera que está alineado con su visión sobre la formación? ¿Por qué?

En su opinión, ¿cómo es la relación entre los contenidos de un curso y los conocimientos de los estudiantes?

Rol del docente en el proceso educativo.

En términos generales, ¿cuál es el rol del docente en el proceso educativo?

¿Qué tan importante considera que el docente domine los contenidos de los cursos que enseña versus que facilite el que los estudiantes desarrollen sus propios contenidos? / ¿Considera más importante que el docente domine

Rol del estudiante en el proceso educativo.

Desde su perspectiva, ¿en quién recae la responsabilidad del éxito en el proceso educativo?

¿Cuál sería la responsabilidad del estudiante? ¿Cuál sería la responsabilidad del docente? ¿Y de la institución?

¿Los estudiantes suelen proponer actividades en los cursos? ¿Le parece importante que lo hagan?

Rol del contexto.

En su opinión, el contexto social en el que los alumnos estudian ¿tiene un papel en su aprendizaje? Sí: ¿Cuáles y cómo influyen? ¿Cómo se atienden? / No: ¿Por qué?

¿Cómo describiría la convivencia en la institución? ¿Cómo son las relaciones entre los estudiantes; entre estudiantes y docentes; entre los docentes; con relación a las autoridades?

¿Los estudiantes tienen la oportunidad de participar de un entorno democrático en la universidad? ¿Y en la facultad? ¿Cómo es? ¿Me puede dar algunos ejemplos?

¿En qué se diferencia este programa del de otras instituciones (universidades, institutos)?

Visión de las prácticas pedagógicas.

¿Cómo es el sistema de evaluación de los docentes? ¿Hay alguna diferencia frente a la evaluación en la universidad?

¿Cómo es el sistema de evaluación de los estudiantes?

¿Hay un sistema de evaluación de la formación? ¿La acreditación permite evaluar las competencias logradas por los egresados?

En su opinión, ¿cuál es el aprendizaje central en los estudiantes que realizan las prácticas preprofesionales?

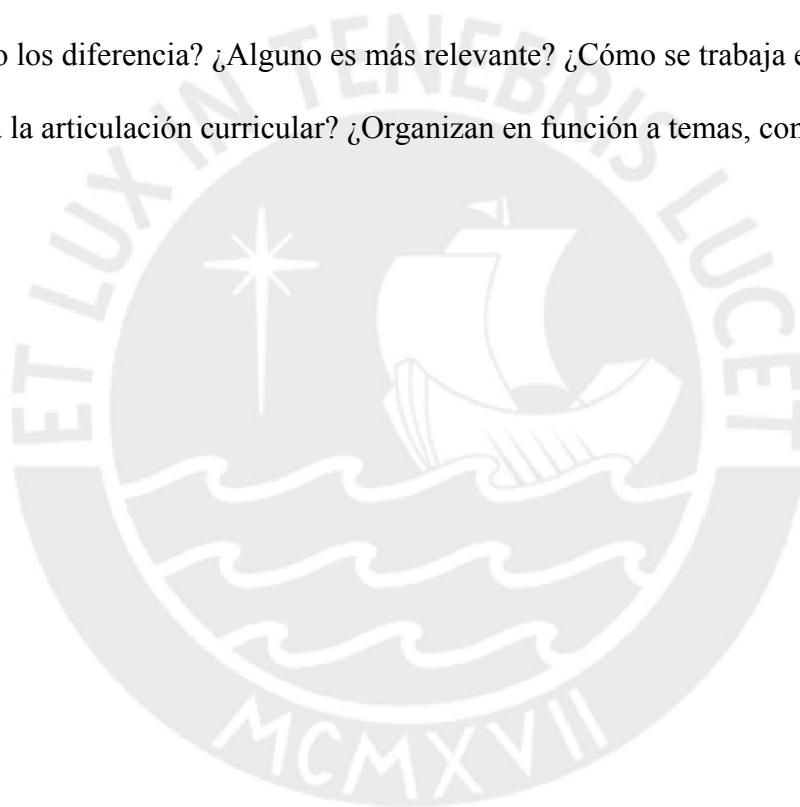
Visión sobre los saberes pedagógicos.

En su opinión, ¿qué debe saber un buen docente? ¿Cuáles son los saberes indispensables para los docentes? ¿Qué competencias debe tener?

¿Cómo se entiende la ética profesional en la facultad?

¿Considera usted que existe una diferencia entre el saber teórico y el saber práctico en la docencia? ¿Cómo los diferencia? ¿Alguno es más relevante? ¿Cómo se trabaja en el programa?

¿Cómo se trabaja la articulación curricular? ¿Organizan en función a temas, contenidos...?



Docentes.***Información general.***

¿Trabaja en otras instituciones de formación inicial docente? ¿Cuáles?

¿En qué se diferencia este programa de otras instituciones (universidades, institutos)?

¿Qué documentos orientan su trabajo de la facultad? ¿Trabajan con algunos documentos oficiales del Ministerio de Educación?

Si es asesor de prácticas, ¿hay una guía para el trabajo de prácticas?

Visión sobre la aproximación al conocimiento.

Desde su punto de vista, ¿cuáles son los fines de la educación?

En el programa de Primaria, ¿considera que se cumplen estos fines? ¿En qué se puede notar?

En términos generales, ¿cuál considera que es el rol de la enseñanza en la formación de las personas? ¿Y de manera particular en los futuros docentes?

Según su experiencia, ¿cómo definiría el aprendizaje? En su opinión, ¿cómo se forma un docente?

¿Podría definir conocimiento en sus propias palabras?

Desde su perspectiva, ¿qué enfoques teóricos están detrás de la formación de los estudiantes del programa? ¿Están explícitos o implícitos? ¿Dónde se puede ver? ¿Considera que está alineado con su visión sobre la formación?

En su opinión, ¿cómo es la relación entre los contenidos de un curso y los conocimientos de los estudiantes?

Rol del docente en el proceso educativo.

En términos generales, ¿cuál es el rol del docente en el proceso educativo?

Como docente, ¿cuál considera que es su principal fortaleza? ¿De qué manera considera que esta fortaleza ayuda a los estudiantes?

¿Cómo es la relación con sus estudiantes? ¿Considera usted que la relación influye en el proceso de enseñanza y aprendizaje? ¿De qué manera?

¿Usted cuenta con espacios de reflexión con sus colegas sobre lo que sucede en sus clases? Sí:

¿Para qué les sirve? / No: ¿Le parece necesario?

Antes de planificar el curso del ciclo, ¿recoge alguna información sobre los estudiantes? Sí:

¿Cuál? ¿Para qué? ¿Cómo la recoge? ¿Considera que le hace falta alguna información previa?

Rol del estudiante en el proceso educativo.

¿Cómo describiría a sus estudiantes?

Desde su perspectiva, ¿en quién recae la responsabilidad del éxito en el proceso educativo?

¿Cuál sería la responsabilidad del estudiante? ¿Cuál sería la responsabilidad del docente? ¿Y de la institución?

Rol del contexto.

¿Cómo describiría la convivencia en la institución? ¿Cómo son las relaciones entre los estudiantes; entre estudiantes y docentes; entre los docentes; con relación a las autoridades?

¿A través de qué acciones se vincula la realidad social y cultural de los estudiantes con el curso?

¿Y la realidad nacional? Si hay relación: ¿esto es relevante para el aprendizaje? ¿Por qué?

En su opinión, el contexto social y político en el que los alumnos estudian ¿influye en su aprendizaje? Sí: ¿Cuáles y cómo influyen? ¿Cómo se atienden? / No: ¿Por qué?

¿Cómo se recoge información sobre las características de los estudiantes en el aula? ¿Cómo aprenden los estudiantes a reconocer el contexto al que se enfrentan?

En su opinión, ¿qué tan importante es que los estudiantes trabajen actividades relacionadas con la realidad (situadas, en contextos reales) en su curso? ¿Se hace? Sí: ¿De qué manera?

Visión de las prácticas pedagógicas.

En su opinión, ¿cuál es el aprendizaje central en los estudiantes que realizan las prácticas preprofesionales?

¿Cómo se articula el aprendizaje de la didáctica con el aprendizaje del contenido? ¿Es necesario contar con el conocimiento para luego aprender a enseñarlo?

Desde su punto de vista, ¿qué actividades pedagógicas resultan en mejores aprendizajes en los estudiantes?

¿Qué estrategias de enseñanza utiliza en su clase? ¿Cómo las aplica? ¿Para qué? ¿Por qué le parecen que son mejores que otras?

¿Cómo y cuándo define las actividades y los productos que realizarán los estudiantes? ¿Lo define solo o en conjunto con alguien? ¿Participan los estudiantes? ¿Tienen oportunidades de mejora posterior a la calificación?

¿Considera que sus alumnos son conscientes de su proceso de aprendizaje? ¿Utiliza algún recurso para ello?

¿Cuál es el propósito de la evaluación que usted realiza?

¿Cómo es su sistema de evaluación? ¿Cuándo evalúa? ¿Cómo evalúa? ¿Utiliza instrumentos?

¿Cuáles? ¿Por qué le parecen mejores que otros?

¿Qué tipo de retroinformación ofrece? ¿Cómo es? ¿En qué momentos? ¿Es la que dice el sílabo o puede ir cambiando?

Visión sobre los saberes pedagógicos.

En su opinión, ¿cuáles son las competencias que debe tener un buen docente? ¿Cuáles son los saberes indispensables para los docentes?

¿Considera usted que existe una diferencia entre el saber teórico y el saber práctico en la docencia? ¿Cómo los diferencia? ¿Alguno es más relevante? ¿Cómo se trabaja en el programa?

¿Cómo se entiende la ética en la formación docente? ¿Cómo se trabaja?

¿Cómo se trabaja la articulación curricular? ¿Organizan en función a temas, contenidos...?

¿Trabaja articuladamente con otros docentes? ¿Cómo?



Estudiantes.⁷

Información general.

¿Qué documentos del Minedu conoces?

En tu opinión, ¿en qué se diferencia este programa de otras instituciones de formación inicial (universidades, institutos)?

¿Por qué postulaste a este programa?

De la especialidad, ¿qué cursos son los que más te gustan? ¿Por qué?

¿Qué esperas hacer al egresar?

¿Cuáles consideras que son los principales cursos en tu formación? ¿Por qué?

¿Dónde ejerces las prácticas? ¿Qué es lo que más te gusta de las prácticas? ¿Qué mejorarías?

¿Qué esperas hacer al egresar?

Visión sobre la aproximación al conocimiento.

Desde tu punto de vista, ¿cuáles son los fines de la educación?

En el programa de Primaria, ¿cómo consideras que se cumplen estos fines? ¿En qué se puede notar?

En términos generales, ¿cuál consideras que es el rol de la enseñanza en la formación de las personas? ¿Y de manera particular en los futuros docentes?

¿Qué es para ti aprender? Según tu experiencia, ¿cómo definirías el aprendizaje?

En tus palabras, ¿cómo definirías conocimiento?

¿Cuáles consideras que han sido tus mayores aprendizajes desde que ingresaste a la facultad?

¿Tienes más competencias? ¿Cómo cuáles? / ¿Tienes más conocimientos? ¿Cómo cuáles?

En tu opinión, ¿qué enfoque teórico está detrás de tu formación en la facultad? ¿En qué lo notas?

¿Consideras que todos tus docentes lo contemplan así?

⁷ Las preguntas con asterisco se hicieron a los estudiantes de quinto.

Rol del docente en el proceso educativo.

¿Cómo describirías a tus docentes?

¿Qué es lo que más aprendes de tus docentes? ¿Cómo lo aprendes?

¿Cómo es la relación con tus docentes dentro del aula? ¿Consideras que es adecuada? ¿Cómo la mejorarías?

Y fuera del aula, ¿mantienen alguna relación? ¿Cómo es? ¿Qué actividades están involucradas?

La relación que tienes con tus docentes, ¿se parece a la relación que te gustaría tener con tus estudiantes en el futuro? ¿Qué acciones replicarías?

¿Son usuales las discusiones sobre visiones de la educación o de la práctica en el aula entre los estudiantes y docentes? Sí: ¿Qué tipo de discusiones se sostienen? ¿Son útiles? ¿Para qué? ¿En qué momentos se dan? Pon un ejemplo. / No: ¿Considera que hacen falta? ¿Para qué serían útiles?

¿Consideras que tus docentes tienen un buen dominio teórico y práctico? ¿Cómo lo notas?

¿Cómo te ves en tu rol de docente? ¿Qué retos consideras que se te presentan en tu rol de futuro docente?

*¿Consideras que existe una diferencia entre lo que aprendes en las clases y lo que aprendes en la práctica? ¿En qué consiste esa diferencia? **

*¿Consideras que la universidad te ha preparado bien para tu rol docente? ¿Consideras que hay algo que te haga falta? **

Rol del estudiante.

Desde tu perspectiva, ¿en quién recae la responsabilidad del éxito en el proceso educativo? ¿Cuál sería la responsabilidad del estudiante? ¿Cuál sería la responsabilidad del docente? ¿Y de la institución?

¿Consideras que tienes un rol activo en tu proceso educativo? Sí: ¿De qué manera? ¿Por qué lo haces? No: ¿Por qué?

En tus cursos, ¿cuentas con un espacio para reflexionar sobre cómo aprendes? Sí: ¿Cómo son? ¿Son útiles? ¿Por qué? ¿Son obligatorios? / No: ¿Por qué crees que sucede eso? ¿Crees que sería mejor contar con ellos? ¿Por qué?

¿Has conversado con tus compañeros sobre cómo aprenden ellos? Sí: ¿Es un tema de discusión en clase? ¿En cuál? ¿Cómo se da? / No: ¿Te interesa saberlo? ¿Te parece útil?

*¿Qué acciones consideras que pueden lograr mejores aprendizajes en tus estudiantes? ¿Realizas alguna de ellas? **

Rol del contexto.

¿Cómo describirías la convivencia en la institución? ¿Cómo son las relaciones entre los estudiantes; entre estudiantes y docentes; entre los docentes; con relación a las autoridades?

¿Consideras que el espacio del aula puede ser democrático? ¿De qué manera? ¿Es importante? ¿Para qué?

¿En qué se diferencia este programa de otras instituciones (universidades, institutos)?

¿Consideras que lo que aprendes se articula de alguna forma con tu entorno? ¿De qué manera?

¿Tienes la oportunidad de trabajar actividades reales en tus clases? ¿De qué manera?

En tu opinión, ¿estás preparado para comprender las distintas realidades del país? ¿De qué manera? ¿Cómo te has formado para ello? / ¿Qué consideras que te hace falta?

*Durante tus prácticas, ¿qué información sobre el contexto donde vas a trabajar te parece relevante tener? ¿Por qué? **

Visión de las prácticas pedagógicas.

¿Cuál es el propósito de la evaluación en tus cursos? ¿Cómo es la evaluación en tus cursos?

¿Tienes alguna participación en la evaluación? ¿Cómo? ¿En qué momentos?

Una vez presentados tus trabajos, ¿tienes oportunidad de mejorarlos? ¿Recibes comentarios sobre los trabajos? ¿De quiénes? ¿Puedes mejorarlos y recibir una nueva evaluación?

¿Cómo es la retroalimentación que recibes de tus docentes? En tus trabajos o exámenes, por ejemplo.

¿Has aprendido estrategias de aprendizaje? ¿Cuáles? ¿Cómo las aprendiste?

*¿Qué aprendizajes te han sido más útiles para tus prácticas preprofesionales? **

*¿Cuál consideras que es el aprendizaje más importante como consecuencia de tus prácticas preprofesionales? **

Visión sobre los saberes pedagógicos.

En tu opinión, ¿qué competencias debe tener un buen docente? ¿qué debe saber?

¿Consideras que existe una diferencia entre el saber teórico y el saber práctico en la docencia?

¿Cómo las diferencias? ¿Alguno es más relevante? ¿Cómo se trabaja este tema en el programa?

¿Consideras que los contenidos de tus cursos están actualizados? ¿Cómo lo notas?

¿Tus cursos se relacionan unos con otros cursos? Sí: ¿Cómo? ¿Con cuáles? ¿Para qué? / No:

¿Por qué? ¿Hay otros que sí lo hagan? ¿Para qué?

Anexo B: Formatos de consentimiento informado

Autoridades.

La presente investigación es conducida por **María Elena Pease Dreibelbis** (19877082), estudiante de 3er ciclo de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Este estudio forma parte de la **tesis de grado de Maestría en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo**, y cuenta con la asesoría y supervisión del profesor Doctor Santiago Cueto Caballero.

La meta del estudio es **describir y analizar los enfoques formativos de la institución educativa de la cual usted forma parte como autoridad, a partir de las perspectivas de los propios actores educativos** (autoridades, docentes y estudiantes). De esta manera, el estudio busca **contribuir con la formación docente**.

Si usted, en su calidad de autoridad de la institución, acepta participar en este estudio, se le solicitará lo siguiente:

- Responder de manera anónima un cuestionario de 10 minutos aproximadamente (*ficha sociodemográfica*).
- Responder una entrevista que le tomará 50 minutos de su tiempo. Durante la entrevista, la conversación será grabada, a fin de poder transcribir las ideas que usted haya expresado.

Es importante señalar que:

- La información que se recoja será **estrictamente confidencial** y no se podrá utilizar para ningún otro propósito que no esté contemplado en esta investigación. Las entrevistas serán codificadas utilizando un número de identificación.
- Si tuviera alguna duda con relación al estudio, siéntase libre de formular las preguntas que considere pertinentes. Si usted desea conocer los resultados del estudio, podrá obtenerlos de manera general al término de la investigación, dado que la información recogida es anónima.

- Su participación es **voluntaria**. Se puede retirar del estudio sin que represente algún perjuicio para usted.

Muchas gracias por su participación.

María Elena Pease Dreibelbis

Código 19877082

Acepto participar en el estudio conducido por María Elena Pease Dreibelbis (19877082), estudiante del 3er ciclo de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú. He recibido información sobre la meta y beneficios del estudio y he tenido la oportunidad de hacer preguntas. Soy consciente de que mi participación es voluntaria y entiendo que puedo retirarme del estudio en cualquier momento, sin que esto represente algún perjuicio para mí.

Conozco las condiciones bajo las cuales se regula mi participación y entiendo que el recojo de información es anónima, por lo que los resultados de la investigación serán globales.

Entiendo que recibiré una copia de este formulario de consentimiento e información del estudio y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo comunicarme con la investigadora al correo: mpease@pucp.pe

Nombre completo del (de la) participante

Firma

Fecha

Nombre de la investigadora responsable

Firma

Fecha

Docentes.

La presente investigación es conducida por **María Elena Pease Dreibelbis** (19877082), estudiante de 3er ciclo de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Este estudio forma parte de la **tesis de grado de Maestría en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo**, y cuenta con la asesoría y supervisión del profesor Doctor Santiago Cueto Caballero.

La meta del estudio es **describir y analizar los enfoques formativos de la institución educativa de la cual usted forma parte como docente, a partir de las perspectivas de los propios actores educativos** (autoridades, docentes y estudiantes). De esta manera, el estudio busca **contribuir con la formación docente**.

Si usted, en su calidad de docente, acepta participar en este estudio, se le solicitará lo siguiente:

- Responder de manera anónima un cuestionario de 10 minutos aproximadamente (*ficha sociodemográfica*).
- Responder una entrevista que le tomará 50 minutos de su tiempo. Durante la entrevista, la conversación será grabada, a fin de poder transcribir las ideas que usted haya expresado.

Es importante señalar que:

- La información que se recoja será **estrictamente confidencial** y no se podrá utilizar para ningún otro propósito que no esté contemplado en esta investigación. Las entrevistas serán codificadas utilizando un número de identificación.
- Si tuviera alguna duda con relación al estudio, siéntase libre de formular las preguntas que considere pertinentes. Si usted desea conocer los resultados del estudio, podrá obtenerlos de manera general al término de la investigación, dado que la información recogida es anónima.

- Su participación es **voluntaria**. Se puede retirar del estudio sin que represente algún perjuicio para usted.

Muchas gracias por su participación.

María Elena Pease Dreibelbis

Código 19877082

Acepto participar en el estudio conducido por María Elena Pease Dreibelbis (19877082), estudiante del 3er ciclo de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

He recibido información sobre la meta y beneficios del estudio y he tenido la oportunidad de hacer preguntas. Soy consciente de que mi participación es voluntaria y entiendo que puedo retirarme del estudio en cualquier momento, sin que esto represente algún perjuicio para mí.

Conozco las condiciones bajo las cuales se regula mi participación y entiendo que el recojo de información es anónima, por lo que los resultados de la investigación serán globales.

Entiendo que recibiré una copia de este formulario de consentimiento e información del estudio y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo comunicarme con la investigadora al correo: mpease@pucp.pe

Nombre completo del (de la) participante

Firma

Fecha

Nombre de la investigadora responsable

Firma

Fecha

Estudiantes.

La presente investigación es conducida por **María Elena Pease Dreibelbis** (19877082), estudiante de 3er ciclo de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Este estudio forma parte de la **tesis de grado de Maestría en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo**, y cuenta con la asesoría y supervisión del profesor Doctor Santiago Cueto Caballero.

La meta del estudio es **describir y analizar los enfoques formativos de la institución educativa de la cual usted forma parte como estudiante, a partir de las perspectivas de los propios actores educativos** (autoridades, docentes y estudiantes). De esta manera, el estudio busca **contribuir con la formación docente**.

Si usted, en su calidad de estudiante, acepta participar en este estudio, se le solicitará lo siguiente:

- Responder de manera anónima un cuestionario de 10 minutos aproximadamente (*ficha sociodemográfica*).
- Responder una entrevista que le tomará 50 minutos de su tiempo. Durante la entrevista, la conversación será grabada, a fin de poder transcribir las ideas que usted haya expresado.

Es importante señalar que:

- La información que se recoja será **estrictamente confidencial** y no se podrá utilizar para ningún otro propósito que no esté contemplado en esta investigación. Las entrevistas serán codificadas utilizando un número de identificación.
- Si tuviera alguna duda con relación al estudio, siéntase libre de formular las preguntas que considere pertinentes. Si usted desea conocer los resultados del estudio, podrá obtenerlos de manera general al término de la investigación, dado que la información recogida es anónima.

- Su participación es **voluntaria**. Se puede retirar del estudio sin que represente algún perjuicio para usted.

Muchas gracias por su participación.

María Elena Pease Dreibelbis

Código 19877082

Acepto participar en el estudio conducido por María Elena Pease Dreibelbis (19877082), estudiante del 3er ciclo de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

He recibido información sobre la meta y beneficios del estudio y he tenido la oportunidad de hacer preguntas. Soy consciente de que mi participación es voluntaria y entiendo que puedo retirarme del estudio en cualquier momento, sin que esto represente algún perjuicio para mí.

Conozco las condiciones bajo las cuales se regula mi participación y entiendo que el recojo de información es anónima, por lo que los resultados de la investigación serán globales.

Entiendo que recibiré una copia de este formulario de consentimiento e información del estudio y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo comunicarme con la investigadora al correo: mpease@pucp.pe

Nombre completo del (de la) participante	Firma	Fecha
--	-------	-------

Nombre de la investigadora responsable	Firma	Fecha
--	-------	-------

Anexo C: Participantes y documentos institucionales con datos y abreviaturas

Abreviatura	Participante o documento institucional
A-P1	Autoridad
Dp-P2	Docente a tiempo parcial
E5-P3	Estudiante de quinto año
E1-P4	Estudiante de primer año
E5-P5	Estudiante de quinto año
Dc-P6	Docente a tiempo completo
E5-P7	Estudiante de quinto año
Dp-P8	Docente a tiempo parcial
E1-P9	Estudiante de primer año
A-P10	Autoridad
A-P11	Autoridad
E1-P12	Estudiante de primer año
Dc-P13	Docente a tiempo completo
Dc-P14	Docente a tiempo completo
Dp-P15	Docente a tiempo parcial
E5-P16	Estudiante de quinto año
E5-P17	Estudiante de quinto año
E1-P18	Estudiante de primer año
E5-P19	Estudiante de quinto año
E1-P20	Estudiante de primer año
E1-P21	Estudiante de primer año
DI-1	Documento institucional: Misión y visión de la facultad
DI-2	Documento institucional: Presentación de la facultad
DI-3	Documento institucional: Perfil del egresado de la facultad
DI-4	Documento institucional: Objetivos estratégicos de la facultad

Abreviatura	Participante o documento institucional
DI-5	Documento institucional: Redes y convenios de la facultad
DI-6	Documento institucional: Marco curricular del plan de estudios de la facultad
DI-7	Documento institucional: Acreditación Nacional
DI-8	Documento institucional: Acreditación Internacional
DI-9	Documento institucional: Plan de Estudios de la facultad
DI-10	Documento institucional: Guía Académica Administrativa 2017
DI-11	Documento institucional: Modelo educativo institucional



Anexo D: Categorías y subcategorías de los enfoques formativos

Categorías	Subcategorías
Aproximación al conocimiento	Definición de aprendizaje Definición de conocimiento Fines de la educación Responsabilidad en el éxito educativo
Rol del docente en el proceso educativo	Con relación al conocimiento Vínculo con el estudiante
Rol del estudiante en el proceso educativo	Participación en su aprendizaje Reflexión sobre su propio proceso
Rol del contexto en el proceso educativo	Entorno sociocultural Organización institucional
Prácticas pedagógicas	Estrategias de enseñanza Estrategias de aprendizaje Fines de la evaluación Prácticas preprofesionales

Anexo E: Extremos conceptuales de las subcategorías

Tabla 7

Extremos conceptuales de las subcategorías de la Aproximación al conocimiento

Subcategorías	Transmisionistas	Socioconstructivistas
Definición de aprendizaje	Es el proceso de adquisición de conocimientos acrítico y se logra principalmente por asociación y repetición.	Es el proceso de construcción cognitiva a través del cual se modifican el conocimiento, habilidades, estrategias y conductas, a partir de los anclajes con los conocimientos previos y las interacciones con el entorno.
Definición de conocimiento	Existe más allá del sujeto, de manera independiente y objetiva. Puede ser adquirido y acumulado.	Es construido o producido por el estudiante a partir de su experiencia y en interacción con el entorno.
Fines de la educación	Transmitir a las nuevas generaciones el conocimiento vigente y las reglas de conducta social. La educación es jerárquica, autoritaria y prioriza el desarrollo del individuo para que funcione de manera adecuada en la sociedad.	Aprender a aprender, a lograr un aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida. Se destaca la importancia de la autonomía del estudiante y se complementa el desarrollo individual con el social. Tiene un enfoque democrático.
Responsabilidad en el éxito educativo	La responsabilidad es heterónoma. El estudiante tiene un rol pasivo y receptivo frente a la acción docente.	La responsabilidad se le atribuye al estudiante, principalmente, pero también al resto de los agentes educativos. La acción docente está orientada a desarrollar la autonomía del estudiante.

Elaboración propia a partir de Coll (1996); Díaz Barriga (2014); Imbernón (2014); MINEDU (2016a); Pozo et al (2006); Reyes (2004); Segovia y Beltrán (1998); Schunk (2012); Staub y Stern (2002); Whitcomb (2003).

Tabla 8

Extremos conceptuales de las subcategorías del Rol del docente en el proceso educativo

Subcategorías	Transmisionistas	Socioconstructivistas
Con relación al conocimiento	El docente es la fuente principal del conocimiento y su rol es transmitirlo a los estudiantes.	El rol del docente es facilitar el proceso de aprendizaje del estudiante y guiarlo, ayudándolo a recuperar sus conocimientos previos y a integrar los aprendizajes a través de la creación de oportunidades adecuadas para estos objetivos. Se espera que el docente elabore un diagnóstico de la realidad educativa que atiende a fin de diseñar estrategias y actividades acorde a las características y condiciones de las necesidades de los estudiantes y del contexto sociocultural, en atención a esta diversidad. Facilita el aprendizaje autónomo y social.
Vínculo con el estudiante	El docente es el responsable del aprendizaje y mantiene una relación jerárquica y autoritaria con los estudiantes.	Se establece una relación democrática, en un contexto de interacción y comunicación continuo. Se promueve la colaboración y participación activa de los estudiantes. El docente debe ofrecer al estudiante espacios de reflexión y co-construcción, además de herramientas conceptuales y socioemocionales.

Elaboración propia a partir de Coll (1996); Díaz Barriga y Hernández (2010); Imbernón (2014); Marcelo (2001); MINEDU (2016a); Pozo et al. (2006); Reyes (1998); Staub y Stern (2002); Vaillant y Marcelo (2015).

Tabla 9

Extremos conceptuales de las subcategorías del Rol del estudiante en el proceso educativo

Subcategorías	Transmisionistas	Socioconstructivistas
Participación en su aprendizaje	El estudiante desempeña un rol pasivo ante el proceso de aprendizaje, dado que recibe la información sin mayor libertad ni responsabilidad en la planificación, desarrollo y contenido de las actividades. El estudiante es un colectivo uniforme que recibe el mismo tipo de información.	El estudiante tiene un rol activo en la dirección de su propio aprendizaje de manera intencionada, facilitado por el docente; le otorga sentido a lo que aprende a través del desarrollo metacognitivo. El rol del estudiante es valorado desde su potencial, su diversidad y autonomía; diferenciando sus conocimientos de los del colectivo.
Reflexión sobre su propio proceso	El estudiante tiene una actitud y pensamiento dogmáticos frente al conocimiento desde una perspectiva heterónoma de su propio proceso.	El estudiante da cuenta de su proceso de aprendizaje a través de la reflexión metacognitiva, hacia el desarrollo de un aprendizaje autónomo para aprender a aprender.

Elaboración propia a partir de Aguerro (2000); Coll (1996); Díaz Barriga y Barroso (2014); Díaz Barriga y Hernández (2010); Imbernón (2014); Kuhn (2000); MINEDU (2016a); Pozo et al. (2006); Reyes (1998); Schunk (2012); Segovia y Beltrán (1998); Serrano y Pons (2011); Staub y Stern (2002).

Tabla 10

Extremos conceptuales del Rol del contexto

Subcategorías	Transmisionistas	Socioconstructivistas
Entorno sociocultural	El docente controla la neutralidad de la educación a fin de conducir a los estudiantes hacia la aplicación y reproducción del contenido aprendido.	El contexto sociocultural influye de manera transversal en el proceso educativo y es el medio para la discusión y construcción de significados a partir de los conocimientos y experiencias del propio estudiante. Se privilegia el aprendizaje en contextos reales o realistas y desde una perspectiva intercultural.
Organización institucional	La organización es jerárquica y autoritaria, que constriñe la acción de los docentes regulando los hábitos de manera ajena al contexto sociocultural.	La organización es democrática y promueve el trabajo interdisciplinario y colaborativo dentro de la comunidad educativa.

Elaboración propia a partir de Coll (1996); Díaz Barriga (2014); Díaz Barriga y Hernández (2010); Imbernón (2014); Marcelo (2001); MINEDU (2016a); Perrenoud (2007); Staub y Stern (2002).

Tabla 11

Extremos conceptuales de la Práctica pedagógica

Subcategorías	Transmisionistas	Socioconstructivistas
Estrategias de enseñanza	Estrategias centradas en la enseñanza que privilegian las exposiciones orales y las actividades directivas frente a las estrategias más reflexivas y de construcción individual.	Estrategias centradas en el aprendizaje, privilegiando las que facilitan el aprendizaje autónomo y reflexivo. Se busca ofrecer oportunidades de aprendizaje que integren el contexto local y cultural.
Estrategias de aprendizaje	No se enseña al estudiante a identificar y desarrollar estrategias autónomas para su aprendizaje.	Se modela estrategias de aprendizaje a los estudiantes. Se les ofrece espacios para identificar y desarrollar estrategias de aprendizaje social, colaborativo.
Evaluación	El objetivo de la evaluación es dar cuenta de lo aprendido de manera literal, orientada a la reproducción. Tiende a ser estandarizada y sumativa.	La evaluación tiene un objetivo formativo y está integrada al proceso de aprendizaje, pues está orientada a ofrecer retroalimentación al progreso del estudiante. Se recurre a guías para la evaluación con instrumentos comunicados.
Prácticas preprofesionales	Las prácticas preprofesionales son el espacio de ensayo de actividades previamente diseñadas.	Las prácticas preprofesionales están centradas en la reflexión e investigación sobre la práctica misma.

Elaboración propia a partir de Badía et al (2012); Bransford et al (2000); Coll (1996); Díaz Barriga (2014); Díaz Barriga y Hernández (2010); González et al (2014); Imbernón (2014); Litwin (2008); Marcelo (2001); MINEDU (2016a); Monereo et al (1999); Perrenoud (2007); Schön (1992); Segovia y Beltrán (1998); Staub y Stern (2002); Turpo (2011).