

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN GERENCIA SOCIAL



“LA EXPERIENCIA DE PROCALIDAD EN EL PERFECCIONAMIENTO
DOCENTE: DESARROLLO PERSONAL Y LA REFLEXIÓN CRÍTICA COMO
ELEMENTOS PARA MEJORAR LA LABOR DE LOS PROFESORES”

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE MAGISTER EN GERENCIA SOCIAL

JOSÉ MARTÍN CÁRDENAS SILVA

ASESORA: AMELIA FORT CARRILLO

JURADO: MARCELA CHUECA MARQUÉZ

MARFIL FRANCKE BALLVE

LIMA – PERU 2012

RESUMEN EJECUTIVO

El objetivo de esta tesis fue determinar la pertinencia de los elementos base del programa PROCALIDAD – Perfeccionamiento Profesional en Calidad de la Educación, en la mejora de la práctica educativa y motivación de los profesores, analizando las percepciones que los profesores y otros actores involucrados en el tema educativo otorgan a estos elementos, con el fin de proponer recomendaciones para su consideración en los programas o intervenciones que, en materia de formación y apoyo al profesor, se realicen en el país.

Para la realización de este estudio se levantó información tanto primaria como secundaria a través de la lectura de documentos y de realización de entrevistas a profundidad que permitieron conocer la percepción de diversos actores: profesores, directivos de escuelas públicas, expertos en el tema educativo y coordinadora del programa PROCALIDAD. Este trabajo de campo se realizó en la ciudad de Lima.

En la primera parte se presenta el problema, los objetivos y la justificación de la investigación. La segunda sección describe la metodología utilizada. La tercera parte presenta el marco teórico que sustenta la tesis. La cuarta sección hace una exposición del programa PROCALIDAD. La quinta parte muestra los resultados de la investigación. En la sexta sección se presentan las conclusiones de la investigación. Finalmente, en la última parte, alcanzamos algunas recomendaciones en torno a la investigación realizada.

Como conclusión se encontró que en líneas generales los profesores y otros actores involucrados en el tema educativo, consideran que los elementos base del programa PROCALIDAD constituyen aspectos fundamentales para mejorar la práctica educativa y motivación de los profesores. Sería conveniente considerar el fomento del desarrollo personal del profesor, la práctica reflexiva y el dar soporte emocional al docente, en los programas o intervenciones que, en materia de formación y apoyo al profesor, se realicen en el país.

Índice

Agradecimiento

Dedicatoria

Capítulo I.- Introducción	8
1.1.- Planteamiento del problema	8
1.2.- Objetivos	11
1.3.- Variables e indicadores	11
1.4.- Justificación	13
Capítulo II.- Metodología de la investigación	17
2.1.- Tipo de investigación	17
2.2.- Unidades de análisis	17
2.3.- Fuentes de información	17
2.4.- Técnica de recolección	18
2.5.- Dimensiones del estudio	19
Capítulo III.- Marco Teórico	22
3.1.- Calidad educativa: premisas para la construcción de un concepto más integral	22
3.2.- Formulación de políticas y programas centrados en los actores: notas	

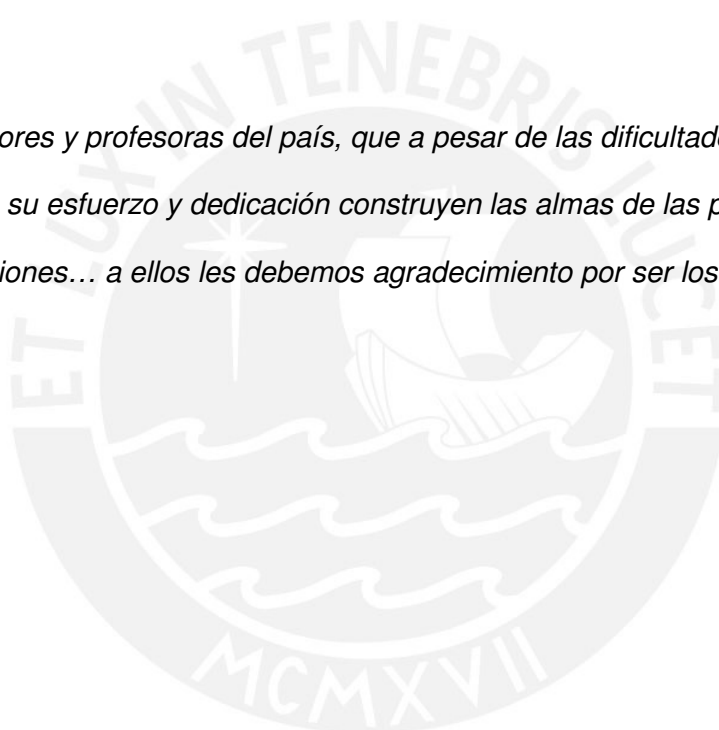
para la participación de profesores en la planificación de programas de formación docente	25
3.3.- El desarrollo personal de los profesores en la calidad educativa: la dimensión personal y el papel de las emociones en la labor docente	30
3.4.- La práctica reflexiva: elemento para mejorar la labor de los docentes	39
Capítulo IV.- La Experiencia de PROCALIDAD en la formación de profesores	45
4.1.- Presentación	45
4.2.- Destinatarios	46
4.3.- Fases del programa	47
4.4.- Contenidos del programa	48
4.5.- Elementos transversales y pilares del programa	50
4.6.- Proyectos de transferencia	55
4.7.-Logros obtenidos	58
4.8.- Dificultades encontradas	61
4.9.- Sostenibilidad del programa	63
Capítulo V.- Resultados	65
5.1.- Importancia otorgada por los profesores al desarrollo personal	65
5.2.- Importancia otorgada por otros actores involucrados en el tema educativo al desarrollo personal del profesor	70

5.3.- Importancia otorgada por los profesores a la práctica reflexiva	75
5.4.- Importancia otorgada por otros actores involucrados en el tema educativo a la práctica reflexiva del profesor	78
5.5.- Valoración de los profesores sobre el tener un soporte emocional en el ejercicio de su labor docente	83
5.6.- Valoración de otros actores involucrados en el tema educativo sobre el desarrollo de programas de soporte emocional para los profesores	87
5.7.- Importancia otorgada por los profesores a una capacitación en el extranjero	91
5.8.- Importancia otorgada por otros actores involucrados en el tema educativo a que el profesor realice una capacitación en el extranjero	94
Capítulo VI.- Conclusiones	98
Capítulo VII.- Recomendaciones	104
Bibliografía	111
Anexos	120

Este trabajo ha sido elaborado con la colaboración de muchas personas e instituciones que me han brindado su tiempo, su paciencia y apoyo, y compartido su valioso aporte desde su conocimiento y experiencia. Gracias a la Cooperación Técnica Belga - CTB por brindarme a través de su Programa de Becas la oportunidad de cursar la Maestría en Gerencia Social; a Brigitta Villaronga, ex -directora de la oficina de InWEnt en Lima, por permitirme conocer el programa PROCALIDAD y a los becarios del mismo. Gracias a la doctora Ilse Schimpf-Herken, ex – coordinadora académica del programa PROCALIDAD, por su apoyo y la confianza puesta en mi persona; gracias a mi familia y sobretodo a mi esposa Anita Arrascue, por su apoyo, paciencia y comprensión durante la realización de esta tesis; gracias los profesores que colaboraron conmigo; gracias a mi asesora Amelia Fort Carrillo, por sus consejos y apoyo oportuno; gracias a Dios, quien es artífice de todo lo que hacemos, gracias.

A los profesores y profesoras del país, que a pesar de las dificultades para realizar su trabajo, con su esfuerzo y dedicación construyen las almas de las presentes y futuras generaciones... a ellos les debemos agradecimiento por ser los profesionales que

somos.



CAPITULO I

INTRODUCCIÓN

1.1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación peruana lleva muchos años de abandono y deterioro progresivo y, a pesar de la mejora en el acceso ocurrida en los últimos años, el asunto de la baja calidad educativa sigue vigente. Esto quizá sea uno de los peores lastres para alcanzar el tan deseado desarrollo de nuestro país.

Desde mediados de la década de 1990, las reformas educativas han centrado su atención en la problemática docente y particularmente en los aspectos de formación de los profesores. Diversos estudios muestran que durante los últimos años el estado de la formación inicial docente ha sido deficiente, observándose una disgregación entre la formación inicial y el desempeño laboral (Arteta, 2010).

Según el Ministerio de Educación, la docencia adolece de una serie de limitaciones surgidas desde su ingreso a los centros de formación y que acaban con el término del ejercicio profesional, limitaciones que influyen en la calidad de los profesores o en su desempeño pedagógico a lo que se suma problemas de conducta personal y de corrupción, que frecuentemente son denunciados a nivel periodístico (Ministerio de Educación, 2003).

En este contexto, instituciones privadas, organizaciones no gubernamentales y el Estado, han desarrollado diversas iniciativas dirigidas a mejorar la situación. *“Se han implementado, por ejemplo, políticas que promueven incentivos para la mejora de la calidad, y programas de capacitación y mejora del docente en servicio. Se promulgó la Ley de la Carrera Pública Magisterial, que pretende cambiar la lógica del ascenso por antigüedad por una lógica meritocrática que promueva el buen desempeño profesional docente en el aula, esperando que ello aporte al mejoramiento de la calidad de la educación pública. En este marco, instituciones privadas, organizaciones no gubernamentales y el Estado —Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD), Programa de Mejoramiento de Educación Básica para las Áreas Rurales del Norte del*

Perú (PROMEB), AprenDes, etcétera— han ejecutado programas de capacitación docente para la mejora de los aprendizajes en el aula. Las medidas para mejorar la formación inicial —como el aumento de horas de estudio en las instituciones de educación superior o la instauración del Consejo Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Educación Superior no Universitaria— se insertan en la misma voluntad de enfrentar y resolver problemas de la educación desde la perspectiva docente” (Arteta, 2010: 121).

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos, las políticas implementadas para la formación inicial y en servicio del docente han fracasado, no han tenido el impacto deseado en la mejora de nuestros profesores, y menos aun en el aprendizaje de los alumnos (Rivero, 2007; Arteta, 2010).

Podría pensarse que existe una mirada “atomista” a la problemática de la formación docente. Los modelos predominantes de formación y perfeccionamiento se han centrado en dotar a los profesores de aspectos teóricos y metodológicos para optimizar su desempeño, dejando de lado asuntos sustanciales para la mejora de su práctica profesional, como son los aspectos vinculados al desarrollo personal del profesor, las condiciones muchas veces difíciles en las que tienen que enseñar o el entorno institucional donde se desempeñan.

Esta tesis, propone que la atención al desarrollo personal del docente, el impulso a la práctica reflexiva y el soporte emocional que se le brinde, quizá sean elementos a tener en cuenta para mejorar el desempeño de los docentes, y por ello de suma importancia dentro de las iniciativas de formación y acompañamiento docente.

La investigación surge a la raíz de la oportunidad que tuve de colaborar como Experto Local para la evaluación del “International Leadership Training” (ILT) en Perú, desarrollado por InWEnt, International Weiterbildung und Entwicklung GgmbH¹. Como

¹ InWEnt es una institución de la cooperación alemana que opera a nivel mundial en los campos de recursos humanos, capacitación profesional y diálogo. Sus programas que apuntan al desarrollo de personal y organizaciones (Capacity Building), están dirigidos a profesionales y cuadros ejecutivos de la política, la administración pública, la economía y la sociedad civil. Véase: <http://www.inwent.org.pe/>

parte de este trabajo, entrevisté a profesores peruanos participantes del programa “PROCALIDAD - Perfeccionamiento Profesional en Calidad de la Educación”. Las respuestas de los profesores entrevistados, cargados de mucha motivación y llenos de pro-actividad, hacían notar el impacto que había causado el programa en su actitud y compromiso con su profesión, y en sus ganas de aportar a la mejora de la calidad educativa de sus escuelas e instituciones, y en la calidad educativa del país en su conjunto. Al consultar a algunos de los participantes de PROCALIDAD, qué aspectos del programa impactaron en su actitud y desempeño como profesores, todos coincidieron en señalar que los elementos anteriormente mencionados, fueron esenciales (el desarrollo personal del docente, el impulso a la práctica reflexiva y el soporte emocional).

Esta investigación busca aportar a mejorar la calidad de la práctica de los profesores, al plantear la consideración de estos elementos, que si bien no se mencionan de manera explícita en los contenidos del programa PROCALIDAD, marcaron las pautas y fueron claves en el desarrollo del mismo. Se recogerá la experiencia este programa y se explorará la importancia que los profesores y otros actores involucrados en el tema educativo dan al desarrollo personal (incluido el aspecto emocional), y a la práctica reflexiva del profesor en la mejora de la labor docente, a fin de proponer recomendaciones para la consideración de estos elementos en los programas o intervenciones que en materia de formación y apoyo al docente se realicen en el país. Se investigará también la percepción que tanto profesores como otros actores tienen sobre las capacitaciones en el extranjero, y en qué medida ellos dan un valor agregado a una experiencia como ésta.

Las preguntas de investigación que rigen esta tesis son: ¿Qué importancia otorgan los profesores y otros actores involucrados en el tema educativo al desarrollo personal en la formación y perfeccionamiento docente?, ¿Qué importancia otorgan los profesores y otros actores involucrados en el tema educativo a la práctica reflexiva en la formación inicial y en el mejoramiento continuo del docente?, ¿Cómo valoran los profesores y otros actores involucrados en el tema educativo que los docentes cuenten con un soporte emocional en el ejercicio de su práctica educativa?, y ¿Qué importancia otorgan los profesores y otros actores involucrados en el tema educativo, a que el profesor

realice una capacitación en el extranjero?

1.2.- OBJETIVOS

Objetivo general

Determinar la pertinencia de los aspectos que el programa PROCALIDAD consideró claves en la mejora de la práctica educativa y motivación de los profesores, analizando las percepciones que los docentes y otros actores involucrados en el tema educativo otorgan a estos aspectos, con el fin de proponer recomendaciones para su consideración en los programas o intervenciones que, en materia de formación y apoyo al docente, se realicen en el país.

Objetivos específicos

- a. Conocer la importancia que los profesores y otros actores involucrados en el tema educativo otorgan a los temas de desarrollo personal, reflexión sobre la acción docente y soporte emocional en el ejercicio de la actividad profesional del docente.
- b. Analizar la percepción de los profesores y otros actores involucrados en el tema educativo sobre la participación en capacitaciones en el extranjero que realizan los docentes.
- c. Plantear recomendaciones orientadas al desarrollo de programas y estrategias que contribuyan al desarrollo personal del profesor, al manejo emocional y práctica de la reflexión sobre su acción, durante la formación y el ejercicio de la profesión docente.

1.3.- VARIABLES E INDICADORES

En el siguiente cuadro se muestran las variables e indicadores considerados en la investigación.

Cuadro N° 01
Variabes e indicadores

Variabes	Indicadores
1. Importancia otorgada por los profesores al desarrollo personal	1.1 Opiniones positivas de los profesores sobre la ejecución de programas para desarrollar habilidades de liderazgo en los maestros.
	1.2 Opiniones positivas de los profesores sobre la ejecución de un programa para el mejoramiento de la autoestima de los docentes.
	1.3 Opiniones positivas de los profesores sobre la ejecución de un programa para el desarrollo de habilidades sociales en los docentes.
	1.4 Participación de los profesores en eventos que traten sobre liderazgo, autoestima y/o habilidades sociales.
	1.5 Lectura de libros sobre temas de liderazgo, autoestima y/o habilidades sociales.
	1.6 Discusión con otros colegas sobre liderazgo, autoestima y/o habilidades sociales del profesor.
2. Importancia otorgada por otros actores involucrados en el tema educativo al desarrollo personal del profesor	2.1 Opiniones positivas de otros actores sobre la implicancia del desarrollo personal del profesor en el ejercicio de la labor docente.
	2.2 Opiniones positivas de otros actores sobre la ejecución de un programa de desarrollo personal para profesores.
3. Importancia otorgada por los profesores a la práctica reflexiva	3.1 Opiniones positivas de los profesores sobre la relevancia de la práctica reflexiva en la labor docente.
	3.2 Frecuencia con la que los profesores reflexionan sobre sus prácticas educativas.
	3.3 Participación de los profesores en grupos de reflexión sobre la práctica docente.
4. Importancia otorgada por otros actores involucrados en el tema educativo a la práctica reflexiva del profesor	4.1 Opiniones positivas de otros actores sobre la relevancia de la práctica reflexiva del docente.
5. Valoración de los profesores sobre el tener un soporte emocional en el ejercicio de su labor docente	5.1 Apreciación de los profesores sobre la necesidad contar con un soporte emocional en el transcurso del ejercicio de su labor como educador.
	5.2 Participación de los profesores en talleres sobre inteligencia emocional y/o manejo de emociones.
	5.3 Participación de los profesores en espacios de ayuda y/o consejería.
	5.4 Comunicación a otros profesores sobre los

	problemas de estrés o cansancio emocional que les aquejan.
6. Valoración de otros actores involucrados en el tema educativo sobre el desarrollo de programas de soporte emocional para los profesores	6.1 Apreciación de otros actores sobre la necesidad de que el profesor cuente con soporte emocional.
7. Importancia otorgada por los profesores a una capacitación en el extranjero	7.1 Opinión de los profesores sobre el valor de una experiencia de capacitación en el extranjero.
	7.2 Acciones que el profesor ha realizado motivado por su capacitación en el extranjero.
	7.3 Cambios iniciados o realizados por el profesor en su práctica educativa luego de su capacitación en el extranjero.
	7.4 Búsqueda de oportunidades de capacitación en el extranjero.
8. Importancia otorgada por otros actores involucrados en el tema educativo a que el profesor realice una capacitación en el extranjero	8.1 Opinión de otros actores sobre el valor de las experiencias de capacitación en el extranjero que realizan los profesores.
	8.2 Opinión de otros actores sobre una política que promueva la capacitación en el extranjero de los profesores.

1.4.- JUSTIFICACIÓN

Transformar el país, para lograr una sociedad integrada, fundada en el diálogo, en el sentido de la pertinencia, en la solidaridad y, con ciudadanos autónomos, participativos, propositivos, con capacidad de liderazgo y concientes de los derechos propios y ajenos; implica transformar la educación (Ministerio de Educación y Consejo Nacional de Educación, 2007). Implica transformar prácticas pedagógicas que muchas veces perpetúan y hacen posible la persistencia del autoritarismo, la exclusión y la violencia en nuestra sociedad. No basta que el estudiante esté y permanezca en las instituciones educativas, es imprescindible que su estadía en ellas resulte significativa y enriquecedora, que constituya un proceso de preparación para una vida humana plena y para la construcción de una sociedad pacífica y democrática (Helfer, 2006).

No obstante lo anterior, la educación peruana lleva ya mucho tiempo de deterioro

progresivo. El problema de la calidad educativa no solo está reducida a aspectos de financiamiento o infraestructura, sino también, a la actualización de contenidos, la capacitación de profesores, la mejora de los mecanismos de gestión, entre otros (Filmus, 1995).

A pesar de la mejora en los últimos años del acceso a la educación, hay todavía varios factores que obstaculizan una educación de calidad. Uno de los aspectos de la realidad educativa peruana, es la grave precariedad de los profesores peruanos, referido a su deficiente formación profesional, que perpetua una enseñanza basada en el copiado, el dictado y la repetición; hay un desfase histórico del modelo de enseñanza que prevalece en la educación básica respecto al desarrollo de la pedagogía mundial (Filmus, 1995). Es más, las políticas implementadas por el Ministerio de Educación vinculadas a la formación o perfeccionamiento de profesores de los últimos años han fracasado, no han tenido el impacto deseado en la mejora de nuestros docentes, y menos aun en el aprendizaje de los alumnos (Rivero, 2007).

Sumado a ello, en la actualidad se ha establecido a los docentes exigencias que no existían hace veinte años, no sólo teóricas, sino también las que provienen de demandas de diversos grupos sociales, como los que reclaman una educación bilingüe e intercultural, la educación para personas con necesidades especiales, entre otros (Saravia y Flores, 2005).

Ávila (2008), sostiene que la racionalidad capitalista pretende eliminar el fracaso escolar, maximizar el uso de las instalaciones y del material pedagógico, e intensificar el trabajo docente, sin considerar las condiciones reales en las éstas deben alcanzarse.

La práctica pedagógica del docente, ese compromiso que debe tener con la formación de sus alumnos se ha visto ofuscada por una crisis de autoridad que se manifiesta por la desvalorización del profesor como persona y como profesional, y que hace que éste pierda la esperanza en la razón de su labor. La crisis contextual crea en el docente una crisis de identidad, lo que dificulta su práctica pedagógica en los cuestionamientos elementales que deben ser el soporte en la formación reflexiva del educador (Gomes, 2000).

En este contexto, se requiere de concepciones, capacidades y condiciones de trabajo muy distintas a lo que existían antes; muchas veces los profesores se enfrentan a entornos peligrosos en las escuelas, que junto con la ausencia de trabajo en equipo y la soledad de los profesores en el aula, empeoran su situación. Dada su responsabilidad en la formación de personas, los docentes están expuestos a una serie de presiones dentro y fuera de la escuela que pueden poner en riesgo su salud física y mental (Cuenca, 2006).

Aunado a ello, muchas veces se considera que el docente lo es todo y se le atribuye numerosas funciones sociales ajenas a su quehacer y al mismo tiempo se le califica como profesional de bajo prestigio (Rivero, 2007).

Por todo esto, se hace necesario que los programas de formación y perfeccionamiento trabajen los conocimientos, habilidades y actitudes que permitan a los profesores comprender las complejas situaciones didácticas que tienen que enfrentar; es decir, desarrollarlo en una actitud de reflexión crítica sobre la práctica; descubrir un proyecto profesional que promueva la construcción y producción de sentido de las prácticas educativas donde el profesor se confronta consigo mismo y con otros en el seno de un campo de acción sembrado de incertidumbres, necesidades y expectativas; esto es primordial para el cambio en el trabajo del profesor, de la escuela, y por qué no decir, de la educación en su conjunto (Barbosa, 2004).

Se requiere un perfil básico e integral del profesor que considere tanto su dimensión personal como pedagógica, el aspecto institucional y la dimensión social-ciudadana (Rivero, 2007). Es clave promover el autoconocimiento y el reconocimiento de lo que es ser profesores, por los mismos profesores; un conocimiento de la persona y no sólo del sujeto profesional que debe saber cómo formar (Cuenca, 2003b).

Se necesitan propuestas concretas y viables que nos permitan construir currículos escolares en el marco de una educación integral, que contribuya a la promoción del desarrollo personal y social a través del desarrollo de destrezas que sirvan a los profesores para relacionarse mejor consigo mismo, con los demás y con el entorno, y sobre todo una educación en habilidades sociales, las cuales tienen un fuerte contenido

valorativo (Acevedo, 2008).

No debemos olvidar que la acción educadora no es una simple actividad técnica, que puede repetirse una y otra vez sin alguna reflexión, ni es una acción despojada de comunicación y contacto social, exige una estrecha relación personal entre el profesor y los alumnos, que no puede desarrollarse satisfactoriamente sin la conciencia por parte de los profesores de los objetivos que se pretende alcanzar (Marchesi y Díaz, 2007).

En los últimos años, la Oficina Regional de UNESCO para la Educación de América Latina y El Caribe, (OREALC) recogió el mandato del PRELAC (Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, aprobado en el 2002), en el marco de Educación para Todos y ha focalizado su trabajo en líneas como la promoción de una reflexión regional sobre educación, aprendizaje docente y desarrollo humano del magisterio; y el apoyo al diseño y ejecución de proyectos subregionales para fortalecer la educación y el aprendizaje de los profesores y su desarrollo profesional y humano (Flores, 2004).

La investigación que se propone es quizá una de las pocas que en materia de Gerencia Social tratan sobre el lado humano de la personas, en este caso de los docentes del país. Los profesores en los últimos años han sido vapuleados y humillados por los diversos gobiernos de turno, sin considerar su parte humana, y las presiones y dificultades que tienen que afrontar en la realidad de las escuelas peruanas.

Por ello, considerando que fortalecer el capital humano es indispensable para la aplicación de estrategias de cambio, se hace necesario impulsar nuevos enfoques en la formación y perfeccionamiento docente, partiendo del conocimiento de las propias necesidades y conflictos, muchas veces subyacentes, que los profesores tienen que afrontar, y cambiando también la forma de concebirlos, a ellos y a la labor que realizan. Los resultados de esta investigación serán importantes para que desde la Gerencia Social se pueda entender y abordar con mayor profundidad el problema del bajo nivel del profesorado en el país.

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

2.1.- TIPO DE INVESTIGACIÓN

Conocer la percepción de los actores puede ser fundamental para el desarrollo o implementación de políticas o programas que los afecten. Para este estudio se planteó el desarrollo de una investigación cualitativa ya que la misma nos permitirá profundizar en los aspectos subyacentes que influyen en las respuestas de los actores frente a un tema específico, y explorar los aspectos menos tangibles que muy difícilmente pueden observarse en otro tipo de investigación. Básicamente la investigación se centró en el análisis de percepciones y por lo tanto es importante que se tenga actores que puedan mirar de diferente manera la temática en cuestión y distinguir las diferencias al respecto.

La investigación es también de tipo exploratorio y descriptivo, pues no se cuenta con estudios en Gerencia Social que traten al respecto, y la presente busca generar evidencias para futuras investigaciones o para el desarrollo de propuestas destinadas a atender la problemática que nos abarca. En el presente estudio se muestran las percepciones que los diversos informantes tienen sobre los temas de investigación, las que luego de ser analizadas nos permiten formular recomendaciones sobre medidas que ayuden al desarrollo de los docentes del país.

2.2.- UNIDADES DE ANÁLISIS

Las unidades de análisis son los profesores y directivos de instituciones educativas de educación básica regular, profesionales expertos de instituciones dedicadas al tema educativo, y la Coordinadora Académica del programa PROCALIDAD.

2.3.- FUENTES DE INFORMACIÓN

En la investigación se utilizaron las siguientes fuentes:

- Profesores participantes del programa PROCALIDAD.
- Profesores que no han participado del programa PROCALIDAD.
- Directivos de instituciones educativas.
- Profesionales de instituciones dedicadas al tema educativo.
- Coordinadora Académica de PROCALIDAD.

Se escogieron varios tipos de informantes a fin de recoger diferentes percepciones sobre la temática investigada y de este modo tener una mirada más amplia al respecto.

2.4.- TÉCNICA DE RECOLECCIÓN

Se utilizó como elemento de recolección de información la entrevista semiestructurada, pues la misma nos permite profundizar en los temas de investigación y comprender los aspectos subyacentes, ideas o sentimientos compartidos por los diferentes actores entrevistados, en relación al hecho estudiado. Además, este tipo de técnica si bien ponen un marco de referencia para las respuestas, da pie para que los entrevistados puedan explayarse en un hecho que necesita aclararse. Se optó por aplicar esta herramienta a todas las fuentes por considerarla adecuada para los objetivos de la investigación, y por la dificultad de aplicar otro tipo de herramienta dada la poca disponibilidad de tiempo con que contaban los entrevistados, o la dificultad para reunirlos.

Las entrevistas se realizaron en los centros de trabajo de los entrevistados, luego de sus horas de clase en el caso de los profesores, y en horas previamente pactadas para los demás entrevistados. En algunos casos se aprovechó, las reuniones que tuvieron los becarios en las oficinas de InWEnt en Lima. La entrevista a la Coordinadora Académica del PROCALIDAD se realizó vía SKYPE (Internet), por radicar ella en Alemania y por nuestra imposibilidad de viajar a ese lugar para realizar aquello. La recolección de datos se realizó entre los meses de mayo y septiembre del 2010. Este trabajo de campo se realizó en la ciudad de Lima.

Una vez obtenida la información a través de las entrevistas, se pasó al ordenamiento y

vaciado de las mismas en unas matrices elaboradas para tal fin, en formato Word y Excel. Luego de completado lo anterior, se procedió a identificar los principales hallazgos y tendencias en las respuestas de los entrevistados para cada uno de los indicadores propuestos, y en seguida para cada variable. Después, los hallazgos encontrados para cada grupo de entrevistados fueron analizados, y posteriormente se procedió a triangular la información obtenida. Todo esto nos permitió tener una visión conjunta sobre las respuestas a las variables estudiadas y obtener conclusiones más acertadas. Este trabajo se realizó en escritorio y permitió desarrollar los objetivos específicos de la investigación.

2.5.- DIMENSIONES DEL ESTUDIO

Se seleccionó la sistematización como estrategia de investigación cualitativa, ya que la misma nos permite rescatar cómo los participantes del Programa PROCALIDAD vivieron la experiencia, reconstruir momentos importantes y a partir del análisis de la información obtenida argumentar sobre aquellos aspectos que posibilitaron los cambios que aduce el programa, y luego formular propuestas que pudieran derivarse de ello.

En el caso de profesores se entrevistaron dos grupos: uno constituido por los becarios de PROCALIDAD y otro conformado por profesores que no habían participado de dicho programa. Los criterios de inclusión para los becarios de PROCALIDAD fueron su participación en el programa y haber tenido más de 5 años de experiencia como profesor. En el caso de los demás profesores se consideró el estar laborando en escuelas públicas, que no conozcan el programa PROCALIDAD y que tengan más de 5 años de experiencia como profesor. Se seleccionó a profesores que no habían participado del programa PROCALIDAD como factor de comparación y para ver si existían diferencias con respecto a los becarios, es decir, si los profesores de escuelas públicas que no participaron del programa perciben de igual manera las problemáticas que les quejan y de este modo distinguir que tan importante era para ellos las temáticas investigadas.

En cuanto a los directivos se consideró como criterios de inclusión que laboren en escuelas públicas y que tengan más de 15 años de experiencia. Los directores fueron

escogidos fundamentalmente por considerarlos actores claves en la implementación de políticas educativas y en su materialización en las escuelas, a ello se suman sus años de experiencia y el conocimiento de primera mano de la realidad escolar y de sus colegas profesores. También queríamos conocer sus posturas frente a los temas planteados y ver si éstos sienten los mismos problemas que los profesores o por el contrario constituyen una presión más que los docentes deben soportar.

Los criterios de inclusión para los profesionales de instituciones dedicadas al tema educativo o especialistas en educación fueron su conocimiento del tema educativo y que laboren en instituciones reconocidas en dicho ámbito, y porque los mismos nos pueden brindar una visión panorámica desde su experiencia sobre lo que pasa en el país en relación a los temas investigados.

La Coordinadora Académica de PROCALIDAD, fue seleccionada ya que al ser la gestora del programa conoce a fondo el desarrollo del mismo, y su experiencia y conocimientos resultan claves para saber cómo se trataron los temas de nuestra investigación dentro de PROCALIDAD.

Para este estudio se entrevistó a 11 informantes directamente relacionados con el programa, es decir, a 10 profesores participantes de PROCALIDAD (vale la pena recordar que fueron 36 los profesores que participaron del Programa desde su inicio) y a la Coordinadora Académica del mismo. Se aprovechó la accesibilidad que poseíamos para llegar a estos profesores, dado el contacto previo que teníamos fruto de reuniones pasadas y puesto que casi todos viven y laboran en Lima; a excepción de un profesor, que en el momento de las entrevistas, laboraba en la Provincia de Pacasmayo (Región La Libertad) y cuya estadía en Lima debido a una reunión con representantes de InWEnt fue aprovechada.

Adicionalmente, se tomó una muestra control para el caso de los profesores con las mismas dimensiones (10 profesores). Estos profesores que no participaron del Programa PROCALIDAD, viven y trabajan en Lima, y se llegó a ellos por recomendaciones de terceros (conocidos o amigos). Si bien, no se hizo una distinción de género, cabe resaltar que en ambos grupos se entrevistaron a 7 mujeres y a 3

hombres. Los profesores laboraban en diferentes colegios públicos.

También se consultó a 5 directivos de instituciones educativas (4 Directores y 1 Subdirector). Al igual que en el caso de los profesores se llegó a ellos gracias a recomendaciones de personas conocidas y amigos cercanos.

Por último, fueron consultados 5 especialistas en educación que laboran en diferentes instituciones dedicadas al tema educativo y cuyas sedes se encuentran en la ciudad de Lima. Se llegó a ellos gracias a contactos facilitados por otros profesionales amigos.



CAPITULO III

MARCO TEÓRICO

3.1.- CALIDAD EDUCATIVA: PREMISAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN CONCEPTO MÁS INTEGRAL

El tema de la calidad educativa ha estado vigente en la agenda de nuestro país desde hace ya mucho tiempo (mucho más en el discurso que en la práctica). Sobretudo, cada vez que se reciben los resultados de las pruebas internacionales de rendimiento escolar que cada año se hacen, y que indican que el sistema educativo peruano está en un nivel por debajo de otros países latinoamericanos (Ministerio de Educación y Consejo Nacional de Educación, 2007). Estos resultados, junto a los que se obtienen al realizar las evaluaciones a los docentes, otorgan un calificativo nefasto a la calidad educativa en el país.

Sin embargo, un aspecto que trasciende esta realidad, y que debe ser el punto de partida para cualquier propuesta que pretenda mejorarla, es lo referente a la definición de la calidad educativa, o lo que ello implica para todos los actores escolares. En general, se maneja un concepto de calidad educativa imparcial que prioriza sólo una parte de algo que es mucho más complejo de lo que se cree.

Existe una concepción que asocia la calidad educativa con la eficacia o el grado de cumplimiento de objetivos educativos, y otra que lo relaciona con el concepto de eficiencia, en donde básicamente el grado de adecuación entre logros obtenidos y recursos utilizados es definido como indicador de calidad (Albornoz, s/a).

Para otros, el concepto de “calidad de la educación” es un término relativo que difiere según la audiencia que la trate, y varía desde considerarla una cuestión de “rango” y “estatus”, de medios, equipos o infraestructura, o un asunto que se mide en función de los resultados que se obtienen (Fundación Instituto de Ciencias del Hombre, s/a).

Frente a las anteriores concepciones, existe como alternativa de aproximación, el

tratamiento de la satisfacción de necesidades y expectativas, en ésta, se le otorga relevancia al contexto y a los procesos escolares, ya que no se trata sólo de asegurar la eficacia educativa, sino de preguntarse acerca del sentido y relevancia de la misma; como así también la adecuación de los objetivos propuestos con los logros obtenidos, reconociéndose de éste modo el carácter complejo y multidimensional del concepto de calidad educativa (Albornoz, s/a).

La concepción de calidad de la educación es una construcción social e histórica, que en un país multicultural, diverso y fragmentado, como muchos de los países latinoamericanos, debe ser concebido de manera polisémantica e integral; y cuya construcción debe tener una base común de la concepción de calidad que articule intereses de los distintos actores y que deje abierta la posibilidad de que cada realidad construya especificidades en función de sus cosmovisiones y proyecciones (Rodríguez y Aguirre, 2004).

Así mismo, diversos investigadores, señalan que la calidad educativa es el resultado de la interacción de múltiples factores entre los que resaltan: el tipo de liderazgo y trato del director de la escuela, el clima y la cultura de la institución, el reconocimiento del progreso del alumno, el desarrollo profesional del personal de la escuela, el trabajo colaborativo entre profesores, y la intensa comunicación e interacción entre los miembros de la comunidad educativa (Fundación Instituto de Ciencias del Hombre, s/a, Albornoz, s/a). En el Perú, muchos de estos aspectos están excluidos en la forma como se mide la calidad educativa en las escuelas.

La International School Improvement Project (ISIP) patrocinado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), señala que al establecer las metas u objetivos de los procesos de mejora de un centro educativo deben contemplarse, prioritariamente, las necesidades de desarrollo de los miembros de toda la comunidad escolar (alumnos, profesores y padres), y no sólo estimar los cambios en función de la evaluación del rendimiento de los alumnos; más aun indica que la mejora de una institución educativa supone, necesariamente, transformar sus condiciones internas, tanto las relativas a los procesos de enseñanza/aprendizaje como aquellas otras relativa a su organización o funcionamiento, y en esto la preocupación por el clima interno de la

escuela constituye un objetivo prioritario de todo programa de cambio (Fundación Instituto de Ciencias del Hombre, s/a).

En ese sentido, las dimensiones de la calidad educativa deben incluir aspectos que van más allá de la práctica pedagógica o la evaluación, y ver otros como la formación y condiciones de trabajo de los profesores, clima sociopsicológico en la escuela, emocionalidad de los docentes, entre otros (Masagão, Mende y Buarque de Gusmão, 2004; Valdés y García, 2004).

Visto lo anterior, se requiere un debate abierto entre todos los actores escolares sobre lo que implica la calidad educativa y el alcance de la misma, para de esta forma, iniciar los verdaderos cambios y lograr los compromisos necesarios que se requiere para ello (Albornoz, s/a). A partir de un franco tratamiento de los distintos tópicos que conforman la calidad educativa, se permitirá su abordaje con cierto grado de pertinencia y sólo en la medida que acordemos lo que ella implica nos posibilitará su tratamiento (Albornoz, s/a). *“Al ser la educación un proceso pedagógico, social, cultural, económico y político, cada una de estas dimensiones constituye un escenario de construcción de la calidad”* (Rodríguez y Aguirre, 2004: 16).

Se necesita incorporar otros elementos al logro de la calidad educativa. De nada servirá para el país que nuestros estudiantes sean capaces de resolver problemas matemáticos o leer apropiadamente un texto sino son capaces de enfrentar sus problemas de un modo responsable, respetando al otro y resolviendo los conflictos de manera adecuada, sino desarrollan tolerancia y depositen todo su tesón para ser mejores cada día. Se requiere partir de una concepción de educación como un factor de desarrollo humano, más allá de concepciones instrumentalistas. *“La formación integral de las personas, el desarrollo de todos sus talentos para que puedan ser actores y decisores, para que aporten a la construcción de la sociedad en la que viven, para que sean sujetos de cambio, para que alcancen la felicidad y por lo tanto el éxito en sus vidas. Este es el punto de partida de la concepción de calidad”* (Vijil, 2004: 140).

“No se trata de enarbolar la calidad sino de construirla socialmente; no se trata de convencer sobre un concepto de calidad sino de construir esta categoría de manera

social e inclusiva..." (Rodríguez y Aguirre, 2004: 16).

Centrándonos en la finalidad de la presente investigación y atendiendo a lo mencionado anteriormente, la calidad educativa debe tener como uno de sus focos, el velar por la calidad del personal docente y del soporte que se le brinda, para que ejerza de un mejor modo su labor en el aula. Por ello, se debe vigilar por la calidad de todo el proceso educativo y no solo por los resultados. No basta con dotar de materiales educativos a las escuelas, ni capacitar a los docentes en las cuestiones metodológicas o teóricas de lo que debe enseñar, es preciso darles el soporte que les permite desarrollarse profesional y personalmente durante los años que ejerza su profesión.

En fin, para lograr una calidad en la educación, se debe dar un trato de calidad a todos los actores que materializan las políticas y programas educativos, incluido los docentes.

3.2.- FORMULACIÓN DE POLÍTICAS Y PROGRAMAS CENTRADOS EN LOS ACTORES: NOTAS PARA LA PARTICIPACIÓN DE LOS PROFESORES EN LA PLANIFICACIÓN DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN DOCENTE

Los programas de formación docente que han realizado en nuestro país los diferentes gobiernos de turno, no han dado los resultados esperados. Estos programas y las políticas que los sustentan, han sido revisadas o perfeccionadas, suponiendo que los resultados esperados no se han logrado porque el contenido de éstos no eran los correctos o porque no se les ha enseñado lo necesario a los profesores.

No obstante, sucede a veces, que aquello en que se prepara a los docentes no es lo que ellos necesitan para afrontar los retos que les plantea su trabajo en las aulas. Más aun no se explora las necesidades reales de los profesores, que muchas veces traspasan las consideraciones meramente académicas o pedagógicas.

Muchos docentes suelen no utilizar los conocimientos o abandonan las prácticas que le son transmitidas en los eventos de formación o capacitación, ya sea porque lo que se les ha brindado no les sirve o porque no responden a una necesidad sufrida por éste, o

en el peor de los casos, porque la estructura institucional no le permite aplicar lo aprendido (Arteta, 2010).

El tema del mejoramiento docente en Latinoamérica, incluido el Perú, se ha enfocado desde una perspectiva teórica que ha reducido el desarrollo profesional al entrenamiento, la capacitación o la actualización, para instrumentalizar los modelos o modificaciones curriculares, definidos por la reforma en curso y bajo la responsabilidad de los especialistas y planificadores, relegándose a los profesores al rol de ejecutores de lo que otros piensan y deciden (Flores, 2004).

Frente a ello, es necesario replantear los programas de formación docente y las políticas que los sustentan teniendo como centro a los actores que los materializan, las y los profesores de escuelas públicas. Según Guerrero (2010), un enfoque centrado en los actores es algo imprescindible, ya que es una respuesta a los modelos lineales de creación de políticas, y prioriza la consideración de la mirada y los intereses de los grupos que materializan la política, como un elemento clave para el éxito en la implementación de la misma.

Dado que todo tipo de intervención externa (como puede ser un programa de formación) ingresa al mundo del individuo y del grupo social afectado, éstos son mediados y transformados por los mismos actores y estructuras. A medida que las intervenciones ingresan a sus mundos, los actores se comportan de acuerdo a como ellos entienden lo que está ocurriendo. Por ello, no basta con sólo plantear un programa de formación para profesores desde el Estado, hay que ver cómo éste impactará sobre la percepción del grupo afectado, sobre sus necesidades reales, sobre sus visiones del mundo.

Desde el enfoque centrado en los actores, los actores sociales, en nuestro caso las y los profesores, son participantes activos en la construcción e implementación de toda política o programa que los afecte. Más allá de eso, los actores buscan entender el contexto social que los rodea y actuar de acuerdo con sus propios intereses, incluso cuando se encuentran afrontando dificultades tales como la poca información, coerción o incertidumbre.

“Es importante estudiar lo que está ocurriendo, porque con frecuencia los actores sociales locales formulan y persiguen activamente sus propios <proyectos de desarrollo>, que pueden resultar contrapuestos a los intereses de actores externos o de las autoridades” (Guerrero, 2010: 72).

En este sentido, el mayor problema en la formación de muchos profesores no radica probablemente en sus posibles deficiencias de tipo cognitivo, que quizá son lo más aparente; el problema radica en que las instituciones que forman o capacitan a los profesores no trabajan desde la experiencia vital del profesor, no se les da apoyo para tratar su propia historia afectiva, como resultado de poco le sirve lo aprendido en su formación (Ansión y Villacorta, 2008).

“Los procesos de capacitación se deben entender, desde una perspectiva institucional, como un intento de dar un nuevo sentido a un conjunto de prácticas que han logrado por un tiempo largo afincarse en un determinado contexto. No es un cambio menor. El resultado de la capacitación no depende únicamente de los propósitos y mensajes que se busca transmitir, sino de cómo son asimilados por los docentes. Y esto último depende tanto del sentido que tiene la práctica docente en los contextos locales y las relaciones que lo conforman, como de la propia subjetividad del docente y la forma en que da sentido a su experiencia” (Arteta, 2010: 22).

“Si bien la historia del docente es un factor que influye de manera notable en su comportamiento ante las presiones institucionales, simultáneamente la estructura de la institución incide en sus respuestas y su comportamiento ante la dinámica escolar” (Arteta, 2010: 127).

Los docentes son actores centrales de la educación y de toda reforma que busque mejorar la calidad de la misma, de allí la importancia de conocer los significados y percepciones que ellos atribuyen a las políticas y programas que se les imponen. Es más, como actores centrales en el sistema educacional, los profesores no pueden quedar al margen de la implementación de la reforma. Al ser agentes activos dentro de la educación, es fundamental conocer lo que sienten los docentes sobre las políticas que les afectan, sobre el contexto en que se desempeñan y sobre las reales

necesidades que padecen, para de este modo lograr una nueva forma de programar el sistema educativo. Tomando en cuenta que ellos interactúan frecuentemente con los estudiantes, y son quienes presentan los contenidos de aprendizaje, es relevante indagar en la situación de los profesores, sus vivencias y sus problemas (Kuzmanich, 2004). Un docente que no se siente respetado y que sufre diversas dolencias, no se desempeñará adecuadamente por más capacitaciones que le brinde. Si bien, varios factores median las respuestas de los docentes al contexto que vive, el factor de desarrollo personal es fundamental.

De otro lado, muchos profesores se sienten ajenos a la reforma porque no son considerados en la formulación de la misma. Aunque, en casos excepcionales algunos docentes son consultados antes de que se aprueben los proyectos educacionales, una vez aprobados éstos, los profesores se dan cuenta que sus opiniones no fueron incorporadas. Es más, en muchos casos los diseñadores de políticas o programas educacionales son personas que saben mucho de investigación educacional, pero no así de cómo desempeñarse en una sala de clases.

Por ello, volvemos a manifestar que se requieren nuevas formas de abordar la situación y sobretodo se necesita un cambio fundamental, porque la forma como se ha entendido la cuestión de los profesores no ha sido la adecuada (Aguerrondo, 2003).

“En la medida que se reconoce la legitimidad de los puntos de vista de todos estos actores (además de su capacidad de reflexionar y su derecho a participar en la toma de decisiones) es necesario buscar métodos de evaluación que fomenten el debate colectivo y la atribución de valor basado en la negociación entre los diferentes actores. Si además se entiende que la participación de los agentes escolares y comunidades es condición esencial para producir cambios en la realidad educativa del país, es necesario fortalecer su capacidad de reflexionar sobre su cotidianidad y su relación con las problemáticas generales de los sistemas educativos” (Masagão, Mende y Buarque de Gusmão, 2004: 51).

Para Navarro y Verdisco (2000), citado por Aguerrondo: *“enfrentar los problemas de los profesores como tema de decisión política tiene todas las características de los*

problemas más difíciles enfrentados por los gobiernos y las sociedades. Se trata de temas cargados política e ideológicamente; con implicaciones financieras que, en casi cualquiera de los escenarios posibles, son inmensas; y cuyas definiciones técnicas tradicionalmente han sido débiles, laxas y cualquier cosa menos conceptualmente claras y convincentes” (Aguerrondo, 2003: 8-9).

Para Aguerrondo (2003), las diversas restricciones de la realidad se constituyen en barreras para la aplicación de políticas públicas de reforma de la formación de profesores. Nuestro sistema educativo se enfrenta con una serie de fuertes obstáculos para la profesionalización de los docentes, ya que en buena parte de nuestras realidades los arreglos tradicionales de organización de la educación subsisten intocables; los modelos de formación de profesores, las condiciones de empleo y de trabajo de la gran mayoría, su inserción subordinada en la organización educativa, la calidad y orientación de su formación, la rigidez y uniformidad del curriculum, son algunos de estos elementos que resisten los posibles cambios.

A todo lo dicho, se suma el hecho que las políticas de formación que aducen a la obtención de mejores profesores a veces resultan ser sólo simbólicas, y tal como señala Moser (1995), ésta es muchas veces la razón por la que la política a menudo no llega a realizarse, ya que su formulación se realiza sin ninguna intención de ser llevada a cabo. Muchas veces las políticas buscan ser escuchados pero no ejecutados, las políticas sólo buscan dar una seguridad simbólica de que algo se está haciendo. La misma autora, indica una serie de características en la planificación de una política, que si bien son planteadas para el tema de género, las mismas pueden extrapolarse para la formación de profesores:

- Primero, es tanto de naturaleza política como técnica.
- Segundo, asume el conflicto en el proceso de planificación. La planificación debe encarar el conflicto y no evadirlo, así como crear las bases para que la negociación de intereses se realice en condiciones de igualdad entre los actores sociales involucrados.
- Tercero, involucra procesos de transformación. El objetivo de la planificación

requiere de cambios en las actitudes y formas cotidianas de actuación de las personas y éste es un proceso que se realiza a través de transformaciones de carácter estructural.

- Cuarto, considera la planificación como un debate, en el que puedan participar los diferentes grupos involucrados con sus intereses.

Al parecer, en lo referente a la formación de profesores muy poco caso se ha hecho de estas características; es más, se ha negado muchas veces el conflicto, denigrado al opositor y negado la participación de diversos actores. De más está decir, que no ha habido un cambio de actitud, ni de pensar en los propulsores de las políticas en cuestión, por ello, podemos argumentar que se sigue mirando al profesor como un objeto que no piensa ni siente.

3.3.- EL DESARROLLO PERSONAL DE LOS PROFESORES EN LA CALIDAD EDUCATIVA: LA DIMENSIÓN PERSONAL Y EL PAPEL DE LAS EMOCIONES EN LA LABOR DOCENTE

Los profesores cobran notoriedad pública cuando algo va mal en el sistema educativo o cuando son necesarios para la aplicación de las reformas; también salen del anonimato cuando intervienen en negociaciones sobre los salarios y condiciones de trabajo o se pronuncian sobre alguna cuestión importante. Pero la mayor parte del tiempo trabajan en las aulas y las escuelas al margen de los debates sobre su función y su desempeño, hasta que tales debates afectan su vida cotidiana; en cierto sentido, ésta es la situación actual (Ávalos, 2002).

Visto lo anterior, es de resaltar la necesidad de un nuevo enfoque en el tratamiento del problema de los profesores y sobretodo en lo referido a su formación y acompañamiento a lo largo de su carrera profesional. Si las propuestas para el mejoramiento del profesor han estado centradas en la “capacitación”, quizá resulte ahora oportuno centrarnos en la “consideración”, y esto implica abordar también el desarrollo personal del profesor.

El siguiente apartado proporciona elementos para la reflexión y el análisis sobre el lado

humano del profesor, un aspecto quizá hasta ahora no visto en las políticas de formación y apoyo al profesor en el país, un factor transcendental para iniciar nuevas prácticas, o para mejorar o modificar las existentes.

La dimensión personal del docente

La dimensión personal es fundamental en el modo como los profesores construyen y desarrollan su práctica, la forma como se les considere influye mucho en esta dimensión (Reyes y Roa, 2008).

Actualmente nos encontramos en una paradoja, seguir considerando al profesor como un objeto que sólo debe aprender teorías (y técnicas) que después deben transmitir a sus alumnos en las aulas, o por el contrario los consideramos como una persona que reflexiona, emite juicios, siente, propone y que puede construir nuevas realidades en y desde las aulas. Nos seguimos centrando en sus carencias o los vemos como fuente de potencialidades, a los cuales debemos acudir para lograr esas mejoras tan anheladas en la educación del país.

Según lo señala Abraham (2000), citado por Reyes y Roa: *“La persona no es un objeto. Es lo que, en cada hombre no puede ser tratado como un objeto... No es el objeto más maravilloso del mundo, no es un objeto que podamos conocer desde afuera, como los demás objetos. Es la única realidad que conocemos y que al mismo tiempo hacemos desde adentro. Presentes en todas partes, la persona no está dada en ninguna parte”* (Reyes y Roa, 2008: 3-4). Según estos autores, los profesores son más que una acumulación de conocimientos, habilidades y técnicas, los profesores son personas que no puede cambiarse de la noche a la mañana sin cambiar su ser como persona; al considerar a los profesores y profesoras como personas es preciso tener en cuenta los ciclos de vida por las que pasan.

“...los profesores han de enfrentarse a situaciones muy diversas a lo largo de su vida profesional debido a los cambios en la educación y al estilo de vida de las nuevas generaciones de alumnos. Poco a poco y años tras año, el profesor va acumulando información y experiencia pero percibe también la dificultad de adaptarse ante las

nuevas exigencias educativas. Este largo proceso, que discurre en paralelo con sus experiencias vitales fuera del ámbito de la docencia y que se entrecruza con ellas, conduce, en sus polos opuestos, a una actitud dinámica basada en expectativas positivas sobre las posibilidades de su actividad educadora, o a una posición desesperanzada cuyo origen se encuentra en la percepción de que el esfuerzo en la enseñanza no merece la pena. Entre ambas, un sinfín de alternativas que pueden modificarse a lo largo del tiempo bien por transformaciones en el entorno laboral y profesional, bien por cambios en la propia disposición del profesor, o, en la mayor parte de los casos en los que esto se produce, por la interacción entre la actitud del profesor y el contexto en el que desempeña su trabajo” (Marchesi y Díaz, 2007:13).

Por ello, “cualquier programa de formación de profesores en cualquier nivel, ya sea para profesores noveles o experimentados, deberá considerar al profesor como persona, los ciclos de vida por lo que atraviesa, su género, cómo influye el pensamiento y el conocimiento del profesorado en su labor docente; y cómo afecta la intensificación del trabajo a su vida personal y profesional” (Reyes y Roa, 2008: 35).

El desarrollo profesional docente es un concepto integral, que tiene que ver con la necesidad de políticas, estrategias y acciones que garanticen el aprendizaje del profesor a lo largo de toda su vida profesional; para que se miren y sean mirados como sujetos de aprendizaje permanente y como protagonistas de una profesión en constante construcción, incluye una construcción conceptual más amplia que tiene que ver con la discusión sobre las remuneraciones y también con el campo de las dimensiones personales del docente como salud, bienestar social y autoestima personal que en el caso de la profesión docente influyen de modo directo en el clima del aula, el trabajo en equipo, el desempeño, entre otros, reflejándose en los resultados de aprendizaje de los estudiantes y en la manera como trabajan y avanzan las escuelas (Flores, 2004).

Por la relevancia de la problemática en torno al tema del lado emocional del docente y sus efectos en la calidad educativa, es preciso encarar este tema en políticas magisteriales en materia de atención preventiva y programas de soporte de la gestión escolar (Cuenca, 2006).

Para Flores (2004), uno de los puntos clave es apoyar la construcción de sentidos de la formación de profesores en el contexto general de una educación que aporte al desarrollo humano de toda la población, un cambio significativo de la formación inicial y en servicio rebasa ampliamente la sola adaptación o actualización de los currículos.

El trabajo sobre las historias de vida de los profesores, sobre el trabajo y vida de los profesores, hace más visible y más útil, la visión que tienen los profesores sobre su propia actividad; hace visible al profesor incluso al plantearse las reformas y pueden ayudar a entender los problemas prácticos de las reformas; ya que muchas veces los problemas son analizados con base en las estadísticas sin mirar a las personas (Goodson, 2003).

Del mismo modo, promover la reflexión sobre la práctica docente dentro de un programa de desarrollo personal del docente puede ayudar a mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos peruanos. Susana Huberman (1996), menciona que la reflexión sobre sí mismo y sobre sus pares que realice el profesor le permitirá acceder entre otros aspectos a una:

- Mejor sensibilidad para percibir fenómenos grupales e individuales.
- Concepción integral del alumno y de sí mismo como una estructura compleja con necesidades bio-psico-socio-culturales y en proceso de desarrollo y consolidación de su identidad, de su propia imagen y de su seguridad personal.
- Valorización y redefinición de la propia labor como actividad básicamente humana, creativa y abierta.
- Participación activa en el proyecto educativo del país en el cual esta inserto.
- Reelaboración de su estilo de autoridad o conducción que elimine posturas autoritarias, paralizantes del desarrollo del niño y aniquiladoras de los potenciales de crecimiento de todo ser humano.

Entre los muchos aspectos para la revaloración profesional del profesor, está el crear redes de apoyo y otorgarles facilidades para la reflexión pedagógica y la acción conjunta (Cuenca, 2003). Se necesita espacios para la reflexión docente que permitan

el pasaje de conductas autoritarias a otras democráticas, flexibles abiertas a la creatividad y propulsoras de cambios que acompañan a la transformación social. Lo que se busca con esto es crear espacios para la reflexión y el comentario sobre la labor del profesor, desarrollar nuevas estrategias para que los profesores analicen y reflexionen sobre la influencia de su vida y su trabajo en la docencia, de tal modo que se logre una respuesta más profunda y convincente al mundo social construido de la enseñanza (Goodson, 2003).

Cuando pensamos en el cambio de las prácticas de los profesores o la producción de nuevas prácticas, debemos destacar diversos elementos, entre ellos tener en cuenta que el aprendizaje de la profesión ocurre por intermedio del entendimiento de los profesores sobre las formas de (re) conocer, (re) hacer y (trans) formar la propia práctica docente; espacios – tiempos se podrían abrir al interior de la escuela o fuera de ella para producir su memoria histórica y reconstruir permanentemente las perspectivas intelectuales y éticas de los sujetos sociales, en el compartir de la identidad y el reconocimiento de la alteridad. Otro elemento es la organización del espacio de posibilidades que destaquen la toma de decisión colaborativa entre sus miembros y, a ello se suma, el papel crucial de la dirección para apoyar los espacios de reflexión, investigación y toma de decisión colaborativa (Barbosa, 2004).

Los profesores atraviesan una experiencia de inmersión en la tarea de enseñar y la naturaleza de dicha tarea propone actuar y paralelamente investigar, ya que constantemente debe resolver conflictos devenidos de la relación con los objetos de estudios, con las personas involucradas en el aprendizaje, con la instituciones y sus autoridades y finalmente consigo mismo; es posible trabajar en docencia con menos desgaste en lo personal y en lo institucional, promoviendo un aprendizaje en salud, experimentando el ser provistos para proveer, el ser cuidados para cuidar (Mansione, 2004).

El papel de las emociones en la labor docente

Como afirma Andy Hargreaves (1998), citado por Marchesi y Díaz: *“Las emociones están en el corazón de la enseñanza”* (Marchesi y Díaz, 2007: 10). *“Las emociones y*

sentimientos de alumnos y profesores están presentes en el aula, de manera que las mutuas interrelaciones emocionales pueden generar crecimiento en ambas partes, o también desgaste y sufrimiento en alguna de ellas, o en ambas” (Fernández, Palomero y Teruel, 2009: 34). En ese sentido, “los docentes son el elemento central sobre el que gira la construcción del clima emocional del aula; ya que son ellos quienes generan el sistema de trabajo, el tipo de relaciones humanas y los códigos básicos de interacción y comunicación en el aula” (Esteve, 2009: 12).

“El trabajo en la enseñanza está basado principalmente en las relaciones interpersonales con los alumnos y con otros compañeros, por lo que las experiencias emocionales son permanentes. Enfado, alegría, ansiedad, afecto, preocupación, tristeza, frustración..., son algunos de los sentimientos que día a día vive el profesor con mayor o menor intensidad y amplitud. Algunos tienen la fortuna y el buen hacer para conseguir que primen las emociones positivas; en otros, por el contrario, predomina el infortunio y unas habilidades limitadas, lo que conduce a que las experiencias negativas tengan un mayor peso. Cuando esta última constatación se generaliza a la mayoría de los profesores, nos encontramos con descriptores de la situación de los docentes con una profunda carga emocional: están quemados, desvalorizados, agobiados o desfondados” (Marchesi y Díaz, 2007: 10).

La presión emocional que viven los profesores puede convertirse intolerable e incluso la angustia, inseguridad, esperanza, ilusión, compromiso, apatía o perplejidad son reacciones emocionales que están presentes en la respuesta de los profesores ante los cambios que los reformadores de la educación pueden plantear (Marchesi y Díaz, 2007).

Según señala Zabalza (2006), citado por Palomero: *“(...) la dimensión personal puede generar perturbaciones en la comunicación, en las relaciones, etc., afectar de una manera muy clara al tipo de docencia que se puede hacer, pues hay ciertas cualidades personales que serían muy importantes someter a chequeo por parte de los propios profesores, para saber qué me está pasando a mí o por qué me molesto tanto o por qué lo paso tan mal o por qué estoy tan angustiado con relación al trabajo que estoy haciendo en las clases; aunque, insisto, no tenemos muchas posibilidades de poder*

trabajar en esos aspectos personales” (Palomero, 2009: 147).

Para recalcar el papel de las emociones en el aula, Ginnot (1993), citado por Esteve, señala: *“He llegado a una estremecedora certeza: soy el elemento decisivo en el aula. Mi ser, mi persona, es lo que crea el clima de la clase. Es mi actuar diario en el aula lo que genera sol y calor o tristes nubarrones. Como profesor poseo el poder tremendo de hacer la vida de un niño miserable o alegre. Puedo ser un instrumento de angustia o un factor de inspiración. Puedo humillarlo o hacerlo reír, lastimarlo o fortalecerlo...”* (Esteve, 2009: 12).

Las emociones en la formación docente

“La educación emocional es una parte fundamental de la formación integral de la personalidad y por ello debería estar presente en la preparación de todos los profesionales que trabajan con personas y ocupar un papel destacado en la formación de los maestros (...) Uno de los principales objetivos en la preparación de los maestros debería ser la formación integral de su personalidad, favoreciendo su proceso de crecimiento personal, ayudarles a comprenderse, a conocerse, a hacerse conscientes de sus cualidades, a ser dueños de sus emociones y de sus vidas y a ser ellos mismos. Este objetivo se fundamenta en la importancia de que los profesores tengan una madurez que les permita afrontar los múltiples retos de la Educación desde las actitudes favorecedoras del crecimiento personal” (Fernández, Palomero y Teruel, 2009: 36).

Según Palomero (2009), si bien últimamente han comenzado a proliferar algunos cursos relacionados con las competencias sociales y emocionales del docente, estas están enfocadas desde un punto de vista excesivamente teórico y alejado de la situación social y emocional de los profesores en la vida real, que apenas deja espacio a los aspectos relacionados con la propia experiencia emocional del profesor; otras veces se estudian las habilidades sociales de forma aislada del contexto sociocultural e interpersonal en el que luego habrán de ser puestas en práctica o se entrenan habilidades sociales de forma molecular (dar la mano, decir no a una petición, etc.).

Existen competencias socio-afectivas que son importantes en (o formar en) los maestros: autoconocimiento, autorregulación emocional, capacidad para expresar las emociones y tener equilibrio emocional; autoestima; empatía y capacidad de escucha; resiliencia, motivación; comunicación asertiva y habilidades sociales; capacidad para cooperar y trabajar en equipo y para colaborar con el entorno; capacidad para afrontar y resolver situaciones problemáticas y conflictos interpersonales; capacidad para tomar decisiones; capacidad para afrontar el cambio y la incertidumbre; tener valores y una actitud positiva ante la vida (Fernández, Palomero y Teruel, 2009).

Otro tema central a trabajar en las escuelas es el mejoramiento de las relaciones interpersonales entre docentes, ello implica que estos conformen una red de apoyo psico-emocional, pero que se extienda también a padres de familia y autoridades, serían aspectos a tomar en cuenta (Cuenca, 2006). Entre los signos que permiten reconocer una escuela con buena gestión están: que el colectivo de profesores tenga un sistema que le permita dialogar sobre sus logros y dificultades en el aula y fuera de ella y crear un clima emocional que tenga como centro la buena educación de los alumnos, entre otros (Rivero, 2007).

Diversas experiencias que pueden aportar a estos temas se han realizado en otros países. Mansione (2004), hace una propuesta que gira sobre el eje del autoconocimiento y propicia la toma de contacto con la experiencia emocional no consciente; concibe el enseñar y el aprender como una experiencia emocional de transformación en la que profesor y alumno contribuyen a configurar el campo y ambos pueden modificarse; a través de sus talleres de Psico-profilaxis, grupos de maestros ayudan a maestros con la coordinación y/o autorización externa en manos de una especialista en psicología con formación psicoanalítica, a expresar, comprender y afrontar los problemas que surjan en la práctica pedagógica. El objetivo es que el grupo constituido ayude a quien expone sus problemas para que pueda expresarse con la tranquilidad de ser escuchado, con la intención de comprender y comprenderse, con la finalidad de incrementar el autoconocimiento.

Otro ejemplo estimulante para trabajar en el desarrollo personal del docente y sobre todo la revisión de su rol en la escuela lo constituyen los talleres para la revisión del rol

docente desarrollado en 1990 en el Centro Argentino de Educación Permanente. Una propuesta que invita a recorrer el propio mundo interior del docente, recordar otras épocas, percibir la realidad presente, aportarle fantasía y proyectarse (Huberman, 1996).

En el Perú, en el mes de marzo del 2009, se realizó el “Seminario Internacional: Las competencias, los valores y las emociones de los profesores”, organizado por la Oficina Regional de la OEI en Lima y la Fundación Santa Martha, con el objetivo de reflexionar sobre el papel que juegan las emociones y los valores de los profesores en sus competencias profesionales en el aula y en la escuela, lo que da pie para seguir incentivando que se trate este tema en la formación docente inicial y continua de los profesores en el Perú².

Nuevas demandas y desgaste emocional en el docente

Los cambios y transformaciones actuales en la sociedad suponen nuevas demandas y exigencias a la educación y sobretodo a uno de sus principales agentes como son los profesores.

En este contexto, las presiones sobre el profesor son tantas que muchas veces éste se siente abrumado, desorientado y perplejo (Marchesi y Díaz, 2007).

Los profesores se encuentran entre los profesionales más propensos a experimentar fenómenos emocionales como el estrés y el Síndrome de Burnout, debido a las características del trabajo que desempeñan, las condiciones laborales y las presiones bajo las cuales ejercen su profesión (Cuenca, 2006).

Según Cuenca (2006), existen diversas condiciones laborales y sociales que generan cansancio emocional o estrés en los profesores, entre ellos podemos mencionar los siguientes:

² <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article4585>

- Número de horas que sobrepasa la estipulada en la normativa vigente,
- Descansos breves que no permiten desconectarse de la rutina,
- Bajas reenumeraciones que obligan a buscar un segundo o tercer trabajo,
- Ausencias de horas de libre disponibilidad,
- Los cambios constantes y contradictorios en métodos y currículos,
- El número excesivo de alumnos, y
- La falta de apoyo psicopedagógico.

En estudios realizados en escuelas peruanas, se encontró estilos extremos de agresividad o pasividad docente, y percepción de realización personal no muy altos, lo que podría ocasionar el aumento de una auto-percepción negativa y que el cansancio emocional y la despersonalización podrían volverse más intensos si no se atienden adecuadamente; por ello, si queremos mejorar el desempeño del profesor y por ende elevar los estándares de calidad, se hace necesario poner atención a este tema y considerar sus repercusiones laborales, familiares y personales cuando no se tienen las posibilidades y recursos para afrontarlos (Castro, 2008; Acevedo, 2008; Cuenca, 2006; Zavala, 2008).

3.4.- LA PRÁCTICA REFLEXIVA: ELEMENTO PARA MEJORAR LA LABOR DE LOS DOCENTES

En situaciones complejas, de incertidumbre o de conflicto de valores como las que viven actualmente los profesores, y que no se pueden tratar como problemas instrumentales, los profesionales requieren de otros elementos más allá de un mero enfoque racional técnico; se requiere que el profesional (profesor) confronte la realidad sobre la cual actúa y postule nuevas formas de afrontarla, en este contexto la práctica reflexiva le permitiría desarrollar su actividad en una forma más efectiva (Schön, 1992).

Como señala Burke (1996), citado por Rivero y otros: *“las competencias docentes requeridas para hacer frente a las demandas de las sociedades modernas, de sistemas escolares descentralizados e instituciones escolares autónomas, implican, como mínimo, un profesionalismo entendido como dominio y competencia teórico-práctica en*

el propio campo de trabajo, autonomía profesional, capacidad para tomar decisiones informadas, para anticipar las consecuencias de esas decisiones y para evaluar críticamente la propia acción” (Rivero y otros, 2003: 61).

Para Gomes (2000), la formación del profesor reflexivo surge de la propia necesidad del profesor de repasar y volver a pensar su práctica pedagógica, de cuestionarse sobre las dimensiones de su propio conocimiento y disponerse a aprender día a día que la realidad en el aula es única y que requiere una mirada integral; de esta manera el profesor se va construyendo, se va tornando sujeto mientras se integra a su contexto y reflexiona acerca de él, lo que le permite dar respuestas originales a los retos que se le presenta. La reflexión sobre su práctica pedagógica evitará que su labor se vuelva sólo un proceso mecánico y técnico y evitará al mismo tiempo menospreciar la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, así mismo, permitirá concientizar sobre la importancia del énfasis puesto en el respeto por el educando, por el conocimiento previo que éste trae consigo y por la adquisición de otros conocimientos que se van construyendo a lo largo de su vida escolar y extraescolar.

Según Schön (1998), los profesionales pueden reflexionar sobre su saber y actuar desde la práctica pasada (reflexión sobre la acción), pero también pueden reflexionar sobre la práctica mientras están en medio de ella (reflexión en la acción). Es decir, reflexión desde y sobre la práctica.

“A través de la reflexión el profesional puede hacer emerger y criticar las comprensiones tácitas que han madurado en torno a las experiencias repetitivas de su práctica especializada, y puede dar un nuevo sentido a las situaciones de incertidumbre o únicas que él puede permitirse experimentar (Schön, 1998: 66).

Sparks-Langer y Colton (1991), citado por Sanz: *“en la síntesis que realizaron sobre investigaciones relacionadas al pensamiento reflexivo en docentes, encuentran dos elementos constitutivos importantes en dicho pensamiento..., el elemento cognitivo y el elemento crítico. El primero describe como los profesores procesan la información y toman decisiones, lo cual está muy relacionado a cómo es, cómo organizan y cómo utilizan su conocimiento profesional en la acción. El segundo hace referencia al*

componente valorativo de la reflexión y a la amplitud de la perspectiva con la que fundamentan sus cuestionamientos, lo cual involucra connotaciones éticas e ideológicas” (Sanz, 2006: 8).

“La reflexión como un eslogan para la reforma educativa también significa reconocer que los procesos de aprendizaje para la enseñanza continúan a través de toda la carrera profesional. Así, se reconoce que un buen programa de formación del profesor no es sólo el que le preparara para comenzar a enseñar, sino aquel que se compromete con internalizar la disposición y la habilidad para analizar la enseñanza y mejorarla a lo largo de su profesión, es decir, aquel que consigue que los alumnos se comprometan con su propio desarrollo profesional” (Sánchez y Carrión, 2001: 232).

El ámbito propicio para la reflexión y revisión del rol docente es el grupo, siempre que en él estén dadas las condiciones para que los vínculos de confianza y afecto permitan que afloren sentimientos alternativos y creencias, a veces contradictorias pero básicamente humanas (Huberman, 1996).

“Cuando un profesional reflexiona desde y sobre su práctica, los posibles objetos de su reflexión son tan variados como los tipos de fenómenos ante él (...) Puede reflexionar sobre las normas y apreciaciones tácitas que subyacen en un juicio, o sobre las estrategias y teorías implícitas en un modelo de conducta. Puede reflexionar sobre los sentimientos respecto a una situación que le ha llevado a adoptar un curso particular de acción, sobre la manera con la que ha encuadrado el problema que está tratando de resolver, o sobre el papel que ha construido para sí mismo dentro de un contexto institucional más amplio” (Schön, 1998: 67).

Según Sacristán (1998), Carr (1996) y Mainer (2001), citados por Ponce: *“la reflexión sobre la práctica de los educadores puede jugar diversas funciones: es útil tanto para tomar conciencia de esos saberes tácitos, espontáneos y automáticos que ocurren en la vida profesional; es recurso para la formación de los nuevos profesores que aprenden de la observación y reflexión de las acciones del profesor experimentado, como de las propias acciones. Finalmente es revelación crítica de las representaciones simbólicas y los significados sociales que determinan las estructuras de reproducción de las*

condiciones de injusticia del sistema social” (Ponce, 2006: 2).

Ganser (1997) y Huling y Resta (2001), citados por Ponce, señalan: *“los beneficios reportados (de la práctica reflexiva) consisten en el mejoramiento de las capacidades profesionales de los mentores (docentes), de su autoestima, del desarrollo reflexivo acerca de sus propias creencias y de su competencia para la colaboración”* (Ponce, 2006: 3).

En fin, podemos decir, que pensar (reflexionar) sobre lo que está haciendo y cómo lo está haciendo es fundamental para que el docente mejore su práctica y para revalidar la labor que desempeña; sentirse y pensar su práctica como valiosa para la sociedad y para la mejora de la calidad educativa del país.

El futuro profesor y el profesor en ejercicio se verán altamente beneficiados si se acompaña su experiencia en el aula con el sostén y la contención de un programa que promueva un modelo de reflexión en la acción y de la acción. Ello permitirá concienciar la relación entre su singular subjetividad y el marco ínter-subjetivo en el que transcurre la práctica docente, así como la relación entre los marcos teóricos explícitos y/o tácitos y el aquí y ahora de la inmersión en el aula (Mansione, 2004).

A pesar de la importancia de la práctica reflexiva, un docente reflexivo necesita de una tecnología educativa que le facilite ampliar su práctica y que ayude los alumnos a hacerse más conscientes de sus propias comprensiones intuitivas, a confrontar confusiones cognitivas y a explorar las nuevas direcciones para la comprensión y la acción; implica también cambiar los modos de evaluación y supervisión centrada en medidas numéricas a otras centradas en juicios cualitativos y registros de experiencias no vistas en los tradicionales modelos economicistas, se hace preciso identificar el funcionamiento habitual de las escuelas trasvasadas por sus realidades y fundar prácticas en las que la vida cotidiana sea tema de confrontación, análisis y crítica, con el objetivo de elaborar de manera constante nuevas prácticas, más humanas y solidarias (Schön, 1998).

Según Ponce (2006), si bien la práctica reflexiva se encuentra bastante difundida

internacionalmente en los procesos de formación inicial, y a pesar que diversos reportes indican que sí se respetan determinadas condiciones y recursos, puede contribuir a mejorar las competencias profesionales de los docentes, debe tenerse cuidado en su implementación y no exagerar sus posibilidades. Por ello se hace necesario más y mejores investigaciones, ya que este campo está plagado de muchísimos ensayos y buenas intenciones, sobre todo en América Latina. En uno de los pocos estudios sobre práctica reflexiva desarrollado en el Perú, este autor, determinó que los alumnos de institutos superiores pedagógicos que estaban por acabar su formación para ser docentes, mostraban un perfil reflexivo que los ubica mayormente en niveles de desempeño intermedio y básico, y concluyó que las instituciones formadoras no están incidiendo de manera suficiente en la formación de lo reflexivo en los futuros profesores. Por ello, recomienda poner mayor incidencia en el desarrollo de lo reflexivo a lo largo de toda la formación, y la construcción de herramientas que orienten las prácticas reflexivas.

“La investigación puede ayudar a comprender cuáles son los niveles de desarrollo de los procesos reflexivos, es decir, si trasciende la simple descripción de los comportamientos, para acceder a los valores, intenciones y conocimientos que participan en las acciones y la práctica; si es capaz de mejorar sus procesos deliberativos y el control de las propias acciones; y si, finalmente, esta estrategia reflexiva contribuye efectivamente a formar mejores profesionistas, mejores educadores” (Ponce: 2006: 5-6).

En el Perú, el profesional reflexivo requiere de ambientes que faciliten su reflexividad (Rivero, 2003). *“Es aquí donde el periodo de formación inicial tienen uno de sus principales retos que es el de generar en los alumnos una disposición y manejo de recursos y capacidades que conduzcan hacia el pensamiento reflexivo” (Sanz, 2006: 36).*

Gomes (2000), menciona los principales obstáculos que impiden la práctica del profesor reflexivo: a) la continuidad de la racionalidad técnica y mecánica irreflexivas, b) el uso de respuestas “preparadas” para los problemas diarios, c) la comprensión equivocada de lo que es un profesor reflexivo, d) la perseverancia del “no” en la práctica reflexiva y

e) no discutir la práctica reflexiva en el espacio colectivo.



CAPITULO IV

LA EXPERIENCIA DE PROCALIDAD EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES

“La riqueza del programa esta en hacer que los profesores se encuentren con Ellos mismos y con los otros como personas, más allá de su rol de docente”
(Becario del programa PROCALIDAD)

Esta sección ha sido elaborada a partir de la información publicada en el sitio de Internet de PROCALIDAD³, de la revisión de la publicación “En los zapatos del otro” (Internationale Weiterbildung und Entwicklung, 2008) y de datos obtenidos a partir de conversaciones con los becarios y con la coordinadora académica del programa PROCALIDAD.

4.1.- PRESENTACIÓN

El programa “PROCALIDAD” – Perfeccionamiento Profesional en Calidad de la Educación”, es uno de los programas de InWEnt - Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH (Capacity Building International, Germany) - organización de la Cooperación Alemana para el Desarrollo, que tiene por finalidad contribuir a la mejora de la calidad educativa en el país.

El programa ofrece una beca de un año en la República Federal de Alemania, que incluye costos de capacitación, alimentación y estadía, además de costos de transporte en Alemania planificados dentro del programa de estudios, un seguro médico y de responsabilidad civil. Esta beca de perfeccionamiento profesional no conduce a un grado académico ya que sólo busca el perfeccionamiento y actualización de los conocimientos y la experiencia que los postulantes ya poseen.

El programa pretende que lo profesores desarrollen actitudes y mejoren el ejercicio de su labor, a través del fortalecimiento de conocimientos, el intercambio de experiencias y la aplicación de lo aprendido (durante su participación en el programa) en sus

³ Pueden obtener más información en:
<http://gc21.inwent.org/ibt/es/ilt/ibt/programme/calidad/xhtml/index.sxhtml>

instituciones educativas.

Como resultado se plantea que los participantes mejoran la calidad de su práctica educativa e implementan propuestas que eleven la calidad educativa en sus instituciones.

Para el programa, la calidad educativa no es sólo la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas, sino también el desarrollo de valores y actitudes democráticas y de integración social. Parte de un concepto de educación como proceso de elaboración de competencias, cualificaciones, estructuras de conocimiento, convicciones y valores que son aptos para un aprendizaje permanente para el desarrollo de la persona y su grupo social.

En ese sentido, considera que la educación es un proceso complejo de elaboración de reflexiones y acontecimientos dentro de un contexto social que lleve al desarrollo de la persona para poder actuar en forma autónoma y participar democráticamente en la sociedad (Internationale Weiterbildung und Entwicklung, 2008).

4.2.- DESTINATARIOS

El programa PROCALIDAD está dirigido a profesores y funcionarios de instituciones educativas y centros de formación docente de Guatemala, Honduras y Perú. En ese sentido, los docentes participantes provienen de instituciones educativas públicas y de entidades dedicadas a la formación de profesores.

El programa requiere que los interesados en participar posean grado académico (licenciatura) o título de profesor ISP en el caso del Perú y obtengan el respaldo de sus instituciones respectivas para implementar un proyecto educativo. A la vez, se requiere no ser mayor de 38 (hombres) o 40 años (mujeres) a la fecha de postulación.

De otro lado, los profesores participantes son seleccionados teniendo en cuenta la equidad de género y la promoción de profesionales de provincia y de poblaciones indígenas.

Para acceder al programa el postulante debe aprobar un curso intensivo de alemán en su país de origen.

4.3.- FASES DEL PROGRAMA

El programa se desarrolla en tres fases, entre ellos una estadía de un año en Alemania, donde los participantes conocen en forma directa diversas experiencias educativas. En este país los profesores participan de un programa académico – práctico que tiene lugar en la ciudad Berlín.

Lo particular del programa es que paralelamente a la familiarización con conceptos propios del quehacer educativo, se analizan las dimensiones sociales del aprendizaje considerando al profesor como un elemento transformador de la realidad donde vive, y a la escuela como espacio para la formación ciudadana, la integración social y la sensibilización intercultural.

En el cuadro que sigue puede verse la estructura del programa PROCALIDAD (Internationale Weiterbildung und Entwicklung, 2008).

Cuadro N° 02
Estructura del programa PROCALIDAD

Fase de selección y preparación (Perú)	Fase presencial (Alemania)	Fase de transferencia (Perú)
6 meses	12 meses	6 meses
Proceso de postulación y selección	Módulos introductorios	Implementación del proyecto en la institución
Introducción al programa	Curso de alemán	Acompañamiento a través de herramientas

		virtuales, talleres y seminarios
Introducción a través del GC21 de InWEnt	Perfeccionamiento teórico Prácticas	Participación en la Red Alumni América Latina Alemania (RE@L)
Curso de alemán	Capacitación en gestión	
Todas las fases son apoyadas por el E-learning a través del Global Campus 21 (GC21)		

4.4.- CONTENIDOS DEL PROGRAMA

El programa contempla la ejecución de 6 módulos teóricos-vivenciales más uno introductorio. A continuación una reseña de los objetivos de los mismos.

Módulo Introdutorio: La educación como acontecimiento ético.- Cuyo objetivo es reflexionar sobre las bases éticas y el significado del aprender y enseñar en el mundo globalizado para apoyarse en el desarrollo de las competencias necesarias. Se busca replantear la educación como un acontecimiento ético, es decir, reflexionando si aquello que yo enseño, es realmente importante para crear una cultura no discriminatoria; una educación que no sea excluyente, una educación que realmente crea en las personas y en su capacidad de crear conocimientos, de lograr cambios; donde la práctica de la hospitalidad y el acogimiento al otro es fundamental.

Módulo 1: Pedagogía inicial y educación básica.- Cuyo objetivo es conocer la importancia y las potencialidades del desarrollo temprano del niño y sacar conclusiones sobre ello. En este módulo se destaca el promover la autonomía de la persona desde pequeños, los niños son personas que saben, que conocen y que pueden opinar.

Módulo 2: Integración e inclusión.- Cuyo objetivo es conocer y empoderarse de la pedagogía de la inclusión a fin de promover ello en las instituciones educativas. Se

busca contribuir a una mayor inclusión y equidad en el aula, enfocándose en los temas respeto a la diversidad, convivencia y cultura de paz.

Módulo 3: Bases del aprendizaje: resultados de investigaciones recientes y debates actuales.- Cuyo objetivo es conocer y comprender el debate científico sobre nuevos descubrimientos en la investigación educativa. La neurociencia y la perspectiva antropológica social de la educación. Se trata también el papel de la vergüenza en la pedagogía, recalcando lo importante de su tratamiento para la calidad educativa. Los profesores pueden descubrir como ellos mismos humillan a sus alumnos de diversas formas, como ellos mismos son parte de un problema mucho más grande. Aquí se destaca la importancia de los rituales. Sin rituales no se crea lo social, la preocupación es como crear rituales democráticos (Por Ej. Hacer un círculo para que todos hablen, dar veinte minutos para que los niños hablen).

Módulo 4: Aprendizaje social.- Cuyo objetivo es reconocer la importancia del aprendizaje social dentro de las sociedades contemporáneas, con sus amenazas y conflictos específicos, y conocer las diversas posibilidades de transformación de conflictos. Se analiza la violencia en la sociedad y su repercusión en la escuela. El aprendizaje para una convivencia democrática en una sociedad golpeada por la violencia es una necesidad importante y urgente.

Módulo 5: El mundo globalizado – retos para la educación.- Cuyo objetivo es tomar conciencia del concepto de desarrollo sustentable, de la prevención y de la convivencia pacífica.

Módulo 6: Gestión de calidad.- Cuyo objetivo es ayudar a los profesores a ser capaces de participar de manera competente en las discusiones actuales sobre la calidad educativa. Para el programa la gestión no es otra cosa que tratar de interpretar lo que hemos hecho de bueno para transfórmalo en normas y en nuevas prácticas.

Todos los módulos del programa incluyeron fases intensivas de práctica en instituciones pedagógicas de Alemania. Durante su formación los participantes además utilizaron la

plataforma virtual del Global Campus 21 de InWEnt⁴ y tuvieron un seguimiento continuo por parte de la coordinación del programa.

4.5.- ELEMENTOS TRANSVERSALES Y PILARES DEL PROGRAMA

Elementos transversales

El escenario de PROCALIDAD estuvo compuesto por un conjunto de elementos transversales que en un momento provocador y en otro momento acogedor, invitaron a los participantes a una profunda reflexión, estos elementos son los siguientes:

- **El diálogo.-** Elemento principal del programa, para ello se crearon las condiciones que permitieran facilitar la comunicación de igual a igual, y fomentar el intercambio a través de temas generadores y provocadores.
- **El encuentro.-** Con uno mismo y con los otros, implica el acceso a la dimensión de empatía y de maravillarse con lo diferente, verse como persona, como un ser humano, más allá del rol de profesor o profesora.
- **Mirada autobiográfica.-** Mirarse a sí mismo como ante un espejo, con detenimiento y sin distracciones que lo lleven a ver el ser humano que hay en uno.
- **Reflexión sobre casos que suceden en los países de los becarios.-** Como base para el aprendizaje, favorece la expresión individual y creativa de sugerencias y aportes para la mejora de las prácticas educativas.
- **Perspectiva de género.-** Reflexión sobre las relaciones de género y cómo aquello configura las relaciones en la sociedad, sobre todo las relaciones entre hombres y mujeres.

⁴ www.gc21.inwent.org

- **Reflexión – Acción.-** Pone acento en el conocimiento y capacidad de los profesores para reflexionar, se busca promover teorías sobre la acción y transformación social.
- **Sostenibilidad.-** Para que las personas se sensibilicen en sus relaciones con el otro y con la naturaleza, y para que, a partir de este equilibrio, se desarrolle una perspectiva hacia el futuro que sirva a las nuevas generaciones.
- **Inclusión.-** Principio de actuación que se fundamenta en la solidaridad entre todos los seres humanos, sea cual sea su situación o condición física, mental, cultural, social o religiosa.
- **Equidad.-** Implica dialogar sobre las posibilidades de equidad tomando en cuenta las relaciones de poder en la búsqueda de una sociedad equitativa. Se analizan no solo las instituciones y las relaciones sociales, sino también el modo de ser y actuar de la persona.

Pilares

Se considera a estos elementos pilares o bases, ya que si bien no se mencionan de manera explícita en la descripción del programa o en sus contenidos, constituyen la médula de la filosofía que se buscó interiorizar en los becarios de PROCALIDAD. Estos elementos marcaron las pautas del actuar de los coordinadores y colaboradores del programa PROCALIDAD. La presente investigación pretende mostrar evidencias para la incorporación de estos elementos en los programas de formación y perfeccionamiento docente que se realicen en el país.

- **Desarrollo personal**

El programa fomenta el desarrollo personal del profesor. Se considera que la calidad con que el profesor realice su labor no depende sólo de prepararlo bien en el aspecto conceptual o metodológico, sino que la formación en el aspecto personal es

fundamental. Para el programa el desarrollo personal es un concepto sociológico que reflexiona a la persona en mundo en transformación.

En ese sentido el concepto de desarrollo personal no es usado de una manera “peyorativa” centrada sólo en el individuo y sus experiencias biográficas, sino que se promueve el desarrollo personal como un proceso que implica al individuo en relación con su contexto. Una persona no se desarrolla de forma aislada sino que tiene que hacerlo en relación con su contexto sociocultural, reflexionando sobre su historia personal y de su país, y en relación a ello cómo ha ido construyendo su visión del mundo, su forma de actuar y en lo particular de enseñar. Este proceso lo llevará a ser más consciente de su rol y generar cambios en su práctica educativa. No se enseña teorías, sino que se motiva en el docente la búsqueda de una superación personal permanente sin olvidar el contexto social en el que se desenvuelve, y del cual puede ser promotor de cambios.

“De lo que se trata es formar al docente desde dentro no sólo su mente sino en sus emociones, su carga emocional, sus antecedentes su pasado, sus orígenes, sus demonios, sus fantasmas. El docente que se para delante de un salón tiene toda su carga de demonios y fantasmas, algunos los ha exorcizado y otros no, la mayoría no... Si bien es cierto la parte pedagógica es importante pero la parte personal para mi es mucho más importante” (A5).

“El trabajo del teatro foro fue muy importante, donde se mezclaban situaciones personales, donde tú tenías que demostrar lo que tú eras pero enmarcado en tus problemas sociales también. O sea había una relación de tu persona con el marco social y cómo eso podría ser afectado o afectaba a los demás, pero también los demás podían ayudarte a mejorar en los problemas” (A3).

“En las sesiones se hacían rituales que estaban cargados de simbolismos, que invitaban a reflexionar tu lado humano. Ej. La línea del tiempo, gráficos, etc.” (A1).

- **Práctica reflexiva**

En el programa se promueve la práctica reflexiva. El programa considera que la escuela es un espacio para la construcción de conocimientos y donde tanto profesores como alumnos tienen un papel activo. La docencia no es sólo transmitir conocimientos ya establecidos o incuestionables, sino que también implica confrontarlos y cuestionarse sobre la importancia de lo que se enseña o aprende, de reflexionar cómo crear estrategias para que los alumnos investiguen sobre lo que aprenden y relacionar ese aprendizaje con su vida particular.

Un profesor consciente de ello también tendrá más disposición a autoevaluarse, a la mejora continua, y a promover en sus alumnos la capacidad de crítica, de dialogar sin ofender, de respetar ideas opuestas, de aceptar la diversidad.

La reflexión que se hace motiva a los profesores el análisis de diversos temas, como las relaciones de poder, para hacer notar al profesor sobre su capacidad para influir, determinar, condicionar o imponer un determinado tipo de comportamiento o pensamiento en su entorno. Por ejemplo, el trabajo personal con la autobiografía, el saber que tenemos una historia personal y que somos el resultado de nuestra historia, pero que esta historia personal se relaciona con la historia de los demás y con las de nuestro entorno más cercano, nos abre nuevas luces sobre el actuar docente. Promover la práctica reflexiva de manera continua apunta al cambio de la forma tradicional de enseñar en la que el profesor se creía dueño de toda la verdad.

- **La didáctica como dramaturgia**

Para el programa la educación debe dar la posibilidad para que exista drama, para que tanto el profesor y los alumnos puedan crear y recrear más allá de seguir pautas ya establecidas. Es en la dramaturgia de los procesos de aprendizaje que aparecen realidades nuevas que nos hacen recordar lo invisibilizado. La dramaturgia se da siempre donde el cuidado del “Otro” se reconoce como responsabilidad mía, la calidad de la educación surge allí.

La dramaturgia tiene que ver con el constructivismo, con el hecho de que el acto educativo debe ser en el fondo un proceso de construcción de conocimientos, en la que la reflexión sobre lo que se enseña y se aprende es fundamental.

El acto educativo debe apuntar a crear el “momento fructífero” para que en y desde el alumno brote el conocimiento, hacer que el alumno sienta que fue él quien descubrió tal conocimiento, que viva la aventura de descubrir que uno es capaz de crear, que uno es capaz de establecer el curso de las acciones.

Crear el “momento fructífero” implica promover un clima favorable en el aula, en la escuela misma, para crear y lograr un aprendizaje que durará para toda la vida.

- **Ambiente acogedor**

El programa promueve la generación de ambientes acogedores para realizar el acto educativo ya que ello permite que los alumnos desarrollen mejores aprendizajes. Crear un entorno de confianza y de respeto hace que los alumnos ganen confianza en sí mismos.

En este sentido, los gestos son muy importantes, no importa si estos son grandes o pequeños. La limpieza en el aula, el recibir a los alumnos en la puerta del salón con una sonrisa, el colocar un florero con rosas en el pupitre, el distribuir la sillas o carpetas de manera que todos los estudiantes se vean, expresan al alumno respeto y lo importante que son.

En PROCALIDAD los profesores pudieron experimentar aquello. La calidez con que el equipo responsable del programa recibía a los profesores, sus sonrisas, sus abrazos, sus palabras de aliento, fueron notables.

“Esperarnos siempre con el café o tener flores o tener velas, tener un ambiente acogedor... rompía con la imagen de una clase académica típica universitaria... llegábamos a la universidad y teníamos nuestro propio ambiente, donde las personas del instituto nos estaban esperando con flores, con velas, con galletitas, con café, se

creaba un ambiente humano cálido, que te decía estoy pensando en ti y por eso pongo la mesa, ese detalle era permanente...” (A2).

“La horizontalidad en el trato era para mi peculiar, los doctores por ejemplo, nunca estuvieron en una posición superior que nosotros” (A4).

- **Soporte emocional**

Indudablemente las emociones tienen un papel muy importante en el acto educativo. Un profesor equilibrado emocionalmente ejercerá una mejor labor en el aula. No obstante, hay que aclarar que el programa no reduce las emociones a la emotividad, sino que ello tiene que ver con la integralidad del ser humano en su relacionamiento con el otro.

Por ello, se realiza durante todo el curso actividades de acogida, de reflexión biográfica, de ubicación en el tiempo y en el espacio, entre otros, para que el profesor deje fluir emociones reprimidas y viva la alegría de ser una persona pensante, de autodescubrir lo que ha marcado su forma de enseñar, de aceptarse con sus defectos pero también de maravillarse con las fortalezas que posee.

La experiencia de vivir esta alegría es decisiva para el desarrollo pedagógico y su relacionamiento con el estudiante. Con este transcurso el profesor puede permitir más libertad, porque confía en que el otro haga su camino.

“En una ocasión se hizo un ritual en el cual yo recuerdo que el aula estaba oscura y de pronto se encendieron velas que formaban un camino, y que al llegar al final del mismo uno tenía la posibilidad de deshacerse o dejar quemar cosas negativas que uno trae. Y luego de esto expresar las cosas que esperabas de ahora en adelante... Era como matar tus cosas negativas y luego darle otra mirada a la vida... y lloramos...nos dijimos cosas, nos sinceramos...” (A1).

4.6.- PROYECTOS DE TRANSFERENCIA

El programa PROCALIDAD en su última fase motiva a los participantes a desarrollar un

“proyecto de transferencia”, que no es otra cosa que el diseño de una propuesta para que el profesor replique lo aprendido en el programa una vez de regreso en su país.

Los proyectos de transferencia son iniciativas que los profesores realizan en sus escuelas o centros de formación, productos de las vivencias, intercambios y reflexiones hechas durante su estadía en la ciudad de Berlín. No se le exige desarrollar una propuesta con un tema específico o de manera obligatoria sino que ello responderá a lo que el profesor considere lo más importante o posible de ejecutar en su ámbito de influencia (pero sí, que tenga relación con alguno de los temas de los módulos tratados en el programa). Generalmente estos proyectos deben ejecutarse dentro de los 6 meses de su regreso al país.

Desde el regreso de la primera promoción de becarios de PROCALIDAD hasta la actualidad se han realizado una serie de iniciativas innovadoras en y desde las instituciones donde laboran los docentes. Las propuestas enfatizan sobretudo en el desarrollo ético y afectivo vinculado a la valoración de sí mismo, la valoración y el respeto por el otro, la solidaridad y la cooperación. Varios de los proyectos toman en cuenta el desarrollo personal como punto de partida para el mejoramiento de las habilidades sociales de los estudiantes, de los profesores y en las escuelas (Internationale Weiterbildung und Entwicklung, 2008).

En el cuadro que sigue se muestra algunos de los proyectos de transferencia ejecutados por los becarios del programa PROCALIDAD. Estas iniciativas fueron en su mayoría desarrolladas e implementadas entre los años 2006 y 2009. Cubren una gran gama de temas: interculturalidad, integración e inclusión, lecto-escritura con creatividad, democracia, valores, cultura de paz, mediación escolar, memoria histórica y medio ambiente.

Cuadro N° 03
Proyectos de transferencia de PROCALIDAD

Nombre del proyecto	Lugar	Institución Educativa	Becario
¿Prejuicioso yo...? Una experiencia pedagógica sobre la concienciación de prejuicios culturales en maestros y alumnos	Comas, Lima	Institución Educativa N° 2072 "Lev Semiovich Vigotski"	César Augusto Vela Choca
La comunicación como base de la gestión institucional con un enfoque intercultural de respeto a la diversidad	Moquegua	Instituto Superior Pedagógico Público "Mercedes Cabello de Carbonera"	Anabel María Arias Talavera
Implementación del currículo de formación inicial con un enfoque inclusivo	Iquitos, Loreto	Instituto Superior Pedagógico Público "Loreto"	Sonia Saldaña Picón
Encuentro de zorros: reconociendo nuestra identidad	Andahuaylas	Instituto Superior Pedagógico Público "José María Arguedas"	Edgar Luis Martínez Huamán
Educación ambiental: una perspectiva intercultural	Trujillo	Instituto Superior Pedagógico "Indoamérica"	Oster Waldimer Paredes Fernández
Interculturalidad en democracia: aplicación de tecnologías de información y comunicación	Ica	Instituto Superior Pedagógico Público "Juan XXIII"	Lourdes Vigil Mamani
En los zapatos del otro	Lima	Instituto Pedagógico Nacional Monterrico	Elisa Díaz Ubillús
Superando nuestra vergüenza para encontrarnos con	Puerto Maldonado	Instituto Superior Pedagógico "Nuestra Señora del Rosario"	Jhemmy Villarruel Díaz

nosotros mismos			
Un nuevo despertar: Transformando la cultura del silencio con estrategias inclusivas	Breña, Lima	Institución Educativa Parroquial “Patrocinio de San José”	Karina Valenzuela Posadas
Construcción y aprendizaje de conceptos desde la experiencia, la reflexión crítica, la cooperatividad y la originalidad	Pacasmayo	Institución: Instituto Superior Pedagógico Público “David Sánchez Infante”	Carlos Enríquez Román
Abriendo nuevos caminos: Leyendo en libertad	Arequipa	Institución Educativa “Nuestra Señora del Rosario”	Sandro Chalco Herrera

4.7.- LOGROS OBTENIDOS

Desde el inicio de PROCALIDAD en el Perú el año 2005 hasta su cierre en el 2010 (con el cierre de la cuarta promoción), participaron en el mismo 36 profesores peruanos provenientes de diversas regiones del país.

Se ha despertado el interés de los profesores en la búsqueda del desarrollo personal, el interés en la práctica reflexiva, y en la importancia de las emociones y de un ambiente acogedor en el proceso educativo.

Según los profesores, la consideración de estos aspectos ha influido mucho en el cambio de sus prácticas educativas y sobre todo en el fortalecimiento de la autoestima de cada uno de ellos. Así mismo, reconocen que en el programa se ve al docente no como un objeto sino como un sujeto capaz de transformar la realidad donde está inserto.

La participación en el programa ha permitido ampliar la visión de los profesores sobre la realidad que los circunda. Reconocen la importancia de no encerrarse sobre si mismos sino también de mirar otras realidades, de las cuales pueden aprender o rescatar cosas valiosas que pueden aplicar en la mejora de la calidad de sus prácticas educativas y de sus instituciones.

“Los primeros meses yo me quería regresar, porque yo decía es una capacitación internacional y vas a encontrar una metodología de punta, o sea una capacitación de calidad. Pero cuando yo veo a una profesora y dice vamos a hacer dinámicas, vamos a agarrar ganchotes, movernos y no escribíamos nada, no tomábamos notas; yo me decía pero esto lo hacen en la catequesis en el grupo juvenil en mi ciudad y no se porqué he venido hasta Alemania para hacer estas tonterías. Yo he sido bastante crítico y no entendía y no me encontraba en el curso, yo no sabía porqué. Decía estamos perdiendo tiempo y ahora cuando llegue a mi país, cuando me pregunte en qué te has capacitado. En hacer jueguitos, en hacer dinámicas para conversar en parejas. Eso voy a contar decía yo, no entendía realmente el valor, y eso es lo que pasa en el maestro... Pero después de poco a poco yo iba entendiendo cuál era la filosofía del programa, y cómo cuando empezaba a decir cosas que antes yo no las había pensado o decir de cierta manera, ya no reaccionaba con cierta vehemencia como lo hacía antes. Porque antes alguien te discrepaba y yo imponía mi idea. Después simplemente escucho y me digo por qué dirá ello, qué lo motivará qué hay detrás. Entonces empiezo a pensar en el otro como ser humano y comprenderlo, para entender la idea que él esta diciendo, que para él es tan importante, yo digo ahora si yo estuviera en su lugar con esas características seguro diría lo mismo, pero antes que hubiera pensado eso...” (A6).

En el mismo sentido, los profesores han logrado reconocer sus prejuicios y trabajar sobre ellos. Por ejemplo, la mirada a Alemania como un país frío y hostil ha cambiado, a verlo ahora como un país hermano, acogedor y con muchos problemas semejantes a los nuestros.

“Yo me fui con la imagen de sociedad alemana recta, de precisión, limpio y nos encontramos con sociedad alemana sucia, con mendigos en al calle... con un sistema educativo que nos dijeron que ante las prueba PISA sufrió un choque... no es que no

sea buena, es que es una realidad que ellos están viviendo y lo están enfrentando y superando, son muy prácticos. O sea, frente a un problema buscan muy rápidamente la solución nosotros por nuestra idiosincrasia latina damos vuelta y vueltas y discutimos y discutimos y las medidas llegan tarde o no en el momento...” (A2).

El programa ha permitido que los profesores reencuentren o den sentido a la labor que realizan. En general, les ha incentivado a cambiar su actitud para la práctica docente, a verse a sí mismos como agentes de cambio, más que como simples “expositores” de clases. El reflexionar sobre sus historias personales y del país (Perú) les ha hecho sentirse más comprometidos con el cambio de la realidad nacional.

“Reflexionar los momentos políticos de nuestras respectivas naciones que marcaron nuestra vida personal, o sea un momento político que terminó metiéndose en nuestras casas, en nuestras habitaciones... recuerdo testimonios ajenos de gente de Centro América, de Honduras, etc.” (A5).

Se ha incrementado la capacidad de los profesores para relacionarse proactivamente con los demás, con sus alumnos y con otros colegas. Más que en los aspectos teóricos o metodológicos el programa les ha ayudado a desarrollar habilidades para la relación con el otro. Son conscientes que reconocer al otro es fundamental en el ejercicio de sus labores.

“En la dinámica el ciego nos vendaron los ojos y alguien nos tenía que ayudar pero no era caminar en el aula, era bajar la escalera, recorrer un área con obstáculos, y me sentí con tanto miedo, tan dependiente del otro, que yo pues tuve que poner mi confianza en el otro. Que si el otro me quería jugar una mala pasada yo me iba a caer o iba a fracasar. Entonces ponerte en una situación tan difícil, así y que tengas que confiar que tu vida depende de eso, me hizo reflexionar tanto, me puso en la vida del alumno, que pone en el maestro, que pone en él toda la confianza y que éste le defraude, no le ayude...” (A6).

Los profesores han demostrado interés y han emprendido acciones concretas en sus escuelas para promover el desarrollo personal de sus colegas, para mejorar el diálogo y

la relación con sus estudiantes y con los otros profesores en un marco de tolerancia, respeto y cooperación. Prueba de ello son los diversos proyectos de transferencia ejecutados.

Se ha generado una cultura de respeto y colaboración entre los profesores participantes del programa. Por ejemplo, tuve la oportunidad de participar de diversas reuniones con los profesores becarios, y verlos trabajando colectivamente y explorando la realización de iniciativas conjuntas.

Los profesores reconocen la importancia de contar con un clima institucional adecuado para mejorar la calidad educativa en sus escuelas.

Han desarrollado nuevas actitudes, habilidades y destrezas para desempeñarse mejor en su vida profesional y personal, a saber: habilidades comunicativas, tolerancia, capacidad reflexiva.

“Cada uno ha hecho su rostro, cada uno ha hecho su silueta, cada uno dibujó su cara y eso era muy significativo, eso me ayudó a reconocer qué era yo. Entonces, yo incluso lo llevé al cuarto y me ponía a conversar con la máscara, le decía mira tú tienes que ser responsable con tu profesión...” (A10).

Se ha consolidado una agrupación de los profesores en una red social desde donde siguen conectados e intercambiando experiencias, y sobretodo organizando propuestas para mejorar la calidad educativa en sus instituciones o escuelas.

4.8.- DIFICULTADES ENCONTRADAS

El aprendizaje del idioma Alemán, como condición indispensable para participar en el programa. Hubo ocasiones en que los participantes tenían problemas para entender algunos aspectos del idioma alemán no obstante la capacitación recibida.

El poco valor que dan algunas autoridades del sector educativo a la experiencia de los profesores participantes del programa. No se ha logrado que las autoridades educativas

peruanas, institucionalicen un espacio en el Ministerio de Educación, desde donde los exbecarios puedan difundir la filosofía y orientación ética de PROCALIDAD. Si bien InWEnt va a continuar un programa de perfeccionamiento a distancia llamado PROCALIDAD, ello no recogería la filosofía originaria de la propuesta.

“Que el Ministerio lo asuma como una política de Estado, porque ellos han participado tantas veces con nosotros, han dicho si es muy interesante pero no se han comprometido y no han vivido ese proceso de reflexión. Ellos van (los del Ministerio de Educación) pero están diciendo esto va a ser, pero ahora el maestro necesita metodología, necesita teoría, entonces todavía siguen estancados en eso porque no han vivido este proceso reflexivo. Mientras ellos no lo asuman como parte de suya, siempre solo va a haber pequeños grupos aislados. El mayor reto es concientizar a los funcionarios, que vean lo importante de este aspecto personal” (A6).

La poca disposición actitudinal de otras personas (directores y autoridades autoritarias, docentes cerrados en prácticas educativas antiguas) para incorporar en sus prácticas nuevas formas de concebir la calidad educativa y la enseñanza, y nuevas formas de relación que faciliten mejorar la calidad educativa en sus instituciones o escuelas. Muchas veces esto se manifiesta en la falta de apoyo para continuar replicando las iniciativas de los becarios en otras instituciones.

Algunas descoordinaciones en el programa de práctica en Berlín. Por ejemplo, hubo casos en que el participante al presentarse en la institución donde iba a realizar sus prácticas, se daba con la sorpresa de que no habían comunicado a la institución sobre la visita del mismo.

Según los profesores peruanos, la selección de participantes de otros países, no se realizaban de la manera adecuada. Los profesores de otros países tenían un nivel muy bajo en comparación con ellos. Las autoridades educativas peruanas exigían a los postulantes peruanos una amplia experiencia docente y hasta maestría para participar en el programa. Mientras que las autoridades de otros países no exigían a sus profesores lo mismo, eran jóvenes que recién estaban empezando la carrera y sin mucha preparación ni experiencia. Esto creaba un desfase para aprovechar las

diversas sesiones del programa.

“Para mucha gente hubo choque en relación a la temática porque muchos consideraban que aquello que nos estaban enseñando era de un nivel muy bajo y otros consideraban que era muy bueno. Yo creo que hubo de todo, en ese sentido algunos de nivel secundario que fueron a instituciones de nivel inicial manifestaron que las cosas que hacían allí no les llamaban la atención y que no estaban en el nivel formativo en el que estaban preparados... pero para mi fue excelente” (A3).

A los profesores participantes de PROCALIDAD, durante el proceso de selección se les exigía presentar un proyecto que debían desarrollarlo una vez de regreso en el Perú, pero en Alemania se les demandó que el proyecto de transferencia tenga relación con algunos de los temas de los módulos tratados en el programa (muchas veces diferente al tema de su proyecto inicial). Como resultado, casi todos los proyectos iniciales presentados por los becarios (al momento de postular al programa) no tuvieron cabida en PROCALIDAD, lo que hizo sentir a los profesores que habían perdido su tiempo y esforzado en vano en concebir aquello, los cuales además les sirvió para recibir el apoyo de su organización de origen.

“Esto desmotivó a algunos, pues varios habían venido con un proyecto en mente para lo cual requerían ciertas cosas que el programa no les daba” (A7).

“Nos creamos muchas expectativas sobre lo que íbamos a aprender, pensamos de manera tradicional en aprender teorías y técnicas, y eso nos jugó una mala pasada...” (A2).

“Quizá lo que faltó, es plantearnos al inicio, que este programa consiste en esto, esto y esto, para saber que podemos esperar...” (A2).

4.9.- SOSTENIBILIDAD DEL PROGRAMA

Actualmente, para la sostenibilidad del programa se ha diseñado un curso mixto (Blended Learning) sobre la “Calidad y Equidad en Educación”, que es conducido y

certificado por la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) de Honduras y la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).

Por otra parte, los exbecarios se mantienen informados y comunicados a través del portal en Internet de PROCALIDAD y las diversas herramientas del Global Campus 21. Del mismo modo, se han organizado en una red social y comunican constantemente sus iniciativas y reflexiones personales sobre sus prácticas docentes a través del blog “Visión-ando” (<http://vision-ando.blogspot.com/>).



CAPÍTULO V

RESULTADOS

La presente investigación se propuso determinar la pertinencia de los elementos base del programa PROCALIDAD en la mejora de la práctica educativa y motivación de los profesores, analizando la percepción de los docentes y otros actores involucrados en el tema educativo, acerca de dichos elementos y sobre la inclusión de éstos, en los programas e iniciativas dirigidas a los docentes. Como mencionamos anteriormente, los elementos analizados no se mencionan de manera explícita en la descripción del programa o en sus contenidos, pero constituyeron la médula de la filosofía con el que se desarrolló el mismo. De igual manera, se explora la percepción de los profesores y de otros actores acerca de las capacitaciones en el extranjero.

Por cuestiones de orden metodológico la información que se presenta está organizada por cada una de las variables de estudio. El análisis de los resultados nos permite hacer algunas inferencias y a partir de allí llegar a conclusiones, y proponer recomendaciones para la consideración de estos elementos en los programas o intervenciones que en materia de formación y apoyo al desarrollo de los profesores, se realicen en el país. En la presentación de resultados se exponen algunos testimonios de los diversos actores entrevistados, que han sido diferenciados por códigos (A, B, C, D Y E) y cuyos datos pueden observarse en el Anexo 1.

5.1.- IMPORTANCIA OTORGADA POR LOS PROFESORES AL DESARROLLO PERSONAL

Para esta variable se analizó tanto la respuesta de los profesores participantes del programa PROCALIDAD como de un grupo de profesores de escuelas públicas no participantes de este programa.

Las respuestas de los dos grupos de profesores entrevistados en relación a las preguntas planteadas durante la recolección de datos no difirieron, por lo que se presentan testimonios de ambos grupos que sustentan los resultados obtenidos.

La percepción con relación a la importancia que los profesores dan al desarrollo personal como un elemento que les permite un mejor ejercicio de su práctica educativa en las aulas, es positiva en ambos grupos de profesores entrevistados. Tanto los profesores participantes del programa PROCALIDAD como aquellos que no lo han hecho, resaltan la importancia del desarrollo personal del profesor en el ejercicio de la labor que realizan. Los siguientes testimonios reafirman aquello:

“Bueno para mi es sumamente esencial, la carrera no solo es conocimiento también es afecto, también son valores, también es el aspecto social. Cuando yo opte por la carrera de profesor nada más me enfoque en conocimiento, craso error. Mira, después en el transcurso de la labor me di cuenta que no solo es conocimiento, es todo un proceso afectivo social, biológico psicológico, etc., por lo que el profesor debe también preocuparse por esos aspectos, su desarrollo humano, afectivo, social, por ejemplo” (B2).

“La docencia no sólo requiere de capacidades técnicas o de conocimiento sino que también es indispensable poseer habilidades sociales y capacidades afectivas. Se requiere madurez y equilibrio emocional para conducir el proceso educativo del mejor modo...” (A4).

“El profesor debe conocerse, tener control emocional y otras cualidades para desempeñar de un mejor modo la labor docente... los profesores tienen muchos traumas personales y prejuicios que si no son trabajados influyen negativamente en su práctica educativa” (B5).

“Es importante, porque nosotros como docentes si no estamos bien estables en lo personal, en nuestra autoestima, no vamos a desarrollar una buena labor con nuestros niños. El desarrollo personal hace que nosotros trabajemos cómodamente, con esa vocación que tenemos...” (B3).

Se puede decir que los profesores son conscientes de que el grado de desarrollo personal del profesor influye de manera directa sobre la calidad de su labor en el aula.

Tanto los profesores participantes de PROCALIDAD como los demás profesores entrevistados señalan que un profesor con un desarrollo personal más consolidado, que es más maduro o equilibrado va a desempeñarse mejor en el aula y va a afrontar mejor los problemas que surjan en la comunidad educativa. Como muestra aquí algunos testimonios:

“Se puede tener todos los conocimientos del mundo pero si fallamos en los personal la práctica educativa no va a ser efectiva” (A7).

“Un trabajo centrado en tu desarrollo personal te va a ayudar a afrontar de un mejor modo los problemas que se te presentan, te va a permitir relacionarte mejor con tus alumnos...” (B3).

“Para mi no puedo separar mi desarrollo personal de mi desarrollo profesional, yo estoy convencido de que en la medida que me desarrollo personalmente, voy a dar lo mejor de mí a mis alumnos, hay una relación inequívoca en eso. En la medida que yo voy creciendo como persona, yo también se que voy a mejorar mi tarea educativa, voy a tener mejores alumnos, no sólo en la parte cognitiva sino también en la parte valorativa, social, eso es lo que yo creo...” (B2).

En su conjunto, los profesores reconocen que el sistema educativo no ha hecho nada para fortalecer al profesor en este aspecto, es más afirman que no se ha tomado en cuenta las difíciles condiciones en que el profesor realiza su labor ni los múltiples problemas que tiene que afrontar.

Ambos grupos de profesores mencionan que el desarrollo personal del profesor es un aspecto descuidado en el sistema educativo y para lo cual no se han dado propuestas específicas. Esto último se corroboró cuando se les preguntó a los profesores si conocían o han conocido de la existencia de algún programa de desarrollo personal para profesores, donde todos respondieron que no.

“Es una parte de la docencia muy descuidada y que las instituciones de formación dejan de lado, en contraposición con el gran tratamiento que se da a los aspectos teóricos o

metodológicos en la formación y capacitación...” (A4).

“Es un bache que presentan las instituciones que forman docentes...” (B7).

Por ello, reclaman que desde el Estado se trabaje este tema, e incluso que en los programas de formación se incorpore el desarrollo personal como elemento prioritario; si es posible que se desarrolle un programa continuo y específico de desarrollo personal para profesores.

Todos los profesores entrevistados manifestaron respuestas positivas ante las preguntas que pedían su opinión sobre el desarrollo de un programa para fortalecer el liderazgo, la autoestima o las habilidades sociales del profesor.

“Sería magnifico pues nos ayudaría bastante a desarrollarnos más como personas, como ser humano, como profesional. Nos ayudaría a nosotros a ser mejores líderes, a veces no hay como llegar mejor a nuestros niños o como conducir un grupo. Sobre temas pienso que se debe trabajar en primer lugar la autoestima, el segundo sería el desarrollo personal, el desarrollo vocacional como docente en si...” (B3).

Los profesores señalan que un aspecto que es necesario fortalecer es lo referido a la autoestima profesional de los profesores, aspecto tan mellado en los últimos años. Del mismo modo, sostienen que se debe trabajar mucho en habilidades sociales para ayudar a crear climas institucionales adecuados en las instituciones educativas.

“Me parece que se debería trabajar aquello. Son muchos factores que han afectado la autoestima de los docentes, los malos pagos, los insultos, etc.....” (B3).

Con respecto a este último punto, todos los profesores perciben que el clima institucional de las escuelas no es propicio para que fructifique un ambiente positivo de relaciones armoniosas y de respeto, o incluso para crear una cultura de paz; tal como se quiere promover desde algunas programas.

Afirman que los problemas y dificultades debido a relaciones interpersonales

defectuosas entre profesores, a riñas y peleas entre ellos, son cuestiones del día a día. Por ello, también hay una necesidad de que los profesores aprendan a trabajar en equipo, a dialogar, a saber resolver sus conflictos pacíficamente. Los profesores consideran que trabajar en el desarrollo personal del profesor contribuirá a mejorar el clima institucional de la escuela y la relación entre profesores.

“Justo en eso hay mucho problema, es más se quiere construir cultura de paz, pero, sin las habilidades sociales adecuadas ello va a ser difícil. En el trabajo tengo experiencias de profesores que llegaron al Ministerio por una queja sobre la disputa de una mesa entre profesores... entonces poner una denuncia por esa cuestión que no podemos resolver a nivel de centro educativo, que el director no pueda resolver la situación, es un punto crítico para la educación... esto más o menos te da la idea de como esta la situación en este tema...” (B9).

“Si como profesores no hemos aprendido a manejar nuestros conflictos internos y con los otros es imposible que podamos enseñar a nuestros alumnos aquello...” (A8).

“Se nos pide ayudar a construir una cultura de paz en las escuelas, sin que los docentes tengan las habilidades sociales necesario para ello...” (B1).

Temas que según los profesores se deben reforzar continuamente son: autoestima, comunicación no violenta, control de emociones, asertividad en el trato entre maestros, liderazgo, entre otros.

A pesar de lo mencionado son pocos los profesores que han participado en algún curso de desarrollo personal o que frecuentan leer libros relacionados a ello, al parecer no porque no les interesa, sino porque el espacio de tiempo para hacerlo les queda limitado. No obstante señalan que sería propicio que se promuevan jornadas de discusión donde se traten estos temas. Discutir sobre temas de desarrollo personal, liderazgo, habilidades sociales y autoestima, como importantes en la labor docente, ayudaría al profesor a tomar mayor conciencia sobre si mismos, a estimarse más, afrontar de un mejor modo los problemas.

Los profesores participantes de PROCALIDAD reafirman que trabajar en el desarrollo personal del profesor fue un aspecto clave en el programa PROCALIDAD.

“En PROCALIDAD tuve la oportunidad de trabajar mucho la dimensión personal del docente y ello es la fortaleza del programa...” (A1).

En su conjunto, tanto los profesores de PROCALIDAD como los otros entrevistados piensan que trabajar en el desarrollo personal de los profesores influirá positivamente en la mejora de la educación en el país.

“El desarrollo personal del profesor se reflejará en el mejoramiento de las relaciones en la comunidad educativa a todo nivel...” (A2).

5.2.- IMPORTANCIA OTORGADA POR OTROS ACTORES INVOLUCRADOS EN EL TEMA EDUCATIVO AL DESARROLLO PERSONAL DEL PROFESOR

En este apartado se entrevistaron a directores de instituciones educativas públicas (directores y subdirectores), profesionales expertos de algunas instituciones que trabajan en el tema educativo, y también se solicitaron los puntos de vista de la coordinadora académica del programa PROCALIDAD (que radica en Alemania).

Tanto los directores de las escuelas públicas y los expertos entrevistados coincidieron en la importancia del desarrollo personal del profesor en el ejercicio de la práctica docente y en la necesidad que se promueva ello dentro del sistema educativo o en la políticas dirigidas al magisterio. Al preguntarles sobre el significado del desarrollo personal del profesor en el ejercicio de la labor docente, en su conjunto no dudaron en manifestar su importancia en el acto educativo. Del mismo modo señalan que hay un relación directa entre desarrollo personal del profesor y práctica educativa. Veamos los siguientes testimonios:

“Yo creo que el desarrollo personal del profesor influye en la forma como educa, sobretodo se tendrán mejores resultados si nosotros le damos la importancia debida a ello... te pueden dar mucha capacitación pero si tú como persona no te conoces, no te

sientes bien no pasa nada...” (C3).

“Yo creo que es fundamental para un profesor su desarrollo personal, en el sentido de que se encuentre bien y contento consigo mismo, que sepa controlarse, que tenga autoestima... entonces va a trabajar a gusto en el trabajo que tiene que realizar... para mi es fundamental...” (C2).

“Definitivamente la relación sería directa el profesor que está más desarrollado en lo personal, va a ser más coherente en su actuar pedagógico, va a transmitir mejores valores, mejores cualidades, va a ser un mejor modelo...” (C4).

Los directores entrevistados señalan que el grado de desarrollo personal influye en la forma como el profesor enseña, en la manera de relacionarse con sus alumnos, en la manera como participa de la comunidad educativa. Por ello, afirman que un profesor con una percepción positiva de si mismo, que sabe controlar sus emociones, que tiene buen trato, va a promover mejores aprendizajes en sus alumnos y va a relacionarse de un mejor modo con sus colegas. Debe destacarse el pedido de los directores para que se considere este tema dentro de mejora de la calidad educativa, y no sólo que el profesor tenga conocimientos o maneje metodologías.

“Yo pienso que el desarrollo personal del profesor va íntimamente ligado a la práctica educativa, un profesional de la educación debe estar bien personalmente para su práctica educativa, porque de una u otra forma tu manifiestas los que eres en tu práctica en las aulas...” (C5).

Para los directores son múltiples los problemas, presiones y tensiones que padecen los profesores, lo que muchas veces ocasiona un desgaste emocional muy fuerte que afecta la salud física y mental de los mismos. A ello se suma el que en las escuelas públicas faltan las condiciones apropiadas que permitan el desarrollo personal del profesor. Es más reconocen que a veces los conflictos en la escuela son tan fuertes que afectan la calidad de la enseñanza, de allí la necesidad de trabajar cuestiones, tales como, el desarrollo de habilidades sociales y el trabajo en equipo, aspecto este último, muy deficiente en las escuelas.

“Debemos comprender que el profesor también es una persona y sufre muchos problemas de los cuales a veces no es fácil sacudirse...” (C1).

Los directores reconocen que la autoestima del colectivo de profesores ha sido mellada en los últimos años y que es preciso hacer algo al respecto. Para ellos como para los expertos, se debe tomar mucha atención en reforzar la autoestima del profesor, sin ello, será difícil mejorar la calidad educativa.

“Hay que ser realistas y en verdad hay un gran porcentaje de profesores que tienen su autoestima por los suelos... esta quizá sea una de las razones por las que a veces no se compromete con su profesión...” (C4).

“La sociedad yo creo ha desvalorizado al profesor... por ejemplo las personas dicen ¡ah tu eres profesor!, y eso te choca... lo otro es que el Estado ha desvalorizado al maestro... nos dicen muchas cosas negativas. Los otro tiene que ver a veces con las mismas condiciones personales del profesor...” (C3).

“Muchos profesores no saben comunicar sus problemas, sus discrepancias, no conocen el valor de trabajar en equipo...” (C1).

Según los directores entrevistados desde el sistema educativo (Ministerio de Educación, SUTEP) nada se ha hecho para atender este asunto, y no se ha tomado en cuenta la importancia de medidas que contribuyan al desarrollo personal, a la salud mental de los profesores, a crear un clima institucional adecuado.

“En cuanto al Estado hay bastante orfandad de mirar al profesor como persona...” (C1).

“El problema del Estado es el de convertir al profesor de un profesional en un objeto al que sólo se le pide que de a los demás, encima recibe desprecio... entonces eso deprime muchísimo y echa por tierra la labor fundamental que hacemos...” (C2).

Los expertos agregan que parece que hubiera una falta de interés e incapacidad para

trabajar este tema en beneficio de los profesores, y afirman que el sistema educativo piensa en el profesor como una pieza instrumental, como un objeto que no siente, ni piensa. Por ello, sería acertado formular políticas que velen por el desarrollo personal del profesor.

“Lamentablemente éste es uno de los aspectos más mellados en la profesión docente... se necesitan propuestas que vayan dirigidas no sólo a ofrecerle al maestro la posibilidad de mejoras dirigidas a su desarrollo profesional o a su desempeño en el aula, sino que también redunden en su desarrollo personal, en el crecimiento de su autoestima...” (D3).

“Lastimosamente la escuela pública es incapaz de manejar este aspecto. Nosotros vemos que es un tema clave... la educación no va a cambiar si no se atiende a los profesores. Podemos hablar de grandes leyes, grandes planes, buenos edificios, pero si la persona no se siente realizada, no se siente bien en lo personal,... muy poco podemos hacer...” (D4).

Los directores muestran buena disposición a que se ejecute un programa de desarrollo personal para profesores como parte de una política educativa.

“Yo creo que sería muy importante que se promueva un programa de desarrollo personal para profesores... si tú al profesor le ayudas en su desarrollo personal, que levante su autoestima, que sea más consciente de su rol en la sociedad... yo creo que eso va a ayudar bastante a él y a la educación” (C3).

“Me parecería excelente la idea, pero debería incluir varias aspectos... desarrollar una serie de talleres, de cursos que nos permitan reflexionar sobre nuestro sentir emocional, buscar un poco de equilibrio... los profesores trabajan con seres humanos y a veces te cargas de tensiones quieras o no...” (C1).

“Quizá lo que hay que trabajar es en este aspecto es la parte personal y sobretodo el clima institucional, creo que allí va todo. Un colegio se destruye o sale adelante por el clima institucional que posee y el tipo de relaciones que se dan en la institución

educativa...” (C2).

Los expertos por su parte creen fundamental incorporar esta dimensión dentro de la currícula de formación docente.

“Yo creo que el curriculum de formación docente debe ser replanteado... se debe ver más esta parte del desarrollo personal, de la inteligencia emocional, de las habilidades sociales del profesor... lastimosamente ésta, a veces, quedan a un lado...” (D1).

Algo a destacar, es el hecho que los directores y expertos dan a la importancia del clima institucional en la mejora de la calidad educativa en las escuelas, y como muchas veces las deficientes relaciones interpersonales entre profesores o entre profesores y directivos contribuyen a deteriorar este clima.

“Hay mucha envidia, a veces los profesores no saben hablar, no saben comunicar, es difícil trabajar en equipo, y esto último lo he visto en muchas escuelas...” (C2).

“Se debe trabajar mucho en las habilidades sociales de los profesores... es muy frecuente que en las escuelas haya conflictos entre maestros... y a veces los niños aprenden más de estos conflictos, más por el mensaje implícito que está viendo del maestro... todo esto crea malestar en la comunidad educativa, desgaste de los profesores...” (C5).

“Pienso que se debe promover mucho el diálogo en la escuela, formar a profesores en liderazgo, conversar como este aspecto es muy importante en la docencia, fomentar el trabajo en equipo, ver que juntos podemos avanzar...” (C3).

Para la coordinadora académica de PROCALIDAD organizar un programa que también promueva el desarrollo personal del profesor, más allá de centrarse sólo preparar a los profesores en la parte conceptual o metodológica, es fundamental. Son muchos los programas que se centran sólo en capacitar en aspectos teóricos o metodológicos, pero casi nada o nada, se trabaja en el desarrollo personal del docente.

Sin embargo, recalca que el concepto de desarrollo personal no debe enfocarse sólo en el individuo como ente aislado, sino como un proceso de relación de la persona con el contexto social en el que se desenvuelve; por ello también, la importancia de motivarlo a reflexionar sobre su historia personal, sobre la historia de su localidad y de su país, y de cómo ello ha influido en su imagen y práctica de profesor. Se trata pues de un enfoque que motiva en el profesor la superación personal permanente sin olvidar el contexto social en el que se desenvuelve, y del cual puede ser promotor de cambios, esto apuntaría a mejorar la calidad educativa del país.

5.3.- IMPORTANCIA OTORGADA POR LOS PROFESORES A LA PRÁCTICA REFLEXIVA

Tanto los profesores participantes del programa PROCALIDAD como los demás profesores entrevistados son conscientes de la importancia de la práctica reflexiva en la labor que realizan. Las respuestas a cada una de las preguntas relacionadas a esta variable confirman el reconocimiento, de que un profesor que reflexiona sobre sus prácticas educativas, va a ejercer una mejor labor en las aulas.

“Me parece muy importante porque a veces la profesión es tan recargada, que a veces la verdad no hay espacio para que uno mismo se pueda mirar, pueda pensar, se de un alto y ver lo que uno esta haciendo y cómo lo está haciendo... como tomarnos un tiempo para respirar y ponerse a flexionar y luego pues cambiar, mejorar o tomar otro rumbo a veces falta eso...” (A1).

“Con la reflexión logra evaluar su práctica, él mismo, su persona...ver en que medida está siendo asertivo con los alumnos, qué le falta, qué quiere lograr, qué quiere erradicar, qué le gustaría desarrollar... la practica reflexiva de cara a tu carrera, a tú profesión es muy rica... te permite saber dónde estas, quién eres, a qué quieres llegar y cómo lo vas a hacer...” (A9).

“Siempre es bueno reflexionar sobre lo que uno hace o esta haciendo, porque a veces como seres humanos siempre vamos a fallar, pero esas fallas lo tenemos que rectificar si queremos mejorar, quizá recibiendo consejo de parte de otras personas o por mi

propia reflexión crítica. Pero también reflexionar sobre lo positivo y cómo eso lo podemos aplicar...” (B8).

Ese “rumiar” como mencionaron algunos profesores les permitiría remirarse asimismo y remirar el sistema educativo en el que están inmersos, evitaría que se vuelvan autómatas, y muy por el contrario los invitaría a ser actores activos y propositivos en la mejora de la calidad educativa.

“Para mi es vital ello, porque yo le digo rumiar, o sea si tu no rumias sobre lo que paso o está pasando, para ver la manera más apropiada de hacerlo y cómo lo puedes mejorar, ya sea en la clase que tuviste o en una coordinación o con los padres, te estancas y difícilmente vas a mejorar... difícilmente vas a hacer una mejor labor...” (A8).

“Nos permite darnos cuenta que la tarea docente no es hacer por hacer sino que nuestra labor tiene un gran valor para la sociedad...” (B3).

“Mejoraríamos muchos aspectos de la educación, la forma como enseñamos, como tratamos a los alumnos, como hacemos la escuela. Darnos cuenta que lo que hacemos trasciende más allá del aula...” (B10).

Los dos grupos de profesores entrevistados, consideran que reflexionar sobre la práctica educativa es fundamental para desempeñarse mejor en las aulas, para el desarrollo de mejores contenidos y para buscar estrategias más adecuadas para impactar en los aprendizajes de los alumnos. El tomar conciencia sobre el impacto de sus acciones y de sus errores, pero también de los aspectos positivos, permite afrontar de un mejor modo los retos que se presentan en la escuela.

“La reflexión te va a llevar a mejorar la práctica... tu reflexionas sobre lo que haces y al reflexionar sobre lo que haces vas mejorando, porque vas a ir detectando la potencialidades que tienes y vas descubrir tus dificultades y posibilidades para buscar soluciones y si eso lo haces siempre vas a enriquecer mucho tu práctica como profesor...” (A2).

“Me permite mejorar mi forma de enseñar, resarcir mis errores, innovar mi trabajo en si...” (B3).

De igual modo, les ayudaría a ser más consciente sobre el papel de los profesores en el desarrollo de las futuras generaciones y de la sociedad en su conjunto.

Si bien la mayoría de profesores afirma reflexionar sobre sus prácticas, aunque algunos de modo poco frecuente, en muchas ocasiones se confunde el reflexionar con la realización de una reunión de coordinación o para tratar los resultados de alguna ceremonia o evento pasado. Esto se da sobretodo en aquellos profesores que no han participado de PROCALIDAD.

“Nos reunimos con nuestros compañeros para ver que paso mal en la actividad tal o como fue con tal cosa... y para hacer un plan de trabajo” (B1).

Si bien ambos grupos de profesores afirman reflexionar sobre sus prácticas, ésta no suele hacerse como algo frecuente, y peor aun hacerlo de manera colectiva. Señalan que hay limitaciones para promover la práctica reflexiva entre el colectivo docente (lugar para reunirse, tiempo para poder hacerlo, espacios adecuados).

“Son pocos los espacios para ello... lo que pasa es que el Ministerio más le da tanto énfasis a lo académico que te mide la cantidad de horas y tenemos que cumplir... entonces es un poco que tienes que cumplir esas exigencias. No te dan un espacio para que el docente se reúna a reflexionar su práctica en relación con los alumnos, con los padres, con los tutores... esas conversaciones que uno tiene que hacer con los chicos que tienen problemas, que necesitan acompañamiento, a los padres uno los tiene que hacer fuera de su horario de trabajo... como que más se nos pide centrarnos en las cosas que hay que hacer y no en el proceso...” (A1).

Tanto los profesores de PROCALIDAD entrevistados como los demás profesores, reclaman por la falta de espacios y tiempo para que los profesores de las escuelas públicas puedan reflexionar sobre la práctica educativa de manera sistemática y continua (los profesores viven presionados y corriendo de un lugar para otro).

“Yo también veo que como docentes corremos, hacemos muchas cosas, preparamos clases, tenemos que ver lo problemas de los chicos, hay profesores que nos quedamos contra horario a lo menos eso es lo que hacemos... porque hay actividades incluso los sábados donde estamos..., y a parte nuestras labores cotidianas con nuestras familias... Entonces siento que el docente necesita ese espacio pero no se dan a veces las condiciones, no se dan eso espacios, son pocos tal vez los docentes que pueden tomarse ese tiempo...” (A7).

En concreto, promover la práctica reflexiva también sería un elemento esencial para mejorar de la calidad educativa en el país. Por ello, para los profesores es primordial fomentar la práctica reflexiva desde la formación inicial y a lo largo de la formación continua.

“Eso sí, pienso que los chicos que se preparan para ser profesores deben cultivar ello como un elemento esencial de su labor... y no sólo eso si no se debe motivar en todas las escuelas, que el profesor mire su práctica y se mejore continuamente...” (A3).

5.4.- IMPORTANCIA OTORGADA POR OTROS ACTORES INVOLUCRADOS EN EL TEMA EDUCATIVO A LA PRÁCTICA REFLEXIVA DEL PROFESOR

La respuesta de los directores de escuelas públicas indica que estos reconocen la importancia de que los profesores reflexionen sobre su práctica educativa. Según ellos, la práctica reflexiva ayudaría a los profesores a desempeñarse mejor en las aulas, a plantear mejores estrategias, a impactar de una mejor forma en el aprendizaje de sus alumnos.

“Me parece bien que los profesores reflexionen sobre su actuar pedagógico, no sólo de lo que hace en el aula, sino que el docente debe trabajar cuál es el sentido de la educación y sistematizar todas sus experiencias, eso hace falta mucho...” (C4).

“Pienso que la práctica reflexiva es muy importante, ello ayuda al profesor a mirar la forma como hace su trabajo, a observar el camino que hemos recorrido y también el

camino que les falta por recorrer...” (C5).

Del mismo modo, los expertos entrevistados consideran la práctica reflexiva como un elemento fundamental del quehacer docente e indispensable en los momentos actuales.

“Creo que la capacidad de volver a mirar lo que uno hace es fundamental para el docente. Si no miramos porqué actuamos de esa manera o porqué hice este gesto que afecto al otro, porqué no resulto tal cosa en el aula... no vamos a cambiar nada en las escuelas. La costumbre de revisar lo que hacemos ya sea dentro de la escuela, en la casa o en la calle lo que uno hace y permitirse mejorar la próxima vez, es fundamental. Algunos llaman a esto construirse como sujeto, ser sujeto que juega su propio rol y no hace lo que otro le indica. Y eso no significa autocracia sino una autonomía bien entendida, entonces la autonomía esta basada en la capacidad de autocrítica. Entonces yo pienso que el proceso reflexivo es un proceso que le permite al profesor una autocrítica con su propia conducta, con su propio conocimiento, con su propia manera de relacionarse...” (D1).

“Yo creo en la importancia de la práctica reflexiva, los docentes no solo deberían de ser eficientes en aplicar una metodología al alumno, sino deberían de tener la capacidad de reflexionar sobre lo que enseña y sobre que tipo de alumno forma... ir reflexionado para ver si realmente están cumpliendo los logros que se propuso, los resultados que se espera de de su actuar... Hoy en día el docente que no reflexiona tampoco va a enseñar a sus alumnos a reflexionar, tampoco van a poder ser analíticos, críticos, creativos...” (D4).

Tanto para directores como para expertos, el cultivo de la práctica reflexiva, lograría que los profesores tomen mayor conciencia de la importancia de su labor en el desarrollo del país e incluso les permitiría enfocar de otra manera su profesión.

“Yo creo que la reflexión es muy importante, que sin bien tuvo su origen en la necesidad de hacer un acto reflexivo educativo y que no simplemente se asimile algo, ahora es esencial para desarrollar mejores prácticas. Desarrollar en el maestro esa capacidad de mirarse, de plantearse preguntas, que lo lleven a ver lo que esta haciendo es

necesario... podría incluso tomar mejor conciencia sobre la esencia de su profesión, del valor de lo que hace para nuestro país...” (D2).

Es de destacar, que para los expertos, en la realidad educativa peruana faltan condiciones y herramientas para que los profesores reflexionen de manera sistémica y continua sobre sus prácticas. Más aún, perciben que no hay voluntad política para promover la práctica reflexiva entre los profesores; lo que según ellos respondería a una lógica que mira al profesor como un sujeto operativo que sólo debe hacer lo que se le pide, mas que como un actor propositivo y generador de cambios.

“Creo que en nuestra realidad falta hacer mucho... Se necesita dotar al docente de metodologías y condiciones para que pueda realizar la reflexión de manera sistémica” (D1).

“Se hace poco en el Perú para promover la reflexión sobre la práctica de los docentes. La gran pregunta es cómo se planifican esos tiempos para que el docente se encuentre con otros docentes e intercambien experiencias, para que puedan escribir algo que sea fruto de la reflexión, y no sólo al interior de las escuelas sino también en la relación entre las escuelas... no hay voluntad política para permitir al docente asumir el verdadero papel que le corresponde, hay un gran capital en los docentes que está siendo desaprovechado...” (D5).

Los directores reconocen que varios factores limitan que los profesores reflexionen sobre su práctica educativa, entre ellos, la falta de condiciones (tiempo, espacio) y de herramientas y metodologías para cultivar en los profesores la práctica de la reflexión de un modo sistémico y continuo. Al igual que lo profesores, muchas veces confunden el reflexionar sobre la práctica educativa con el solo hecho de reunirse para programar y evaluar clases o actividades.

“Los profesores no tienen espacios, ni tiempo, para ponerse a reflexionar en las escuelas. Apenas acaban sus clases salen volando, la mayoría pues, tienen que ir a otros trabajos. Luego los fines de semana ya no quieren venir a una reunión que se hace, tienen que hacer otras cosas con sus familias, con sus hijos. Además muchas

veces no hay ni un aula apropiada, ni una forma o método para hacerlo” (C4).

Aunque los directores señalan que son pocos los docentes que suelen reflexionar sobre su práctica educativa o que se reúnen para hacerlo, han comenzado a motivar la práctica reflexiva en los profesores de las escuelas que dirigen.

“De alguna u otra forma, hemos comenzado a motivar a nuestros colegas para que miren la forma como enseñan y como construimos la institución educativa. Se fomenta que compartan lo que saben, lo que aprenden en otro sitio, que no se cierren. El docente tiene que despejarse de egoísmo tontos, tiene que ser más maduro” (C5).

Para los directores y expertos se deben promover espacios de reflexión de manera continua, incluso desde la formación inicial y a lo largo de la formación continua. Señalan que es importante concientizar a los profesores sobre la importancia de reflexionar sobre la práctica educativa que realizan.

“Este desarrollo de su reflexión no es cosa fácil porque el mismo docente tiene deficiencias en su formación. Y este es el punto, se debe cultivar la reflexión a lo largo de toda la formación inicial del profesor e incluso como parte de la actualización docente... se requiere un acompañamiento, se requiere una asesoría... porque hay que brindar esos oportunidades, no solamente decirles a los docentes hagan esto o lo otro, hay que darles las condiciones...” (D3).

“El maestro tiene que estar convencido que puede aprender de su propia práctica, de sus propios errores, creo que esta idea del maestro perfecto, del maestro que todo lo sabe, tampoco ayuda. Debe tener una actitud abierta a la revisión de lo que uno hace y eso creo que significa también estar abierto a la autocrítica, una autocrítica que vea lo positivo y lo negativo. No se trata de ser autocrítico para destruir, sino, ser autocrítico para saber cuáles son mis mejores potencialidades y sobre eso avanzar. Creo que también la práctica reflexiva debería tener como dos niveles. Un nivel personal que me ayude a mirar en mi propia persona lo que hago y la otra dimensión más colectiva, porque la práctica de un maestro esta enmarcada dentro de una institución que es la escuela, entonces eso también supone desarrollar ciertas habilidades sociales para

decirle al otro de manera crítica, sin ofender y también diálogo sobre lo que le interesa a uno” (D1).

Todas estas afirmaciones confirman que hay una percepción positiva sobre la importancia de la práctica reflexiva por parte de los profesores para mejorar la calidad educativa en el país.

Finalmente, la coordinadora académica de PROCALIDAD considera que la escuela también es un espacio para la construcción de conocimientos y donde tanto profesores como alumnos tienen un papel activo, por ello es que se promueve la práctica reflexiva en el programa. La docencia no es sólo transmitir conocimientos ya establecidos o incuestionables, sino que también implica confrontar estos y cuestionarse sobre la importancia de lo que se enseña o aprende. Implica un cambio en la forma tradicional de enseñar en la que el profesor se creía dueño de toda la verdad. De esa forma el profesor también tendrá más disposición a promover en sus alumnos la capacidad de crítica, de dialogar sin ofender, de respetar ideas opuestas, de aceptar la diversidad.

“Yo veo que en la formación inicial en América Latina hay como un concepto de que uno como futuro docente tiene que actuar en la sala de clase sobre la base de unos conceptos ya establecidos, entregar informaciones a los alumnos como si fuera toda la verdad que existe. Entonces, el programa nuestro está cuestionando si se puede realmente aprender si uno entrega conceptos cerrados o intocables. La práctica reflexiva es crear en la persona la capacidad de cuestionar, esa capacidad de mirar desde varias perspectivas y aprender también que hay posibles contradicciones o posibles oposiciones adversas aceptadas en lo que se enseña. Nosotros invertimos mucho tiempo en crear en los estudiantes que no es pelea el tener un posición diferente al otro, sino es entender que cada persona desde su experiencia anterior mira al mundo desde la biografía y que por eso hay que aprender a respetar la diferencia... Entonces para nosotros digamos todo esta reflexión, esta práctica reflexiva, tiene esta búsqueda. Que en la persona nazca esta aceptación a la diversidad y esto es un proceso que tiene que ver con la biografía de la persona y el contexto social en el cual se construye...” (E).

5.5.- VALORACIÓN DE LOS PROFESORES SOBRE EL TENER UN SOPORTE EMOCIONAL EN EL EJERCICIO DE SU LABOR DOCENTE

Las respuestas de los profesores ratifican un hecho harto conocido, lo desgastante y mortificante que muchas veces resulta para el profesor efectuar la labor educativa en la realidad de las escuelas peruanas.

Para ambos grupos de profesores entrevistados, los diversos problemas y sobre-exigencias que afrontan en las escuelas públicas, son la causa del estrés o de cansancio emocional que padecen. Todos manifiestan que el estrés o cansancio emocional son una de las dolencias más comunes que sufren durante el ejercicio de su labor.

“Entre las carreras que se dedican a trabajar con las personas el trabajo del profesor es la más desgastante, psicológicamente desgastante. Mira tienes todas las responsabilidades que la sociedad da a la educación. Antes la responsabilidad caía primero sobre la familia y después la escuela reforzaba lo que era los valores, lo que era los hábitos, etc. Ahora la escuela esta siendo bombardeada por una serie de elementos porque tiene que asumir la responsabilidad de la familia, porque el papá no existe; tiene que asumir la responsabilidad de la salud, porque no existe médico; tiene que asumir la responsabilidad de la defensoría. La escuela esta siendo cada vez o aguantando cada vez más todo lo que el gobierno debería hacer, asumiendo responsabilidades que no le compete y en la escuela quién, sobretodo, el profesor. El profesor tiene que hacer de todo y ser responsable de todo. A la carga psicológica que ya implica el ser profesor le vas añadiendo más cosas, ahora el docente es padre/madre, tiene que ser médico, tiene que ser nutricionista, es el responsable de todo y eso es injusto...” (A2).

Ambos grupos de profesores entrevistados señalan, que a parte de sus responsabilidades académicas, tienen que hacerse cargo de otras responsabilidades que les traen sus alumnos, y que se vinculan con problemas familiares, de salud o de conducta que tiene el niño o adolescente a su cargo. El profesor muchas veces tiene que hacer de médico, de psicólogo, de abogado o de asistente social. De otro lado están las exigencias de atender los múltiples programas que desde el Ministerio de

Educación se promueven, y una gran parte de su tiempo lo tiene que dedicar a llenar papeles o fichas, lo que afecta el tiempo que deben dedicar al aprendizaje de sus alumnos.

“Tú sabes que en la institución educativa no sólo nos dedicamos a los alumnos, sino dentro de las instituciones a veces somos encargados de diversas comisiones, diversas actividades que el Ministerio nos exige, los padres de familia, etc. Todo eso cansa y yo hasta me he desmayado... por ejemplo yo tengo un salón con problemas fuertes que mis alumnos traen de sus familias desintegradas, hasta he visto como han ido muriendo mis alumnos... como una niña con Leucemia que era mi alumna... y eso afecta” (B1).

Algo resaltante es el hecho que los profesores consideran que estas múltiples presiones y exigencias acaban deteriorando su salud mental. La gravedad del problema es tan alta que se dan casos en que los profesores han sufrido desmayos, migraña intermitente o depresión, y molestias físicas que afectan su desempeño en el aula.

“Yo si me he estreso, por la misma carga que nos traen los niños, a los que se suma las presiones de padres que no entienden nuestro trabajo, más los propios problemas de nuestro trabajo, entonces eso nos da una recarga emocional que nos afecta, nuestra salud mental se deteriora...” (B3).

“Ahora con todos los registros, con esto de los indicadores, hay que llenar mucho papeleo... realmente ello no ayuda al trabajo docente. Uno en vez de preocuparse por sus alumnos tiene que preocuparse por lo papeles que tiene que entregar. El estrés es una realidad muy dura, que muchas veces los docentes que no tienen los recursos para salir de ese estrés se agobian, se desmayan, se deprimen, se enferman, faltan al colegio... por ello les descuentan... debe haber algún tipo de mecanismos para trabajar este estrés, para salir bien de esto” (A9).

En ambos grupos de profesores entrevistados encontramos una demanda por servicios de soporte emocional. Al preguntar a ambos grupos de profesores si consideran oportuno que se brinde soporte emocional al profesor, sus respuestas fueron afirmativas. Tanto es así que varios de los profesores entrevistados manifestaron haber

asistido al psicólogo para recibir orientación o terapia al respecto. Los mismos declararon que pocas veces han participado en alguna capacitación que le brinde orientaciones para mejorar su salud mental. Ello demuestra una necesidad urgente de atender en el magisterio, la salud mental de los profesores y sobretodo la parte emocional, aspecto esencial en el actuar docente.

“Sí. Yo creo que sí se debería dar soporte emocional. Por ejemplo se pueden dar talleres de relajamiento control del estrés, jornadas de salud mental, cosas como esas. No tenemos estrategias, no sabemos como descargar todas esas energías que uno va acumulando día a día en el trajín y eso nos desgasta... hay docente que a veces terminan hasta llorando con lo alumnos y se llevan esa carga, lamentablemente se llevan al hogar...” (A1).

“Sí. Como profesores estamos cargados de muchas emociones, de muchos sentimientos, y que en determinados momentos dado la situación y el contexto, estos afloran con mucha naturalidad en la escuela o en el aula, y algunas se desbordan, es difícil controlarlos. Eso es uno de los motivos por lo que a veces se debe trabajar el tema emocional, porque no sólo aflora el amor, el cariño; sino también, la ira, el odio” (A7).

Para los profesores este tipo de soporte debe incluir entre otros: acompañamiento psicológico, jornadas de salud mental, talleres sobre técnicas de relajamiento emocional, jornadas de integración y de recreación para profesores, charlas de motivación, encuentros de reflexión grupal para tratar de conducir de un mejor modo el estrés, entre otros. Incluso piden que estas actividades sean parte obligatoria de los proyectos educativos institucionales.

“Sería excelente un programa de soporte emocional, qué sé yo, atención de psicólogos, control del estrés, jornadas de relajamiento, etc.” (B2).

“Si, es muy importante porque conversando con nuestros colegas hay muchos problemas, se derriban, se desmayan, ¿qué esta pasando? Necesitamos soporte de psicólogos, encuentros de reflexión grupal, salidas, etc.” (B10).

Un hallazgo importante fue el pedido de los profesores entrevistados para que las escuelas cuenten con psicólogos no sólo para atender a los niños o adolescentes, sino a los mismos profesores.

Aunque ello no es suficiente, los profesores consideran, el hecho de compartir con un colega acerca de su estrés o cansancio emocional, una medida efectiva que en ocasiones les ayuda a llevar de un mejor modo los problemas antes mencionados. Sobretudo si ese compartir se da entre colegas de confianza. Esto reafirma la necesidad también de crear climas laborables adecuados en las escuelas, que permitan crear esos lazos de confianza y las condiciones para que los profesores puedan compartir sus problemas.

“Nos contamos que estamos estresados, que nos sentimos mal. Hay una necesidad a veces de contar lo que nos pasa, y eso es bueno. Pero eso depende de la confianza que tengas con el otro. A veces yo he llorado con algún colega...” (A6).

“Muchas veces queremos estallar, necesitamos liberarnos, etc. y tener a un colega de confianza es necesario...” (B1).

Por último, los profesores fueron muy enfáticos en señalar que la salud mental del profesor es un aspecto que ha descuidado el sistema educativo. Sienten que ni el Ministerio de Educación, ni el sindicato de profesores se interesan por la salud mental de los profesores.

“La salud mental del maestro esta muy descuidada. Por ejemplo el estrés es una enfermedad que repercute mucho en el maestro y es un tema que todavía no esta visto por los funcionarios, por la gente de los ministerios. Por ello se debe dar un apoyo al docente para abordar este problema. Nadie se preocupa, el SUTEP que nos habla toda la vida del aspecto salarial, del nombramiento, que el imperialismo, pero jamás les ha preocupado cómo está la salud emocional del docente. Eso poco o nada les importa, la DERRAMA nunca hace un programa de apoyo, o para ver cómo esta la salud mental del maestro” (B4).

5.6.- VALORACIÓN DE OTROS ACTORES INVOLUCRADOS EN EL TEMA EDUCATIVO SOBRE EL DESARROLLO DE PROGRAMAS DE SOPORTE EMOCIONAL PARA LOS PROFESORES

Del análisis de los diversos datos recogidos encontramos que los directores de escuelas y expertos son conscientes que las emociones tienen un papel fundamental en el quehacer del profesor. Ambos grupos consideran que un profesor emocionalmente equilibrado o que sabe manejar sus emociones se desenvolverá mejor en su aula e impactará de un mejor modo en los aprendizajes que logren sus alumnos.

“Creo que la parte emocional es fundamental en el trabajo del maestro, pues el docente afronta una serie de problemas en la escuela y que ponen a prueba sus emociones. Por ejemplo, esta semana he tenido el caso que ha venido un niño marcado con la manguera aquí en la cara y en la espalda, entonces tienes que intervenir... Uno en ese sentido, debe estar preparado para afrontar casos como estos. Ahora no es solamente eso, pues hay otras cosas que te tensan, entre ellos el trato entre nosotros...” (C1).

“Las emociones son fundamentales, el docente trabaja con personas, el docente siente y explota a veces con los alumnos o también se cohíbe. Un maestro emocionalmente bien, se siente preparado y hace las cosas bien, tiene dominio frente a los niños, los niños perciben eso y viceversa...” (C4).

“El papel de las emociones es muy importante en la medida de que el hecho educativo es un acto que te compromete físicamente y te compromete emocionalmente...” (D2).

Por ello, tanto para los directores de escuelas públicas entrevistados como para los expertos sería oportuno que se brinde soporte emocional a los profesores a lo largo del ejercicio de su profesión. Además reclaman dar importancia al tema de la salud mental en el magisterio. Ambos grupos coinciden en que no existe una política de Estado al respecto y hay falta de interés para tratar esta problemática.

“Creo que es fundamental, el hecho de atender el lado emocional del docente, en fin su salud mental... de preguntarle frecuentemente cómo le va, por sus molestias, ayudarlo

en la parte personal. Se debe trabajar jornadas personales que lo alejen por el momento de lo teórico, de las aulas...” (C2).

“Yo creo que se hace absolutamente necesario. Ahora eso indudablemente tiene que entrar desde la formación del maestro y desde una actitud que permita re-trabajar un poco la figura del maestro en el medio. Considerar las condiciones en que ejerce su trabajo, los efectos de las presiones que sufre, verlo como una persona de carne y hueso que también siente...” (D2).

Asimismo, ambos grupos reconocen que el trabajo del profesor en las escuelas públicas es una labor muy estresante. Al hecho de que muchas veces el profesor debe cumplir diversas roles (psicólogo, enfermero, asistente social, etc.) se suma la condiciones caóticas y deficientes en las que trabaja (número excesivo de alumnos a los que tiene que atender, aulas en mal estado, falta de materiales, etc.).

“La labor docente es muy estresante, detrás de una hora que tú trabajas con los estudiantes hay muchas horas invertidas, en la noches, en revisar material bibliográfico, en el Internet. Tantas cosas y encima los problemas personales, los problemas de los alumnos...” (C4).

Acerca de lo que podría incluirse dentro de un programa de soporte emocional, tanto directores como expertos, señalan entre otros, la prestación de una serie de servicios o realización de actividades dirigidas al profesor: apoyo y asesoría psicológica, talleres de control emocional, jornadas para tratar el estrés, promover la actividad física como medio de “desestresarse”, yoga y/o espacios para compartir entre profesores.

“Por ejemplo un programa de soporte emocional que incluyan estos aspectos, hasta inclusive que te permiten prevenir el estrés, trabajar la parte física del docente, incorporar yoga, apoyo psicológico...” (D5).

“Dar apoyo psicológico, talleres en donde nos relajemos, espacios de recreación, fomentar el trabajo en equipo...” (C2).

“Se debe traer psicólogos para los docentes, darles espacios, trabajar con ellos estos temas, en talleres, en cursos. Pero también es preciso que el docente sienta la profesión y que le motive la misma, de esta forma los problemas se pueden enfrentar mejor” (C1).

Los expertos consideran que el Ministerio de Educación debe preocuparse por organizar mejor los programas que impulsa, pues muchas veces a una misma escuela se le exige hacerse cargo de varios programas a la vez, y los profesores son los que más sufren por este hecho, al tener que dedicar gran parte de su tiempo a llenar fichas o realizar las actividades de los programas en cuestión, descuidando las labores propias del aula.

“Lamentablemente en lugar de generar una actitud en libertad, de ir asumiendo tus propios roles. Se ha empezado a incorporar dentro de las escuelas estructuras que ya existen dentro de la sociedad y que ya vienen hechos, que ya vienen con sus formas, con sus sentidos. Por ejemplo: los alcaldes escolares, la policía escolar, el serenazgo escolar, la fiscalía. Entonces, no entiendo que se hace por Dios... y se repiten estructuras y estructuras que no son reconocidas como validas en la sociedad; estructuras que cada vez son menos confiables en la sociedad y que él (alumno) está viendo en los periódicos. Entonces, dónde está la formación de esa criatura, es una de las instituciones que se acomoda más a una estructura muy poco democrática...” (D2).

Durante las entrevistas que se mantuvo con un experto surgió un dato resaltante: la escuela es una de las instituciones con más capacidad de generar violencia y de diferente tipo.

“Nosotros no somos conscientes que la escuela, dentro de las instituciones que forman parte de nuestra sociedad, es una de las instituciones que tienen más capacidad de generar violencia y violencia en diferente tipo. La escuela te genera violencia pasándote un curriculum que tú no entiendes o que no te sirve y que no lo encuentras sentido. La escuela genera violencia cuando es permisiva contigo y piensa que tú no puedes aprender y entonces te dicen cualquier cosa para que aprendas y se acabo. No esta viendo tu situación de desarrollo integral como te corresponde o al que tienes derecho

como cualquier otro. Pero fundamentalmente es violenta porque es una de las instituciones más cerradas, más autoritarias, más limitantes que hay, tanto para el profesor como para el alumno. Esto te deja poco espacio para generar una actitud de libertad, de autonomía, de creatividad...” (D2).

Por ello, el reconocimiento de ambos grupos, sobre la importancia del clima institucional en el aumento o no de los problemas emocionales que pueda sufrir el profesor, es un hecho a resaltar. Los especialistas consideran que las escuelas deben preocuparse por organizarse mejor y promover la creación de un clima institucional adecuado que permita a los profesores convivir de manera armónica, trabajar en equipo y desarrollar con mejor orden las diversas actividades que realizan en beneficio de sus alumnos.

“Es importante generar en las escuelas ambientes para el aprendizaje. Para que el maestro tenga un buen desempeño tienes que generarle las condiciones para que su permanencia en la escuela sea una permanencia distinta, para que se motive en lo que hace...para que se cultive en los profesores el diálogo, el intercambio, la colaboración...” (D1).

Para la coordinadora académica del programa PROCALIDAD, las emociones tienen un papel fundamental en el acto educativo. Un docente feliz va a enseñar mejor y del mismo modo un alumno contento va tener un mejor aprendizaje. Por ello, crear condiciones y ambientes acogedores dentro de la escuela es necesario para generar emociones que motiven al profesor a conducir de un mejor modo sus clases y al alumno a participar activamente en el proceso de aprendizaje y en la construcción de conocimientos. En este sentido, los gestos son muy importantes, no importa si estos son grandes o pequeños, la limpieza en el aula, recibir a los alumnos en la puerta del salón con una sonrisa, colocar un florero con rosas en el pupitre, distribuir la sillas o carpetas de manera que todos los estudiantes se vean, expresan al alumno respeto y lo importante que son.

5.7.- IMPORTANCIA OTORGADA POR LOS PROFESORES A UNA CAPACITACIÓN EN EL EXTRANJERO

Exploramos este punto, ya que si bien alguien que ha recibido una beca para una capacitación en el extranjero con todo pagado, puede hablar maravillas de ello, nos interesaba rescatar lo que al parecer de los becarios fue el valor agregado de una experiencia como ésta, a fin de proponer la consideración de los hallazgos o de acciones que generen ese valor agregado, en los programas de formación y perfeccionamiento docente que se realicen en el país.

Para ambos grupos de profesores es muy importante que los profesores puedan capacitarse en el extranjero. Incluso el grupo de profesores que no han tenido la oportunidad de hacerlo, consideran que ello influye de manera positiva en el desarrollo profesional y personal del profesor, tal como lo afirman los participantes de PROCALIDAD.

Los profesores participantes del programa PROCALIDAD entrevistados señalan que en lo profesional han desarrollado nuevos conocimientos y han adquirido nuevas estrategias educativas, pero sobretodo, les ha ayudado a desarrollar una mirada más amplia del proceso educativo y de la realidad sobre la cual operan. Asimismo, les ha permitido desarrollar su capacidad de análisis y de síntesis, y ser más reflexivo sobre el impacto de sus acciones.

“Definitivamente te abre la mirada. El hecho de salir de tu país y mirar desde lejos a tu país te sirve por dos cosas. Primero aprender aquellas cosas que no tienes en tu país, y segundo valorar aquellas cosas que tienes en tu país. Y yo me sorprendí de eso, desde Alemania pude ver una realidad en el país que no estaba tan mal como cuando tú lo ves metido o estas acá... me ha permitido analizar, reflexionar sobre nuestras posibilidades y sobre todo lo que podemos hacer. Eso es uno de los puntos a favor que tiene el programa, entre otros” (A2).

“Una persona para observar su contexto, es necesario que lo haga desde afuera, no desde adentro, y eso a mi me permite hacer un mejor análisis. Puedes comparar

muchas cosas, puedo pensar sobre lo que puedo aplicar o no en mi realidad” (A4)

De otro lado, los profesores participantes del programa PROCALIDAD, afirman haber aprendido a revalorar la cultura nacional y la educación que se da en nuestro país. Como mencionó uno de los profesores entrevistados, les ha permitido “salir de la pecera” y ahora tienen una mirada más amplia sobre la realidad en la que interactúan; aprecian mejor nuestro país y su cultura.

“Creo que siempre es bueno salir de la pecera, dejar tu ambiente, salir a otro lado y mirar desde eso otro lado tu propio ámbito, tu propia forma de enseñar...Entonces por todo lado es un balance positivo...” (A8).

En lo personal los profesores afirman que una capacitación en el extranjero te hace más crítico, abierto al diálogo, más tolerante, más creativo, y te ayuda a desarrollar habilidades para la comunicación intercultural. Una capacitación en el extranjero incluso puede mejorar la autoestima de los profesores. Estas apreciaciones también son compartidas por los profesores que no han tenido la oportunidad de capacitarse en el extranjero, para quienes el conocer otras culturas es algo transcendental.

“Pienso que tiene bastante valor. Te ayuda al desarrollo personal y profesional. Conocer otras experiencias, otras formas de trabajar, te ayuda mucho, nos abre otros horizontes, mejora tu autoestima, tus habilidades...” (B3).

“Yo pienso que te ayudaría a ganar experiencia, sobretodo el intercambio cultural. Nos permite conocer otras realidades, comparar con lo que nosotros tenemos y ver realmente en que medida nosotros estamos avanzando, como aplicar los pocos recursos que tenemos de una mejor forma...” (B9).

Para los profesores participantes del programa PROCALIDAD el cambio fundamental que han experimentado ha sido en su forma de percibir a los alumnos, de no “empequeñecerlos”, de ver sus fortalezas en vez de las debilidades o flaquezas que estos pudiesen tener. Este hecho es muy importante, sobre todo, en los momentos actuales donde se pide a los profesores asumir un nuevo rol, de ser simples

transmisores de conocimientos a ser facilitadores de los aprendizajes de sus alumnos.

“Mi mirada sobre los alumnos ha cambiado mucho y ahora reconozco cosas en ellos, incluso en aquellos alumnos que llamamos problemáticos. Antes yo miraba mucho lo negativo. Les decía tu tienes estos problemas y necesitas esto y esto. Ahora mi mirada sobre ellos es más positivos y tratas de ver por sus talentos, por sus fortalezas y a partir de allí tu comienzas a trabajar lo otro... La inclusión me ayudó mucho porque antes la mirada que teníamos por ejemplo, era del alumno problema, el problemático en cuanto a conducta y disciplina, lo sacábamos del aula o ya pensábamos en una sanción para él nooo... Pero ahora, con eso, la idea es que con esos chicos no estamos para excluirlos sino al contrario ellos deben ser nuestros chicos inclusivos en cada salón, y ver entonces y pensar entonces ahora que puedo hacer con ellos muchas cosas...” (A1).

Este grupo de profesores afirman tener ahora más apertura con sus alumnos, y promueven continuamente el diálogo con ellos y entre ellos, como parte elemental del acto educativo. Incluso más que centrarse en evaluaciones de conocimientos al final de un periodo escolar, algunos prefieren monitorear continuamente el proceso educativo que sigue el alumno incorporando diversas estrategias y ayudarlos en este proceso.

“Mucha tolerancia, yo me siento mas tolerante, con más apertura. También siento mayor madurez, mayor confianza hacia mi mismo, en lo que quiero en lo que hago, en la capacidad de asumir retos. Siento que todos estos elementos han ido fortaleciéndome. Fortaleciendo mi autoestima, mi relación con los otros, yo siento que uno crece mucho a nivel personal con este tipo de experiencia y también a nivel profesional” (A7).

Han aprendido a reconocer los prejuicios que tienen, y por el contrario ahora mencionan ser más tolerantes en su interrelacionar con los otros. Sería importante para el sistema educativo peruano que la mayor cantidad de profesores puedan tener una experiencia de capacitación en el extranjero.

“He aprendido a escuchar, a prestar atención, ser más tolerante con los alumnos. He superado también la parte de los prejuicios. Muchos prejuicios con los que antes me fui,

ahora me he dado cuenta que los he dejado. En ese sentido, me ha ayudado en la parte del diálogo, en el comunicarse con los demás...” (A1).

Sin embargo, el grupo de profesores que no han tenido la oportunidad de capacitarse en el extranjero, reclaman que las convocatorias para capacitaciones no se haga sólo para círculos cerrados, y que se debe dar oportunidad y el apoyo necesario a todos los profesores para poder participar de aquello. En este punto, es de resaltar que varios de los profesores del programa PROCALIDAD han salido al extranjero a capacitarse más de una vez, una cuestión ha considerar para romper los “círculos cerrados” que muchas veces se forman en torno a diversos programas de becas.

5.8.- IMPORTANCIA OTORGADA POR OTROS ACTORES INVOLUCRADOS EN EL TEMA EDUCATIVO A QUE EL PROFESOR REALICE UNA CAPACITACIÓN EN EL EXTRANJERO

Tanto los directores de escuelas públicas entrevistados como los especialistas consideran importante que los profesores se capaciten en el extranjero, dado que ello les permite ampliar su visión de las cosas, conocer nuevas experiencias, mejorar su autoestima y aumentar la motivación por la labor que realizan. Los expertos señalan que ello puede ayudar a mejorar la calidad de la educación en el país.

“Yo creo que es muy importante que un maestro se capacite en el extranjero, para él y para la institución educativa donde trabaja... por las cosas nuevas que trae, por las actitudes que desarrolla, por todo lo que puede aportar a la educación en su comunidad...” (C3).

“Yo creo que sí, salir a otros país ayuda, conozco docentes que han estudiado en el extranjero y han venido más comprometidos con su realidad, porque se dan cuenta que aquí hay mucha responsabilidad y mucho por hacer, y que ellos pueden lograr cambios...” (C1).

Ambos grupos, consideran que el valor que tiene el que los profesores se capaciten en el extranjero muchas veces se pierde, porque el sistema educativo impide que el

profesor pueda aplicar o replicar en su escuela lo que aprendió en el extranjero, o no le da espacio para divulgar las nuevas propuestas que traen en el magisterio.

“Me parece fundamental, fenomenal, pero lo considero como una suerte para el colegio pero sobretudo para el desarrollo del profesor. Sin embargo, para el profesor que se capacita luego es difícil transmitir todo eso, no se le apoya, no se le permite aplicar lo que sabe, y no es porque nosotros no lo queramos, sino porque el sistema educativo es así. Se debe dar condiciones para que el docente pueda transmitir sus conocimientos aprendidos” (C2).

No obstante, para los expertos, tiene la misma importancia que una capacitación en el extranjero, el que los profesores visiten las escuelas de otras regiones y conozcan otras realidades en nuestro país, diferentes a las suyas. Ambas experiencias permitirían que los profesores se comprometan más con la labor educativa, que amplíen su visión del mundo, imaginar y construir otras realidades, ejercer de un mejor modo su labor en el aula, ser más crítico y a la vez más propositivo. Esto también es reafirmado por la coordinadora del programa PROCALIDAD, por ello piensa que se debe promover el intercambio de experiencias entre escuelas y con colegas de otras localidades del país.

“Yo siento que lo que necesitamos los docentes muchas veces es imaginarnos otros contextos, imaginarnos que es posible hacer, que es posible tener escuelas con todo un ambiente, con toda una infraestructura, todo un reconocimiento a las personas. Cuando uno viaja al extranjero y tiene la oportunidad de escuchar, ver y conocer otras experiencias se te amplía tu visión del mundo, se alimenta la imaginación para ver que es posible hacer desde la educación. Yo creo que muchos docentes sólo conocen lo que han vivido desde su propia experiencia de lo que tienen en su colegio aislado sin mayores visiones de qué es posible hacer en otros entornos” (D4).

“Comenzando antes de ir al extranjero, que una estrategia de capacitación puede ser el realizar visitas a otras escuelas. Esto es un aporte y un enriquecimiento, porque el maestro sale de su mundo chiquito, para mirar otras prácticas, otras maneras de organizarse; porque aunque parece mentira y las directivas sean todas iguales y buscan homogenizar a las escuelas, cada escuela tiene su propia personalidad. Basta con ir a

una escuela y uno se da cuenta que esta escuela es diferente a la otra. Entonces el salir ayuda, creo que aunque sea solo y únicamente a otro escuela de la zona ayuda. Hemos hecho trabajos simplemente cambiando el lugar del taller, y quedando que como una estrategia de aprendizaje era la visita a las aulas y eso fue un enriquecimiento, pues eso permite el diálogo entre pares sobre algo que hacen. Otra experiencia enriquecedora son las pasantías al interior del país...” (D1).

“Las conversas con maestros de otras localidades ayuda a conocer otras realidades, uno amplía su visión y uno tiene que ser suficientemente crítico como para que diga lo que es bueno o no para su escuela. Muchas veces no nos damos cuenta que en el Perú lo que se dice que estamos tan mal no es que estamos tan mal, hay cosas que valen la pena ser promovidas, apoyadas, fomentadas...” (D2).

Los directores consideran que es importante promover una política para que los profesores se capaciten en el extranjero. Esta política debe considerar diversos aspectos, como apoyo para que los profesores puedan realizar capacitaciones en el extranjero sin el temor a perder su puesto de trabajo, facilidades para replicar o aplicar lo aprendido en sus escuelas, difusión abierta de las oportunidades de becas, que las materias en que se capaciten los docentes respondan a objetivos bien definidos y a una necesidad real de la escuela, entre otros.

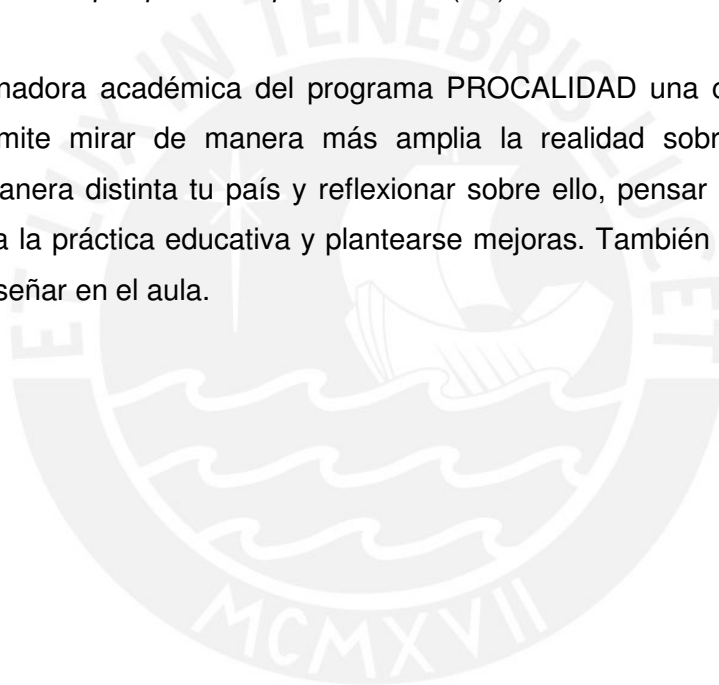
“Sería excelente, claro que se debería invertir mucho en este tipo de políticas... Sin embargo, hay a veces becas pero eso sólo se maneja en un círculo cerrado o se usa eso sólo como trampolín para saltar a otro cargo diferente de estar en el aula. No sé, creo que se debe difundir más ello, que se de facilidades a los docentes, por ejemplo permisos especiales, que no se le quite su pago, que se obligue a los que se capacitan a trabajar en el aula como mínimo un tiempo y que devuelva lo que aprendido, etc.” (C4).

Para los expertos ciertas cuestiones se deben considerar para que los profesores se capaciten en el extranjero: ¿A qué país?, ¿Profesores de qué nivel educativo irán?, ¿Por cuánto tiempo? ¿Profesores con experiencia o sin experiencia? ¿De qué zona geográfica?, entre otros. Al igual que los directores, están de acuerdo en que se

implemente una política para que lo profesores puedan capacitarse en el extranjero. La política que se promueva debe considerar compromisos y condiciones para que el docente pueda replicar sus aprendizajes, y permitir que todos los docentes tengan acceso a esta oportunidad.

“Yo diría que una política como esa permitiría potenciar a la escuela pública. Pediría un compromiso de que al término de la beca el profesor al regresar a su centro de trabajo trabaje en beneficio de su escuela, que comparta lo que aprendió. Pero los programas que se hagan sean difundidas, que sean accesibles a todos los docentes...a veces hay becas que se pierden porque no se presentan...” (D1).

Para la coordinadora académica del programa PROCALIDAD una capacitación en el extranjero permite mirar de manera más amplia la realidad sobre la que actúas, observar de manera distinta tu país y reflexionar sobre ello, pensar sobre la forma en que uno realiza la práctica educativa y plantearse mejoras. También plantearse formas distintas de enseñar en el aula.



CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES

El presente trabajo constituye un aporte al estudio de los factores que contribuyen a un mejor desempeño docente y que deben ser profundizados con investigaciones complementarias. Por los resultados obtenidos podemos concluir que los elementos base del programa PROCALIDAD investigados, constituyen aspectos fundamentales para mejorar la práctica educativa y motivación de los profesores. Su consideración en los programas o intervenciones en materia de formación o apoyo al desempeño docente, son importantes para mejorar la calidad de la práctica educativa de los profesores en el país. Es más, hay un reconocimiento general de que la dimensión personal es elemental en la forma como los profesores desarrollan su práctica educativa y que la forma como se les trate, influirá mucho en su desempeño. Del mismo modo, no cabe duda que los docentes padecen una serie de presiones que impactan de una u otra manera la calidad de su práctica educativa, de ahí la importancia de conocer las percepciones que ellos tienen sobre esta presiones, sus necesidades reales y el impacto de las intervenciones que desde el Estado se realizan para mejorar la labor docente.

- 1) Todos los profesores entrevistados reconocen la importancia del desarrollo personal del profesor en el ejercicio la labor educativa, y consideran oportuno que ello se fomente en la formación y perfeccionamiento de los profesores del país. En ese sentido, mencionan que un profesor con cualidades de madurez personal más desarrollado, va a desempeñarse mejor en las aulas y va a afrontar de un mejor modo los diversos retos que se le presenten. Tanto los docentes que participaron de la experiencia de PROCALIDAD como aquellos que no lo hicieron tienen percepciones semejantes sobre los aspectos que este programa considera claves en la mejora de la labor docente y motivación de profesores.
- 2) En general, se ve la necesidad de impulsar iniciativas o programas que tengan como objetivo el desarrollo personal de los profesores. Todos los profesores

manifestaron respuestas positivas ante las preguntas que pedían su opinión sobre el desarrollo de programas para fortalecer el liderazgo, la autoestima o las habilidades sociales del profesor. Tanto los profesores que participaron de la experiencia de PROCALIDAD como aquellos que no lo hicieron, tienen muchos deseos de que se organicen programas que les ayuden en su desarrollo personal, paralelo al desarrollo de sus capacidades cognitivas y técnicas. A nivel general, los profesores señalan que sería propicio que se promuevan jornadas de discusión donde se traten estos temas y su relación con la labor docente.

- 3) Todos los profesores entrevistados y demás actores tienen la percepción de que al sistema educativo no le preocupa fortalecer el desarrollo personal de los profesores. Tanto los docentes que participaron de la experiencia de PROCALIDAD como aquellos que no lo hicieron, perciben que no se quiere ver las dificultades y problemas que afronta el profesor en su quehacer diario. Los expertos agregan, que parece que hubiera una falta de interés e incapacidad para trabajar este tema en beneficio de los profesores, y afirman que el sistema educativo piensa en el profesor como una pieza instrumental, como un objeto que no siente, ni piensa. En ese sentido, sería acertado formular políticas que velen por el desarrollo personal del profesor.
- 4) Uno de los aspectos principales a fortalecer en los profesores, está referida al tema de la autoestima y al desarrollo de habilidades sociales que les permitan desempeñarse mejor en las escuelas y contribuyan a construir climas institucionales adecuados. Los profesores y demás actores entrevistados reconocen que la autoestima del colectivo de profesores en los últimos años ha sido mellada y que es preciso hacer algo al respecto. Del mismo modo, se precisa que los profesores aprendan a trabajar en equipo, a dialogar, a saber resolver sus conflictos pacíficamente.
- 5) También los directores de las escuelas públicas y los expertos entrevistados reconocen la importancia del desarrollo personal del profesor en el ejercicio de la práctica docente. Para ellos hay una relación directa entre desarrollo personal del profesor y práctica educativa. En ese sentido, un mayor grado de desarrollo

personal influye en la forma como el profesor enseña, en la manera de relacionarse con sus alumnos, en la manera como participa de la comunidad educativa.

- 6) Hay una necesidad que se promueva el desarrollo personal de los profesores dentro del sistema educativo o en las políticas dirigidas al magisterio. Para los directores son múltiples los problemas, presiones y tensiones que padecen los profesores, lo que les ocasiona un desgaste emocional muy fuerte que afecta la salud física y mental de los mismos.
- 7) Hay una percepción general en los expertos entrevistados que más allá de las deficiencias cognitivas o técnicas que puedan tener los maestros, son los conflictos personales o interpersonales, lo que en último término afecta la calidad educativa de la escuela. Por ello, la necesidad de trabajar cuestiones como el desarrollo de habilidades sociales y trabajo en equipo, aspecto este último, muy deficiente en las escuelas.
- 8) Se encontró que una problemática muy álgida, identificada por todos los grupos entrevistados, es la referida al clima institucional de las instituciones educativas. Ello demuestra la dificultad de construir relaciones armoniosas dentro de las escuelas que fomenten mejores aprendizajes en los alumnos. Los directores y expertos señalan la importancia del clima institucional en la mejora de la calidad educativa, y hacen notar, como muchas veces las deficientes relaciones interpersonales entre profesores o entre profesores y directivos contribuyen a deteriorar este clima.
- 9) Hay una necesidad de reformular los programas dirigidos a la formación o perfeccionamiento de profesores. En el contexto actual es preciso organizar programas que paralelamente a la formación conceptual o metodológica, desarrollen fundamentalmente cualidades de madurez personal en los profesores. Se requieren propuestas que motiven en el profesor la superación personal permanente, sin olvidar el contexto social en el que se desenvuelve, y del cual puede ser promotor de cambios, ello apuntaría a mejorar la calidad

educativa del país.

- 10) Tanto los profesores que participaron de la experiencia de PROCALIDAD como aquellos que no lo hicieron y los otros actores entrevistados son conscientes de la importancia de la práctica reflexiva en la labor que realizan. El reflexionar y analizar lo que les sucede, lo que ocurre en las aulas y en la sociedad permite buscar nuevas formas de actuar, nuevos enfoques y nuevas alternativas frente a los retos que en el contexto actual se presentan. La práctica reflexiva de su actuar permitiría mejorar la percepción que el profesor tiene sobre si mismo y también el impacto de su práctica educativa. Esto es importante, ya que el sentirse partícipes de lo que sucede y de lo que puede suceder, motivaría en ellos un mejor compromiso con su labor y con la mejora continua.
- 11) No obstante lo anterior se ve la necesidad de generar condiciones apropiadas para que los profesores puedan realizar la práctica reflexiva de manera sistémica y continúa. Del mismo modo, la urgencia de construir metodologías para que esta práctica reflexiva se lleve eficientemente. Se observa en los profesores entrevistados que no hay una definición homogénea de lo que significa reflexionar sobre la práctica educativa, para unos es simplemente reunirse para tratar temas cotidianos, para otros organizar el plan de trabajo del mes.
- 12) Hay una percepción general de que en el país se hace poco para instaurar la reflexión sobre la práctica como algo cotidiano en el quehacer docente. Tanto los profesores que participaron de la experiencia de PROCALIDAD como aquellos que no lo hicieron y los otros actores entrevistados, señalan que varios factores limitan esto, entre ellos: la falta de condiciones (tiempo, espacio) y de herramientas y metodologías para cultivar en los profesores la práctica de la reflexión de un modo sistémico y continuo. Piden que se promueva la práctica reflexiva desde la formación inicial y a lo largo de la formación continua, y que se concientice a los profesores sobre la importancia de reflexionar sobre la práctica educativa que realizan.

- 13) En general los profesores y demás actores entrevistados valoran como importante que se brinde soporte emocional al profesor para un mejor ejercicio de su labor. Se encontró que existe una demanda por apoyo y soporte emocional. En ese sentido piensan que un profesor emocionalmente equilibrado o que sabe manejar sus emociones se desenvolverá mejor en su aula e impactará de un mejor modo en el aprendizaje que logren sus alumnos.
- 14) Los profesores en su conjunto reconocen que el estrés y el cansancio emocional son una de las principales dolencias que sufren a lo largo del ejercicio de su actividad profesional. Expresaron que los diversos problemas y sobre-exigencias que afrontan en las escuelas públicas acaban mellando su salud mental, y que en algunos casos la gravedad de estos hechos es muy alta. Varios de los entrevistados señalaron haber asistido al psicólogo para recibir orientación o terapia al respecto.
- 15) Los profesores y demás actores entrevistados señalan diversos tipos de servicios de soporte emocional que podrían brindarse al profesor: acompañamiento psicológico, jornadas de salud mental, talleres sobre técnicas de relajamiento emocional, yoga, jornadas de integración y de recreación para profesores, charlas de motivación, encuentros de reflexión grupal para conducir de un mejor modo el estrés, entre otros. Un pedido común de los profesores es que se deleguen psicólogos a las escuelas, que atiendan no sólo a los estudiantes, sino a los mismos profesores.
- 16) Hay una necesidad de crear climas institucionales en las escuelas que generen la confianza necesaria para que los profesores compartan y discutan los problemas que padecen, como una estrategia para afrontar estos hechos de un mejor modo, y sobretodo, aprendan a trabajar en equipo. Los entrevistados reconocen la importancia del clima institucional de la escuela en el aumento o no de los problemas emocionales que pueda sufrir el profesor a lo largo del ejercicio de su profesión. En muchas ocasiones, la escuela puede constituirse en una de las instituciones con más capacidad de generar violencia y de diferente tipo, tal como lo mencionó un experto entrevistado.

- 17) Hay una sensación de que para que el docente mejore la calidad de su práctica educativa no sólo es necesario un buen sueldo, sino también condiciones adecuadas y reconocimiento. Tal como lo mencionó la coordinadora académica de PROCALIDAD, crear condiciones y ambientes acogedores dentro de la escuela es necesario para generar emociones que motiven al profesor a conducir de un mejor modo sus clases y al alumno participar activamente en el proceso de aprendizaje y en la construcción de conocimientos.
- 18) En general, para los profesores hay una percepción positiva sobre la importancia de que los profesores se capaciten en el extranjero. Todos reconocen que ello influye de manera positiva en el desarrollo profesional y personal del profesor. Por ejemplo, para los profesores participantes del programa PROCALIDAD entrevistados señalan que en lo profesional han desarrollado nuevos conocimientos y adquirido estrategias educativas; pero sobretodo les ha ayudado a desarrollar una mirada más amplia del proceso educativo y de la realidad sobre la cual actúan. En lo personal, los profesores afirman que una capacitación en el extranjero te hace más crítico, más abierto al diálogo, más tolerante, más creativo, y te ayuda a desarrollar habilidades para la comunicación intercultural. Según los profesores una capacitación en el extranjero incluso puede mejorar la autoestima de los profesores. El hecho de tener una experiencia como ésta puede hacerlos sentir más valiosos o valorados.
- 19) Sin bien, en los directores de escuelas públicas entrevistadas y expertos, hay una percepción positiva sobre la importancia de que los profesores se capaciten en el extranjero, también tienen importancia que los profesores visiten las escuelas de otras regiones, y conozcan otras realidades en nuestro país, diferentes a las suyas. Ambas experiencias permitirían que los profesores se comprometan más con la labor educativa, amplíen su visión del mundo, imaginar y construir otras realidades, ejercer de un mejor modo su labor en el aula, ser más crítico y a la vez más propositivo. Lo anterior es reafirmado por la coordinadora académica del programa PROCALIDAD, para quien se debe

promover intercambio de experiencias entre escuelas y con colegas de otras localidades.

- 20) Una capacitación en el extranjero a veces puede tener un gran impacto en la actitud de los profesores con relación al trato que brindan a los estudiantes. Por ejemplo, el cambio fundamental que han experimentado los profesores participantes del programa PROCALIDAD, ha sido en su forma de percibir a los alumnos, de no “empequeñecerlos”, de ver sus fortalezas en vez de las debilidades o flaquezas que estos pudiesen tener o traer. Este grupo de profesores afirma tener ahora más apertura con sus alumnos, y promueven continuamente el diálogo con ellos y entre ellos, como parte elemental del acto educativo. Este hecho es muy importante sobre todo en los momentos actuales donde se pide a los profesores asumir un nuevo rol, de ser simples transmisores de conocimientos a ser facilitadores de los aprendizajes de sus alumnos.
- 21) Se ve una necesidad de que las oportunidades para capacitarse en el extranjero se difundan de manera más abierta. El grupo de profesores que no han tenido la oportunidad de capacitarse en el extranjero, reclaman que las convocatorias para capacitaciones no se haga sólo para “círculos cerrados”, y que se debe dar oportunidad y el apoyo necesario a todos los profesores para poder participar.
- 22) A nivel general, los profesores y expertos consideran que el valor de las capacitaciones en el extranjero que realizan los profesores muchas veces se pierde, porque el sistema educativo impide que el profesor pueda aplicar o replicar en su institución educativa lo que aprendió, o no le da espacio para divulgar las nuevas propuestas que traen en el magisterio.
- 23) Los directores y expertos ven favorablemente la implementación de una política para que los profesores se capaciten en el extranjero. Esta política debe considerar diversos aspectos: apoyo para que los profesores puedan realizar capacitaciones en el extranjero sin el temor de perder su puesto de trabajo, facilidades para replicar o aplicar lo aprendido en sus escuelas, difusión abierta de las oportunidades de becas, que las materias en que se capaciten los

docentes respondan a objetivos bien definidos y a una necesidad real de la escuela, entre otros. Además ciertas cuestiones se deben resolver: ¿A qué país se enviarán?, ¿Profesores de qué nivel educativo irán?, ¿Por cuánto tiempo? ¿Profesores con experiencia o sin experiencia? ¿De qué zona geográfica?, entro otros.



CAPÍTULO VII

RECOMENDACIONES

La presente investigación se planteó determinar la pertinencia de los elementos base del programa PROCALIDAD y que influyeron de modo positivo sobre la práctica educativa y en la motivación de los profesores con respecto a la labor que realizan, para su consideración en los programas o intervenciones que en materia de formación y apoyo al docente se realicen en el país. Estos elementos fueron los siguientes: el fomento del desarrollo personal del profesor, la práctica reflexiva sobre la acción docente y el soporte emocional. Del mismo modo, se exploró la percepción de los docentes y otros actores involucrados en el tema educativo acerca de las capacitaciones en el extranjero. A partir de los hallazgos, se proponen algunas recomendaciones que podrían considerarse en los lineamientos de los programas de formación o perfeccionamiento de profesores, e incluso en programas que apunten a la mejora de la práctica educativa del magisterio peruano; y que al mismo tiempo sirvan como sugerencias para impulsar políticas, programas e investigaciones en relación a los temas tratados.

- 1) Dado que en la situación actual, los profesores sufren muchas demandas y presiones, se hace necesario revisar y analizar cómo aquello está influyendo en la calidad de la práctica educativa de los docentes del país, a fin de impulsar acciones pertinentes que los ayuden a mejorar su actuar y quehacer diario en las escuelas. El reconocimiento que existe una problemática que afecta el desarrollo personal y profesional de los profesores, la naturaleza y gravedad de estos, sería ya un primer paso. A esto altura ya no cabe duda que no basta con capacitar a los docentes en cuestiones teóricas o metodológicas, es necesario brindarles el soporte necesario y crear las condiciones apropiadas para que ejerzan de un mejor modo la labor docente.
- 2) Por los resultados obtenidos, podemos recomendar que en los programas de formación o perfeccionamiento docente se incorpore como elemento central el tema del desarrollo personal del profesor, sobretodo, en la adquisición de cualidades de madurez personal conformes con la labor que realizan. Dado que

los profesores más allá de profesionales son personas, se deben impulsar programas de desarrollo personal que los hagan sentirse reconocidos, aceptados y apoyados en la realización de su labor. Este tipo de programas deben concebir al profesor no como un ente aislado, sino relacionado con el contexto del cual forma parte y al que puede transformar desde su práctica.

- 3) Recomendamos concienciar a la sociedad y a las autoridades del sector educativo que más allá de un salario justo, tan importante como eso, es el reconocimiento personal que se le de al docente, la muestras de respeto, los gestos de apoyo y acciones concretas que lo ayuden en el ejercicio de su práctica educativa. La percepción y las opiniones que la población y las autoridades educativas tengan sobre los docentes influye, en parte, en la forma como éstos ejercen su labor.
- 4) Puesto que ahora, hay una tendencia a considerar al profesor, ya no como un simple transmisor de conocimientos, si no como un facilitador de aprendizajes, es preciso reformular la concepción de la enseñanza y los modos en los que se forman los profesores, en la que la consideración de los sujetos que enseñan y aprenden es la base fundamental; ello requiere trabajar más en la parte humana de la enseñanza, sobre el profesor y sus conflictos.
- 5) Dado que la labor de los profesores es muchas veces caótica y demandante, se requiere incorporar dentro de los programas de formación o perfeccionamiento, el desarrollo de habilidades y herramientas que ayuden a los profesores a superar los conflictos y aflicciones emocionales que les puede provocar el ejercicio de su labor. En relación a la búsqueda de soporte emocional, se necesita un sistema de apoyo emocional que ayude al docente a procesar mejor el impacto emocional que muchas veces padece, en el ejercicio de su trabajo.
- 6) En ese sentido, se hace necesario también fomentar en las escuelas climas institucionales saludables que ayuden a los profesores en su desarrollo emocional y en el mejor ejercicio de su práctica profesional, y a los alumnos a desarrollar mejores aprendizajes. Es preciso generar climas abiertos y de

colaboración si queremos que las instituciones educativas mejoren la calidad de la enseñanza que brindan.

- 7) En relación a lo anterior, sería conveniente estudiar y analizar como el estrés y cansancio emocional que padecen muchos profesores puede ser un factor que viene determinando la baja calidad de la práctica educativa de los profesores de escuelas públicas. Del mismo modo, se sugiere realizar investigaciones sobre el impacto del clima institucional en la calidad educativa de los profesores y de las escuelas.
- 8) Recomendamos fomentar entre los profesores una cultura de trabajo en equipo, de diálogo y de resolución pacífica de conflictos. La coordinación de funciones y procesos se constituyen en elementos fundamentales del desarrollo institucional, por lo que las características del clima de la institución educativa van a influir de manera decisiva en la calidad de la enseñanza. Por ello, es preciso impulsar cursos y capacitaciones en las que participen conjuntamente profesores y directores, y que tengan como objetivo el fortalecimiento del trabajo en equipo en la escuela. Dentro de esto, los siguientes temas pueden ser tratados con urgencia: desarrollo de habilidades sociales y comunicación asertiva en profesores, y resolución pacífica de conflictos.
- 9) Recomendamos desarrollar programas sobre promoción de la salud mental en los profesores. El estado de salud mental de las personas influye de manera significativa en su desempeño, y en el caso de los profesores esto es fundamental por la responsabilidad que implica el ejercicio de su labor. Estos programas pueden incluir desde servicios de apoyo psicológico, talleres sobre conciencia corporal y control de las emociones; hasta jornadas de recreación, yoga o la promoción de la actividad deportiva en los profesores.
- 10) Recomendamos promover el ejercicio de la práctica reflexiva dentro del colectivo de profesores, considerando que la reflexión es un punto de inicio para mejorar la labor educativa que el profesor realiza, y del mismo modo, un aspecto importante para mejorar la percepción de sí mismos. Esta reflexión no sólo debe estar dirigida a observar lo que les ocurre o su labor en el aula, si no que debe

extenderse a reflexionar sobre el contexto social en que se desarrollo y el papel que cumplen en la sociedad, para adecuar su práctica a las demandas y retos actuales que afronta. Se sugiere promover la práctica de la reflexión tanto en la formación inicial y en los profesores en ejercicio.

- 11) Es preciso desarrollar metodologías y herramientas para que los profesores puedan reflexionar sobre la práctica educativa, sistematizar los aprendizajes de esta reflexión y poner en práctica el fruto de estos procesos en beneficio de los estudiantes, de los mismos profesores, de la escuela y de la educación del país; y generar las condiciones para que los profesores puedan reflexionar colectivamente.
- 12) En la medida que las experiencias de capacitación en el extranjero resultan tener un impacto positivo sobre la práctica educativa y motivación de los profesores, es preciso organizar programas y políticas para que los profesores que se capaciten en el extranjero puedan aplicar y compartir su “expertise” en su escuela y con otros profesores. Muchas veces el valor de las capacitaciones en el extranjero se pierde por las dificultades que el profesor encuentra para aplicar y compartir sus aprendizajes. Del mismo modo, las capacitaciones que realizan los profesores deben tener relación con las necesidades del contexto o de la escuela donde labora, y en la medida de lo posible relacionado al desarrollo de una iniciativa de mejoramiento de la calidad educativa de su escuela.
- 13) Ya que muchas veces la falta de recursos impide que muchos más profesores se capaciten en el extranjero, recomendamos que se promuevan acciones en el país, que apunten a mejorar las prácticas educativas de los docentes, a ampliar su visión sobre el contexto en que se desenvuelven y el acercamiento a otras realidades educativas dentro de nuestro territorio. Por ejemplo, las visitas a otras escuelas de su jurisdicción o pasantías e intercambios con escuelas de otras regiones del país. Aquello a parte de ser una estrategia para la formación y perfeccionamiento docente, puede constituirse en una práctica que promueva la integración de los docentes del país, el reconocimiento y aceptación de la

diversidad, e incluso la mejora de la percepción de si mismos y de la labor que realizan. Es necesario considerar aquello en las políticas dirigidas a la formación y perfeccionamiento de los docentes.

- 14) Finalmente, sería conveniente considerar el fomento del desarrollo personal del profesor, la práctica reflexiva sobre la acción docente y el soporte emocional, como elementos esenciales en la mejora de la calidad y práctica educativa de los profesores, y por ende imprescindibles para ser considerados en los programas que apunten la mejora de la práctica educativa del magisterio peruano. Los hallazgos encontrados y los testimonios de los diversos actores entrevistados son prueba de esta necesidad.



BIBLIOGRAFÍA

ACEVEDO, Luz y otros

2007 Habilidades sociales en la formación profesional del docente. Investigación Educativa, Vol. 11, N° 20, pp. 115 – 128.
<http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_educativa/2007_n20/a09v11n20.pdf> Consulta: 27 de agosto de 2008

AGUERRONDO, Inés

2003 Formación docente: desafíos de la política educativa. Cuadernos de Discusión N° 8. México: Secretaria de Educación Pública.
<http://www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_28/documentos/13.pdf> Consulta: 13 de abril de 2010.

ALBORNOZ, Marcelo

s/a Calidad educativa. ¿Calidad Educativa significa lo mismo para todos los actores escolares?”. Mayéutica Educativa.
<<http://mayeuticaeducativa.idoneos.com/index.php/347332>> .
Consulta: 12 de febrero de 2011.

ANSION, JUAN y Ana María VILLACORTA

2008: Difíciles cambios en la escuela pública en un distrito popular de Lima. En GARCÍA, Juan (Coordinador). Políticas educativas en América Latina ¿Transición hacia un nuevo paradigma? México, D.F.: Secretaría de Educación Pública, pp. 151 – 171.

ANDRADE, Dalila (compiladora)

2008 Las reformas educativas y sus repercusiones en el trabajo docente. En ANDRADE, Dalila. Políticas educativas y trabajo docente en América Latina. Lima: Universidad de Ciencias y Humanidades, pp. 17 – 52.

ARTETA, Natalia

2010 Respuestas de los docentes a las presiones institucionales de cambio: el caso de un programa de capacitación en una escuela pública de Villa El Salvador. En BENAVIDES, Martín y Paul NEIRA (Eds). Cambio y continuidad en la escuela Peruana: una mirada institucional a la implementación de programas, procesos y proyectos educativos. Lima: GRADE, pp. 119 – 160.

AVALOS, Beatrice

2002 Formación Docente: Reflexiones, debates, desafíos e innovaciones. Perspectivas. Vol. XXXII, N° 3.
<<http://www.ibe.unesco.org/publications/Prospects/ProspectsOpenFiles/pr123ofs.pdf>> Consulta: 15 de febrero de 2010.

ÁVILA, Ada

2008: Salud y condiciones de trabajo en las escuelas públicas. En ANDRADE, Dalila. Políticas educativas y trabajo docente en América Latina. Lima: Universidad de Ciencias y Humanidades, pp.127 – 149.

BARBOSA, María de Fátima

2004 En las redes de la profesión. Resignificando el trabajo docente. Revista Mexicana de Investigación Educativa. México D.F., Año/Vol. 9, N° 020, pp. 159 – 181.
<<http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?criterio=ART00408&idm=es&sec=SC03&sub=SBB>> Consulta: 12 de febrero de 2009.

CASTRO, Patricia

2008 El estrés docente en los profesores de escuela pública. Tesis (Mag.) Gestión de la Educación. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Escuela de Graduados.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (CNE)

2006 Proyecto Educativo Nacional al 2021: la educación que queremos

para el Perú. Lima: CNE.

CUENCA, Ricardo

2008 Formación docente en el Perú: una impostergable reforma, una responsabilidad pública. Boletín FLAPE N° 23.

<[\[latino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_23/pdf/peru/form\]\(http://foro-latino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_23/pdf/peru/formacion%20docente.pdf\)](http://foro-</p></div><div data-bbox=)

[acion%20docente.pdf](http://foro-latino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_23/pdf/peru/formacion%20docente.pdf)> Consulta: 9 de mayo de 2010.

2006 El estrés en los maestros: percepción y realidad: estudio de casos en Lima Metropolitana / Jessica O'Hara. Lima: Ministerio de Educación: PROEDUCA-GTZ.

2003a El compromiso de la sociedad civil con la educación: sistematización del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD). Lima: Ministerio de Educación del Perú / GTZ, Cooperación Técnica, República Federal de Alemania.

2003b Actitudes y valoración de los docentes en servicio hacia su profesión. Lima: Ministerio de Educación del Perú / GTZ, Cooperación Técnica, República Federal de Alemania.

ESTEVE, José

2009 La docencia: competencias, valores y emociones. Ponencia presentada en el Seminario Internacional: Las competencias, los valores y las emociones de los profesores, organizado por la Oficina Regional de la OEI en Lima y la Fundación SM. Lima.

<<http://www.oei.es/evp/PonenciaEsteve.pdf>> Consulta: 20 de octubre de 2009.

FERNÁNDEZ, María; José PALOMERO y María TERUEL

2009 El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. REIFOP, Vol. 12, N° 1, pp. 33-50.

<http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1240872524.pdf>
f> Consulta: 12 de noviembre de 2009.

FILMUS, Daniel

1995 Los condicionantes de la calidad educativa. Compilación. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

FLORES, Soledad y Carmen ALCARAZ

2006 La práctica reflexiva. Ponencia presentada en el Congreso Estatal de Investigación Educativa: Actualidad, Prospectivas y Retos. Jalisco, México.
<<http://portalsej.jalisco.gob.mx/investigacion-educativa/sites/portalsej.jalisco.gob.mx/investigacion-educativa/files/pdf/Práctica%20Reflexiva%20FLORES%20Y%20ALCARAZ.pdf>> Consulta: 14 de octubre de 2009.

FLORES, Isabel

2004 ¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina? Lima: Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo PROEDUCA-GTZ.

Fundación Instituto de Ciencias del Hombre

s/a La calidad educativa. Disponible en:
<<http://www.oposicionesprofesores.com/biblio/docueduc/LA%20CALIDAD%20EDUCATIVA.pdf>> Consulta: 28 de febrero 2011.

GOMES, Paulo

2000 La formación del educador reflexivo: notas para la orientación de su práctica. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. México D.F., 3° trimestre, año/volumen. XXX, número 003, pp. 117-127.
<<http://site.ebrary.com/lib/bibliotecapucpsp/Doc?id=10123834&ppg=2>>
> Consulta: 16 de septiembre de 2009.

GOODSON, Ivor

2003 Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. Revista Mexicana de Investigación Educativa. México D.F., año/Vol. 8, número 019, pp. 733 - 758. <<http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00393&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v08/n019/pdf/rmiev08n19scB04n01es.pdf>> Consulta: 15 de febrero de 2010.

GUERRRO, Gabriela

2010 Del dicho al hecho hay mucho trecho. Un análisis de la implementación de la Política Nacional de Educación Intercultural en Puno, Perú. En BENAVIDES, Martín y Paul NEIRA (Eds). Cambio y continuidad en la escuela Peruana: una mirada institucional a la implementación de programas, procesos y proyectos educativos. Lima: GRADE, pp. 55 – 118.

HELPER, Gloria et al

2006 Exigimos calidad. El Estudiante sujeto de derecho. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.

HUBERMAN, Susana

1996 Cómo aprenden los que enseñan: la formación de formadores. 3° edición. Buenos Aires: Aique.

INTERNATIONALE WEITERBILDUNG UND ENTWICKLUNG (INWENT)

2008 En los zapatos del otro. ProCalidad en Educación – Experiencias de Transferencia. Bonn: INWENT.

KUZMANICH, Astrid

2004 Reforma educacional chilena. Percepción de los docentes chilenos acerca del programa de escuelas focalizadas: elementos para el análisis de una política educativa de acción positiva. Tesis (Lic.) Sociología. Santiago de Chile: Universidad de Chile. Facultad de

Ciencias Sociales. <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a06v32n2.pdf>>
Consulta: 3 de febrero de 2011.

MANSIONE, Inés

2004 Las tensiones entre la formación y la práctica docente: la experiencia emocional del docente. 1° ed. Rosario: Homo Sapiens.

MARCHESI, Álvaro y Tamara DÍAZ

2007 Las emociones y los valores del profesorado. Cuadernos de Fundación Santamaría N° 5. Madrid: Fundación Santa María.
<<http://www.oei.es/valores2/Lasemocionesprofesorado.pdf>> Consulta:
15 de setiembre de 2009.

MASAGÃO, Vera, Vanda MENDE y Joana BUARQUE DE GUSMÃO

2004 Indicadores de calidad para la movilización de la escuela en Brasil. En Zarco, Carlos (Org.). Reflexionando sobre la calidad educativa. México, D.F.: Action Aid, pp. 45 – 70.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN

2007 Proyecto Educativo Nacional al 2021: la educación que queremos para el Perú. Ministerio de Educación. Lima.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

2003 Nueva docencia en el Perú. Lima: Ministerio de Educación.
<http://ciberdocencia.gob.pe/libros/nueva_docencia.pdf> Consulta: 14
de octubre de 2009.

MOSER, Caroline

1995 Planificación de género y desarrollo: teoría práctica y capacitación. Lima: Flora Tristán.

PALOMERO, Pablo

2009 Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una

aproximación desde la psicología humanista. REIFOP, año 12, número 2, 145-153.

<http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1248480283.pdf>
f> Consulta: 10 de noviembre de 2009.

PISCOYA, Luis

2004 La Formación Docente en el Perú. Informe elaborado para IESALC-UNESCO. Lima.
<www.radu.org.ar/Info/19%20form%20doc%20peru.pdf> Consulta: 10 de abril de 2010.

PONCE, Víctor

2006 La reflexión de la práctica en la formación inicial. Ponencia presentada en el Congreso Estatal de Investigación Educativa: Actualidad, Prospectivas y Retos. Jalisco, México.
<<http://portalsej.jalisco.gob.mx/investigacion-educativa/sites/portalsej.jalisco.gob.mx.investigacion-educativa/files/pdf/Formación%20reflexiva%20inicial%20PONCE.pdf>>
Consulta: 15 de octubre de 2009.

REYES, María y Rubén ROA

2008 Importancia de considerar al profesor como persona en los programas de inserción a la docencia. Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.
<<http://prometeo.us.es/idea/congreso/pdf%20comunicaciones/3.pdf>>
Consulta: 12 de octubre de 2008.

RIVERO, José

2007 Educación, docencia y clase política en el Perú. Lima: Ayuda en Acción – Tarea.

RIVERO, José y otros

2003 Propuesta Nueva Docencia en el Perú. Lima: Ministerio de Educación

RODRÍGUEZ, Antonio y Noel AGUIRRE

2004 Calidad, interculturalidad y educación: Una lectura de las iniciativas de la sociedad civil y el Estado en Bolivia. En Zarco, Carlos (Org.). Reflexionando sobre la calidad educativa. México, D.F.: Action Aid, pp. 11 – 43.

SÁNCHEZ, Antonio y José CARRIÓN

2001 Una aproximación al perfil formativo del docente para atender a la diversidad del alumnado. Revista Interuniversitario de Formación del Profesorado, N° 41, pp. 223-248.
<http://www.pucp.edu.pe/cise/docs/perfil_formativo.pdf> Consulta: 10 de noviembre de 2009.

SANZ, María

2004 El desarrollo de la capacidad reflexiva sobre la acción docente en alumnos que finalizan su formación docente inicial en institutos superiores pedagógicos. Tesis (Lic.) Psicología Educacional. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Facultad de Letras y Ciencias Humanas.

SARAVIA, Luis e Isabel FLORES

2005 La formación de maestros en América Latina: Estudio realizado en diez países. Lima: Ministerio de Educación: DINFOCAD: PROEDUCA-GTZ

SCHIMPF-HERKEN, Ilse

2007 Discutiendo sobre el programa ProCalidad: Primera parte (1). Los discursos ideológicos hegemónicos: La educación, una reflexión ética-pedagógica. Tercer Milenio: Revista de comunicaciones,

periodismo y ciencias sociales. Chile, año 12, número 13.

<http://www.tercermilenio.ucn.cl/e13/relaciones_internacionales_herk en.html> Consulta: 5 de setiembre de 2009

SCHÖN, Donald

1998 El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. 1ra. ed. Barcelona: Paidós

1992 La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. 1ra. ed. Barcelona: Paidós.

VALDÉS, Héctor y Lisardo GARCÍA

2004 La evaluación de la calidad en cuba: tendencias, retos y perspectivas. En Zarco, Carlos (Org.). Reflexionando sobre la calidad educativa. México, D.F.: Action Aid, pp. 85 – 110.

VIJIL, Josefina.

2004 Calidad de la educación: la experiencia del proceso de construcción del proyecto nacional de Fe y Alegría. En Zarco, Carlos (Org.). Reflexionando sobre la calidad educativa. México, D.F.: Action Aid, pp. 139 - 160.

ZAVALA, José

2008 Estrés y Burnout docente: una urgente revisión. Tesis (Mag.) Gestión de la Educación. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Escuela de Graduados.



ANEXOS

Anexo 1: Cuadro de Código y datos de entrevistados

CÓDIGO	GÉNERO	EDAD	EXPERIENCIA (AÑOS)	FORMACION INICIAL (cargo en el caso de los expertos)	NIVEL DE ENSEÑANZA
A1	F	36	15	Licenciada en Educación	Secundaria
A2	F	38	14	Licenciada en Educación	Primaria
A3	M	40	12	Licenciado en Educación	Secundaria
A4	F	36	15	Licenciada en Educación	Primaria
A5	F	40	16	Licenciada en Educación	Secundaria Actualmente enseña educación superior en
A6	M	31	8	Bachiller en Educación	Primaria
A7	F	37	18	Licenciada en Educación	Secundaria
A8	F	39	16	Licenciada en Educación	Secundaria
A9	F	35	15	Licenciada en Educación	Secundaria Actualmente enseña educación superior en
A10	M	40	16	Profesor de Educación	Primaria Actualmente enseña educación superior en
B1	F	39	11	Profesora de Artes Plásticas	Secundaria
B2	M	47	14	Licenciado en Educación	Secundaria
B3	F	44	14	Profesora de Educación	Primaria
B4	F	44	17	Licenciada en Educación	Secundaria
B5	F	46	21	Profesora de Educación	Primaria
B6	F	42	16	Licenciada en Educación	Primaria

B7	M	51	20	Profesor de Ciencias Sociales	de Secundaria
B8	F	30	6	Licenciada en Educación	en Secundaria
B9	M	31	8	Profesor de Educación	de Primaria
B10	F	49	23	Licenciada en Educación	en Secundaria
C1	F	56	26	Licenciada en Educación	en Primaria
C2	F	61	18	Profesora de Educación	de Inicial, Primaria y Secundaria
C3	M	56	25	Licenciado en Educación	en Secundaria
C4	M	56	30	Profesor de Primaria	de Primaria
C5	F	60	35	Licenciada en Educación	en Primaria y Secundaria
D1	F			Especialista en Currículum y Formación	
D2	F			Presidenta de la Institución	
D3	F			Jefa de la Unidad de Proyectos	
D4	F			Directora de Planeamiento	
D5	M			Profesor Asociado	
E1	F			Coordinadora Académica de PROCALIDAD	

Nota: **A:** Profesor becario de PROCALIDAD, **B:** Profesor no participante de PROCALIDAD; **C:** Director o directivo de institución educativa; **D:** Experto o especialista en educación; **E:** Coordinadora Académica de PROCALIDAD.

Anexo 2: Guía de entrevista para profesores

Importancia otorgada al desarrollo personal del profesor

1. ¿Qué significado tiene para Ud. el “desarrollo personal del profesor” en el ejercicio de la labor educativa?
2. ¿En su opinión cuál es la relación entre el “desarrollo personal del profesor” y su práctica educativa?
3. ¿Conoce Ud. la existencia de un programa de desarrollo personal para profesores?
4. Imaginemos que se les dice a los profesores vamos a ejecutar un programa para desarrollar habilidades de liderazgo en los profesores del Perú ¿Cuál es su opinión sobre esta idea? ¿Qué temas a su parecer debería incluir un programa como éste?
5. ¿Cuál es su opinión sobre la idea de ejecutar un programa para fortalecer la autoestima profesional de los maestros?
6. ¿En su vida profesional ha visto a vivido algún problema relacionado con relaciones interpersonales defectuosas entre los profesores? Podría darme un ejemplo.
7. Imaginemos que se les dice a los profesores vamos a ejecutar un programa sobre habilidades sociales para profesores ¿Cuál es su opinión sobre esta idea?
8. A lo largo de su vida como profesor(a) ha participado Ud. en algún curso sobre:

Liderazgo	Sí__ No__
Desarrollo de habilidades sociales del profesor	Sí__ No__
Autoestima del profesor	Sí__ No__
9. Recuerda cuando fue la última vez en que se capacitó sobre estos temas
 - Menos de medio año
 - Más de medio año, pero menos de un año
 - Más de un año, pero menos de dos años
 - Más de dos años, pero menos de cinco años
 - Más de cinco años

10. Ha leído algún libro sobre:

- | | |
|---|-----------|
| Liderazgo | Sí__ No__ |
| Desarrollo de habilidades sociales del profesor | Sí__ No__ |
| Autoestima del profesor | Sí__ No__ |

11. Recuerda cuando fue la última vez en que leíste un libro sobre alguno de esos temas (liderazgo, desarrollo de habilidades sociales, autoestima)

- Menos de medio año
- Más de medio año, pero menos de un año
- Más de un año, pero menos de dos años
- Más de dos años, pero menos de cinco años
- Más de cinco años

12. ¿Ha conversado alguna vez con otros colegas sobre estos temas (liderazgo, desarrollo de habilidades sociales, autoestima) y su relación con la labor de profesor?

13. ¿Qué le parece la idea de fomentar la discusión sobre estos temas entre los profesores? ¿Por qué?

Importancia otorgada a la práctica reflexiva

14. ¿Qué opina acerca del valor de la práctica reflexiva en el ejercicio de la labor de profesor?

15. ¿Qué lograría el profesor al reflexionar sobre su práctica educativa?

16. ¿Reflexiona Ud. sobre la forma en que realiza su práctica educativa?

Sí__ No__

17. ¿Con qué frecuencia lo hace?

- Nunca
- Raramente (una vez al mes o menos)
- A veces (más de una vez al mes, hasta dos veces a la semana)
- Frecuentemente (más de dos a la semana)
- Todos los días

18. ¿Se reúne Ud. con sus colegas para reflexionar colectivamente sobre sus prácticas educativas?

Sí__ No__

19. ¿Con qué frecuencia lo hace?
- Nunca
 - Raramente (una vez al año)
 - A veces (cada 3 meses)
 - Frecuentemente (cada mes)
 - Todas las semanas

Valoración sobre tener soporte emocional

20. ¿Ha sufrido Ud. problemas de estrés o de cansancio emocional en el tiempo que lleva trabajado como profesor?

Sí__ No__

21. ¿Considera Ud. oportuno brindar algún tipo de soporte emocional al profesor en el transcurso del ejercicio de su labor profesional? Sí__ No__ ¿Qué tipo de servicios debe incluir este soporte que se de al profesor?

22. ¿Ha participado Ud. siendo ya profesor, en alguna capacitación sobre el manejo de las emociones?

Si__ No__

23. ¿Hace cuánto tiempo ocurrió aquello?

- Menos de medio año
- Más de medio año, pero menos de un año
- Más de un año, pero menos de dos años
- Más de dos años, pero menos de cinco años
- Más de cinco años

24. ¿Asistió Ud. a algún servicio de consejería (psicólogo)?

Si__ No__

25. ¿Ha conversado con sus colegas acerca de estos problemas? (estrés o de cansancio emocional)

Si__ No__

Importancia otorgada a las capacitaciones en el extranjero

26. ¿Ha participado Ud. en alguna capacitación en el extranjero?

Si__ No_

27. ¿Qué opina Ud. sobre el valor de una experiencia de capacitación en el extranjero?
28. ¿Qué acciones nuevas ha realizado motivado por su experiencia de capacitación en el extranjero? ¿Contó con apoyo para realizarlo?
29. ¿Qué cualidades en Ud. le ha permitido desarrollar o mejorar su experiencia de capacitación en el extranjero?
30. ¿Qué cambios ha iniciado o realizado en su práctica educativa luego de su experiencia de capacitación en el extranjero?
31. ¿Cuántas veces se ha capacitado en el extranjero?

Muchas gracias...



Anexo 3: Guía entrevista para profesionales expertos o especialistas en el tema educativo

Importancia otorgada al desarrollo personal del profesor

1. ¿Cómo observa Ud. la realidad del docente peruano en términos de desarrollo personal y autoestima profesional de los profesores?
2. ¿Cómo valora Ud. la pertinencia de incorporar en la currícula de formación docente el tema del desarrollo personal de los profesores?

Importancia otorgada a la práctica reflexiva

3. ¿Cuál es su opinión acerca de promover la práctica de la reflexión crítica del maestro dentro del magisterio nacional?
4. ¿Cómo observa Ud. la situación respecto a la práctica reflexiva sobre la acción dentro del magisterio peruano o en las políticas de formación existentes?

Valoración sobre tener soporte emocional

5. Diversas investigaciones expresan que la docencia es una de las actividades profesionales más estresantes ¿Qué se debería hacer desde el Estado y en las escuelas para atender este hecho?
6. ¿Considera Ud. oportuno brindar algún tipo de soporte emocional al profesor en el transcurso del ejercicio de su labor profesional? Sí_ No_
7. ¿Qué debe incluir este soporte?
8. ¿Conoce de alguna política educativa o pública que apunte a tratar o modificar esta situación?

Importancia otorgada a las capacitaciones en el extranjero

9. ¿Cómo valora Ud. que los profesores se capaciten en el extranjero?
10. ¿Qué gana la educación peruana con la capacitación en el extranjero que realizan los profesores?

11. ¿Cuál es su opinión sobre la implementación de una política que promueva que los profesores se capaciten en el extranjero? ¿Qué debería incluir esta política?

Muchas gracias...

