

Analiza de programelor proiectelor de infrastructură financiate de către Legea privind construcția de mare

Document de lucru
2019

**ANÁLISIS DE PROGRAMAS, PROCESOS Y RESULTADOS EDUCATIVOS
EN EL PERÚ. CONTRIBUCIONES EMPÍRICAS PARA EL DEBATE**

ANÁLISIS DE PROGRAMAS, PROCESOS Y
RESULTADOS EDUCATIVOS EN EL PERÚ.
CONTRIBUCIONES EMPÍRICAS PARA EL DEBATE

Martín Benavides, ed.

Liliana Miranda
Lorena Alcázar
Juan José Díaz
Patricia Ames
Francesca Ucelli
Alizon Rodríguez Navia
Eduardo Ruiz Urpeque
Néstor Valdivia
Hugo Díaz
Gisele Cuglievan
Vanessa Rojas
Jaris Mujica
Patricia Ames

Grupo de Análisis para el Desarrollo
Lima - Perú

Este libro fue realizado con el apoyo financiero de la Fundación Ford, sede subregional Santiago de Chile, a través de la donación 1040-0787-1.

© GRADE, Grupo de Análisis para el Desarrollo
Av. del Ejército 1870, Lima 27, Perú
Teléfono: 264 1780
Fax: 264 1882
postmaster@grade.org.pe
www.grade.org.pe

Editor: Martín Benavides

Autores según orden de aparición: Liliana Miranda; Lorena Alcázar; Juan José Díaz; Patricia Ames y Francesca Uccelli; Alizon Rodríguez Navia; Eduardo Ruiz Urpeque; Néstor Valdivia y Hugo Díaz; Gisele Cuglievan y Vanessa Rojas; Jaris Mujica; Patricia Ames.

CENDOC/GRADE

BENAVIDES, Martín, ed.

Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate.

Lima: GRADE, 2008. - 408 pp.

<EDUCACIÓN PRIMARIA><RENDIMIENTO ESCOLAR><ASISTENCIA ESCOLAR><DESERCIÓN ESCOLAR><EDUCACIÓN SECUNDARIA><EDUCACIÓN RURAL><ESCUELA><RELACIONES ENTRE LOS GRUPOS><CONFLICTOS SOCIALES><EDUCACIÓN SUPERIOR><GÉNERO><POBLACIÓN INDÍGENA><EQUIDAD SOCIAL><FORMACIÓN DE DOCENTES><SISTEMA EDUCATIVO><GESTIÓN EDUCACIONAL><EVALUACIÓN DE PROGRAMAS><PERÚ>

Los artículos de este libro pueden ser reproducidos para uso educativo o investigación, siempre que se indique la fuente.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú: 2008-08498

ISBN: 978-9972-615-46-7

Cuidado de edición: Alejandra Ñúñez

Diseño de carátula: Elena González

Diagramación e Impresión: Remanso Ediciones EIRL

Bernardo Alcedo 548, Lince

Impreso en el Perú

Julio de 2008

500 ejemplares

Índice

Presentación

Factores asociados al rendimiento escolar y sus implicancias para la política educativa del Perú <i>Liliana Miranda</i>	11
Asistencia y deserción en escuelas secundarias rurales del Perú <i>Lorena Alcázar</i>	41
Educación superior en el Perú: tendencias de la demanda y la oferta <i>Juan José Díaz</i>	83
Formando futuros maestros: observando las aulas de institutos superiores pedagógicos públicos <i>Patricia Ames y Francesca Uccelli</i>	131
“Aquí hay que hacerse respetar” Mujeres, entre tuercas y metales. Una mirada desde las estudiantes de las facultades de Ingeniería de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <i>Alizon Rodríguez Navia</i>	177
En su nombre hemos estudiado. El proceso de estudios universitarios de los jóvenes indígenas amazónicos en la UNMSM, 1999-2006 <i>Eduardo Ruiz Urpeque</i>	209

Diagnóstico de los organismos intermedios del sistema educativo peruano: un estudio de casos de las Unidades de Gestión Educativa Local - UGEL <i>Néstor Valdivia y Hugo Díaz</i>	275
La gestión escolar en el marco de la autonomía: una mirada desde el cotidiano a cinco instituciones educativas estatales de Lima <i>Gisele Cuglievan y Vanessa Rojas</i>	297
Jugar en serio. Transgresión, humillación y violencia en la escuela primaria <i>Jaris Mujica</i>	343
Construyendo equidad y democracia en la escuela: evaluación de dos modelos de intervención educativa en Lima y Cusco <i>Patricia Ames</i>	365
Sobre los autores	403

Presentación

La educación pública es una institución de naturaleza particular. Sus arreglos organizacionales y las relaciones que se dan a su interior difieren de los que se dan en otras instituciones públicas y privadas. Esto se nota, por ejemplo, en la adaptación más frecuente y en cierto sentido desorganizada de políticas y programas similares a los que se plantean para otros países, en la más fuerte institucionalización de una separación entre política y práctica —que tiene como resultado la existencia de una mayor burocratización de las diversas iniciativas—, y en la mayor debilidad de las políticas y programas para modificar en el sentido esperado las prácticas cotidianas de las escuelas, o lo que la literatura denomina la “gramática” de la escuela.

Para entender mejor la naturaleza institucionalmente diferente de la educación y por lo tanto no asumir —como se suele hacer— que su comportamiento es similar al de otras instituciones, es importante estudiar más y de mejor manera las diversas políticas, procesos y resultados educativos. Por ejemplo, ¿qué resultados educativos han podido ser modificados desde las políticas o programas, y cómo interactúan estos últimos con otros actores de la vida escolar, tales como las familias, los propios estudiantes, las comunidades y los propios centros educativos? ¿Qué elementos pueden empezar a delinearse de lo que se podría llamar una cultura a nivel de la escuela pero también de otras instituciones educativas (como las llamadas UGEL) y cómo ésta se expresaría en las relaciones entre los estudiantes y en la propia gestión escolar? ¿Qué importancia tiene la educación superior, cómo ha cambiado la valoración de la misma, y qué relaciones de equidad se expresan y llegan o no a transformarse desde ella?

Estas preguntas son las que pueden empezar a ser contestadas por los estudios que contiene este libro. Dichos textos son versiones mejoradas de aquellos que se presentaron en el seminario “Analizando programas, procesos y resultados educativos”, el cual se realizó en junio del 2007 y que fue auspiciado por GRADE, el Instituto de Estudios Peruanos, la Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia y la Maestría en Políticas Educativas de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Finalmente, es importante señalar que todos los artículos pasaron por un proceso de revisión de pares que fue coordinado en conjunto con el director de Investigación de GRADE, Martín Valdivia y contó con la asistencia de Heidi Rodrich.

Formando futuros maestros: observando las aulas de institutos superiores pedagógicos públicos

*Patricia Ames
Francesca Uccelli*

Introducción

El presente artículo aborda el tema de la formación de docentes en instituciones de educación superior en cinco regiones del país: Cusco, Cajamarca, Piura, Tacna y San Martín. La investigación sobre la que nos basamos fue parte de un estudio más amplio¹, realizado en el marco de la preocupación por la oferta y demanda de la formación inicial y en servicio de los docentes peruanos en el contexto del proceso descentralizador² en curso.

Durante la tarea encontramos que si bien existían algunos estudios nacionales (*Arregui et al.*, 1996, *Alcázar et al.*, 2000), los diagnósticos regionales respecto de la formación docente eran insuficientes, a pesar de cierta producción sobre el tema (Motte, 1995; ISP Santa Rosa, 2002; Araujo, 2001). En particular constatamos la escasez de estudios cualitativos acerca de la diversidad de condiciones para la enseñanza en instituciones de formación docente; las características del proceso de enseñanza aprendizaje; los patrones de interacción; así como los retos y dificultades que enfrentan los docentes-formadores y estudiantes de docencia, quienes

¹ Esta investigación se desarrolló en el marco de los estudios sobre la oferta, demanda y calidad de la formación inicial y formación docente en servicio en cinco regiones, realizados entre 2003 y 2004 por el IEP bajo la coordinación de Carmen Montero. Los estudios fueron realizados a requerimiento del Programa PROEDUCA - GTZ, en un momento en que el MED impulsaba el desarrollo de un Sistema de Formación Continua (SFC) para articular la oferta y demanda de la formación inicial con la formación en servicio.

² La Ley de Bases de la Descentralización, Ley N° 27783, aprobada en julio de 2002 demanda que se reconozcan e incorporen de manera más adecuada las distintas necesidades de los actores regionales y locales.

han ido cambiando de perfil notoriamente en los últimos años (Montero *et al.*, 2004, 2005; Ministerio de Educación, 2002).

Por ello, al abordar el tema de la formación inicial de maestros en las cinco regiones seleccionadas, decidimos incorporar un sólido componente cualitativo en el estudio que complementase la información cuantitativa también recolectada. Buscamos no solo actualizar el conocimiento disponible sobre el tema en el Perú, sino enriquecerlo temáticamente (con imágenes regionales de dicho proceso); y metodológicamente, mediante la combinación de metodologías cualitativas y cuantitativas.

El trabajo pionero de Oliart (1996), quien realizó un estudio etnográfico en dos instituciones de formación superior de Lima, identificó ya entonces grandes carencias en la formación académica de los futuros maestros, signada por esquemas autoritarios de relación y, en general, por una desidia manifiesta en los discursos y prácticas de formadores y formados, quienes parecían consentir y —en ese sentido reproducían— un sistema educativo de baja calidad. En los casos observados en la investigación que aquí reportamos se encuentran notables diferencias con el estudio de Oliart, pero también similitudes y desafíos que aún es imperativo atender.

Hemos organizado este texto en tres partes: la primera muestra el panorama general de la formación inicial de docentes y sus particularidades regionales, señalando las características de las instituciones de formación docente y en particular de los institutos pedagógicos; la segunda describe y analiza las interacciones cotidianas en las aulas de los pedagógicos observados; finalmente, a manera de conclusión, la tercera sección resume las principales interpretaciones y reflexiones acerca de las situaciones analizadas.

1. La formación inicial de docentes en el Perú y los institutos superiores pedagógicos

El Perú cuenta con al menos tres tipos de instituciones de formación inicial docente³: las universidades, los institutos superiores pedagógicos (ISP) y las escuelas de formación

³ En abril del 2007 se modificó del Reglamento General de los Institutos Superiores Pedagógicos y Escuelas Superiores de Formación Docente Públicos y Privados (2001) para incluir dentro de este universo a los institutos superiores que forman docentes en carreras técnicas. Por ello, el reglamento cambia en el artículo 2°, las siglas de ISP (Instituto Superior Pedagógico) por las de IFD: Instituto de Formación Docente. La clasificación que presentamos a continuación no recoge las instituciones técnicas como parte de la oferta de formación docente.

(artística o de educación física). Estas instituciones pueden ser públicas o privadas y se encuentran en todo el territorio nacional. Los pedagógicos y las universidades son las instituciones más importantes, en tanto albergan al mayor número de estudiantes de docencia (Arregui *et al.*, 1996; Alcázar *et al.*, 2000; Montero *et al.*, 2004).

Un mapeo de las regiones seleccionadas nos permitió conocer el desarrollo histórico y las características generales del funcionamiento de estas instituciones⁴. De esta manera, e independientemente de la región donde funcionan, se identificó el ISP público de la capital y la universidad pública, que suelen ser las instituciones más antiguas y prestigiosas de la región; los ISP públicos de provincia, entre los que hay antiguos y de reciente creación; los ISP y universidades privadas, que han crecido considerablemente en los últimos años; y finalmente la escuela de formación, en la mayoría de casos una por región (Montero *et al.*, 2005).

Las instituciones mencionadas siguen un esquema de distribución similar por espacio regional. Cada región cuenta con un ISP público ubicado en la capital o en la ciudad más importante de la región. Este ISP es la institución de formación docente de mayor antigüedad regional, generalmente ha sido *escuela normal*, y constituye un referente muy importante para los otros ISP públicos y privados de la capital y de las provincias. Por otro lado, está la universidad nacional, ubicada también en la capital, o en la ciudad más importante de la región, y de gran prestigio a nivel local aunque desconectada de los ISP y de las actualizaciones pedagógicas impulsadas desde el Ministerio de Educación del Perú (MED). En tercer lugar, los ISP y universidades públicos ubicados en las provincias, que conforman un universo muy heterogéneo (las instituciones de reciente formación cuentan con menores recursos y desarrollo institucional); y, finalmente, los ISP y universidades privados, ubicados generalmente en la capital, los cuales otorgan una oferta educativa desigual. Así, los ISP privados —salvo contadas excepciones— ofrecen una calidad menor. Nuestro acceso a la información acerca de las universidades fue muy limitado, lo que nos impide caracterizarlas detalladamente. Sin embargo, la visita a sus locales institucionales parece revelar también una gran heterogeneidad en la calidad de su oferta educativa (Montero *et al.*, 2005).

⁴ Esta caracterización proviene, principalmente, de tres fuentes primarias y secundarias. La información primaria fue recolectada a través de dos instrumentos: una entrevista estructurada al director/a de las instituciones seleccionadas y una ficha institucional aplicada a la institución a su cargo.

Al respecto, es importante recordar las diferencias de injerencia que el Ministerio de Educación tiene sobre los pedagógicos y las universidades, y como resultado, la escisión existente entre estos dos tipos de instituciones, sean privadas o públicas. Así, mientras que en el caso de los primeros, el MED propone y aprueba los planes y programas de enseñanza, en las segundas, estos son generados por cada universidad, que se ampara en la autonomía que la Ley Universitaria le otorga en los ámbitos administrativos, académicos y de gestión. Las diferencias se extienden al estatus del título que otorga cada institución: si bien los años de estudio para ser profesor en universidades y pedagógicos son los mismos (5), el egresado de un pedagógico recibe solo el título de profesor, mientras el egresado de universidad recibe, además, el grado de bachiller. Debido a ello, los egresados de los pedagógicos tienen que realizar un año más de “complementación académica” para obtener su bachillerato y poder seguir estudios de postgrado o enseñar en una universidad⁵. De esta manera, si bien se han mencionado las diferencias entre el ISP y la universidad, maestros y maestras suelen transitar fluidamente por ambas instituciones, especialmente desde los pedagógicos hacia las universidades.

Tomando en cuenta esta caracterización, y considerando la importancia numérica de los ISP, en un segundo momento del estudio nos enfocamos en ellos y decidimos seleccionarlos para el estudio cualitativo. Vale la pena detenernos unos momentos en el tipo de institución que seleccionamos y su evolución en los últimos años.

Los institutos superiores pedagógicos (ISP)

Los ISP se definen por ley como “Instituciones de Educación Superior no Universitaria que forman docentes”⁶. Fueron creados a principios del siglo veinte mediante la Ley Orgánica de Instrucción, promulgada en 1901. Los institutos superiores pedagógicos han aumentado considerablemente en los últimos años, en particular a partir de la Ley de Promoción de la Inversión en la Educación, según la cual: “*toda*

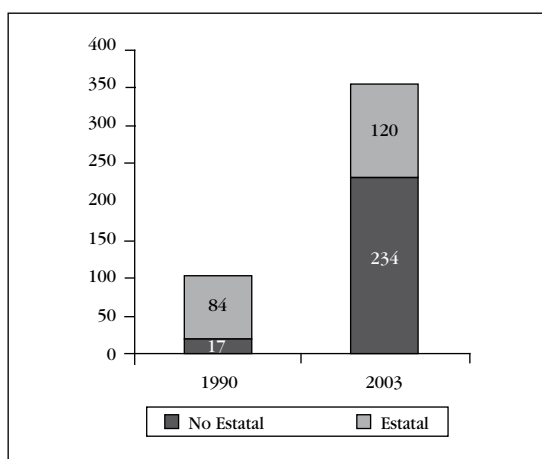
⁵ En opinión de varios maestros y maestras entrevistados, la complementación académica —al igual que otros cursos de FS— es un trámite que otorga una credencial que raras veces constituye una experiencia formativa relevante. Desde las universidades, sin embargo, la complementación académica supone un ingreso adicional importante.

⁶ Artículo 2° del Reglamento General de los institutos superiores pedagógicos y escuelas superiores de formación docente públicos y privados.

*persona natural o jurídica tiene el derecho a la libre iniciativa privada, para realizar actividades en la educación (...) con o sin finalidad lucrativa*⁷.

Como resultado de esta medida, en el 2003, el número de ISP había aumentado a más del triple en el ámbito nacional (Gráfico 1). Este fuerte incremento se explica fundamentalmente por el crecimiento de los ISP no estatales, pues de los 253 ISP creados entre 1990 y 2003, 36 son públicos y 217 son privados⁸.

Gráfico 1. Evolución Nacional de ISP - Perú



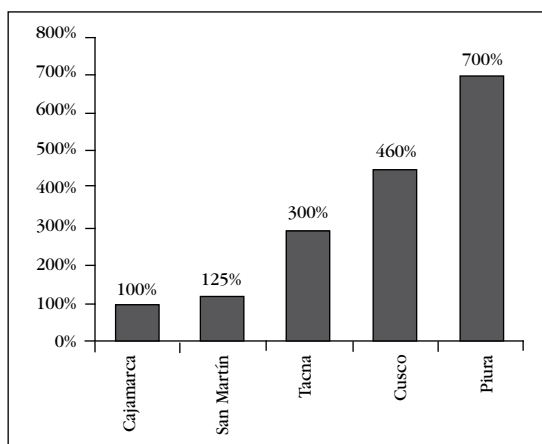
Fuente: MED - Estadísticas Básicas
Elaboración: IEP

Al analizar esta evolución por regiones, observamos que, entre 1993 y el 2003, este crecimiento ha sido dispar (Gráfico 2). En un extremo se encuentra Cajamarca, con un crecimiento del 100% con relación al número de ISP en funcionamiento en 1993, y en el otro Piura, con un crecimiento de 700%.

⁷ Art. 1° Decreto Legislativo 882°, nov. 1996.

⁸ Estos datos no han cambiado significativamente desde entonces, pues a raíz de esta expansión explosiva de la oferta se suspendió la creación y autorización de funcionamiento de ISP hasta diciembre del 2006 mediante Decreto Supremo N° 005-2004-ED. Esta suspensión se extendió por dos años más con la Resolución Ministerial N° 0549-2006-ED.

Gráfico 2: Evolución regional de los ISP, 1993-2003



Fuente: MED - Estadísticas Básicas
Elaboración: IEP

A nivel nacional, la especialidad más ofertada es la de educación primaria y la menos ofertada, la de educación especial. A nivel regional, esta tendencia se mantiene (véase el Cuadro 1), ya que la especialidad de primaria es ofrecida por casi todos los ISP y la de educación especial por ninguno. En Cusco y San Martín

Cuadro 1. Oferta de especialidades en ISP⁹

Región	N° total ISP	Inicial	Primaria	Secundaria				Especial	EBI
				Com	Mate	CCSS	CCNN		
Cajamarca	23	12	21	18	15	11	11	-	0
Cusco	27	15	26	8	8	4	7	-	1
Piura	16	12	15	7	8	7	5	-	0
San Martín	10	7	10	6	4	7	5	-	1
Tacna	4	4	4	3	4	1	1	-	0
TOTAL	80	50	76	42	39	30	29		2

Fuente: Carreras de los ISP públicos y privados a nivel nacional - Unidad de Formación Docente 2003 y fichas institucionales recogidas en las regiones visitadas.

⁹ Este cuadro resume las especialidades más ofertadas en los ISP y aquellas notoriamente ausentes. Sin embargo, en aras de una mayor claridad, no es exhaustiva de la oferta total de especialidades existentes en los institutos superiores pedagógicos.

se ofrece además la especialidad de educación bilingüe intercultural, en respuesta a las necesidades regionales. En las entrevistas se reportó que los ISP privados evitan las especialidades de ciencias de secundaria, debido a que estas requieren de una mayor inversión en infraestructura.

Al interior de los institutos pedagógicos encontramos también una serie contradicciones que tienen que ver tanto con el funcionamiento interno de la institución, como con el tipo de relación que el pedagógico entabla con su entorno. Por ejemplo, en el año 2003, cuando se realizó el estudio, coexistían tres currículos distintos en la formación inicial de los pedagógicos observados¹⁰, situación con la cual tenían que lidiar formadores, administradores y estudiantes (supuestamente el estudiante recibía una formación distinta según el año de ingreso al ISP). Por otro lado, llamó nuestra atención la ausencia de una perspectiva metodológica para aulas multigrado en los tres currículos. Esta se vio reforzada en las entrevistas a directivos de los pedagógicos, quienes tenían puesta su mirada en Lima o la capital de la región antes que en el conjunto del entorno regional, lo que terminaba por mostrar una desconexión entre las características de la formación y la realidad local. Era particularmente notoria la falta de atención a las necesidades que las escuelas rurales demandan, en mayor o menor medida, en todas las regiones analizadas.

Cuadro 2. Porcentaje de escuelas rurales por región

<i>Región</i>	<i>% escuelas rurales</i>
Cajamarca	93
Cusco	81
Piura	77
San Martín	48
Tacna	36

Fuente: MED - Estadísticas Básicas, 2002

Elaboración: IEP

¹⁰ Los currículos vigentes encontrados fueron: (i) la Estructura Curricular Básica de Formación Docente de 1985, que era con la que operaban los estudiantes que hubieran ingresado al ISP antes del 2000; (ii) los currículos de educación inicial, educación primaria y educación secundaria (1996 -2000) que se extendieron en el 2000 luego de un proyecto piloto en once ISP y por el que se regían los estudiantes que hubieran ingresado luego del año 2000; y (iii) el Nuevo Proyecto Curricular del 2003, para las especialidades de educación inicial, primaria y secundaria, para todos los ingresantes a partir del 2003. Actualmente solo se encuentra vigente el del 2000.

El estudio cualitativo buscó ir más allá de las cifras y caracterizar las formas de trabajo en el aula, el estilo pedagógico del docente formador y la dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje que experimentan los alumnos, así como los recursos educativos que tiene y usa el docente formador (materiales, estrategias metodológicas, etcétera). Estos aspectos son materia de la siguiente sección.

2. La observación en las aulas

Para conocer los procesos que tienen lugar en el día a día de la formación de maestros realizamos un trabajo etnográfico en cinco instituciones de formación docente de cinco regiones del país. En todos los casos se seleccionó un ISP público, aquel que fue identificado como la institución líder en la región.¹¹

Con fines comparativos se estableció una pauta uniforme para todas las instituciones. En cada una de ellas se realizaron observaciones de aula en el mismo ciclo y especialidad (el cuarto ciclo de educación primaria). El trabajo de observación se hizo durante una semana consecutiva en los meses de noviembre y diciembre del 2003. En cada institución observamos todos los cursos dictados en el transcurso de la semana, de manera tal que cubrimos un rango variable de docentes y asignaturas. Las observaciones se realizaron con autorización de la dirección y con conocimiento de los docentes y alumnos observados.

Considerando que una parte fundamental de la formación docente la constituye la experiencia de las prácticas preprofesionales que las alumnas¹² deben desarrollar a lo largo de su carrera, nuestro trabajo en cada ISP incluyó también la observación de una práctica desarrollada por una alumna o alumno de la sección elegida. Para ello se coordinó con el o la docente responsable de las prácticas, quien seleccionó a uno de sus estudiantes, y se le informó a las autoridades del centro educativo donde se desarrollaba la práctica, así como al o la docente de aula. La observación contó con la autorización del centro educativo y del estudiante que realizaba la práctica.

¹¹ Con la finalidad de proteger la confidencialidad de las instituciones e informantes se ha optado por reemplazar los nombres de las instituciones por números del 1 al 5 asignados al azar y no hacer referencia a qué región pertenecen para evitar su identificación.

¹² En los ISP observados, la especialidad de primaria es mayoritariamente femenina, motivo por el cual usaremos frecuentemente el género femenino para referirnos al conjunto de estudiantes.

Para cada curso y docente, se hizo un registro escrito detallado de lo ocurrido, transcribiendo las exposiciones del docente y el uso de la pizarra, registrando las acciones como mínimo cada ocho minutos, recolectando el material escrito que se utilizaba durante la clase, describiendo el espacio físico y a sus actores en el mismo. Asimismo, se trabajó sobre una guía común de observación para mantener la unidad de los aspectos a observar (véase el Protocolo de observación de aula: Anexo 1). Se utilizó la grabadora como apoyo, paralelamente al registro escrito¹³.

El material recogido en los cinco ISP públicos en los ámbitos seleccionados comprende la observación de 40 docentes formadores, 44 cursos y 71 sesiones de clase. En relación con la observación de las prácticas, estas se realizaron en un centro educativo público, distinto al centro de aplicación de la institución¹⁴.

Cuadro 3. Número de observaciones por región

<i>Región</i>	<i>Nº de docentes</i>	<i>Nº de cursos</i>	<i>Nº de sesiones</i>	<i>Nº de horas pedagógicas</i>	<i>Nº de prácticas</i>
Región 1	7	9	13	26	2
Región 2	8	9	19	34	0
Región 3	8	8	12	19	1
Región 4	6	8	14	28	1
Región 5	9	10	14	28	1
<i>Total</i>	<i>40</i>	<i>44</i>	<i>71</i>	<i>133</i>	<i>5</i>

Para cada sesión se realizó una sistematización de lo observado y sobre esa base se elaboraron cuadros simplificados que consolidaran la información sobre el desempeño de cada docente (ver anexo 2). Así, esta sección da cuenta

¹³ Previamente al trabajo de campo se capacitó al equipo de asistentes que se encargaría de realizar la observación, el mismo que estuvo conformado por Tamia Portugal, Andrea Cillóniz, Sonia Paredes, Natalia Sánchez, Miguel Ángel Torres y Lenin Valencia. Se revisaron algunos textos de observación etnográfica de aula, y se observó una misma situación de aula, a fin de corroborar las apreciaciones y unificar los criterios de observación. El registro de las prácticas siguió los mismos criterios establecidos para la observación en el ISP.

¹⁴ Se llama *centro de aplicación* a la escuela pública o privada que es gestionada por el ISP y que sirve como espacio de prácticas para los futuros maestros. En algunos casos el centro de aplicación funciona dentro del mismo local del ISP.

del proceso de enseñanza aprendizaje, con énfasis en tres aspectos principales del desempeño docente: uso del tiempo en el aula; estrategias metodológicas usadas; así como la calidad y pertinencia de los contenidos impartidos. Antes de abocarnos a dicho análisis presentamos a modo de marco de referencia el clima institucional de cada ISP visitado y concluimos con el análisis de las prácticas pre-profesionales.

Clima institucional

Los ISP públicos estudiados parecen estar diseñados desde un esquema que reproduce la organización escolar. Todos muestran una organización del plan de estudios con una oferta única de cursos determinada para cada ciclo, es decir, sin opción a cursos electivos. Así, todos alumnos de la promoción llevan los mismos cursos al mismo tiempo. Por lo general, las clases se dan en un mismo salón durante el semestre. A esto se suma que la dinámica diaria está organizada con horarios de turno corrido completo con receso intermedio. La organización del plan de estudios viene definida de antemano por el MED y trasciende la posibilidad de decisión de la institución; una característica que contrasta con otras instituciones de formación superior, como las universidades. Por otro lado, el horario corrido, el uso de turnos y de un mismo salón, más allá de su semejanza con la forma de organización escolar, pueden ser entendidos como una manera de organizar el uso de aulas y tiempo para poder cubrir la demanda de formación de la institución y de los alumnos, especialmente para la realización de sus prácticas.

En cuatro de los cinco casos, observamos el registro de la asistencia de estudiantes en cada clase, uso de uniforme (diferenciado para mujer y varón: falda y pantalón, respectivamente) y formación los días lunes, entre otros rasgos característicos. Sin embargo, se aprecian diferencias en el clima institucional, determinadas en gran medida por el tipo de gestión del instituto; es decir, si está a cargo de una administración laica o es administrada por convenio por una institución religiosa. En tres de las cinco regiones, el ISP observado era administrado según esta segunda modalidad.

Así, por ejemplo, en una de las instituciones con convenio religioso, la observación mostró una evidente escolarización de la educación superior, expresada en

la realización de actividades infantiles como parte de la sesión de la clase; en el tipo de bromas y ejemplos usados durante la clase; en el intercambio de notas durante el desarrollo de los exámenes (intentos de copiar). La participación de estudiantes en el aula refuerza el trato colegial, mediante la constante negociación sobre los tiempos y exigencias de lecturas y/o trabajos. Este ambiente escolarizado del aula es promovido y reforzado desde la institución fijando la obligatoriedad en el uso del uniforme (para docentes y estudiantes), y definiendo “conductas apropiadas” que comprenden desde normas para el arreglo personal hasta pautas en el modo de saludo a autoridades. En este ISP se realiza la formación en el patio los lunes temprano, como en los colegios, y las alumnas reciben sesiones de tutoría, como en la secundaria. La gestión religiosa católica trasciende lo meramente administrativo. Al ingresar a la institución, llama la atención la decoración de paredes y pasadizos con frases e imágenes bíblicas, y la formación de los lunes incluye oraciones y agradecimientos al Dios católico.

A diferencia de los otros ISP visitados, en uno de los ISP de administración laica encontramos menos elementos “escolarizados”. Ni los estudiantes ni los profesores usan uniforme y no hay formación al inicio de la semana, elementos que sí observamos en las otras instituciones. La gestión laica aparece ordenada y efectiva y no insiste tanto en aspectos de la vida religiosa de los alumnos que sí aparecen en los ISP de gestión religiosa. No obstante ello, este ISP comparte algunos rasgos con los otros ISP (plan de estudios fijo, sin opciones electivas para los estudiantes, uso de un mismo salón para todos los cursos, horario continuo, toma de asistencia, control para que los alumnos no copien, y negociación sobre fechas de exámenes y entregas de trabajos). Aparte de los rasgos señalados no se observó un trato particularmente escolarizado entre docentes y estudiantes. Las relaciones entre ellos eran cordiales y respetuosas, y aun cuando algunos docentes mantenían una relación más cercana que otros, en general se podía apreciar buen trato y cierta horizontalidad entre alumnos y profesores.

Otro aspecto en el que se expresa el carácter escolarizado de la formación es la importancia otorgada a la forma y la presentación. En el ISP 5, en particular, esto fue más evidente que en los otros. Los y las docentes se esmeran en la presentación, utilizan tizas de distintos colores para su explicación en la pizarra, hacen nubecitas o recuadros para resaltar un subtítulo o palabra a definir. Las alumnas, en particular, tienen lapiceros de distintos colores para escribir en su cuaderno, y

todos, alumnos y alumnas, tienen sus cuadernos forrados con papel lustre, Vinifán y una figura decorativa. Los cuadernos son revisados constantemente y, evidentemente, el orden y la limpieza son criterios de evaluación, y a la vez exigencias en el aula (alineación de carpetas) y las personas (arreglo personal). Estas situaciones presentan dos aspectos problemáticos: por un lado, el énfasis se pone, una y otra vez, más en la forma que en el contenido, lo que lleva a que se desperdicien oportunidades de aprendizaje; por el otro, esta dinámica reproduce aspectos sumamente formales del sistema escolar y los proyecta en la formación superior. Por tanto, las prácticas docentes en el ISP no solo refuerzan la organización escolarizada de la formación superior de la que venimos hablando, sino que terminan por acentuar los aspectos tradicionales formales en las escuelas donde estos futuros maestros se desempeñarán.

Al observar un docente en las zonas rurales, muchas veces surge la pregunta de dónde nace su obsesión por la forma, por la limpieza de los cuadernos y el arreglo personal de sus pequeños alumnos campesinos, por la pulcritud de su propia carpeta pedagógica, y de otro lado, su menor interés por el contenido, por preparar mejor sus clases, leer, investigar, experimentar y lograr que sus alumnos aprendan. Tras esta observación, creemos que muchas de estas particularidades nacen y se refuerzan en la propia formación docente, donde el énfasis es exactamente ese: la forma, y no el contenido, como veremos más adelante. En algunos casos el estilo educativo es tan similar al escolar, que el ISP parece un colegio, de manera que el resultado es un docente con unos 16 años de formación en el más puro estilo escolar, en el que se han reforzado estas preocupaciones por la presentación, el orden, la pulcritud, la obediencia, etcétera, en desmedro de los aspectos académicos. No sorprende, en consecuencia, que los intentos por cambiar comportamientos y jerarquías tradicionales en el aula y en la escuela no hayan sido muy exitosos.

Con relación a los otros ISP visitados, en el ISP 5 el carácter escolarizado se expresa con mayor fuerza y claridad, ya que a los rasgos comunes ya señalados se suman otros, como pararse para saludar al profesor o visitante que entra, las llamadas de atención de los docentes porque las carpetas no están alineadas o porque el piso está sucio. Los alumnos y alumnas, por su parte, participan también de este juego: hacen bromas a los docentes o entre ellos, desordenando a veces la clase, piden extensiones para sus exámenes, se quejan cuando les dan muchas

separatas. Parece que nos encontramos frente a la prolongación, sin muchos cambios formales, de una secundaria.

Por otro lado, el carácter religioso de la institución está por doquier: en los crucifijos en el aula, en las frases religiosas que las decoran, en los rezos colectivos durante la formación al principio de la semana o en los rezos que se hacen en alguna clase en particular. El control del arreglo personal y el uniforme mismo se ven impregnados también de los criterios de la institución religiosa. Observamos, por ejemplo, como una de las autoridades llamaba la atención a una alumna cuyo cabello estaba suelto, teñido o muy exuberante. Parecería que ese cabello no se condice con la imagen modesta, infantil o asexuada que el uso del uniforme busca producir. Esta necesidad de infantilizar y asexuar a varones y mujeres de entre 18 y 25 años resulta por lo menos extraña. El contraste entre el trato escolar en el aula, el uniforme y las conversaciones de las estudiantes —que tienen que ir a ver a sus hijos, lavar ropa o a trabajar después de clases— muestra este disloque entre la realidad y las pretensiones de la institución.

Finalmente, este carácter religioso se expresa en el deseo y la voluntad explícita de formar maestros católicos; lo que implica, también de modo explícito, excluir individuos de otras opciones religiosas¹⁵.

En general, no tendría por qué sorprendernos que el carácter religioso de la institución se exprese de múltiples maneras, pues lo administra una institución religiosa. La realidad, sin embargo, es que se trata de una institución *pública* con convenio religioso, por lo que debería garantizar la formación de funcionarios públicos, en este caso maestros, más allá de sus creencias religiosas; es decir, de manera laica, acogiendo a distintos jóvenes sin importar su credo.

Si bien la gestión por convenio religioso cuenta con merecido respeto por su orden y seriedad (además del acceso a recursos adicionales y a redes de la comunidad religiosa), es por lo menos discutible que los valores católicos deban ser parte obligatoria del contenido y/o mensaje educativo de una institución pública abierta a un alumnado diverso. Una formación secularizada —que no excluye la

¹⁵ Esto puede afectar tanto la formación de los estudiantes como la selección de sus docentes; así en una entrevista en uno de los ISP observados, se señaló abiertamente que un requisito importante para la no contratación de un docente podía ser su credo “mormón”.

formación de valores éticos y morales- podría permitir la formación de maestros capaces de atender las escuelas públicas indistintamente de sus creencias religiosas o las de sus futuros estudiantes¹⁶.

Uso del tiempo

Con relación al uso del tiempo, hicimos un minucioso registro de las horas dictadas y encontramos que en la mayoría de los ISP las clases se desarrollaron normalmente sin cancelaciones ni alteraciones al horario programado durante los días de observación. Por ejemplo, en los cinco días observados en dos institutos (ISP 2 e ISP 5) no se perdieron horas pedagógicas de clase; es decir, se cubrió el 100% del tiempo previsto de enseñanza. En el ISP 3 solo se perdió una hora de clase en toda la semana. En el ISP 4, se perdió una sesión de dos horas pedagógicas debido a un evento fuera de la ciudad y la recuperación de la sesión se programó para el siguiente sábado. En el ISP 1 se perdieron siete horas pedagógicas de clase, es decir, se cubrió el 76.6% del tiempo previsto de enseñanza. Seis de estas horas se perdieron debido a que los docentes a cargo asistieron a cursos de capacitación.

Adicionalmente, hicimos un análisis del uso efectivo del tiempo en el aula, el cual resulta relevante en tanto indica el nivel de cumplimiento y seriedad en el dictado de clases. En efecto, en un estudio anterior, en otras instituciones de formación superior (Oliart, 1996), se encontró una gran informalidad en el uso del tiempo, con clases frecuentemente canceladas (30 horas de 98 observadas), o con gran impuntualidad en el inicio o final de la clase, lo que suponía menor cantidad de tiempo pedagógico efectivamente dictado: "Por lo general los horarios no se respetaban, usándose menos tiempo del programado para el dictado de clases, sin que jamás apareciera la preocupación acerca de cómo recuperarlo" (Oliart 1996, p. 42). En el caso de los ISP observados, la situación era muy diferente: de 152 horas programadas solo se cancelaron 10. Así, se encontró que el horario de clases se cumplía sin mayores cancelaciones (y que de existir, estas

¹⁶ Si bien esta reflexión va mucho más allá de las instituciones públicas con convenio religioso, y de la propia formación inicial de maestros, ya que la religión católica forma parte del contenido del Diseño Curricular Nacional, consideramos necesario repensar y discutir la necesidad de una orientación católica en el sistema educativo público o de su secularización.

horas se recuperaban), y que también se respetaba la duración de cada sesión y la puntualidad en el inicio y fin de las clases.

De esta manera, luego de observar el uso del tiempo en cada sesión, podemos decir que el horario formal se cubría en gran medida, pues la diferencia entre el tiempo programado y el tiempo que el docente permanecía en aula era poca (entre 1 y 16 minutos menos), aunque en algún caso encontramos una diferencia algo mayor. En general, estos minutos se perdían al inicio o fin de las clases, pues los docentes debían trasladarse de un salón a otro y este tiempo no estaba contemplado en el horario. Algunos terminaban sus clases puntualmente, la mayoría se extendía unos minutos más y muy pocos concluían antes de la hora.

De otro lado, es necesario indicar que una vez llegado el profesor a la clase, esta se iniciaba sin dilaciones y se desarrollaba sin interrupciones significativas, en la mayor parte de los casos. La mayoría de los profesores tomaba asistencia al inicio de la clase pero esta actividad tomaba entre tres y siete minutos, luego de lo cual se procedía a las indicaciones y al inicio de la clase propiamente dicha. Sin embargo, en los ISP 4 y 5 el uso del tiempo efectivo en el aula era más laxo que en las otras instituciones visitadas (el inicio de las clases se demoró entre cinco y veinte minutos), y en el ISP 4 las clases son constantemente interrumpidas por personas o bulla del exterior.

En términos generales se puede decir que hay seriedad en el uso del tiempo por parte de los docentes en tanto cumplen con sus horas pedagógicas. Esto es reforzado también por algunas instituciones, ya sea porque insisten en la puntualidad y cumplimiento de sus docentes o porque controlan estos aspectos directamente: en el ISP 1, por ejemplo, un miembro del personal administrativo se acercaba al aula para que el profesor firmase su asistencia. Se trata de un control que busca garantizar que los profesores estén efectivamente en el aula. Si bien puede parecer excesivo a ojos de muchos, la información del estudio antes citado nos muestra que la falta de dicho control puede traducirse en una gran informalidad y perjudicar a los estudiantes. No todas las instituciones observadas utilizaban este procedimiento.

Estrategias metodológicas

Se observó a un total de 40 docentes en las cinco regiones. Aunque cada docente tiene un estilo propio tanto en su relación con los alumnos como en la organización de su clase y metodología, se encontraron algunas semejanzas entre ellos.

La mayoría de los docentes usa y combina numerosos métodos y actividades de clase. Estos incluyen exposición del docente, trabajo grupal, trabajo individual, exposición de los alumnos, trabajos prácticos, visita fuera del ISP, lectura y discusión de separatas, diálogo y puesta en común, dictado, dinámicas de pregunta y respuesta en la exposición y explicación de contenidos, en las que se alterna la voz del docente con la de los alumnos y alumnas. En general, se identifican y predominan actividades participativas. Los docentes combinan estrategias según el objetivo de la sesión, y son pocos (6 de 40) los que usan la exposición y el dictado como medio de enseñanza exclusivo.

Normalmente, la exposición del docente se complementa con otras actividades durante la clase, como trabajo práctico, trabajo grupal o trabajo individual de los y las estudiantes, así como con momentos de preguntas y diálogo. Por ende, son pocas las clases en las que se realiza predominantemente una sola actividad; más bien, se alternan varias en cada sesión.

En algunas instituciones, los docentes comparten un estilo de trabajo en el aula y usan actividades similares. Así, por ejemplo, en el ISP 2 se identifica un esquema similar en la secuencia de actividades que la mayoría de los docentes maneja: todas las sesiones comienzan con el registro de asistencia. Luego, el docente plantea preguntas al conjunto del salón, sea para retomar la clase anterior, introducir un tema nuevo o suscitar algunas reflexiones. Posteriormente, se organiza alguna actividad práctica, sea en grupos o individualmente. En el ISP 4, la mayoría de las clases se inicia con una presentación general del tema, continúa con un trabajo grupal o individual, para pasar a la exposición de lo trabajado, y concluye con comentarios o indicaciones de parte del docente o la docente.

Con relación a los métodos usados, también se encuentran características comunes: cinco de los seis docentes observados en el ISP 2, hacen preguntas a sus estudiantes como estrategia de presentación de contenidos: cada docente plantea preguntas (al conjunto del salón o dirigidas a estudiantes particulares), y espera respuestas, a partir de lo cual expone, aclara o repregunta a fin de construir conjuntamente el tema en cuestión. Esta estrategia da voz al estudiante, y permite una interacción más dinámica y fluida durante la clase, y facilita la identificación de saberes y/o prejuicios de los estudiantes sobre los cuales el docente puede construir nueva información y/o corregir aquella que es incorrecta. Sin embargo, cada docente tiene su propia manera de responder a las apreciaciones

de los estudiantes. En algunos casos, la voz de los estudiantes se incorpora y el docente la usa para completar y profundizar información. En otros, la respuesta del estudiante no es escuchada realmente ni se incorpora en el desarrollo de la clase, la retroalimentación del docente es inadecuada, o el docente omite corregir a un estudiante. Ello muestra que existen diversos niveles de manejo de la misma estrategia.

Otra estrategia frecuentemente usada por la mayoría de docentes observados es el trabajo grupal (sobre todo en cuatro de los cinco ISP observados). Por lo general se ofrecen instrucciones claras y precisas, y con objetivos ligados al tema desarrollado en aula. Sus objetivos varían: sistematizar información de una lectura, aplicar un concepto o estrategia, hacer un dibujo sobre aquello que el docente consideró central en su exposición, realizar sociodramas o presentar exposiciones. Esta estrategia se usa también para responder interrogantes sobre el tema planteado a partir de la exposición del docente o de una separata repartida que deben leer; o para la resolución de una práctica dirigida y el desarrollo de ejercicios. Los docentes se mantienen activos durante el trabajo grupal, yendo de grupo en grupo para resolver preguntas y asesorar el trabajo de los alumnos. Sin embargo, las actividades no siempre desarrollan plenamente los objetivos establecidos.

El nivel de manejo de actividades de trabajo grupal es variado entre los docentes observados, ya que algunos aprovechan mejor que otros esta modalidad. En un caso observado, por ejemplo, el trabajo grupal consistió en la lectura de una separata; luego los alumnos debían exponer un resumen de la misma. Algunos simplemente leyeron partes que habían subrayado en la separata. Luego el profesor realizó su exposición sobre el tema apoyándose en papelógrafos que había preparado con anticipación, pero tanto los papelógrafos como la exposición repetían los contenidos de la separata que los alumnos acababan de leer. En este sentido el uso de actividades variadas fue repetitivo en cuanto a los contenidos desarrollados como parte de cada actividad y no se aprovechó el trabajo grupal o la exposición para elaborar sobre la actividad ya realizada.

En otros casos, sin embargo, el trabajo grupal sí se aprovechaba para que los alumnos pusieran en práctica los contenidos que el profesor había desarrollado o para que llevaran a cabo personalmente un procedimiento que el profesor había ejemplificado con anterioridad.

La resolución de ejercicios se usa en varios cursos (matemática, comunicación integral-gramática, ecosistema). Estos se realizan grupal o individualmente, y son socializados y explicados mediante su presentación en la pizarra. Es interesante que varios de los docentes pidan el desarrollo paso por paso y enfatizen, más que en el resultado, en el procedimiento seguido para alcanzarlo. Las estrategias dan cuenta de un docente interesado en la adecuada comprensión y resolución de los problemas, más allá de un proceso mecánico o la obtención de un resultado. Este énfasis por la comprensión se corrobora en el uso pedagógico que hacen algunos docentes de los errores de los alumnos y alumnas para aclarar conceptos y procedimientos.

Todos los docentes suelen seguir una secuencia ordenada durante la clase. No encontramos improvisación ni desperdicio de tiempo entre una actividad y otra, y más bien sí cierto cuidado, en algunos más que en otros, por ajustar las actividades a un tiempo dado y cumplir con lo planificado. Asimismo, se pudo apreciar que todos los profesores observados preparaban su clase, tanto por la secuencia de sus actividades, que no mostraba improvisación, como por el uso de materiales preparados con anticipación o la realización de actividades anunciadas con anterioridad. No siempre se pudo observar si el docente tenía un programa, pero a juzgar por la relación entre el tema desarrollado, el cartel de alcances y secuencias y la continuidad entre sus clases, se puede inferir que sí lo hacían.

Respecto de la relación entre las clases, la mayoría mantenía una secuencia entre los temas que desarrollaban en una sesión y la siguiente. Solo en dos casos no encontramos esta secuencia, pero es necesario aclarar que, en uno de estos casos, se anunció cierta continuidad para la siguiente clase, posterior al período de observación.

No en todos los casos se pudo observar la asignación de trabajos, pero cuando esto fue posible, se vio que las indicaciones para realizar el trabajo eran claras, aunque no siempre era del todo evidente el propósito central detrás de la actividad.

El uso de materiales de apoyo para las clases era más bien limitado, se usaban predominantemente la pizarra o los papelógrafos previamente preparados, ya sea para graficar relaciones entre conceptos, hacer cuadros o dar indicaciones para los trabajos. También se observó el uso ocasional de materiales adicionales, como mapas, cartulinas, colores y lápices. En cuanto al material impreso, el docente

recurría más al uso de separatas de corta extensión que a los libros. Cuatro veces observamos el uso de libros, pero en dos casos no como material de lectura: una vez para que una ilustración sirviera de ejemplo a lo que debían hacer los alumnos en el trabajo encargado, y otra vez como objeto, para describir las partes que lo constituyen. En otro ISP un docente utilizó un libro, del cual extrajo una cita relevante para la exposición y en otra clase usó el libro como apoyo para el dictado de la clase, consultándolo durante la misma.

Algunos ISP emplean más separatas que otros. En uno, el uso es tan abundante que las estudiantes no toman notas durante las clases, pues el docente les entrega una separata con los contenidos del día. En otro, los estudiantes producen su separata cuando les toca exponer y el docente también produce algunas que ellos fotocopian en el momento. Por lo general, los alumnos deben cubrir los costos de las separatas. Este material de apoyo tiene como intención dejar al estudiante libre para prestar atención, participar y hacer preguntas sin tener que preocuparse por el copiado y permite al docente disponer de estrategias más variadas, evitando que su ejercicio se limite al dictado. Sin embargo, el incentivo para la propia investigación o complementación de fuentes es limitado. Durante el período de observaciones solo se observó a un par de docentes encargar una tarea de consulta para la siguiente clase. Además, rara vez se encarga la revisión directa de fuentes, excepto cuando se sugiere para el trabajo grupal de temas específicos, aunque esta situación no pudimos constatarla en ninguna de nuestras observaciones. De otro lado, el contenido de las separatas puede ser bastante simplificado, como veremos en el siguiente acápite sobre la calidad de los contenidos.

En una práctica de laboratorio se usó algo más de material de apoyo, como cuchillos y animales para la disección, éter y microscopios. En varios casos se pedía a los alumnos traer el material que utilizarían para el trabajo grupal, como papelógrafos, plumones, o en el caso de la disección, los animales. Esto puede deberse a la escasez de fondos de las instituciones para solventar estos recursos. Lo mismo se pudo observar en el reciclaje de materiales, para ahorrar, como el reutilizar hojas para imprimir las separatas o exámenes en la cara en blanco, usar los papelógrafos por ambos lados, o páginas de la guía telefónica para una actividad manual. Esto muestra el cuidado de la institución por utilizar lo más eficientemente posible sus escasos recursos, inculcar a los alumnos y alumnas el uso ahorrativo de materiales (pues trabajarán en escuelas en las que los materiales son también escasos) e incluso la idea misma del reciclaje. En un ISP dos docentes aprovecharon la sala de

audiovisuales, haciendo uso del *power point* o el retroproyector de transparencias como ayuda para su exposición; en otro se mencionó que se había usado un video en la semana previa a la observación.

El conjunto de estrategias metodológicas descritas nos hablan también del tipo de relación que se promueve con las estudiantes. En general, se percibe un clima de aula agradable, de respeto mutuo y colaboración. Cada docente se relaciona en su propio estilo (algunos son más cálidos, otros más distantes) pero la mayoría se refiere a sus estudiantes por sus nombres y entablan diálogos con ellas. De la misma manera, las estudiantes participan y realizan preguntas libremente durante la clase. En ningún caso se observó comportamientos autoritarios del docente hacia los alumnos y alumnas, lo cual contrasta con lo encontrado en el estudio de Oliart (1996).

La mayoría de los docentes hace preguntas a las alumnas, de modo colectivo o individual, y estas también les hacen preguntas, si bien la cantidad de las mismas varía entre clase y clase. Normalmente toman nota de las explicaciones del docente, excepto cuando este dicta, reparte una separata con el contenido de la clase o cuando la clase se centra en trabajos grupales.

Algunas veces los estudiantes parecen distraídos en las clases, especialmente durante las exposiciones del docente o de sus propios compañeros. Durante los exámenes se observaban intentos de copiar entre algunos estudiantes. De otro lado, es frecuente que los alumnos pidan una extensión en el plazo para los trabajos o exámenes programados y reclamen la simplificación de las tareas encargadas. La escolarización en la relación docente-estudiante a la que nos hemos referido anteriormente es pues reforzada por las propias estudiantes: “Noooooo...”, “waaaa... mañana vamos a acabar profesor”. “No, no, nooooo... hay que seguir organizando la actividad de fin de año”, son algunas de las frecuentes respuestas de los y las estudiantes. En ocasiones los docentes observados ceden a estas presiones; en otras, hacen respetar los tiempos y tareas programadas.

Es necesario agregar que en ocasiones se observan comportamientos diferentes dependiendo del docente y de las actividades que realiza. En algunos cursos se observaron estudiantes atentos, participativos y conectados con el desarrollo de la clase. En un curso, por ejemplo, los estudiantes formulaban preguntas, escuchaban atentos a la profesora y contestaban sus preguntas articuladamente, argumentando su posición sobre el tema en debate. En otros cursos, por el contrario, los mismos

estudiantes parecían apagados, apáticos y ausentes de la dinámica de la clase, y solo levantaban la voz para negociar la simplificación del trabajo encargado o la extensión de la fecha de entrega del mismo. Esta actitud más escolar de los estudiantes parecería pues estar relacionada con prácticas docentes más escolarizadas, en las que predominan la exposición, el dictado y las evaluaciones orales.

En un ISP en particular, los estudiantes se mostraron bastante distraídos, desmotivados y preocupados por otras actividades; como pasarse notitas, reírse, hacer tareas pendientes para otros cursos, o estaban simplemente ausentes de la clase. Inclusive, en una clase, una estudiante se puso a tocar el charango y la quena, sin que nadie se sorprendiera o reprimiera la iniciativa. Sin embargo, como ya se dijo para los otros casos, estas actitudes varían según los cursos, los docentes e incluso frente a las exposiciones de las y los estudiantes, y la atención cambia por momentos durante una misma sesión.

Llamó la atención que un par de estudiantes expresara su preferencia por uno de los pocos cursos en que el profesor expone y dicta, pues consideraban que esta forma era mejor que tomar notas, ya que se les hacía más difícil estudiar para los exámenes con esta segunda modalidad. Este conjunto de comportamientos de parte de los estudiantes ayuda a entender algunos comportamientos de los docentes, por ejemplo, el control casi escolar a la hora de dar un examen, separando a los alumnos, dejando una fila vacía entre ellos, tomándolo en dos grupos y controlando que el grupo que ya dio el examen se mantenga en un lugar del salón durante el ingreso del segundo grupo para evitar que les pasen las respuestas. Los alumnos evidentemente llegan de un proceso de escolarización que trasladan a la institución, por lo que al juzgar el desempeño docente es necesario también tomar en cuenta las actitudes y comportamientos de los estudiantes.

En resumen, podemos decir que encontramos variedad en los estilos de los docentes. En general hay un trato cordial hacia los alumnos y se intenta que participen en la clase con preguntas y actividades concretas. Algunos docentes son más amigables que otros y todos logran mantener control sobre su clase. Los métodos que utiliza la mayoría son variados, intercalando actividades. Solo en seis casos observamos el predominio de la exposición sobre otras técnicas, y en los demás casos (34) la exposición se combina con otras técnicas de enseñanza. El uso de modalidades de organización como el trabajo grupal es mejor en algunos docentes que en otros, pero es evidente un uso bastante extendido del mismo.

Solo en una clase se observó que las exposiciones grupales abarcaban la mayor parte de la clase, con intervenciones muy puntuales del docente. Normalmente, en la mayoría de los cursos, las exposiciones de los alumnos toman solo una parte de la sesión, que es completada con una exposición o explicaciones del docente o desarrollo de trabajos individuales o grupales.

Cabe agregar que muchos de los docentes de los ISP observados (de dos de ellos, particularmente) han sido capacitados y han actuado como capacitadores en los últimos años en varios de los programas de formación en servicio del MED. Esto puede haber diversificado y actualizado los métodos de trabajo en el aula de la mayor parte de ellos.

Calidad de los contenidos

Si bien la metodología de enseñanza es fundamental en el trabajo pedagógico, es tan importante *cómo* se enseña como *qué* se enseña, es decir la calidad de los contenidos, la forma en que se exponen, el grado de complejidad y profundidad de los temas trabajados. La calidad de los contenidos impartidos en el aula es variable entre los docentes, sin embargo esta es el área donde se identifican las mayores deficiencias de la formación ofrecida. En general, encontramos un bajo nivel de complejidad en los contenidos que se imparten, poca profundización en aspectos de fondo, como los procesos tras los hechos, y más bien énfasis en la retención de datos, hechos y visiones esquemáticas. La presentación de contenidos resulta así insuficiente y en ocasiones estereotipada. Si bien se identifican docentes que dan voz a los estudiantes, no siempre los retroalimentan adecuadamente. Esto se agudiza porque solo en contadas ocasiones el docente explicita su fuente y rara vez sugiere que los estudiantes revisen directamente la información o que la contrasten con otras fuentes.

Este último aspecto es uno de los ejemplos más tangibles de los problemas detectados: el uso de fuentes de información. Por lo general, encontramos que se usan separatas de corta extensión. La fuente de donde se extrajo la información consignada en la separata no se indica. Tampoco se indica, en ningún caso, de dónde extraen los docentes la información que presentan a los alumnos, ya sea oralmente, en los papelógrafos o en las separatas. Por el tipo de contenido de las separatas y el nivel de profundidad de los contenidos expuestos, el material parece haber sido armado sobre la base de libros de texto que reseñan teorías de otros

autores, pero todo indica que no hay lectura de textos originales (ni de parte de los docentes ni de los estudiantes).

Las separatas cumplen varias funciones: por un lado ofrecen información, por otro, resumen la información que ofrece el profesor en su exposición; una tercera función que cumplen las separatas es la de servir de material de estudio o exposición. En general, los docentes (y los estudiantes) usan las separatas como material útil para evaluar (o para estudiar) pero el contenido no es realmente discutido en clase.

En algunos casos, cuando se entregan separatas con el contenido del tema a tratar, los estudiantes no tienen que preocuparse en tomar notas, pero aparentemente los docentes tampoco se preocupan en exponer los contenidos. En un curso, por ejemplo, los alumnos respondían animosamente sobre el tema del guano, con información puntual pero breve (daba la impresión de que estaban leyendo porciones de la separata). El docente añadía muy poca información, y luego de formular cuatro preguntas al conjunto del salón dijo: *“ya, ustedes tienen la ficha, antes de continuar vamos a trabajar juego de roles y sociodrama y ustedes me dicen en que se diferencian ambos”*. Luego del sociodrama se continuó con este esquema de preguntas y respuestas; luego el docente cambió el tema hacia de la abolición de la esclavitud por Castilla, y la sesión tuvo como síntesis un dibujo individual sobre “la esclavitud”. Así, algunos docentes rara vez exponen información adicional, y cuando lo hacen la información brindada suele ser muy escueta para pasar rápidamente a un trabajo aplicado, sea individual o grupal.

Otro ejemplo, esta vez en una clase de psicología, es el de un docente que ingresó al salón preguntando a las alumnas si habían leído la separata y habló de la importancia de acompañar todas sus lecturas con mapas conceptuales. Luego de hacer una breve definición de “dislalia” pasó a dar indicaciones para un trabajo grupal donde las estudiantes deben hacer cuadernos de palabras con ilustraciones para trabajar con niños con problemas de dislexia y dislalia. La separata no fue usada en clase y en ningún momento se habló de cómo identificar la dislalia en niños y niñas, cuáles son las dificultades que enfrentan, qué situaciones son más problemáticas, o cuáles son sus implicancias en la escuela.

El problema que encierran las separatas, es que se convierten en la única fuente, en la medida en que con su uso los alumnos no son motivados a buscar información adicional en otras fuentes (libros, revistas, internet), pues saben que

esos son los contenidos de la clase que se dictó y que sobre esa reducida versión del tema serán evaluados. Se podría argüir que las separatas son una forma menos costosa de que los alumnos accedan a algo de información, pero teniendo en cuenta que existe una biblioteca en cada ISP observado y acceso a internet, estos recursos no deberían dejar de ser aprovechados; además es necesario diversificar las fuentes válidas de información.

Un problema aún mayor es la pobreza y descuido en el tratamiento de los temas que se observa en las separatas. En un ISP las separatas elaboradas por los estudiantes como complemento a sus exposiciones presentaban numerosos errores mecanográficos y de redacción, y estaban recargadas de términos “teóricos” con pretensiones “cientificistas”, que dificultan la comprensión. Así lo muestra este extracto textual de una separata del curso de psicología sobre el tema de la inteligencia y el rendimiento escolar, elaborada por un grupo de estudiantes:

“Spearman. Concibió la inteligencia como una función cognoscitiva compuesta de un factor general, que explican las diferentes individuales”.

También encontramos que en ocasiones las separatas contienen información errónea, comprimida o incluso contradictoria. Si bien hay separatas mejor elaboradas que otras, no observamos al docente corrigiendo las exposiciones o el contenido de las separatas, las cuales son aceptadas y repartidas al conjunto del salón.

No deja de sorprender la escasa bibliografía que se le pide a los estudiantes como parte de su proceso de formación. Es posible que esto se deba a dificultades de los mismos alumnos para la comprensión de textos (reportadas por algunos docentes y autoridades). Sin embargo, solo en un caso la lectura de la separata buscaba desarrollar un poco más esta habilidad. En otro caso, en un curso creado por la emergencia educativa, se pretendía desarrollar la competencia de comprensión lectora de las estudiantes mediante una única separata, la cual era leída en voz alta a todo el salón, ni siquiera se les encargaba una lectura adicional, o se promovía que las estudiantes leyeran un texto de su interés. Más grave aún era la interpretación que el docente hacía del texto, llegando a conclusiones que no se desprendían de la lectura.

Los trabajos grupales o individuales de los estudiantes podrían suponer el desarrollo de temas específicos que involucrasen la necesidad de consultar fuentes adicionales. Sin embargo, si bien las exposiciones de los estudiantes presentaban

temas ligados al área desarrollada, se profundizaba poco, y lo usual es que fueran breves versiones de un texto, mas no una síntesis integrada de información. Como resultado, la exposición era una pobre y atomizada presentación de contenidos, a la que los demás estudiantes no prestaban mayor atención.

Un ejemplo en esa dirección lo encontramos en un curso de arte. Nuestra observación fue la siguiente: el docente comienza la clase diciendo que van a continuar con los grupos que han hecho investigación bibliográfica sobre “el niño y la creatividad”. Sin embargo, durante la exposición el docente está más preocupado en corroborar que todas las integrantes del grupo hayan participado, que en la comprensión del tema para el conjunto de la clase. De esta manera pide la participación de cada estudiante para que añada “algo”, sin comentar, profundizar, ni preguntar sobre los contenidos expuestos. Al terminar la exposición, el docente dice:

“... ahora seguimos con nuestro curso, hoy día vamos a trabajar y vamos a cortar el papel lustre y formar figuras geométricas, el tema sería ‘composición creativa en base a figuras geométricas recortadas’ ”.

En este caso, la exposición del tema de creatividad se convierte en una repetición textual de un texto, que no recibe mayores comentarios ni del docente ni de las estudiantes. Por otro lado, se observa que la “aplicación” del tema de la creatividad en un salón de estudiantes de nivel superior, se ve reducida a un trabajo manual de cortar y pegar figuras de papel lustre, situación repetidamente observada.

En general todos los temas desarrollados en las clases observadas eran parte de lo indicado en el currículo de formación docente para la especialidad y eran fácilmente ubicables en el cartel de alcances y secuencias de cada área. Ello muestra que los docentes buscaban desarrollar los contenidos consignados en el currículo. Pero estos contenidos muchas veces eran desarrollados de modo parcial y superficial. Por ejemplo, en el área de sociedad pudimos observar el tratamiento bastante esquemático de temas que involucran procesos complejos en la historia peruana y mundial: una prueba (para marcar) tenía preguntas que apuntaban a la retención de datos fácticos en su mayor parte irrelevantes para la comprensión crítica de la historia peruana. La exposición del docente estaba organizada de modo bastante escolar y esquemático —por ejemplo, señalar los “aspectos políticos, sociales, económicos y culturales de la revolución industrial”—, sin una reflexión sobre las implicancias de estos aspectos o la complejidad de los procesos que estuvieron a la base, dieron origen, o se generaron a partir de la revolución industrial. Los alumnos

copiaban la información de los papelógrafos sin hacer preguntas. Los ejemplos que usaba el docente o bien eran superficiales o se desviaban del tema central.

Un ejemplo casi extremo de la superficialidad de algunos contenidos lo tuvimos en una clase de comunicación integral cuyo tema fue “el libro”. Tras una reflexión del docente refiriéndose a la importancia de la lectura, a lo poco que se realiza en el Perú, a la relación de este hecho con los bajos resultados en las pruebas de rendimiento más recientes, reflexiones de indudable relación con temas de actualidad, la clase se dedicó a la exposición y dictado del libro y sus partes: su estructura externa (cubierta, tapa, solapa, lomo, hojas, folios, formato, borde) e interna (portada, portadilla, prefacio, prólogo, sumario, bibliografía). Dudamos que estos conocimientos contribuyan a una comprensión real de la importancia de los libros como fuentes de información y conocimiento y de la lectura como estrategia de formación personal y profesional. Decididamente no resultaba la mejor motivación para introducir a los estudiantes al mundo de la lectura. Si bien el profesor *decía* que la lectura y los libros eran importantes, su discurso parecía quedar en el plano de los consejos morales, pues no se observaba una estrategia para involucrar a los alumnos en la lectura de los libros. En una clase posterior sobre la novela, el profesor hizo un listado de 50 títulos de novelas peruanas importantes pero no se pidió a los alumnos que leyeran ninguna. Por el contrario, el docente asumió que muchos no leerían ninguna y les pidió copiar los títulos para que al menos conocieran nombres de “obras”.

Evidentemente hubo excepciones, y nos encontramos con docentes que intentaban una mayor profundización. Así, en una sesión de prácticas profesionales, la profesora expuso claramente las definiciones de sistematización, su relevancia y aplicación. Luego de una rica discusión con el conjunto de la clase, se realizó un trabajo grupal y les pidió seleccionar un tema para ser analizado en profundidad. Las indicaciones eran claras para el proceso de sistematización de las experiencias y les ofreció la oportunidad de aplicarlo en un caso concreto.

Sin embargo, más que trabajar y ejemplificar conceptos, muchos de los profesores centraban la atención en dictar definiciones y asegurar que los alumnos las aprendieran de memoria, es decir, en el aspecto formal de los temas más que en el conceptual. Por ello, el uso de ejemplos era más bien superficial y/o anecdótico y no permitía profundizar en discusiones conceptuales a partir de la realidad concreta.

Con relación al uso de ejemplos, observamos que las breves explicaciones y comentarios de los docentes son ampliadas con experiencias concretas que se usan prioritariamente con la intención de conectar teoría y práctica. En general, los ejemplos son de tipo anecdótico, y en ocasiones no queda tan clara la conexión del ejemplo con el contenido de la exposición. Los temas de los ejemplos están frecuentemente ligados a la experiencia de aula. Un uso interesante de ejemplos se observó en un curso de comunicación donde la profesora compartió un texto producido por un niño de primaria. De esta manera no solo se mostraba el proceso para estimular al niño a crear textos, sino también el producto de esa estrategia y la importancia de tomar en cuenta los intereses de los niños en la planificación de aula.

En otros casos pudimos observar un tratamiento más interesante de los contenidos, por ejemplo en el ISP 1 el docente del área de ecosistema hizo uso de variados métodos para permitir que los alumnos observasen en la práctica procesos estudiados, y para fortalecer su capacidad de observación y registro de lo observado. Así por ejemplo, tras haber estado estudiando el tema de los alcoholes, se realizó una visita a una fábrica de vinos local, de modo que los alumnos pudieran observar y hacer preguntas sobre el proceso de producción de los vinos. Asimismo, la práctica de laboratorio consistió en la disección de un mamífero pequeño para identificar partes y órganos, hacer mediciones de los mismos, observar y registrar lo observado y presentar un trabajo al respecto. De modo complementario, los alumnos llevaban un proyecto de crianza de estos animales y la disección les permitía profundizar en el conocimiento de los animales que trataban como parte de su proyecto productivo. En este curso también pudimos observar una clase de reforzamiento de los contenidos teóricos de química de los alcoholes, en la que el profesor recurrió a varios ejemplos para que los alumnos comprendieran una serie de conceptos.

Existen también diferencias entre institución e institución. En un ISP, por ejemplo, se aprecia que las actividades realizadas (principalmente, la exposición del docente) tienen mejor desarrollo de contenidos que las observadas en otros ISP. En las sesiones observadas los contenidos se exponen siguiendo un plan de clase organizado y con un cuerpo de contenidos claro, que trasciende el conocimiento de datos para profundizar en la comprensión de procesos (tanto en los cursos de letras como en los de números).

Así, por ejemplo, en el curso de comunicación integral, la exposición sobre comunicación oral tuvo referencias al proceso de comunicación basado en el modelo emisor-receptor mensaje (conocido por los estudiantes y solo retomado como elemento de toda comunicación). Se desarrollaron las macrohabilidades del proceso de comunicación: leer, escribir, hablar y escuchar. El profesor hizo una comparación entre estas macrohabilidades y la evolución del niño, enfatizando que las habilidades o capacidades de comunicación se desarrollan paulatinamente. Continúa diciendo que las macrohabilidades incluyen la comprensión y, sobre este punto, desarrolla aspectos que impiden y facilitan la comprensión. En general se desarrolla el tema ampliamente y se va profundizando en los aspectos de la comunicación oral, donde hay una base teórica que es expuesta comprensivamente. En otro ISP, el 4, el mismo tema es desarrollado de una manera más “aplicada” —la oratoria es tratada por medio de trabalenguas y discursos al frente de la pizarra— lo que termina por ser una aproximación concreta pero reducida del tema.

Sin embargo, también encontramos diferencias incluso dentro de una misma institución y no todos los docentes trabajan el tema con la misma profundidad. Así, en el curso de currículo, tecnología y gestión (CTG), la profesora presenta una clase dinámica y con interesantes contenidos que son presentados de manera clara y extensa, propiciando el debate y la argumentación entre estudiantes. El contenido de la sesión fueron las leyes educativas, tema actual y relevante para los estudiantes, que la maestra vinculó con temas controversiales de la coyuntura política como las últimas declaraciones del ministro sobre el inicio de las clases y las vacaciones de los docentes. Los estudiantes estuvieron muy interesados tanto en los contenidos de la clase y en las experiencias de la maestra, como en expresar sus opiniones, las que fueron debidamente argumentadas.

Esta dinámica de presentación contrasta con la observada en el curso de psicología, donde la docente realizó una exposición de repaso sobre los problemas de aprendizaje, haciendo preguntas a los alumnos (que pocos contestaban) y poniendo ejemplos de los diversos problemas. El nivel de los contenidos en este curso era básico y descriptivo y como en otros casos observados, no se avanzaba en alternativas de tratamiento y atención, ni en una comprensión más profunda de cada problema. Más aún, al evaluar, la docente hizo énfasis en que repitiesen la definición formal del problema planteado antes que indagar por una comprensión más profunda del mismo.

En otro ISP el nivel parece menor. Tras desarrollar en una clase no observada el tema de las proteínas, se pudo ver que los estudiantes estaban terminando de pegar láminas de verduras y alimentos como parte de una tarea pendiente. La tarea de pegar figuritas es una actividad frecuente en este ISP y es un claro reflejo del nivel de exigencia intelectual demandado a las estudiantes. Este tipo de tareas encargadas a las estudiantes está encubriendo la escasez y simplicidad de los contenidos brindados, donde las actividades realizadas (los trabajos grupales, las exposiciones y los escuetos comentarios de los docentes) no logran armar un conjunto de contenidos coherentes y suficientes sobre un tema.

En este ISP, durante las sesiones de la mayoría de cursos, las actividades están diseñadas de manera mecánica: el trabajo grupal consiste en copiar los contenidos de algún texto y esto es lo que los expositores repiten textualmente al resto del salón mediante la lectura de la separata o del papelógrafo elaborado. En las pocas ocasiones en que la lectura es seguida de un comentario o de algún ejemplo de la expositora, esto no es fomentado por el docente. Al respecto, los docentes no solo juegan un rol menor sino que en ocasiones su rol es inexistente. Los profesores se limitan a presentar algunas definiciones, dar indicaciones para los trabajos, y realizar breves comentarios o preguntas a los expositores. En este sentido, la breve participación del docente consiste en la presentación de un tema a través de sus componentes o partes; luego cada grupo desarrolla una parte o subtema, que posteriormente comparte el trabajo con el resto del salón. La exposición de los trabajos grupales toma la mayor parte del tiempo de cada sesión.

Un ejemplo de esta dinámica se observa en el curso de investigación, donde el docente enumera los diferentes tipos de investigación y asigna a cada grupo media hora para el trabajo sobre uno de estos. El trabajo consiste en copiar en el papelógrafo los contenidos de una separata que el docente ha repartido. De la misma manera, en el curso de comunicación integral el tema de la oratoria es subdividido en partes y cada grupo es encargado de desarrollar una de las partes. La profesora coloca carteles de cartulina en la pizarra que llevan como títulos: Oratoria: fines, importancia, características, especies, cualidades. Luego que estas cartulinas ya están pegadas, la profesora indica que a cada grupo le tocará un tema según el color de cartulina repartida en una dinámica anterior.

Este tratamiento de los contenidos no tiene que ver solamente con el tiempo dedicado al tema, sino con la propia relación (de docentes y estudiantes) con

la información, y con una desproporcionada exaltación por el cómo enseñar en desmedro de qué enseñar (como si estos aspectos pudieran estar desvinculados). Los docentes parecen considerar el trabajo grupal y las exposiciones como un fin en sí mismo, y no como medios para procesar, reflexionar y analizar un cuerpo de contenidos. Por ejemplo, en el curso de psicología se trabajaron los trastornos de aprendizaje, pero las teorías psicológicas mencionadas durante las exposiciones se describieron de manera reducida y/o con frases cargadas de términos técnicos que no fueron explicados:

“Uno de los enfoques actuales en la investigación de las *dislexias* es el *neuropsicológico cognitivo*. Este enfoque implica hacer un análisis de las dificultades del aprendizaje de la lectura punto de vista *convergente*”.¹⁷

Ante un texto cuyo significado es tan poco claro, el docente no explica, profundiza ni ejemplifica de manera que los estudiantes comprendan mejor el enfoque al que se dedica la exposición. Asimismo, los estudiantes no solo repiten palabras que no conocen, sino frases enteras, aunque su significado sea incomprensible, pues saben que en el aula nadie (ni el docente ni otros estudiantes) va a pedirles mayores aclaraciones.

La calidad de los contenidos es, como ya dijimos, el aspecto que más deficiencias presenta en la formación ofrecida. Hay sin embargo diferencias notorias, tanto entre instituciones (con un ISP desempeñándose en términos generales mejor que los otros, y con otro desempeñándose por debajo del promedio); como dentro de una misma institución (donde si bien el cuerpo docente parece compartir estilos y formas de organizar la clase, hay algunos mejores que otros). A pesar de las diferencias, encontramos también aspectos comunes, como el poco uso de la lectura y de fuentes de información directas y el empleo (a veces excesivo) de separatas con información escueta y muchas veces poco comprensible, dos aspectos que sería necesario revisar en términos del conjunto de la formación profesional ofrecida.

Las prácticas preprofesionales

Antes de concluir, quisiéramos compartir los resultados de nuestra observación de las prácticas, ya que esta contribuyó a completar y complementar nuestra mirada

¹⁷ Extracto textual de una separata sobre trastornos específicos del aprendizaje de la lectura. Texto leído durante la exposición grupo 6. El resaltado es nuestro.

sobre el ciclo de la formación de los futuros docentes. Las prácticas nos dieron la oportunidad de observar el resultado de la preparación recibida en el ISP, donde se comprobó que los estudiantes efectivamente aprenden lo que se les enseña, ya que terminan reproduciendo —con mayor o menor precisión— el tipo de actividades y el tratamiento a los contenidos recibidos en el ISP. Hemos seleccionado una de las prácticas observadas y su respectivo análisis como una muestra representativa de lo observado en los otros casos, a fin de no extendernos demasiado. El resumen de la sesión observada se presenta en el siguiente recuadro:

La practicante desarrolló distintas actividades todas ligadas entre sí y bajo un tópico común (los animales de mi comunidad), en una sesión dirigida a niños de primer grado en una escuela pública de la ciudad y de característica polidocente completa. Inició su sesión con una dinámica en el patio, un juego en el cual los niños debían imitar animales. Luego, una vez en el aula, pidió a los niños decir nombres de animales de su comunidad y los fue anotando en la pizarra. Posteriormente repartió una ficha de trabajo para que los alumnos la desarrollasen individualmente. Las fichas contenían dibujos de seis animales y espacios en blanco para escribir sus nombres. Mientras los niños desarrollaban la ficha, la practicante pegó en la pizarra las figuras de estos animales y fue pidiendo a los niños, una vez que terminaron de desarrollar la práctica, que dijeran los nombres que habían escrito para cada uno. Finalmente, repartió una ficha de evaluación con figuras de animales en una columna y nombres de animales en otra para que los niños las relacionaran con flechas y dejó una tarea para la casa (dibujar animales que tienen en su hogar). Antes de concluir la sesión, rezó una pequeña oración con todos los niños.

En esta sesión se pueden resaltar varios aspectos positivos, como la existencia de una secuencia clara y ordenada de actividades, la conexión entre una actividad y otra, la variación de actividades que realizan los niños, el uso de una dinámica inicial a modo de motivación, el diálogo con los niños para identificar animales que conocen en su entorno, el desarrollo de un ejercicio práctico y otro de evaluación de aprendizajes y el poner tarjetas con los nombres de los niños, lo que le permitió llamar a todos por su nombre durante toda la sesión.

Sin embargo, la sesión también presentó algunas deficiencias. Para empezar, la practicante insistía continuamente en el orden de los niños, que se mostraban inquietos principalmente porque algunas actividades resultaban muy sencillas para ellos y las terminaban en menos tiempo del que la practicante parecía haber calculado. De esa manera, empezaban a conversar y caminar por el salón y la practicante insistía una y otra vez en mantener el orden y el silencio. Ello también muestra un manejo poco adecuado del tiempo, dado que era demasiado extenso para la realización de algunas actividades.

De otro lado, si bien la secuencia de la clase y la variedad de las actividades resultaba interesante, el contenido resultaba algo repetitivo: imitar sonidos de animales, decir nombres de animales, llenar en una ficha nombres de animales y en otra asociar el nombre con el dibujo de animales. En particular las dos fichas que preparó la practicante, la del ejercicio práctico y la de evaluación, eran muy similares y se aplicaron una después de la otra, dejando dudas sobre la función específica que cada una cumplía.

Finalmente, el nivel de los contenidos trabajados, como puede inferirse de todo lo dicho, resultaba bastante elemental. Sin dejar de lado que se trata del primer grado de primaria, nos parece que hubieran podido desarrollarse más a profundidad los contenidos seleccionados. La facilidad con que los niños y niñas desarrollaron las actividades planteadas, el poco tiempo que les tomó y sus muestras de aburrimiento cuando estas aparecían muy simples parecen abonar en esa dirección.

La competencia básica en la que se enmarcaba la sesión era: "Identifica y valora las relaciones entre su medio natural y socio-histórico y participa en la transformación de su entorno inmediato y asume su cuidado". La capacidad principal a desarrollar era "reconoce y valora a los animales de su medio" y otras contempladas eran "admira y protege la naturaleza" y "agradece a dios con oraciones espontáneas".

Sin embargo, nos quedan dudas sobre si las actividades desarrolladas contribuyeron efectivamente a desarrollar estas competencias y capacidades. Aun a nivel de primer grado, se pudo profundizar un poco más en, por ejemplo, para qué sirven los distintos animales mencionados, si proporcionan comida, cuidado, distracción, etcétera. O cómo interactúan los niños con ellos, por ejemplo: si los alimentan, los cuidan, los pasean o juegan con ellos. O reflexionar en torno al maltrato y/o cuidado hacia los animales que los niños pueden haber observado. O los problemas y las

ventajas de tener estos animales en casa. En fin, una serie de otros temas más allá de identificar los nombres de los animales que pudieran estimular en los niños una reflexión más amplia sobre la competencia que se buscaba desarrollar. Por otro lado, la mayoría de las competencias y habilidades seleccionadas se restringen a “identificar”, “reconocer” y “valorar”, y no incorporan competencias que incidan en ampliar y ahondar en un mayor conocimiento sobre el tema.

Esta última observación resulta particularmente pertinente si la relacionamos con las características de la formación impartida durante la semana observada. Como ya indicamos, las estrategias metodológicas de los docentes eran variadas e involucraban el trabajo grupal e individual de los estudiantes y en muy pocos casos se recurría a una sola forma como el dictado o copiado. Los docentes, al igual que la practicante, hacían uso de materiales previamente elaborados como apoyo para la clase. Sin embargo, el nivel de profundidad de los contenidos que se desarrollaban a través de estas estrategias era muy superficial, y lo mismo parece suceder en la clase desarrollada por la practicante. Asimismo, las fuentes utilizadas por los docentes parecían pocas y nunca eran explícitas. En el esquema de la practicante se consigna la bibliografía utilizada, que consiste en la Estructura Curricular Básica (ECB) para el ciclo correspondiente y en un libro de consulta de ciencias naturales publicado por el MED. Si bien es muy rescatable que se usen y consignen estas fuentes, también podríamos considerarlas limitadas, en tanto solo se usó un libro escolar de consulta y no se recurrió, por ejemplo, a libros de didáctica o estrategias pedagógicas relativos al tema o a la población a atender (niños de primer grado). Al respecto, la practicante resaltó, en una entrevista posterior, que era necesario contar en la biblioteca con material educativo y libros adecuados para la transmisión de conocimientos a los niños, pues los que hay están destinados a la educación superior y los practicantes deben adecuarlos.

En el caso analizado se trata de una institución y un docente formador preocupados por desarrollar de manera organizada las prácticas, por elaborar instrumentos de trabajo (de planificación y evaluación) y por brindar apoyo y asesoría a sus alumnos en una actividad que consideran central para su formación. La alumna observada planifica su sesión, usa distintas actividades con sus alumnos, prepara sus materiales (que resultan costosos para ella) y consulta la ECB y un libro para el desarrollo de su práctica. Y tenemos a una docente de aula que permanece en ella durante la práctica, que evalúa y comenta con la practicante. Todos estos elementos resultan, sin duda, fundamentales y relevantes

para el buen desarrollo de la práctica. Pero también encontramos dificultades en el manejo del tiempo y el control de la clase, que quizás pueden deberse a la poca experiencia de la practicante, y que pueden subsanarse paulatinamente con asesoría y práctica. Lo que es menos sencillo de resolver y más preocupante es el pobre nivel de los contenidos y las dificultades para que las actividades desarrolladas apunten al logro de las capacidades buscadas. Es justamente este punto, el desarrollo superficial de contenidos, lo que emerge con gran claridad en la mayor parte de las clases observadas durante la semana. Será más difícil para los estudiantes identificar este problema si su propia formación carece de profundidad. Parecen encontrarse más preocupados por las actividades en sí y por los materiales que deben elaborar, que por la efectividad de su tarea en desarrollar aprendizajes y conocimientos con los niños que atienden. Probablemente la practicante es conciente de esto último cuando señala la necesidad de otros materiales educativos y bibliográficos en la biblioteca, pero quizás también espera estrategias claras de trabajo y no necesariamente profundizar contenidos. Es una pregunta que no podemos resolver por el momento, pero es necesario hacer hincapié en que ambos componentes son fundamentales y necesarios en el proceso de aprendizaje, y que las estrategias, por más dinámicas y variadas que puedan ser, sin profundidad de contenidos, no nos llevarán necesariamente al logro de los aprendizajes que buscamos ni en los futuros docentes ni en sus futuros alumnos.

3. A modo de conclusión

El estudio presentado es el resultado de un trabajo principalmente empírico, y en ese sentido, requiere de un diálogo más rico con otros estudios y perspectivas teóricas. Sin embargo, constituye un acercamiento sistemático a las situaciones cotidianas del aula en lo que constituye la “mejor” oferta de formación inicial de pedagógicos en las regiones. Por tanto, su análisis refleja las posibilidades pero también las limitaciones de la formación magisterial en esas regiones y, a través de ellas, nos señala las tendencias predominantes en la formación de maestros y maestras del país.

En resumen, podemos decir que el clima institucional en los pedagógicos se asemeja mucho al de una institución de educación básica; esto se expresa en la

organización de cursos y turnos en la institución, en las dinámicas institucionales cotidianas, y en las prácticas e interacciones entre docentes y estudiantes en el aula. Si bien la intensidad de estas situaciones varía, la escolarización de la educación superior es un rasgo común a todos los pedagógicos observados, y además promovido por los propios estudiantes.

Otro aspecto resaltante del clima institucional es la fuerte presencia de contenidos y prácticas religiosas católicas en instituciones públicas de educación superior. En esto se parecen también los pedagógicos a las escuelas públicas de la educación básica. Sin embargo, en los pedagógicos que tienen convenio con órdenes religiosas, la presencia e imposición de los valores y prácticas católicas no es solo más intensa, sino que se asumen prácticas excluyentes y/o “civilizatorias” para personas de otros credos.

Consideramos que esta situación merece una profunda reflexión, y una consecuente revisión del rol que el Estado otorga a la Iglesia en el campo educativo, en un país que se reconoce como diverso y en un sistema educativo que pretender promover la interculturalidad. Si bien muchas órdenes religiosas realizan una admirable labor a cargo de instituciones públicas de educación básica y superior en el país, y es deseable que así lo sigan haciendo, no hay que olvidar el carácter secular que debe primar en una institución pública, en tanto el Estado debe garantizar que en sus instituciones educativas se acoja, respete y forme a las personas sin importar “*origen, raza, sexo, idioma, religión, opinión, condición económica o de cualquiera otra índole*”. Para ello, se requiere de una formación secular, ética y profesional de los y las maestras, independiente de un credo religioso.

En cuanto a la dinámica de aula, se ha observado un uso eficiente, coherente y serio del tiempo, además de una variedad de actividades y estrategias utilizadas por los docentes que propician el diálogo y participación de los estudiantes; aunque se señaló que entre docentes se observan desiguales aprovechamientos de las estrategias y/o de los recursos disponibles.

Sin embargo, el mayor y más profundo problema identificado se concentra en la limitada transmisión y manejo de los contenidos impartidos, la escasa presencia y uso de fuentes directas y el excesivo uso de separatas de baja calidad.

La exploración de las prácticas no hace sino corroborar este análisis, en donde podemos concluir que los y las estudiantes en los pedagógicos sí aprenden, pero sobre la base de su experiencia de aprendizaje. Por tanto, los y las estudiantes reproducen un mismo modelo que, si bien ha avanzado considerablemente en términos de organización, planificación, uso del tiempo, variedad de estrategias (especialmente de aquellas que otorgan mayor participación de los estudiantes), parece haber olvidado que el conjunto de acciones programadas debe conducirnos a un objetivo de aprendizaje y que, sin ello, el conjunto de acciones pierde sentido.

Finalmente, vale la pena reflexionar sobre la distancia percibida entre las instituciones de formación y las necesidades regionales de formación docente. Los pedagógicos observados fueron identificados como los más prestigiosos a nivel regional y la mayoría de ellos ha pasado por un proceso intenso de reforma, que sin duda ha incidido en un conjunto de aspectos positivos que hemos podido identificar. Sin embargo, la proyección regional de estas instituciones es limitada y su lectura de las necesidades de formación se concentra en su entorno inmediato, olvidando (ignorando) las necesidades de la población más rural, más pobre y más excluida de su región. Esto es paradójico, pues los docentes y autoridades saben que sus futuros egresados se iniciaran en el ejercicio de la docencia en esas zonas más remotas. Sin embargo, esos escenarios son espacios de paso, parte “del derecho a piso” en la carrera de ser maestro y maestra estatal, para los cuales el pedagógico no forma, ni quiere formar. Esta situación es particularmente preocupante no solo por la experiencia de investigación previa en dichos escenarios, que nos hace concientes de sus múltiples carencias, sino por la visibilidad que deberían tener los mismos a partir de los múltiples diagnósticos y evaluaciones en estas zonas y las demandas de atención que emergen de los mismos (Montero *et al.*, 2001; IF-CVR, 2003; UMC, 2004).

Esperamos que los hallazgos y reflexiones que este texto busca compartir contribuyan a una mejor comprensión y atención del ciclo formativo que supone el sistema educativo público en el Perú, y que promuevan nuevas y necesarias indagaciones para continuar avanzando en esta dirección. Las instituciones y docentes comprometidos en la tarea de formar nuevos maestros hacen importantes esfuerzos que deben ser respaldados, nutridos y fortalecidos para superar los problemas detectados y aprovechar las potencialidades identificadas.

Bibliografía

- Alcázar, Lorena y Rosa Ana Balcázar (2000). *Estudio sobre oferta y demanda de formación docente y costo-efectividad*. Informe final, Instituto APOYO.
- Araujo, Santiago (2001). *Sueños, pesadillas y nuevas realidades pedagógicas. Reflexiones sobre la escuela en la costa norte del Perú*. Diaconía: Piura.
- Arregui, Patricia, Barbara Hunt y Hugo Díaz (1996). *Problemas, perspectivas y requerimientos de la formación magisterial en el Perú. Informe Final*. GRADE, MED, GTZ.
- Comisión de la Verdad y la Reconciliación (2003). *Informe final*. IX tomos. CVR, Lima.
- ISP Santa Rosa (2002). *Plan de mercadeo para egresados de formación docente en la ciudad del Cusco*. ISP Santa Rosa, Cusco.
- Ministerio de Educación del Perú (2002). *Magisterio, educación y sociedad en el Perú: Encuesta de opinión y actitudes a docentes peruanos*. Ministerio de Educación, IPEE-UNESCO, Lima.
- Montero, Carmen, Patricia Ames, Francesca Uccelli y Zoila Cabrera (2005). *Oferta, demanda y calidad en la formación de docentes. Los casos de Cajamarca, Cusco, Piura, San Martín y Tacna. Resumen ejecutivo*. Cuadernos de Formación Continua No. 3, GTZ, Lima.
- Montero, Carmen; Patricia Ames; Francesca Uccelli y Zoila Cabrera (2004) *Oferta, demanda y calidad en la formación de docentes: los casos de Cajamarca, Cusco, Piura, San Martín y Tacna*. Informe final. PROEDUCA-GTZ, Lima.
- Montero, Carmen; Patricia Oliart; Patricia Ames; Zoila Cabrera y Francesca Uccelli (2001). *La escuela rural: modalidades y prioridades de intervención*. Documento de trabajo No. 2 MECEP - Ministerio de Educación, Lima.
- Motte, Dominique (1995). *Enseñar en el Perú. ¿Un pacto cultural o un trueque mercantil? El ejemplo de los docentes del Cusco*. CBC Bartolomé de las Casas: Cusco.
- Oliart, Patricia. (1996). *¿Amigos de los niños? Cultura académica en la formación del docente de primaria*. Documento de Trabajo, GRADE, Lima.
- UMC-Ministerio de Educación (2005). IV Evaluación Nacional del rendimiento estudiantil 2004. Resultados. Disponible en: <http://www.minedu.gob.pe/umc>

Anexo 1: Guía de observación de aula

A. Pautas básicas de registro

- Registrar sistemáticamente el tiempo cada 8 minutos (esto es indispensable para que el lector pueda tener indicadores claros del uso del tiempo en la jornada de observación: cuánto está durando la actividad descrita, cuánto tiempo se asigna al dictado, cómo se distribuye el tiempo en una jornada, etc.).
- Describir TODO lo que ocurre en el aula enfatizando la mirada de los aspectos definidos por la guía de observación de aula. La narración debe ser lo suficientemente clara y detallada para que cualquier lector externo pueda entender la descripción. Es indispensable DESCRIBIR no juzgar; una buena descripción permite el análisis.
- Registrar separadamente impresiones, sensaciones, interpretaciones de lo que está ocurriendo en el aula. Estas son muy importantes, pues complementan la descripción y dan elementos de análisis, pero deben distinguirse claramente de la descripción.

B. Protocolo de observación

1. El escenario de la observación

1.1. El escenario físico

La observación se realizará en el mismo espacio por un período de una semana. Sin embargo, pueden darse cambios durante la semana en la organización del espacio o movimientos hacia otros espacios (por ejemplo. laboratorios, biblioteca, patio) para la realización de las clases, todo lo cual debe considerarse como parte de la observación.

Aspectos a observar:

- *Características del aula:* tamaño (dimensiones), ventilación, iluminación, ruido, temperatura.

- *Descripción del mobiliario*: carpetas (tipo: unipersonales, bipersonales, etc.), mesas, estado de conservación, disposición en el aula (en filas, grupos, en U, etc), pizarra (s), número, tipo (acrílica, de tiza), estado de conservación, ubicación en el aula.
- *Decoración/Ambientación*: cuadros, láminas, contenidos.
- *Cambios en el escenario* que se producen a lo largo de la observación (por ejemplo, disposición de las carpetas en formas diferentes).

1.2. Los actores: docente/alumnos

La observación se concentra en un mismo grupo de alumnos y alumnas y en diferentes docentes a lo largo de una semana de clases. Es necesario anotar las características de cada docente a fin de determinar en que manera estas afectan o no la interacción con el grupo de alumnos y alumnas.

Aspectos a observar:

- Vestimenta, arreglo personal
- Rasgos raciales y corporales
- Gestos y actitud corporal

Adicionalmente indicar ubicación del(a) observador(a) en el aula y los cambios de ubicación, si los hubiera, a lo largo de la observación.

2. Observación la interacción

Mediante la observación, nos interesa concentrarnos particularmente en los elementos que nos permitan identificar el *estilo pedagógico del docente*, es decir, la forma usual en que se relaciona el profesor con alumnos y los procedimientos que habitualmente emplea en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Para ello, los elementos a observar son:

- *Frecuencia y modo de interacción del profesor con los alumnos.*
 - ¿Hace preguntas a los alumnos/as a lo largo de la clase? ¿Con qué frecuencia?
 - ¿Qué tipo de preguntas hace? ¿Las hace al conjunto de los alumnos, a un individuo en particular, a quien quiera responder?

- ¿Cómo reaccionan los alumnos/as a las preguntas, comentarios del docente?
- ¿Quién toma la iniciativa en la interacción? (solo el docente, docente y alumnos/as, solo los alumnos).
- ¿Cómo se desplaza (o no) el docente y/o los alumnos/as durante la clase?
- ¿Cómo se dirige el docente a los alumnos/as? ¿Usa el genérico masculino para referirse al conjunto de los alumnos/as?
- ¿Muestra un trato diferenciado según se trate de varones o mujeres?
- *Desarrollo de la clase*
 - ¿Cómo busca el docente la atención de sus alumnos? ¿Busca motivarlos antes de iniciar el tema? ¿Cómo desarrolla el tema?
 - ¿Qué contenidos desarrolla? ¿Cómo se exponen los contenidos? ¿Los contenidos son presentados de una manera clara, extensa, comprensiva? ¿Cuál es la complejidad y el nivel de profundidad en el desarrollo de los contenidos?
 - ¿Cuáles son las fuentes que usa en la presentación de información (autores, bibliografía, artículos) ¿Se explicita la fuente?
 - ¿Qué actividades realiza? ¿Qué tipo de actividades asigna a los estudiantes? (durante la clase y más allá de la clase, por ejemplo, trabajos de investigación, resúmenes, ejercicios, etc.).
 - ¿Qué recursos o medios utiliza? ¿Utiliza en su clase materiales didácticos? ¿Cuáles? ¿Cómo los emplea? ¿Y tipo de qué acceso tienen los alumnos a los materiales?
 - ¿Qué tipo de ejemplos usa, y en qué ocasiones? ¿Usa ejemplos para clarificar conceptos, para presentar conceptos, para conectar la teoría y la práctica?
 - ¿Cómo evalúa a sus alumnos/as?
- *Uso del tiempo*
 - ¿Cómo utiliza el docente el tiempo en el aula? ¿Qué actividades toman más tiempo durante su clase?

- Prestar atención a las sesiones que da el mismo docente: ¿Cómo se conecta / relaciona / opone esta sesión con la sesión anterior y la próxima sesión?; si un mismo docente dicta cursos diferentes a la misma aula, ¿cómo se conecta / relaciona / opone un curso con el otro?
 - Participación de los alumnos/as.
 - ¿Cómo estimula el docente la participación de sus alumnos y alumnas?
 - ¿Cómo responde a la participación de los alumnos/as, en particular si estos toman la iniciativa?
 - ¿Qué tan atentos, interesados, enganchados están alumnos y alumnas con la clase? ¿Cómo responden a lo que ofrece el docente? (por ejemplo, toman nota, escuchan, preguntan, no escuchan, hacen otras cosas, duermen, etc.).
- *El ejercicio de la autoridad*
 - ¿Se observan sanciones, premios y/o castigos a los alumnos/as? ¿En qué situaciones?
 - ¿Qué tipo de permisos y/o restricciones se observan?
 - ¿Cómo busca el docente mantener la atención/el orden en su clase?
 - *El material educativo*
 - ¿Cuáles son las características de los materiales usados, repartidos, ofrecidos en aula? (videos, libros de consulta, libros de texto, separatas, diapositivas, mapas, gráficos, láminas, material elaborado por el docente) ¿Se incluyen o mencionan las fuentes de donde proceden los materiales?

3. Otros espacios o momentos

Si bien, el aspecto central de la tarea es observar las sesiones clases, todos aquellos momentos previos o posteriores a las clases (formación, entrada y salida del ISP, recreo, las interacciones entre clase y clase) son también ocasiones importantes de conversaciones informales y de observación de estudiantes y profesores.

4. Del observador

El observador es también parte de la observación, por lo cuál es necesario considerar diversos aspectos de su presencia en el aula.

- ¿Cómo afecta la presencia del observador al docente y los alumnos? ¿Cómo reaccionan ante su presencia? (Considerar a los diversos docentes).
- ¿Cómo evoluciona la percepción/ las relaciones entre el observador, docentes y alumnos a lo largo de la semana de observación? (considerar relación dentro y fuera del aula).
- ¿Cuál es la percepción del observador cada día acerca de los docentes, los alumnos y la institución observados?
- ¿En qué condiciones físicas y anímicas se encuentra el observador cada día?

C. Sobre las prácticas

Es indispensable indagar sobre las características de las prácticas en el ciclo intermedio Para lograr este fin se realizará la observación de un estudiante en su centro de prácticas.

Los criterios establecidos en la guía de observación de aula se aplicarán también a la observación del practicante, donde el estudiante/practicante del ISP se convierte en el docente, y niños y niñas en estudiantes.

Adicionalmente, en esta visita será importante realizar entrevistas informales con:

- El docente titular del centro educativo.
- El docente del ISP a cargo del practicante.
- El practicante.

En estas entrevistas informales nos interesa indagar:

- ¿Con qué apoyo cuentan los estudiantes para realizar sus prácticas? (qué seguimiento y monitoreo tienen, quién las apoya, si el docente a cargo de las prácticas visita a los practicantes: ¿qué tan frecuentemente son

visitados?, ¿Hay sesiones de sistematización de prácticas en el centro educativo y/o en el ISP?)

- ¿Cuáles son las opiniones y expectativas del estudiante/docente formador/docente titular del centro educativo sobre las prácticas? (¿Son útiles las prácticas?, ¿En qué?, ¿Para quién?, ¿Contribuyen a la formación docente?, ¿de qué manera? ¿Qué aprecia de las prácticas? ¿Qué le hace falta a las prácticas?)

Anexo 2: Cuadros de sistematización para cada sesión

Sesión
Curso
Docente
Horario
Fecha

A. Uso del tiempo en aula

<i>Actividad general</i>	<i>Detalle</i>	<i>Hora de inicio</i>	<i>Hora final</i>	<i>Tiempo total</i>

B. Estrategias metodológicas y desempeño docente

Secuencia de la clase

Actividades

(durante la clase)

Métodos usados

Exposición, dictado, trabajo grupal, exposiciones de los alumnos. Subraye el que toma más tiempo.

Material de apoyo

¿Qué materiales utiliza en la clase y cómo?

Relación con alumnos

Conoce sus nombres

Les pregunta

Retroalimenta

Conversa

Participación de los alumnos

Hacen preguntas

Toman nota

Organización de la clase

Tiene programa

Prepara la clase

Hay secuencia entre las clases

Asigna trabajos con objetivos claros

C. Calidad de los contenidos

Tema

¿Qué contenidos desarrolla?

Nivel de avance, relación ECBFD

Contrastar con cartel de avances ECBFD

Modo de exposición

¿Cómo se exponen los contenidos? ¿Son presentados de manera clara, extensa, comprensiva? ¿Cuál es la complejidad y el nivel de profundidad en el desarrollo de los contenidos?

Fuentes

¿Cuáles son las fuentes que usa en la presentación de la información (autores, bibliografía, artículos)? ¿Se explicita la fuente?

Uso de fuentes por los estudiantes

¿Se pide a los alumnos consultar fuentes adicionales a la información brindada por el docente? ¿Durante, antes o después de la clase? ¿Qué tipo de fuentes (libros, separatas, artículos, etc.)?

Uso de ejemplos

¿Qué tipo de ejemplos usa y en qué ocasiones? ¿Usa ejemplos para clarificar conceptos, para presentar conceptos, para conectar teoría y práctica?

Relación con temas de actualidad

¿Se incluye una reflexión que ligue los temas vistos en clase con aspectos de la realidad actual?

Evaluación

¿Cómo evalúa a sus alumnos?
