

El constructivismo en las instituciones educativas: Condiciones de una reforma

Manuel Fernández Arata

RESUMEN

El propósito del presente artículo es el de analizar, en un contexto de reforma, las influencias del modelo pedagógico constructivista en las instituciones de nivel primario del sistema educativo peruano durante el periodo 1996-2000. En primer término se describe el contexto educativo nacional e internacional en el que se implementan elementos de este modelo pedagógico aludido; luego, se presentan y analizan algunos elementos básicos de la reforma educativa orientada al mejoramiento de la calidad educativa: reestructuración curricular basada en competencias, elaboración de materiales educativos inductores de creatividad y motivación; y, capacitación docente en la perspectiva constructivista. Cierra el artículo un balance de las actividades desarrolladas, especialmente, por el PLANCAD (Programa Nacional de Capacitación Docente), discusión de los logros alcanzados y la presentación de algunas perspectivas que se abren al futuro.

Palabras clave: capacitación, constructivismo, competencias, currículo, maestros

ABSTRACT

The aim of the present paper is to analyze the influence of the pedagogical constructivism model applied to the educational institutions of primary level during the period 1996-2000 in the Peruvian educational system. First, we describe the national and international context in which this pedagogical methodology is used. Then, we present and analyze some of the basic elements of the reform which is oriented to the improvement of the educational quality: the curricular restructuring based on competences, the elaboration of educational materials that stimulate the creativity and the motivation, and, the teachers' training from the

constructivist perspective. The paper finishes, with a balance of the developed activities specially by the PLANCAD (National Program of Teacher Training) and the discussion of the achievements and the perspectives that are glimpsed for the future.

Words key: *training, constructivism, competencies, curriculum, teachers*

INTRODUCCIÓN

Es un hecho que en los últimos años la preocupación por la calidad de la educación en el Perú se ha tornado cada vez mayor; la globalización que favorece que las sociedades tengan la oportunidad permanente de compararse sobre la base de una serie de indicadores, la estimula sin cesar, siendo uno de esos indicadores, el de mayor trascendencia tal vez, el de la educación, muy en particular, lo referido a su calidad y a sus resultados. Nadie ignora que las consecuencias de esa comparación nos son desfavorables.

Sin embargo, es preciso reconocer que en nuestro país se ha desarrollado un esfuerzo por elevar la calidad de su educación, y que este esfuerzo se sostiene por la perspectiva teórica del constructivismo (corriente de mucha influencia en el mundo de hoy).

En esa empresa se ha invertido una gran cantidad de dinero, horas-hombre y esfuerzos de entidades nacionales e internacionales. En el presente trabajo reportamos uno de esos esfuerzos, tal vez el más ambicioso, señalamos sus características, y, desde nuestro punto de vista, sus limitaciones y posibilidades.

1. CONTEXTO DE LA REFORMA

Es un hecho indiscutible que en los últimos años nuestro sistema educativo (condiciones y modalidades de operación) atraviesa por una seria crisis que se evidencia fundamentalmente en la calidad de sus servicios; presentando además entre otras debilidades, diferencias de atención a favor de las zonas urbanas respecto a las rurales, el género masculino, respecto al femenino, etc. Todo esto a pesar del notable incremento en la cobertura de atención que se observa desde la década pasada (Cuenca, 2001).

1.1 Eventos internacionales

Los países latinoamericanos en la década de los noventa, debido a los desajustes macroeconómicos ocurridos en los años anteriores, las altas tasas de desempleo y subempleo, la violencia estructural, los índices de pobreza y la necesidad de consolidar la democracia,

otorgaron a la educación un rol que constituye el eje fundamental para enfrentar los aspectos negativos de la década anterior, así como para proveer a los individuos de las herramientas que exige el mundo globalizado (Cuenca, 2001).

En ese sentido, la educación debería preparar a los individuos para enfrentar de manera apropiada a un mundo competitivo, que exige requerimientos internacionales, y al mismo tiempo para ganar firmeza y así mantener la propia identidad y cultura. En la Conferencia Mundial de Educación para todos, realizada en Jomtiem, Tailandia, en 1990, con el respaldo de PNUD, del Banco Mundial, UNICEF y UNESCO, se propone la universalización de la enseñanza básica y la satisfacción de las necesidades fundamentales de aprendizaje, requeridas por todas las poblaciones estudiantiles del mundo (Cuenca, 2001).

La Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), de la UNESCO, en 1992 manifiestan la necesidad de revisar el papel de la educación, en el sentido de promover en sus beneficiarios la adquisición de herramientas que permitan el desarrollo humano sustentable, destacando la educación de calidad que favorezca la equidad (Cuenca, 2001).

Un acontecimiento importante antes del inicio de la reforma fue la presentación del Informe Delors (1996) en el documento «La educación encierra un tesoro», cuyo contenido hace suyo la UNESCO, y en donde se plantea la necesidad de apostar por una educación que enfatice el aprender a ser, el aprender a hacer, el aprender a conocer y el aprender a convivir, dentro de la propuesta de una educación para toda la vida.

En el año 2000 la Conferencia Mundial sobre Educación en Dakar (Senegal), enfatizó nuevamente la educación para todos y la búsqueda de equidad y calidad de los servicios educativos, destacando el mejoramiento y cuidado de la educación de la primera infancia, de tal forma que al 2015 todos los niños y niñas tengan acceso a una educación primaria gratuita, obligatoria y de buena calidad (Cuenca, 2001).

1.2 El constructivismo

En la década pasada diversos países del mundo han venido aplicando el modelo pedagógico constructivista en el proceso enseñanza-aprendizaje de sus respectivos sistemas educativos. La incorporación de este modelo ha ejercido, en este contexto, influencias de diverso orden en los aspectos teóricos, metodológicos, académicos y sociales, suscitando controversias, polémicas, que remarcan las ventajas y desventajas observadas en los distintos medios donde se ha aplicado.

En el Perú, la aplicación del modelo constructivista se inicia en el año 1995 como parte de un proceso de reforma en el que han participado psicólogos, educadores, sociólogos y profesionales de otras disciplinas.

Enseñar y aprender son conceptos que habitualmente se presentan juntos, y que en lo que corresponde a los términos de su relación han dado lugar a posturas, enfoques y modelos diversos, transitando desde la consideración de que el maestro es el artífice del aprender (paradigma instruccional), hasta la relación entre el proceso de enseñanza, y el producto final alcanzado o rendimiento académico (paradigma proceso producto). Este planteamiento tenía que ver con la conducta eficaz del profesor en el aula, los procesos de pensamiento del profesor, todos ellos sin embargo, han considerado al profesor como un trasmisor de los conocimientos, y los alumnos, un recipiente pasivo sobre el que se depositan los contenidos o saberes (Beingochea, 1997).

Las recientes investigaciones sobre la inteligencia (Stenberg, 1992; Gardner, 1995; Perkins, 1987; citados por Beingochea, 1997) han llevado a replantear los procesos que se dan en la relación enseñanza-aprendizaje. Es así como recientemente se ha planteado el aprendizaje del estudiante desde la perspectiva del mismo estudiante, remarcándose que es él quien realmente debe construir sus propios conocimientos realizando aprendizajes significativos, determinándose un cambio igualmente significativo en el docente, en tanto tal, quien no sólo deberá enseñar contenidos al estudiante, sino sobretodo a pensar, a través de un aprendizaje activo y constructivo (Beingochea, 1997).

Para el constructivismo el conocimiento es una interacción entre la nueva información y la información que ya se posee, y aprender, es construir modelos para interpretar la información que recibimos. De acuerdo con Pezo (1996b, citado por Beingochea, 1997), esta construcción es estática cuando la construcción del conocimiento se produce como consecuencia tanto de la información nueva como de los conocimientos previos, y, es dinámica cuando intervienen los procesos mediante los cuales el conocimiento cambia, de este modo, el aprendizaje consiste en una reestructuración de los conocimientos (Beingochea, 1997).

En el constructivismo de Piaget se da una relación dinámica y no estática entre el sujeto y el objeto de conocimiento; en esta interacción el sujeto adquiere nuevos conocimientos como resultado de la acción del sujeto sobre el objeto. El proceso de construcción es un proceso de reestructuración y reconstrucción en el que el conocimiento nuevo se genera a partir de otros conocimientos existentes en el sujeto. El sujeto es quien construye su propio conocimiento (Beingochea, 1997).

En el constructivismo de Vigotsky, el conocimiento se genera en un contexto social y cultural organizado, es decir, el conocimiento escolar se construye en el proceso de interacción entre los alumnos, el profesor y el contenido (Beingochea, 1997).

Es necesario destacar sin embargo que, para algunos investigadores como Hernández (2003), la concepción constructivista no se identifica con ninguna teoría en concreto, sino más bien con enfoques presentes en distintos marcos teóricos que confluyen en una serie de principios. En ese sentido cuestiona el hecho de haber juntado los enfoques de Ausubel, Bruner, Piaget y Vigotsky, haciendo ver que ellos coinciden o se complementan. Asimismo, señala que para el constructivismo las operaciones de pensamiento y aprendizaje son definidos operacionalmente, separados en unidades y secuenciados los contenidos de acuerdo con estas operaciones. Esta concepción facilita el desarrollo de materiales y la formación del profesorado basados en formas fragmentarias de conocimientos, en lugar de desarrollar materiales que ayuden a conectar la experiencia individual de los estudiantes con los conceptos y problemas de las disciplinas o los saberes previos que se representan fuera de la escuela.

2. ELEMENTOS DE LA REFORMA

2.1 Diagnóstico de la educación

El Ministerio de Educación, el PNUD, la GTZ, el Banco Mundial, y la UNESCO – OREALC (1993), dieron a conocer los hallazgos del Diagnóstico General de Educación, los mismos que se pueden resumir en los siguientes aspectos (Cuenca, 2001):

- 1) La ausencia de un Programa Nacional de Educación y la falta de liderazgo del Ministerio de Educación en la mayor parte de las regiones del país, dado que sus acciones estaban limitadas a Lima y Callao;
- 2) Carencia de inversión suficiente en el sector, existiendo una mínima inversión pública en educación, que necesita elevarse al menos a un mínimo de 6 % del PBI en los próximos años;
- 3) Una burocracia rígida basada en el exceso de normas y procedimientos, dándose demasiada importancia a la legislación educativa, en desmedro de los aspectos pedagógicos, y, desalentando las iniciativas de los docentes;
- 4) El currículo fue diagnosticado básicamente como adecuado, aunque muy cargado de contenidos y con poca integración entre sus materias, necesitando ser dinamizado, flexibilizado y diversificado;

- 5) La carencia de materiales educativos pertinentes; materiales no conformes a nuestra realidad diversa, y que estuvieron a cargo de autores literarios y no de especialistas. El problema se acentuaba con la ausencia de bibliotecas; y,
- 6) El deterioro y la ausencia de infraestructura y mobiliario escolar adecuado.

2.2 Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa (MECEP)

La irrupción del constructivismo y de la psicología cognitiva en los sistemas educativos, así como los lineamientos y políticas sobre educación planteados internacionalmente, han obligado a los países de Latinoamérica a revisar sus propuestas de formación y capacitación de los docentes.

El Ministerio de Educación del Perú, teniendo en cuenta el diagnóstico, antes aludido, diseñó el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria (MECEP), cuyas acciones estaban organizadas en torno a tres componentes:

- 1) El mejoramiento de la calidad de los procesos de aprendizaje, planteando la incorporación del modelo constructivista, el cual se basa en el aprendizaje y no en la enseñanza, como tradicionalmente se venía desarrollando. Con este modelo el estudiante debía lograr un conjunto de competencias básicas a través del desarrollo de conocimientos, procedimientos y actitudes, y de la aplicación de sus saberes y experiencias previas en el contexto en el cual ocurre el aprendizaje;
- 2) La modernización de la administración educativa, que comprendía reingenierías, reelaboración de manuales, capacitación de funcionarios y directores de escuelas, implementación de sistemas de información y de sistemas de evaluación; y,
- 3) Mejoramiento de la infraestructura educativa, rehabilitación de las escuelas, mobiliario y equipamiento.

Para el mejoramiento de la calidad de los procesos de aprendizaje, que implicaba un significativo cambio en el modo de percibir el sistema educativo (pasando de una educación basada en la enseñanza a una educación basada en el aprendizaje) se plantearon tres actividades muy precisas:

- 1) La reestructuración curricular por competencias y capacidades, que implicaba al mismo tiempo, una reformulación del rol del docente, en cuanto a su función facilitadora en el proceso enseñanza-aprendizaje, estableciéndose nuevas formas de relación entre el profesor y el alumno;

- 2) La elaboración de materiales educativos reconceptualizándolos desde una perspectiva constructivista, de tal forma que puedan convertirse en estimuladores de la creatividad, la curiosidad y la motivación, cuidando al mismo tiempo de que dichos materiales puedan ser accesibles a todas las escuelas públicas; y,
- 3) La capacitación de los docentes, dada su deficitaria situación profesional y académica. Los docentes quienes eran percibidos como profesionales con escaso conocimiento del contenido de sus clases, que utilizaban métodos inadecuados de enseñanza, y que no estaban lo suficientemente bien preparados para responder a los retos de la educación moderna; todo lo cual requirió de un agresivo programa de capacitación.

En realidad, la formación inicial de los maestros se encontraba en una severa crisis, en la que confluían la existencia y desarrollo de currículos inapropiados, la falta de coherencia entre perfiles, contenidos y objetivos, y carencia de herramientas, equipos y materiales educativos. La proliferación de institutos tuvo como consecuencia una pésima formación, y además, una sobreoferta de docentes que superaba ampliamente las demandas del servicio educativo.

Un estudio realizado por Fernández (2002) con maestros de primaria, revela que el gremio de profesores es un grupo social que se caracteriza por estar sometido a particulares fuerzas estresoras, que desencadenan en ellos un fuerte desgaste psíquico: agotamiento emocional, «despersonalización» y baja autoestima, que afectan significativamente su desempeño, situación que se agudiza por las muy escasas posibilidades de reconocimiento social y una baja motivación, debido a las circunstancias particularmente adversas en las que tiene que trabajar.

Era necesario entonces revalorar la carrera docente, lo cual implicaba, entre otros aspectos, una mejora en los salarios y en las condiciones laborales, que puedan permitir el desarrollo de un firme compromiso con la actividad educativa y sus logros, el desarrollo de políticas relacionadas con la mejora de la calidad de vida del maestro, el estímulo a la formación continua, la promoción de la investigación y la innovación. (Cuenca, 2001).

2.3 El Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD)

El PLANCAD se inicia en 1995 como parte del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana (MECEP) y, en respuesta al Diagnóstico General de la Educación de 1993. A través de sus actividades de capacitación intentaba elevar la calidad técnico pedagógica de los maestros en el aula (Schüssler, 2001).

El objetivo fundamental de PLANCAD fue que los estudiantes se convirtieran en los protagonistas de sus propios aprendizajes y que los docentes fueran más bien orientadores, guías, mediadores, facilitadores, comunicadores, investigadores y organizadores del aprendizaje significativo. Era necesario resaltar la intención de romper o cuestionar el llamado enfoque tradicional, una práctica educativa poco creativa y alentadora, a favor del aprendizaje centrado en el alumno (Schüssler, 2001).

De acuerdo con el Nuevo Enfoque Pedagógico constructivista (NEP): 1) los alumnos aprenden a través de actividades que sean significativas para ellos; 2) los alumnos son el centro del aprendizaje, dado que ellos construyen sus conocimientos de acuerdo a sus propias motivaciones e intereses, así como de sus saberes previos; 3) el aprendizaje está relacionado con el entorno social y las experiencias diarias de los estudiantes; 4) el concepto de enseñanza es cambiado por el de enseñanza-aprendizaje en el cual la función del docente es más bien la de guía que organiza y promueve el aprendizaje activo; y, 5) los docentes fomentan el diálogo, la cooperación y el trabajo en equipo (Schüssler, 2001).

PLANCAD actuó con el concurso de instituciones de la sociedad civil (universidades, institutos superiores pedagógicos, públicos y privados, asociaciones civiles, organismos no gubernamentales, entre otras), que se encargaron de emprender las acciones de capacitación, de manera diversificada, llegándose a cubrir las diferentes regiones del país. Estuvo financiado con recursos de endeudamiento del Estado, como contrapartida nacional a los préstamos del Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (Cuenca 2004).

Se diseñó para atender en un primer momento las urgencias del trabajo pedagógico en el aula, para luego dar paso a un sistema permanente de capacitación que incluía actualización en contenidos de enseñanza y el manejo de métodos y técnicas pedagógicas, lo cual se llevó a cabo básicamente en zonas urbanas (Cuenca, 2004).

La puesta en marcha de un sistema de formación para docentes en servicio estuvo también relacionada con los lineamientos internacionales, y los acuerdos y normas nacionales, que se refieren a la situación del trabajo de los docentes. Es así como, en el caso del Perú, las propuestas de CEPAL (1998) declaran la necesidad de impulsar la profesionalización de los docentes; la declaración de Cochabamba (2001) señala el papel protagónico de los maestros en el logro de calidad de los aprendizajes; y en la declaración de La Habana (2002) se prioriza la formación docente y su profesionalización con un tratamiento integral (Cuenca 2004).

El Programa de Capacitación respondía fundamentalmente a las demandas de los docentes de zonas urbanas que prestaban servicios

en centros educativos polidocentes completos. Incluía la elaboración de una propuesta de atención de maestros de centros educativos polidocentes multigrado y unidocentes de zonas rurales. Esta estrategia invitaba además, a la sociedad civil organizada a participar en el proceso de capacitación, lo que permitía tener un espacio para la reflexión personal y grupal que motivara a los docentes peruanos a modificar su práctica pedagógica, en vez de sólo participar en cursos de capacitación instrumentales (Cuenca, 2001).

La organización de la capacitación comprendió la siguiente secuencia:

En primer lugar, se invitó a las instituciones educativas a participar en una convocatoria para brindar servicios de capacitación a docentes de las escuelas públicas de la región, a través del Ministerio de Educación. Para tal efecto, dichas instituciones pasaron por un proceso de evaluación y selección que comprendía una revisión legal de los documentos presentados por ellas, una evaluación de su solvencia organizacional y de la calidad de los posibles capacitadores, al término del cual, si eran seleccionadas firmaban un contrato con el Ministerio de Educación convirtiéndose en entes ejecutores.

En segundo lugar, el Equipo Técnico Nacional de PLANCAD, elaboró el material de capacitación, que consistía en manuales, separatas y lecturas técnicas de apoyo, a ser utilizado por los entes ejecutores, los docentes participantes de la capacitación y demás personal del Ministerio de Educación. Asimismo, se desarrollaban talleres con los entes ejecutores orientados a acompañarlos en el diseño de los talleres para los docentes, así como para informarles acerca de los lineamientos generales de la capacitación para cada año, que comprendía la formulación de objetivos de la capacitación y la programación de los talleres con los docentes.

En tercer lugar, se llevó a cabo la ejecución de la capacitación, que consistía en dos talleres, uno al inicio y otro a la mitad de año; el primero con diez días de duración en tanto que el segundo con cinco; cada día se trabajaban 8 horas. El primer taller comprendía la explicación del Nuevo Enfoque Pedagógico y su aplicación en aula, la utilización y diversificación de la estructura curricular básica, la planificación de diversas formas de programación, la reorientación en el uso de materiales educativos y las características del nuevo rol docente. El segundo taller comprendía la evaluación de los avances del primer taller, la profundización de los temas desarrollados en la capacitación y el mejoramiento de la práctica docente.

En cuarto lugar, se realizaron visitas de reforzamiento y seguimiento en las aulas de los docentes, a fin de supervisar la aplicación de los contenidos desarrollados en los talleres, así como de promover el intercambio de experiencias docentes. Esta etapa comprendía 4 visitas al año, dos después del primer taller y dos después del segundo.

Finalmente, se realizaban seminarios de evaluación con la participación del Equipo Técnico Nacional y los entes ejecutores, para evaluar las actividades desarrolladas en el primer semestre y establecer los lineamientos del segundo semestre, teniendo en cuenta los resultados del monitoreo y evaluación realizados por el ETN (Equipo Técnico Nacional), así como por las autoevaluaciones y el monitoreo de los entes ejecutores.

2.4 Fundamentos teóricos del PLANCAD

El Nuevo Enfoque Pedagógico (NEP), fundamento de PLANCAD, se definía desde las corrientes constructivistas y fue construido a partir del entendimiento, la comprensión y el consenso de quienes en el Ministerio de Educación tuvieron la responsabilidad de ejecutar las tareas de diversos programas y proyectos educativos. El NEP fue concebido también como un paradigma en permanente modificación, que debía ser utilizado como modelo para establecer lineamientos y normas, cuyo propósito era realizar un cambio sustantivo en la educación y que, básicamente, consistía en pasar de un modelo basado en la enseñanza a otro basado en el aprendizaje (Cuenca, 2001).

Este «nuevo enfoque» se vincula a una serie de postulados filosóficos:

- Planteamiento sobre las diferencias individuales: Claude Helvetius;
- Derecho a la educación; la igualdad y la libertad: Jacques Rousseau;
- Énfasis en la autonomía y libertad de la persona como fin de la educación: Friedrich Hegel;
- Asociación del aprendizaje con el juego: Charles Fournier; y,
- Necesidad de desarrollar la perfección en cada ser humano: Immanuel Kant.

La Psicología Cognitiva es quizás su sustento teórico más importante en parte, debido a sus estudios sobre los procesos en el manejo de la información: procesos de percepción, memoria, atención, lenguaje, razonamiento y resolución de problemas. De ella se desprenden los conceptos de aprendizaje previo, aprendizaje significativo, papel activo, el sujeto en el proceso de aprendizaje, construcción del conocimiento y estimulación de estrategias cognitivas y metacognitivas: todos ellos conceptos de especial relevancia en la aplicación del NEP (Cuenca, 2001).

El NEP recoge finalmente, entre otros, los siguientes aspectos de las teorías de la psicología cognitiva:

- El principio constructivista sostenido por Piaget, que señala que el conocimiento se adquiere por la interiorización del contexto

social y, fundamentalmente, por la construcción realizada por el sujeto. La teoría genética remarca además la relación entre el aprendizaje y las etapas del desarrollo, en lo que se refiere al desarrollo cognitivo en cada edad: a ello deberán adaptarse los procesos educativos (Claux et al., 2001, en Cuenca, 2001);

- El componente de «descubrimiento» de Jerome Bruner, que enfatiza la transformación de los datos almacenados, yendo más allá de los mismos para comprenderlos. El NEP además de hacer referencia a la capacidad de resolver problemas, a la característica de «niño pensador y crítico», a la lucha por lograr una enseñanza no expositiva, no autoritaria, se referirá al descubrimiento como generador de motivación y confianza en uno mismo, a la exploración y a la investigación (Cuenca, 2001);
- El aporte de David Ausubel relacionado con el aspecto afectivo, específicamente, de la motivación, y la consideración de los conocimientos previos;
- Recoge además la teoría culturalista propuesta por Lev Vigotsky, en relación al aprendizaje cooperativo, tanto en función de pares como a través de la guía del maestro; éstas afirmaciones procedían del postulado teórico referido a la «zona de desarrollo próximo» (ZDP) y su relación con el potencial de aprendizaje (Cuenca, 2001).

Teniendo en cuenta los principios constructivistas y la psicología cognitiva en general, el NEP planteaba las siguientes propuestas básicas en su modelo:

- 1) Nuevo papel del docente: quien se convertía en un facilitador de aprendizajes, facilitador del acceso a la información y del desarrollo de competencias de sus alumnos para manejar esta información;
- 2) Participación directa y activa de los estudiantes en su aprendizaje, enfatizándose asimismo las actividades que requieren de técnicas de trabajo grupal, y una permanente labor de motivación por parte de los profesores. Los estudiantes deberían ser los protagonistas de sus propios aprendizajes;
- 3) Uso de métodos y técnicas activas de enseñanza, de herramientas metodológicas que permitan una mayor participación de los estudiantes, y estimulen la creatividad, la organización del espacio físico (ambiente de aprendizaje) y la distribución del tiempo de trabajo en aula. El trabajo en grupo fue el método de trabajo más difundido y promovido por PLANCAD, considerándose como una estrategia metodológica fundamental para el aprendizaje;

- 4) Recojo de saberes previos, que se refiere a los conocimientos que sobre un tema poseen los estudiantes, para a partir de ello, brindarles nueva información que les permita obtener aprendizajes válidos y pertinentes;
- 5) Generación de aprendizajes duraderos basados en lo significativo. El aprendizaje significativo permite relacionar el contenido nuevo con la estructura cognitiva del alumno, con lo cual se adquieren nuevos significados: el lógico, provisto por el material, y el psicológico por el estudiante (Claux et al., en Cuenca, 2001).

Estas cinco «propuestas» constituían la base del NEP, las cuales eran acompañadas por otros elementos provenientes de la psicología educativa, tales como el respeto por los ritmos y estilos de aprendizaje, consideración de los diversos tipos de inteligencias, el respeto por la individualidad en términos de evaluación diferencial y el compromiso de educar en valores; proponiendo además un tipo de evaluación formativa (Cuenca, 2001).

2.5 Formación Continua

Los docentes requieren de una formación en servicio permanente, la cual debe centrarse fundamentalmente en el manejo de estrategias, métodos y didáctica, así como en el manejo de los temas de interés para el trabajo en el aula, de modo que propicie el interaprendizaje a partir de los trabajos de grupo (Cuenca, 2004).

En ese sentido, una serie de esfuerzos con relativo éxito fueron desarrollados para la construcción de un Sistema de Formación Continua. Así, en 1999 se inicia la elaboración de dicho sistema (que originalmente debía formar parte de las actividades a cargo de PLANCAD), pero fue dejado de lado, por problemas de índole político, hasta el año 2002 en el que se vuelve a trabajar el tema pero recogiendo muy poco de lo avanzado hasta el año 2000. Fue presentado bajo el nombre de Sistema de Formación Continua de los Recursos Humanos y consideraba la formación en servicio como un subsistema flexible que a la vez alimentaba y retroalimentaba otros procesos, especialmente la formación inicial y la carrera magisterial, en tanto que el Ministerio de Educación asumiría funciones de monitoreo y normatividad nacional (Cuenca, 2004).

3. UNA MIRADA A LOS RESULTADOS

No existen estudios de evaluación del impacto de PLANCAD en el sistema educativo peruano, sólo informes de las actividades de capacitación desarrolladas anualmente por los entes ejecutores, en donde

se recogen, además de la información cuantitativa, opiniones acerca de las deficiencias, carencias y aciertos. Asimismo, se contaba con los resultados del monitoreo y evaluación realizado por el equipo técnico nacional

Sin embargo, hay dos iniciativas muy ilustrativas que pasamos a revisar y que dan cuenta de esta experiencia; por un lado, un informe que trata de sistematizar esta experiencia, elaborado por Cuenca (2001); y por otro lado, un informe en donde se reporta los resultados de una investigación llevada a cabo para conocer el impacto del programa de capacitación en Arequipa y Cuzco, realizada por Schüssler (2001).

Con respecto al informe de sistematización, pasamos a revisar algunos datos cuantitativos: en la Tabla N° 1 se puede observar que fueron 120,000 los docentes capacitados durante el periodo 1996-2000, que Lima fue la Región con mayor número de docentes capacitados, en tanto que Pasco, Moquegua y Tacna figuran como las menos favorecidos con este programa.

Tabla 1
Docentes capacitados 1995 - 2000

Departamento	1995	1996	1997 *	1998	1999	2000	Total
Amazonas	297	363	407	253	428	720	2,468
Ancash	-	837	815	894	1,024	1,783	5,353
Apurímac	150	338	488	318	581	718	2,593
Arequipa	120	827	1,271	979	1,300	702	5,199
Ayacucho	108	400	824	860	1,092	1,114	4,398
Cajamarca	590	865	1,269	990	1,829	2,012	7,555
Cusco	822	1,221	1,781	1,420	1,846	1,084	8,174
Huancavelica	-	264	387	300	545	1,018	2,514
Huánuco	-	228	522	632	889	849	3,120
Ica	-	-	220	240	278	1,653	2,391
Junín	160	516	639	750	1,528	2,299	5,892
La Libertad	264	713	1,312	760	1,498	1,818	6,365
Lambayeque	623	757	1,359	1,020	1,401	700	5,860
Lima	567	2,936	4,526	3,696	6,300	6,295	24,320
Loreto	-	597	501	420	990	1,362	3,870
Madre de Dios	-	66	61	90	120	110	447
Moquegua	122	167	243	180	254	236	1,202
Pasco	-	156	271	220	309	274	1,230
Piura	643	1,456	2,357	1,290	1,965	1,785	9,496
Puno	212	1,226	1,531	1,780	2,050	1,556	8,355
San Martín	-	679	992	999	1,288	952	4,910
Tacna	-	194	327	210	309	285	1,325
Tumbes	-	226	405	373	348	406	1,758
Ucayali	-	285	456	332	381	380	1,834
Total	4,678	15,317	22,964	19,006	28,553	30,111	120,629

* Incluye docentes capacitados en los talleres complementarios para segundo grado.

Fuente: PLANCAD, MED (elaborado por PLANCAD-GTZ-kfw)

La Tabla Nº 2 muestra que durante este periodo fueron ejecutados 1208 Talleres de Capacitación, lo cual significó 145,000 horas de trabajo. Se puede observar también que año a año se iban incrementando el número de talleres de capacitación.

La Tabla Nº 3 muestra las 2368 visitas de reforzamiento y seguimiento que se realizaron en el periodo 1995-2000, debiendo destacarse que, a pesar que de acuerdo al contrato los entes ejecutores estaban obligados a realizar cuatro visitas al año, en muchos casos, por alguna u otra razón, positiva por cierto, se realizaron entre seis y ocho visitas al año (Cuenca, 2001).

En la Tabla Nº 4, se muestran a los entes ejecutores, que en número de 604 participaron en la capacitación de docentes en las distintas regiones del país. La mitad de entes ejecutores fueron institutos pedagógicos superiores de los cuales aproximadamente, dos tercios eran públicos y un tercio privados.

Tabla 2
Talleres de capacitación por años, según departamentos *

Departamento	1995	1996	1997	1998	1999	2000	Total
Amazonas	4	6	8	4	6	10	38
Ancash	-	8	8	8	8	16	48
Apurímac	2	4	8	4	6	10	34
Arequipa	2	8	20	10	10	12	62
Ayacucho	2	6	12	8	10	12	50
Cajamarca	4	8	16	8	18	22	76
Cusco	8	14	26	12	14	16	90
Huancavelica	-	2	4	2	4	10	22
Huánuco	-	2	8	10	10	12	42
Ica	-	-	2	2	2	14	20
Junín	2	4	8	10	14	24	62
La Libertad	2	6	16	8	14	20	66
Lambayeque	4	6	14	8	10	4	46
Lima	4	26	46	32	36	40	184
Loreto	-	4	6	4	10	18	42
Madre de Dios	-	2	2	2	2	2	10
Moquegua	2	2	4	2	2	2	14
Pasco	-	2	6	2	2	4	16
Piura	6	14	26	12	14	16	88
Puno	2	8	20	16	20	20	86
San Martín	-	10	18	10	12	10	60
Tacna	-	2	4	2	2	4	14
Tumbes	-	4	8	4	2	4	22
Ucayali	-	2	4	2	4	4	16
Total	44	150	294	182	232	306	1,208

* Actividades realizadas por los entes ejecutores.

Fuente: PLANCAD, MED (elaborado por PLANCAD-GTZ-kfw)

Tabla 3
Visitas de reforzamiento y seguimiento ejecutadas por año,
según departamentos

Departamento	1995	1996	1997	1998	1999	2000	Total
Amazonas	8	12	16	8	12	20	76
Ancash	-	16	16	16	16	-	64
Apurímac	4	8	16	8	12	40	88
Arequipa	4	16	40	20	20	-	100
Ayacucho	4	12	24	16	20	24	100
Cajamarca	8	16	32	16	36	44	152
Cusco	16	28	52	24	28	32	180
Huancavelica	-	4	8	4	8	40	64
Huánuco	-	4	16	20	20	96	156
Ica	-	-	4	4	4	-	12
Junín	4	8	16	20	28	-	76
La Libertad	4	12	32	16	28	-	92
Lambayeque	8	12	28	16	20	8	92
Lima	8	52	92	64	72	80	368
Loreto	-	8	12	8	20	72	120
Madre de Dios	-	4	4	4	4	8	24
Moquegua	4	4	8	4	4	-	24
Pasco	-	4	12	4	4	-	24
Piura	12	28	52	24	28	32	176
Puno	4	16	40	32	40	-	132
San Martín	-	20	36	20	24	60	160
Tacna	-	4	8	4	4	8	28
Tumbes	-	8	16	8	4	-	36
Ucayali	-	4	8	4	8	-	24
Total	88	300	588	364	464	564	2,368

Fuente: PLANCAD, MED (elaborado por PLANCAD-GTZ-kfw)

Tabla 4
Entes ejecutores por años, según tipo de institución

Departamento	1995	1996	1997	1998	1999	2000	Total
Instituto superior pedagógico público	9	39	60	23	37	44	212
Asociación educativa	2	11	36	26	30	42	147
Instituto superior pedagógico privado	7	6	20	23	16	20	92
Organización no gubernamental	1	11	12	8	15	20	67
Universidad	3	7	14	9	14	18	65
Instituto superior tecnológico	-	1	4	-	2	5	12
Otros	-	-	1	2	2	4	9
Total	22	75	147	91	116	153	604

Fuente: PLANCAD, MED (elaborado por PLANCAD-GTZ-kfw)

Si bien es cierto que los datos descritos anteriormente muestran el esfuerzo desplegado por el Ministerio de Educación en la capacitación de los docentes, el Concurso Público realizado en Febrero del 2002 para el Nombramiento de Plazas Docentes indica que los maestros en servicio muestran deficiencia en cuanto a conocimientos generales y aspectos pedagógicos del trabajo en aula. Este hecho coincide con los bajos logros de aprendizaje de los estudiantes en las pruebas internacionales LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación), de la UNESCO – OREALC y PISA (Programme for International Student Assessment) en la OECD, así como las pruebas nacionales de medición de la calidad educativa (Cuenca, 2001). La Unidad de Medición de Calidad Educativa (UMC) reporta que en la evaluación del 2001, menos del 8% de los estudiantes que terminó primaria tuvo un nivel de desempeño suficiente en Comunicación Integral, sólo el 16% un nivel de desempeño básico y el 77% un nivel por debajo del básico. En Matemática, el 7% logró un desempeño suficiente, el 50% un nivel básico y el 43% un nivel por debajo del básico (Ministerio de Educación, 2001). Aunque no se puede establecer una asociación directa entre la capacitación desarrollada por PLANCAD y los resultados de las evaluaciones a estudiantes y docentes, estos indicadores deben dejarse de lado al momento de analizar la situación educativa del país.

El estudio realizado por Schüssler (2001) en veinte centros educativos ubicados en zonas urbanas, urbano-marginales y rurales de Arequipa y Cuzco con respecto al impacto del Programa de capacitación sobre los procesos de enseñanza aprendizaje, indican que dicho proceso, todavía está muy centrado en la persona del docente en desmedro de los intereses de los niños. El proceso de capacitación parece estar incidiendo fundamentalmente en los aspectos metodológicos, observándose deficiencias en los contenidos de las clases. Se pone en duda la aplicación del enfoque constructivista en la educación pública, dado que aún no ha logrado aclararse la validez de este enfoque en escuelas con un amplio número de alumnos y con escasos materiales educativos.

Un Programa como PLANCAD, que busca estimular un profundo cambio de paradigmas educativos y que está orientado a diversificar métodos y materiales, así como a reformular la función pedagógica, deja huella en el trabajo práctico diario del docente. Sin embargo, resulta difícil medir el impacto de las reformas cuando se desconoce el punto de partida individual de cada docente que comprende una investigación (Schüssler, 2001).

De acuerdo al estudio de Schüssler, los resultados que encuentra de la aplicación del Nuevos Enfoque Educativo (NEP), son los siguientes:

En cuanto a las condiciones de enseñanza aprendizaje

Las condiciones de infraestructura de las escuelas estudiadas son muy distintas en cuanto al tamaño, iluminación, estado general, lo cual no guarda relación con el objetivo de crear un ambiente acogedor y que la escuela se convierta en un lugar en donde el estudiante se sienta a gusto.

Las aulas compartidas por los turnos de mañana y tarde no permiten la ambientación del aula ni guardar los materiales para libre disposición. Las características de las carpetas que limitan el trabajo grupal, el heterogéneo y con frecuencia excesivo número de alumnos por aula, se contraponen con la idea de crear relaciones más personales y menos anónimas, que los alumnos perciban y respondan a diversos requerimientos y ritmos de aprendizaje, así como que los profesores desempeñen el papel de facilitadores.

PLANCAD estimula procesos de intercambio y colaboración permanente entre los docentes; sin embargo, estos procesos son aún de carácter muy esporádicos y el clima interpersonal es considerado problemático por la desconfianza que existe entre los docentes. (Schüssler, 2001).

En más de la mitad de escuelas públicas existían bibliotecas de aula, pero en más de la mitad de ellas no había libre acceso. La mayoría de escuelas habían recibido libros para los alumnos aunque en número insuficiente. El equipamiento de aula con material didáctico era deficiente, sólo existía el módulo en una de las escuelas.

En relación a los estudiantes

En cuanto a los estudiantes de escuelas públicas se percibía su situación socioeconómica como un obstáculo. Existían estudiantes con problemas de concentración por desnutrición, por el manejo de poco saberes previos, escasa cooperación de los padres de familia, falta de comprensión acerca del papel del docente, carencia de materiales. El Nuevo Enfoque Pedagógico requería mayor número de materiales lo cual no concordaba con las condiciones existentes, y los padres de familia no apoyaban suficientemente a los alumnos en la aplicación de sus trabajos de investigación. En muchos casos las deficiencias se convertían en un pretexto para no aplicar el NEP.

Referente a los docentes

En cuanto a la formación de los docentes, algunos profesores que consideraban su formación como muy buena, daban clases muy malas;

los maestros consideraban que la diferencia entre capacitación y formación era muy grande, que todo lo que habían aprendido en cinco años, ahora con la capacitación, se cambiaría en dos semanas.

En cuanto a la situación socioeconómica de los docentes, casi la mitad de ellos tiene que desempeñar otro oficio, siendo la remuneración un problema clave en la motivación de los docentes. Sin embargo, los aspectos de su profesión que les atrae tienen que ver con la idea de formar niños de acuerdo con los propios valores de los maestros y por supuesto, el de transmitirles conocimientos.

Los maestros refieren que entre los obstáculos que deben sortear en el trabajo docente se encuentran: los bajos sueldos, la falta de colaboración de los padres de familia, la marginación de la que son objeto, el trabajo en un ámbito de pobreza. Esto permite entender la idea que tiene el maestro de cambiar de escuela o de trabajo para «superarse», manifiesta la autora del estudio.

En cuanto a la práctica docente

Los resultados del estudio realizado por Schüssler (2001), indican asimismo que los maestros consideraban la ambientación de las aulas como un elemento fundamental del NEP, al igual que la distribución de las carpetas dentro del aula formando mesas de grupo para la aplicación de la modalidad de trabajo grupal. De esta manera los estudiantes eran percibidos como activos, creativos, con una mayor participación en clase. Sin embargo, la forma cómo se exponían los trabajos grupales con frecuencia era poco alentadora debido a las repeticiones y la distracción, lo cual no suscitaba mayor interés, a no ser que el maestro intervenga guiando las presentaciones con preguntas y cuestionamientos o cuando estimulaban a los estudiantes a que preguntaran, discutieran, compararan o corrigieran.

La aplicación del trabajo grupal no siempre se puede equiparar con el proceso enseñanza-aprendizaje de calidad, dadas las deficiencias que se presentaban con mucha frecuencia por el uso del tiempo, por la falta de acompañamiento por parte del docente en los grupos de trabajo o por la ausencia de intervenciones. Sin embargo, algunos docentes logran profundizar en los temas durante el plenario, corrigiendo los errores junto con los alumnos. El predominio del trabajo grupal no está asociado necesariamente con la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, puesto que intervienen otros factores igualmente importantes.

En cuanto a la aplicación de una diversidad de métodos de enseñanza aprendizaje, no es posible señalar que los docentes dispusieran de muchos, dado que las innovaciones metodológicas introducidas por el NEP se referían a la organización del trabajo grupal y la ejecución de

dinámicas, lo cual ha podido servir para crear un clima emocional afectuoso y motivador, ayudando a superar las barreras entre alumnos y docentes, aumentando las posibilidades de diversión en las escuelas. Los papelotes eran usados en todas las clases.

Los contenidos propios del plan curricular muchas veces eran abordados de manera superficial y/o abstracta, disponiendo con frecuencia de un tiempo prolongado para un pequeño contenido curricular. Los docentes se quejaron del tiempo que le demandaba la metodología activa y la consideración de los ritmos de aprendizaje, lo que en ocasiones se utilizó para oponerse a la reforma.

En muchas de las aulas estudiadas se entablaba una relación con los saberes previos de los estudiantes y algunos docentes utilizaban el contexto social de éstos en el aprendizaje, sin embargo, no hay indicios de que las clases partieran de las necesidades y de los intereses de los alumnos, o de que ellas fueran el centro del proceso enseñanza-aprendizaje, ni que los distintos tipos de ritmos de los estudiantes fueran considerados. A pesar de ello puede considerarse como un logro si se los compara con el enfoque tradicional que ha sido tipificado como memorista, enciclopedista y poco motivador para los niños.

Los docentes reclaman un mayor apoyo para aplicar las diversas formas de planificación y estructuración del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En lo referente a la evaluación del aprendizaje, las nuevas formas de evaluación generaban mucha inseguridad y eran consideradas muy difíciles de aplicar en el aula. Por otro lado, los docentes se sentían sobreexigidos en el manejo de la disciplina, sobretodo en el trabajo grupal.

Los docentes manifestaban una crítica a los talleres de capacitación en el sentido de que no existían orientaciones concretas con respecto a la aplicación del NEP en la práctica escolar, por lo que la aplicación del NEP quedaba en el aire. Igualmente se criticaba los exigentes contenidos como el fortalecimiento de la autoestima, nuevas técnicas como la aplicación de proyectos, unidades, y módulos, y las formas de evaluación. Pedían que las capacitaciones adoptaran una forma de enseñanza más práctica, que proporcione técnicas y estrategias para aplicar el NEP, mejores guías y pautas escritas.

Los logros alcanzados en esta experiencia demuestran que se pueden dar pasos significativos hacia un posible Nuevo Enfoque Pedagógico, proceso que debe ser planteado a largo plazo y que requiere de docentes con capacidades extraordinarias para el cambio de actitudes y prácticas docentes vinculadas con la comprensión y la voluntad, la práctica y la experiencia con los nuevos métodos, capacidad de metacognición, autorreflexión y tiempo (Schüssler, 2001).

4. VALORACIÓN CRÍTICA

La aplicación del modelo pedagógico constructivista en el Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa del país entre 1995 y 2000, puso en evidencia una realidad educativa que compromete a todos los actores del sistema y, tal vez esa sea su principal virtud, dado que hace un serio llamado de atención en el sentido de que hacer reformas educativas que se perfilan internacionalmente, requiere de ciertas condiciones de planificación e inducción.

El soporte teórico, basado en el enfoque constructivista, tal como fue diseñado para los efectos del modelo pedagógico aplicado, muestra ciertas limitaciones. Esto requería la participación de especialistas. Por otro lado, tal como lo señalan diversos investigadores, no se ha logrado comprobar aún el impacto o la influencia del constructivismo en el proceso enseñanza-aprendizaje. Es de considerar además, que no se tomaron en cuenta algunos requerimientos de la aplicación de este enfoque, como son el número de alumnos por aula para realizar el trabajo en grupo, los materiales educativos que el estado proporcionaba de manera insuficiente, y sobretodo, la participación de un profesor, que además de las condiciones inadecuadas en las que realiza su labor y sus dificultades en cuanto al manejo de contenidos curriculares, tenía una serie de dudas con respecto a la aplicación del modelo.

La situación social precaria del maestro es un aspecto importante de resaltar puesto que ella no generaba precisamente una buena motivación o un mayor compromiso con el proceso de reforma, sino que más bien en muchos casos, ocasionaba una actitud de oposición a ella.

Esta experiencia plantea un camino por recorrer en lo que se refiere a Formación Inicial y Continua del Maestro, la cual debe manejarse como un sistema permanente que contemple la planificación y organización de las actividades escolares con una infraestructura y mobiliario adecuados, con materiales educativos diversos y suficientes y un currículo acorde con los tiempos modernos.

Lo importante es que se ha iniciado un proceso de cambio significativo en el sistema educativo peruano, por el que se ha logrado transitar, aunque con tropiezos, de un sistema educativo centrado en el docente a un sistema educativo centrado en el alumno, generando las dificultades que ya se han señalado anteriormente. Se requiere apuntalar este cambio, que dicho sea de paso, caracteriza a la mayoría de sistemas educativos de los países latinoamericanos.

La educación centrada en el alumno nos lleva al currículo por competencias y capacidades dejando de lado el tradicional currículo por objetivos, lo cual implica una reelaboración de los contenidos curriculares y su metodología, además de la capacitación docente, tanto en aspectos de contenido curricular como en aspectos metodológicos.

Este hecho resulta relevante en el manejo curricular en todos los niveles educativos, desde la Educación Inicial hasta la Educación Universitaria, de tal forma que los principios del modelo de currículo por competencias aplicado en la reforma, deben aplicarse también en las otras modalidades y niveles educativos, en orden a guardar coherencia y consecuencia, con las decisiones tomadas en el sistema educativo.

La participación de la sociedad civil ha sido un elemento digno de destacarse en el proceso de reforma, no sólo por la contribución que directamente realizaron las instituciones en el proceso de capacitación, sino también por la colaboración de las autoridades y padres de familia, de algún modo vinculadas al centro educativo. Este hecho de la participación social, se vio luego complementada con la Consulta Nacional de Educación que dio lugar al Acuerdo Nacional de Educación cuya recomendaciones están siendo considerados en las acciones que actualmente se están desarrollando.

Los padres de familia en general, y de los niños de Educación Primaria en particular, están llamados a desempeñar un rol fundamental en su educación, pues es precisamente en este periodo en el que el niño requiere su mayor apoyo, dado que por su edad cronológica, su personalidad se encuentra en proceso de configuración, sus habilidades para el aprendizaje se encuentran en proceso de desarrollo, y el éxito o fracaso en los logros escolares tienen una incidencia importante en sus características emocionales, especialmente en su autoestima.

5. PERSPECTIVAS

PLANCAD ha hecho sentir su influencia en la práctica de muchos docentes, quienes estarían más dispuestos a poner empeño en un cambio pedagógico si le encuentran sentido, si encuentran una relación con sus modos de pensar, su entorno laboral y social y, si están convencidos, de que su aplicación es viable. A través de sus distintas actividades de capacitación, ha contribuido a que el aprendizaje en las escuelas públicas sea más motivador, más centrado en los alumnos y más orientado a la realidad (Schüssler, 2001)..

Sin embargo, resulta iluso pensar que la inadecuada formación de un docente se pueda remediar con un programa de capacitación como el desarrollado por PLANCAD, el cual ha enfatizado los aspectos metodológicos del proceso enseñanza-aprendizaje, en desmedro de los contenidos curriculares, que es un elemento que necesariamente debe estar presente en un programa de este tipo, más aún si se tiene en consideración la manera improvisada como muchos Institutos Pedagógicos Superiores, han venido formando maestros en los últimos años. Consideramos que es importante y necesario tener siempre presente el *¿cómo enseñar?*, en donde se han conseguido logros relevantes, pero tan importante como esto

o más, lo es el ¿qué enseñar? aspecto que aún no ha sido abordado en nuestro país de una manera sistemática, y que requiere de un esfuerzo de capacitación docente en actualización de contenidos, para luego continuar con la especialización del profesor.

El gobierno actual ha tenido la iniciativa de evaluar a los docentes e iniciar un proceso de capacitación en contenido curricular con la participación de las universidades del país. Se trata de una alternativa remedial interesante que esperamos alcance los logros esperados. Sin embargo, es necesario resaltar una vez más, que ir a las raíces del problema del docente implica, entre otros aspectos, realizar un cambio radical en la formación inicial del maestro, a través del diseño y ejecución de un plan curricular actualizado y moderno, la incorporación de materiales educativos idóneos, el uso y manejo de equipos y tecnología y, sobretodo, la participación de formadores de calidad. Al término de los estudios, los egresados deben tener además, la posibilidad de una formación continua a lo largo de su desempeño profesional en el sistema educativo. En ese sentido, las experiencias de países como Chile, Cuba, Brasil, México, resultan muy ilustrativas.

Si el docente es uno de los actores fundamentales del proceso educativo y estamos convencidos de que su formación y capacitación requiere cambios drásticos para lograr una educación de calidad, resulta indispensable dar una mirada a lo que se está haciendo en otros países de la región, sobre el particular. Esto es más importante aún si tenemos en cuenta que en la década pasada, la mayoría de países de Latinoamérica y el Caribe iniciaron proceso de reforma, mejora o modernización, lo cual ha exigido el diseño de nuevos currículos para una formación inicial de los docentes básica y sólida, y para que su formación en servicio responda a las demandas actuales (Ministerio de Educación, 2004).

Si consideramos que la actividad educadora debe reproducir la cultura de los pueblos, desarrollar las inteligencias, consolidar las prácticas de convivencia desde una perspectiva crítica y creadora, en una cultura moderna que convive con las culturas ancestrales que articula y materializa diversas identidades que definen interculturalidades, y si es el maestro un elemento clave en esta actividad educadora, debemos reflexionar acerca de su formación profesional (Ibarra, 2004).

La existencia de una fuerza docente bien calificada y disponible en número suficiente es una de las condiciones básicas para obtener una educación de buena calidad. Para ello es necesario promover la calificación pedagógica general de los docentes, enfocar la atención en la formación inicial, cambiar la organización de las clases y mejorar la interacción de los docentes con sus alumnos (Singh, 2004).

Pro otro lado, es necesario considerar que la profesión docente ha perdido atractivo y muchos profesionales de la educación prefieren

dedicarse a otras actividades. Existen cuatro razones para esta retirada de los ambientes educativos: 1) la creencia errónea de que cualquiera estaría en condiciones de enseñar bastando la experiencia adquirida como padre o empleado; 2) la constante pérdida de reputación; 3) los problemas sociales de los alumnos, los padres y la sociedad que tiene que afrontar; y, 4) la formación profesional que no los prepara para ser docentes que tienen que dictar cursos a alumnos que viven en un mundo totalmente distinto, con nuevas tecnologías, nuevos métodos y una situación social cambiada (Singh, 2004).

La evaluaciones internacionales de gran escala, han mostrado que existe una correlación entre la calidad de la enseñanza y los progresos de aprendizaje. El Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes ha examinado los resultados escolares obtenidos en 2003 con alumnos de 15 años correspondientes a 42 países industrializados, países en transición y países en desarrollo, comprobando que la calidad de la educación y de la formación magisterial es un instrumento potencial para mejorar la igualdad entre alumnos que provienen de diferentes clases sociales, y también entre varones y mujeres (Singh, 2004).

La formación inicial de docentes ha generado innumerables análisis y discusiones acerca de los factores que determinan el perfil profesional, los resultados que se esperan de la formación, los elementos que debe tener el currículo, el peso en la formación pedagógica o la especialidad, las fuentes o factores que deben estructurar dicho currículo. El modelo tradicional de formación docente no responde a los cambios y la demanda del sistema educacional, siendo necesario un nuevo enfoque que responda de forma diferente a la producción del conocimiento, que tenga una vinculación temprana con la realidad educativa, una formación ética y en valores comprometida, y una nueva actitud frente al saber (Barrios, 2004).

En el proceso de formación magisterial destacan dos etapas, la primera es la que se imparte en las instituciones formadoras que se refiere a la formación inicial de docentes, la segunda, viene a ser la formación continua o de desarrollo o perfeccionamiento profesional. El concepto de calidad aplicado al proceso pedagógico aborda cuatro aspectos: el currículo de formación, los académicos que participan de ella, los elementos tecnológicos o medios empleados en el proceso y las características de los estudiantes. La calidad del currículo a su vez comprende las competencias didácticas, el dominio y transferencia de conocimientos, la comunicación interpersonal e individual, la autogestión personal y profesional (Barrios, 2004).

En ese sentido Martínez (2004) señala que es conveniente llamar la atención acerca de cuáles eran las orientaciones en la formación antes y cuáles deben ser ahora:

ORIENTACIONES DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Aspectos	Antes	Ahora
Aprendizaje	Se entrega información Jerárquico Descontextualizado	Construcción activa Se basa en conexiones Contextualizado
Enseñanza	Transmisiva	Se busca transformación Directa Busca construir un andamiaje conceptua
Currículo	Rígido	Flexible
Tareas	Aisladas Programadas secuencialmente	Auténticas Trabajo integrativo
La mediación social	Se trabaja individualmente Se estimula competencia	Se forman comunidades de aprendices Se estimula la colaboración
Evaluación	Pruebas de rendimiento Tests estandarizados	Basada en el desempeño Seguimiento mediante portafolio

*Cf. Marcelo, 2001 (versión modificada) en Martínez 2004.

Esta situación nos lleva a reorientar el proceso profesionalización hacia las nuevas demandas que tiene la educación en el mundo. Las nuevas demandas del mundo moderno deberían ser satisfechas a través de currículos basados en competencias, orientados a la solución de problemas, la toma de decisiones y la innovación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arregui, P.; Hunt, B. y Díaz, H. (1996). *Problemas, perspectivas y requerimientos de la formación magisterial en el Perú*. Informe de consultoría. Lima: Ministerio de Educación.
- Barrios, O. (2004). Hacia un nuevo enfoque de la formación inicial. En: PROEDUCA – GTZ, *¿Cómo estamos formando a los maestros en Latinoamérica?* Encuentro Internacional «El Desarrollo profesional de los docentes en América Latina», Lima.
- Beingochea, P. (1997). Una perspectiva constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En: *Revista de los psicólogos de la educación*, Vol. 3 (2), pp. 125-140.
- Capella, J. y Sánchez Moreno, G. (1999). *Aprendizaje y constructivismo*. Lima: Massey and Vainer.
- Cuenca, R. (2004). Experiencias, tensiones y desafíos de la formación en servicio. En: PROEDUCA – GTZ, *¿Cómo estamos formando a los maestros en Latinoamérica?* Encuentro Internacional «El Desarrollo profesional de los docentes en América Latina», Lima.
- Cuenca, R. (2001). *El compromiso de la sociedad civil con la educación*. Sistematización del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD). Ministerio de Educación del Perú, GTZ, KfW.
- Cuenca, R. y Carrillo, S. (2001). *El sistema de monitoreo y evaluación del PLANCAD*. Lima: Ministerio de Educación.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México DF: UNESCO.
- Fernández, M. (2002). *Realidad psicosocial del maestro de primaria*. Fondo Editorial de la Universidad de Lima.
- García, S. (2004). Los formadores en el Perú. En: PROEDUCA – GTZ, *¿Cómo estamos formando a los maestros en Latinoamérica?* Encuentro Internacional «El Desarrollo profesional de los docentes en América Latina», Lima.
- González, R. (1995). *El constructivismo, sus fundamentos y aplicación educativa*. Lima: Centro Psicosocial de Desarrollo Humano.
- Gouveia de Miranda, M. (2000). El constructivismo como principio explicativo en la educación: una pretensión y un riesgo. En: *Educere*, Vol. 4, número 010, pp. 7-16.
- Hernández, F. (2003). El constructivismo como referente de las reformas educativas neoliberales. En: *Educere*, Vol. 7, número 023, pp. 433-440.

- Ibarra, O. (2004). La educación y la cultura como misión del maestro. En: PROEDUCA – GTZ, *¿Cómo estamos formando a los maestros en Latinoamérica?* Encuentro Internacional «El Desarrollo profesional de los docentes en América Latina», Lima.
- Martínez, J. (2004). Formando profesionales de la educación. En: PROEDUCA – GTZ, *¿Cómo estamos formando a los maestros en Latinoamérica?* Encuentro Internacional «El Desarrollo profesional de los docentes en América Latina», Lima.
- Ministerio de Educación (1993a). *Diagnóstico General de Educación*. Lima: MED/Banco Mundial/PNUD/GTZ/UNESCO-OREALC.
- Ministerio de Educación (1999b). *Plan Nacional de Capacitación Docente – PLANCAD*. Lima.
- Ministerio de Educación (2001). *Memoria del Ministerio de Educación, Gobierno de Transición 200-2001*. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2003). *Educación Inicial*. Material de referencia para los Institutos Pedagógicos Superiores. Lima: PROEDUCA, GTZ.
- Ministerio de Educación (2005). *Plan Nacional de Educación para todos*. Hacia una de educación de calidad con equidad. Lima
- Ministerio de Educación (2005). *Diseño curricular nacional de Educación Básica Regular*. Proceso de articulación. Lima, DINEIP - DINESST.
- Ocampo, J. (2003). El constructivismo en decadencia: de cómo fracasa su práctica pedagógica. En: *Educere*, Vol. 6, número 021, pp. 119-124.
- PROEDUCA-GTZ (2004). *¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina?*. Encuentro Internacional «El Desarrollo profesional de los docentes en América Latina», Lima.
- Schüssler, R. (2001). *El nuevo enfoque pedagógico en las aulas*. Resultados de una investigación con docentes capacitados por PLANCAD. Lima: Ministerio de Educación.
- Singh, M. (2004). Teorías y paradigmas de la formación inicial. En: PROEDUCA – GTZ, *¿Cómo estamos formando a los maestros en Latinoamérica?* Encuentro Internacional «El Desarrollo profesional de los docentes en América Latina», Lima.