



UNIVERSIDAD DE LA SABANA DE COLOMBIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

**CONCEPTO Y PRÁCTICAS DEL COMPONENTE INVESTIGATIVO,
EN LOS PROGRAMAS PRESENCIALES DE EDUCACION INICIAL
EN LIMA – PERÚ**

Trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación

SHWIZINY ALEXANDRA DIAZ VARGAS

Bogotá, Colombia 2014



UNIVERSIDAD DE LA SABANA DE COLOMBIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

**CONCEPTO Y PRÁCTICAS DEL COMPONENTE INVESTIGATIVO,
EN LOS PROGRAMAS PRESENCIALES DE EDUCACION INICIAL
EN LIMA – PERÚ**

Trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación

SHWIZINY ALEXANDRA DIAZ VARGAS

ALEXANDRA PATRICIA PEDRAZA ORTIZ

Asesor de Investigación

Bogotá, Colombia 2014

AGRADECIMIENTOS

Agradezco primero a Dios por regalarme esta Bendición, la cual me ha ayudado a fortalecer mi crecimiento profesional, personal y espiritual, porque aunque a veces sentí temor por no saber qué era lo mejor, él siempre me puso donde me necesitaba, me dio fuerza interna y su mano para seguir el camino.

A la Universidad de La Sabana por su dedicada labor en la formación de profesionales, por la excelente labor pedagógica la cual se siente como sacada del alma de cada uno de los Docentes que estuvieron a cargo de este proceso, y especialmente a la Profesora Alexandra Pedraza, quien no fue sólo mi tutor sino mi compañera de proyecto, logrando motivar cada momento de dificultad.

A mi Familia, los cinco mosqueteros como metafóricamente nos identificamos, por ser quienes compartieron mis angustias y en su momento el temor a dar el paso en medio de un sin número de cambios que han venido acompañados a este proceso; agradezco la fortuna de tenerlos y terneros, aun cuando unos kilómetros físicos nos separaron, los mismos lograron unir más nuestro corazón. Padre, Madre y Hermano GRACIAS por los minutos convertidos en tesoro cada vez que los medios tecnológicos nos permitían compartir, Gracias por sus Oraciones y una vez más Gracias a Dios por escucharlas.

No cerraré esta etapa de mi vida sin agradecer al hombre, amigo y esposo que Dios me regaló como compañero, porque su voz, su amor, su paciencia y los varios momentos de consejo los cuales animaban las tareas del día que venía. Gracias Amor por acompañarme y ayudarme a hacer que posible ésta otra etapa de mi vida, la que siempre soñé y que hoy tras un recorrido fascinante puedo celebrar a tu lado y decir: ¡lo logramos, una vez más juntos!

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	9
INTRODUCCION	10
PROBLEMA	15
OBJETIVOS.....	23
2.1. General.....	23
2.2. Específicos	23
MARCO LEGAL DE LA EDUCACION	24
2.3. ACUERDOS INTERNACIONALES QUE ORIENTAN LA EDUCACION.....	24
2.4. POLITICA EDUCATIVA DEL PERÚ	28
CAPITULO UNO	38
2.5. MARCO TEORICO DE LA EDUCACION SUPERIOR	38
2.6. LA EDUCACION SUPERIOR EN AMERICA LATINA.....	38
Tendencias y desafíos de la educación Superior en América Latina.....	41
CAPITULO DOS.....	48
2.7. CONTEXTO SOCIOECONOMICO Y POLITICO DEL PERÚ	48
2.8. CRONOLOGIA EDUCATIVA DEL PERÚ	51
2.9. ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO PERUANO	56
2.10. LINEAMIENTOS EDUCATIVOS DE LA EDUCACION DEL PERÚ	60
2.10.1. Proyecto Educativo Nacional al 2021: “La educación que queremos para Perú” .	61
2.10.2. Plan Nacional de Educación Para Todos al 2005 – 2015, Perú.....	64
2.10.3. Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica Regular (EBR), al 2021. ...	66
2.11. LA EDUCACION SUPERIOR EN EL PERÚ	67
2.11.1. Institutos y escuelas de Educación Superior no Universitaria	68
2.11.2. La investigación en la Educación Superior no Universitaria	71
2.11.3. Educación Universitaria, Universidades Públicas y Privadas	74
2.11.4. La investigación en las Universidades.....	75
2.11.5. Retos de la Educación Superior del Perú	78
CAPITULO TRES.....	79
2.12. CONTEXTO DE LA FORMACION DE EDUCADORES	79
2.12.1. Antecedentes de la Formación docente:.....	79
2.12.2. Cambios sociales frente a la formación del docente	82
2.12.3. Conceptos de formación de formadores:	86
2.13. LA FORMACION DOCENTE EN EL PERÚ	89
2.13.1. ANTECEDENTES	89
2.13.2. El Educador Inicial del Perú como Investigador.....	93

MARCO METODOLOGICO.....	96
2.14. Tipo de investigación.....	96
2.15. Primera fase	98
2.16. Segunda Fase	100
2.17. Población y muestra.....	101
2.18. Técnicas de recolección de información	106
2.18.1. Aplicación del Instrumento.....	106
2.18.2. Desarrollo de las entrevistas grupales.....	107
2.18.3. Sistematización de la información.....	108
HALLAZGOS	110
2.19. CATEGORIA UNO: LA INVESTIGACION UN CONCEPTO VARIOPINTO	110
2.19.1. La Investigación como Acto Humano	111
2.19.2. El mito detrás de la acción Investigativa	112
2.19.3. La Universidad Escenario por Excelencia de la Investigación	116
2.19.4. La Investigación Herramienta de Cambio y Desarrollo.....	118
2.19.5. La Investigación como una Forma de Acción Social.....	119
2.19.6. La Investigación como Producto.....	121
2.20. CATEGORIA DOS: LA PRAXIS DE LA INVESTIGACION FORMATIVA EN LOS PROGRAMAS PRESENCIALES DE EDUCACION INICIAL EN LIMA METROPOLITANA, PERÚ.....	122
2.20.1. Lineamientos del Componente Investigativo	123
2.20.2. Acción del Estado	124
2.20.3. La Investigación en el Currículo	125
2.20.4. La actividad teórica y práctica dentro del currículo:	126
2.20.5. Cambios en el currículo	127
2.20.6. Espacios curriculares para la investigación:.....	127
2.20.7. Didáctica Investigativa.....	128
2.20.8. La investigación como requisito para recibir el título.....	131
2.20.9. Lineamientos para las producciones investigativas	132
2.20.10. Espacios Extracurriculares para la Investigación	132
2.20.11. Derechos de Autor y Propiedad Intelectual en la Investigación Formativa	133
2.21. CATEGORIA TRES: CRITERIOS DE DISTINCION DE CONCEPTOS, ENTRE FORMACION INVESTIGATIVA E INVESTIGACION FORMATIVA	134
2.21.1. Formación investigativa	135
2.21.2. Investigación formativa.....	135
2.22. CATEGORIA CUATRO: DESCRIPCION DEL PERFIL INVESTIGATIVO DEL ESTUDIANTE	136
2.23. CATEGORIA CINCO: DESCRIPCION DEL PERFIL DEL DOCENTE QUE ENSEÑA INVESTIGACION.....	139
2.23.1. El Docente en la enseñanza del Componente Investigativo	140
2.23.1.1. Necesidades del Docente para asumir la enseñanza del componente investigativo	140
2.23.1.2. Participación del Docente en la investigación formativa	141
2.23.1.3. Acción del Docente en la investigación formativa	142

CONCLUSIONES.....	143
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	146
ANEXOS.....	154

LISTA DE TABLAS

Tabla 1.	Objetivos Estratégico 3 y 5, referentes de éste estudio, 2010. 32 - 33
Tabla 2.	Presencia de la investigación en la Ley Universitaria, No 23733, 1983. 35 - 36
Tabla 3.	Cronología Histórica de la Educación Peruana (1828 – 2010). 52 - 53
Tabla 4.	Número de instituciones del Sistema Educativo Peruano, 2012. 70
Tabla 5.	Número de Estudiantes matriculados en el Sistema Educativo Peruano, 2012. 71
Tabla 6.	Instrumento para la recolección de Información de esta investigación. 99 - 100
Tabla 7.	Instituciones de Educación Superior con el programa de Educación Inicial activo en Lima Metropolitana. 103
Tabla 8.	Primero filtro de las Instituciones convocadas, muestro por conveniencia. 104
Tabla 9.	Listado de participantes de la Investigación. 105
Tabla 10.	Agenda de encuentro con participantes para entrevistas – recolección de información. 108
Tabla 11.	Estrategias didácticas asociadas a la Investigación más utilizadas por los IES participantes del estudio. 130

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Organigrama estructural del Ministerio de Educación, Dirección de Educación Superior y Técnico. 37
Figura 2.	Pirámide del Nivel socio Económico de Perú, 2009. 50
Figura 3.	Marco Legal de la Educación Superior y Formación Docente del Perú, 2010. 55
Figura 4.	Estructura vigente del Sistema Educativo del Perú. 56
Figura 5.	Objetivos Estratégicos del Proyecto Educativo Nacional (PEN) 2021. 62
Figura 6.	Objetivos e Indicadores del Proyecto Educativo Nacional, 2021. 63
Figura 7.	Gestión de la Educación Superior del Perú. 68
Figura 8.	Proceso de Titulación para los Institutos de E.S. Técnico Productiva. 72
Figura 9.	Proceso de Titulación para los Institutos de E.S. Tecnológica. 73
Figura 10.	Proceso de Titulación para los Institutos de E.S. Pedagógica. 73
Figura 11.	Proceso de Titulación para los Institutos de Educación Superior Universitaria. 77

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1.	Resultado de Categorías del estudio
Anexo 2.	Registro de participantes del proyecto de investigación
Anexo 3.	Plan de Estudios de Educación Inicial, Universidad Católica del Perú
Anexo 4.	Plan de Estudios de Educación Inicial, Universidad Nacional Federico Villa Real
Anexo 5.	Diseño Curricular Básico Nacional para la Carrera de Educación Inicial

RESUMEN

El proyecto de investigación indagó acerca de los conceptos y las prácticas de investigación, en los programas presenciales de Educación Inicial en Lima Perú, dentro de un marco metodológico de carácter cualitativo de alcance descriptivo que permitió acceder a la información a través de entrevistas semi estructuradas dirigidas a Directivos y Docentes de los programas de cuatro universidades e institutos de educación superior pedagógica en Lima Metropolitana. Los hallazgos evidencian cinco categorías relevantes: La investigación como un concepto variopinto, la investigación en la praxis, criterios de distinción entre los conceptos: formación investigativa e investigación formativa, descripción del perfil docente encargado de la enseñanza del componente investigativo, y la descripción del perfil investigativo del futuro profesional. Como resultado del estudio, se puede decir que el concepto de investigación es polisémico, en construcción, va desde apreciaciones que refuerzan su importancia en el currículo hasta detractores; en la praxis existen lineamientos del Ministerio con una tendencia hacia lo cuantitativo, aunque se reconoce la importancia de la investigación acción, el proceso de investigación formativa se desarrolla en ciclos e incluye ejercicios aplicados; en lo extracurricular, la investigación se mueve en socializaciones, aunque se están contemplando nuevas alternativas.

Palabras clave: Educación superior, Educación Inicial, investigación, Docentes, Estudiantes.

INTRODUCCION

Durante los últimos años el debate sobre la Educación Superior en América Latina ha hecho parte de la agenda social y política de las naciones, redundando en manifestaciones y movimientos masivos que ponen en la mesa de trabajo una revisión de la acción educativa; en este contexto, la Conferencia Mundial de Educación Superior (2009) realizada en París, declaró “La Educación Superior como un bien público y un imperativo estratégico para todos los niveles de educación y la base para la investigación, la innovación y la creatividad, debe ser un tema de responsabilidad y de apoyo económico de parte de todos los gobiernos” (IESALC - UNESCO, 2009), reafirmando con esto la necesidad de asumir compromisos que permitan hacer aún más relevante las acciones y tareas que se llevan a cabo en este proceso de formación.

A partir de esta postura, el proyecto de investigación plasmado en éste documento recoge los conceptos de investigación que subyacen de la enseñanza del componente investigativo en los programas presenciales en Educación Inicial en Lima, así como las prácticas pedagógicas que se realizan al interior de las aulas para lograr que los estudiantes adquieran de forma integral las habilidades y competencias investigativas, que requiere el futuro egresado para asumir una postura crítica y reflexiva del entorno en el que interactúa, que podrá modificar e intervenir mediante su acción dinámica.

Para poner en contexto el tema de investigación, se toma como primer referente teórico: el marco legal, dentro del cual se acuden a los encuentros internacionales que orientan la educación en el mundo, y que se han convertido en la plataforma para direccionar el proceso de formación del sistema educativo del Perú, y que a su vez han servido como base para direccionar y desarrollar las políticas educativas del país expuestas en este apartado, las cuales enmarcan la gestión educativa del país para la Educación Superior a cargo de las Instituciones de Educación Superior Pedagógica y las Universidades públicas y privadas.

Adentrándonos ya en el tema del presente estudio, se hace la construcción de un marco teórico el cual contiene tres grandes capítulos que describen, en un primer apartado la visión general de la Educación Superior en América Latina y las tendencias y desafíos que enfrenta la región para alcanzar las metas educativas, producto de la recolección de varios informes presentados por organismos internacionales que regulan esta actividad; en este sentido, se rescataron: la necesidad de reconocer e incorporar la ciencia y la tecnología en el proceso pedagógico; las reformas y acción educativa como medio para generar los cambios; la pertinencia de la educación superior coherente con un mundo cambiante y globalizado; la importancia de potencializar la acción de la investigación en la Educación Superior, sumado a la calidad, cobertura y equidad; finalmente la fuerte participación que está experimentando la educación tecnológica.

Un segundo capítulo, hace una aproximación al contexto en el cual se gestiona y realiza el presente estudio, esto incluye el reconocimiento socio económico de Perú, la revisión cronológica de su historia educativa y en ella la estructura del sistema educativo; en este sentido, se hace referencia a los planes y proyectos que orientan la educación del país, en el que se mencionan y resaltan cuatro Leyes a partir de la Constitución Política de 1993 que direccionan y controlan la Educación Superior del país. Por último, se describe la acción de los institutos o escuelas para la formación profesional y las universidades y los retos que enfrenta el país en esta etapa de formación.

Continuando en este marco, un tercer apartado concentra las posturas teóricas que se han dado a partir de la actividad de formación de formadores, parte de una mirada de la región y en la cual se presenta lo que podrían ser los antecedentes de este proceso y como han ido transformando su acción, cobrando relevancia a lo largo del tiempo; por otro lado, de una manera específica se presenta la acción de la formación de formadores en el Perú a partir de la data que ha llevado a considerar los cambios generados en la percepción perimetral que se tiene de este proceso.

Ahora bien, consecuentemente con el rigor que exige el presente estudio, se define un marco metodológico dentro del cual se inscribe la investigación en un enfoque cualitativo, con alcance descriptivo por ser un proceso sistémico que realizó la producción de las palabras expuestas por las personas que hicieron parte de éste

estudio, consiguiendo dar respuesta a las preguntas de investigación planteada: ¿Cuáles son los conceptos y prácticas pedagógicas para la enseñanza del componente investigativo en los programas presenciales de la carrera de Educación Inicial en Lima – Perú?, los objetivos planteados que orientan la acciones que buscan dar respuesta a dichos planteamientos son los siguientes:

- Determinar las estrategias didácticas que se privilegian en la investigación formativa de los programas de formación de educadores iniciales.
- Describir las formas de interacción y participación entre docentes y estudiantes en procesos de investigación formativa.

En este sentido, dadas las características y objetivos del estudio se estableció un muestreo por conveniencia como la mejor opción para conseguir los resultados planteados, para lo cual se contó con la participación de Docentes y Directivos de los Programas presenciales de Educación Inicial, en los Institutos de Educación Superior Pedagógica y Universidades públicas y privadas, ubicadas en la Ciudad de Lima Metropolitana; las instituciones participantes fueron: Instituto Público Pedagógico Emilia Boniffatti, Instituto Pedagógico Nacional Monterrico, Universidad Nacional Federico Villarreal y la Universidad Católica del Perú.

Finalizado el proceso de trabajo de campo, análisis y saturación de información se validaron cinco categorías, dos principales que responden a los objetivos planteados y tres emergentes que reflejan la importancia del rol que cumple el profesor en este

proceso y el perfil del estudiante para el éxito del mismo; así como las tensiones y distensiones que se pueden presentar en los conceptos de investigación formativa y formación investigativa.

Entre los hallazgos, se puede resaltar la urgencia por formación dirigida a profesores en la que se clarifique el tema y se incentive el uso y aprovechamiento de herramientas y recursos digitales. En el contexto Peruano es imperativo estimular la producción y circulación de la información resultado de investigación, esta se consolida como un testimonio que abre caminos para aquellos interesados en continuar con esta tarea.

PROBLEMA

La Educación definida como un Derecho bajo la declaración mundial de los Derechos Humanos de 1948, debe constituirse como el sustento de crecimiento y desarrollo del ser, para ello, los actores (directivos, educadores, estudiantes), que intervienen en dicho proceso deben propiciar y garantizar espacios de aprendizaje que aseguren cobertura, calidad y equidad; bajo esta premisa, los Objetivos del Milenio al 2015, definidos por UNESCO, plantean metas a las naciones que permitan reducir la brecha Educativa, definida por la Decana de la Escuela de Educación de Harvard como la diferencia entre lo que sabemos y lo que hacemos. En este contexto, se hizo un llamado a replantear las políticas en las naciones, que incluía reformular y crear planes, actividades y proyectos que ayudarán a direccionar la gestión educativa en todos los niveles asegurando dicho proceso.

Por su parte, Latinoamérica ha experimentado retos que demandan más y mejores esfuerzos del Estado, las Instituciones Educativas, los Docentes, la Familia y los Estudiantes, en los que no es suficiente tener un sistema educativo que cumpla con el proceso de enseñanza, sino uno que soporte y fortalezca una Educación de calidad con inclusión social, sumado a políticas de cobertura y financiamiento realistas, sostenibles y continuadas. Desde esta perspectiva, a dos años de cumplirse el plazo definido por la UNESCO para el cumplimiento de los objetivos del milenio, es preciso evaluar y conocer el avance, participación y retos que están pendientes por cumplir, y cuál debería ser parte de la gestión para alcanzar las metas.

En este sentido, Perú, una de las economías más fuertes de Latinoamérica según las cifras reveladas por los organismos de las Naciones Unidas, el Banco Mundial, y el fondo Monetario Internacional, ha sido uno de los países con mayor un crecimiento económico importante en los últimos 5 años, en donde el “producto nacional se multiplicó y el producto per cápita subió de 2.900 dólares a 5.2, además de escalar del puesto 73 al 63 en el nivel de desarrollo Humano” (García, 2011, p.15); sin duda, estas cifras ubican a Perú como un país privilegiado dentro de las economías emergente, desde este punto de vista, el País deberá estar preparado para enfrentar los retos que esto conlleva para los diferentes sectores de desarrollo.

A partir de dicho crecimiento económico, vale la pena indagar un poco acerca de cuáles han sido los desafíos que se han superado, e identificar como han impactado éstos en el desarrollo educativo del país, bajo la premisa de que la educación es uno pilares fundamentales para el desarrollo de una nación, sustentado en el 2007 por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE):

“Una población bien educada y bien capacitada es esencial para el bienestar social y económico de los países y los individuos. La educación juega un papel central en proveer a los individuos el conocimiento, habilidades y competencias necesarias para participar efectivamente en la sociedad y en la economía” (Citado por Pineda & Pedraza, 2011, p.15).

En este sentido, Perú bajo la Ley General de Educación 28044, en el marco de la Constitución Política de 1993, direcciona y establece los lineamientos de la Educación del País, punto de partida de proyectos y planes educativos que responden y soportan la actividad educativa en todos sus niveles. Adicionalmente, a partir de políticas y planes educativos se han planteado objetivos ambiciosos dirigidos a alcanzar los niveles de calidad y cobertura, que permitan mantener el crecimiento y desarrollo de la nación. Uno de los proyectos más representativos que integra un conjunto de políticas de Estado corresponde al Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2021, fecha de bicentenario del País, titulado: “La educación que queremos para el Perú”, en el que se definen seis objetivos estratégicos que conducen el desarrollo de la educación.

En este contexto, las propuestas y proyectos planteados a partir de los diferentes organismos y políticas que direccionan el desarrollo y gestión de la educación en el país, dirigidos a reforzar el desempeño académico de los estudiantes y de los docentes siguen pareciendo cortos frente a los resultados de las evaluaciones PISA (Programa de la OCDE para la evaluación internacional de estudiantes, mejor conocido como PISA, por sus siglas en inglés); a partir de lo anterior, sería importante entender por qué el sector educativo no tiene la misma tendencia o crecimiento consecuente con el desarrollo económico del país, y por el contrario éstos han sido cuestionados durante años, los indicadores así lo demuestran: las pruebas PISA (2010) califican al País en el puesto 62 de 65, al igual que los resultados de la UNESCO en América Latina (2006) evalúan la gestión educativa de 13 países ubicando a Perú en los últimos puestos. A partir de lo anterior, afirmaciones como la del Trahtemberg (2007), quien al respecto dice: “las evaluaciones nacionales e internacionales coinciden: educamos

precariamente y a la vez perpetuamos la desigualdad de oportunidades”, y agrega: “a pesar de que existe información contundente sobre la realidad educativa del país no hay una movilización social por la Educación” (S. P.); estos resultados y apreciaciones como la del profesor Trahtemberg invitan a realizar estudios y profundizar en el ejercicio educativo y pedagógico de la nación, así como reflexionar acerca de los factores que podrían estar determinando dichos resultados. Frente a lo expuesto anteriormente, Andreas Schleicher de la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OCDE), quien se ha convertido en una de las figuras más influyentes del mundo en materia de educación, asegura: “La educación que reciba hoy, será su economía mañana” (BBC, 2 de Diciembre de 2013, http://www.bbc.co.uk/mundo/noticias/2013/12/131128_cultura_examen_pisa_en_finde.shtml) .

Consecuentemente con los resultados mencionados en el párrafo anterior, se ha llevado a la mesa de trabajo del Ministerio de Educación Nacional y al Congreso de la República, proyectos y reformas que aseguren una gestión educativa eficiente; mientras estas acciones toman forma, surgen algunos cuestionamientos que subyacen de estos resultados, hipotéticamente se podría pensar que ¿el sistema educativo es realmente precario y no responde a las tendencias y desafíos de crecimiento de país?, ¿el sistema educativo público o privado involucra en el currículo objetivos ambiciosos y competitivos?, ¿el presupuesto de educación es insuficiente lo que puede redundar en una intervención limitada del estado?, o por el contrario son el producto de un ejercicio docente deficiente?.

Se podrían mencionar otros cuestionamientos, sin embargo haremos un alto para tomar éste último, e iniciar un proceso de investigación, respaldados en la lectura del documento: Segunda Encuesta Nacional de Educación (ENAED) del 2007, el cual evidencia resultados que llaman la atención, a cerca de la actividad educativa del País, arrojando los resultados que ponen en primer y segundo lugar los puntos más críticos de este proceso que equivale al 65% de las causas, desglosadas así: “La calidad de la enseñanza es mala” con un 37%, y “No hay profesores buenos/no están capacitados” con un 28% respectivamente, datos comparados con el tomado en la primera encuesta de 2005 (Montero, 2008, p.8). Ante estas cifras, tal como cita Trahtemberg (2007) retomando el artículo The Economist del 18 de octubre de 2007 que reseña el informe de la consultora de empresas y gobiernos McKinsey, basada en sus hallazgos en las pruebas PISA, en la que se recomienda hacer tres cosas:

“Conseguir los mejores profesores, sacar lo mejor de los profesores, y dedicarse personalmente a todo niño que se va quedando rezagado; McKinsey sostiene que ningún cambio de política hasta ahora ha dado resultado: cambios en el sistema de financiamiento, los estándares curriculares, la evaluación de logros, la admisión escolar, la administración gubernamental, la reducción del alumnos por aula, etc. En nada han cambiado los resultados medibles en lectura o aritmética en los últimos 50 años según la Fundación Nacional para la Investigación Educativa” (Ibíd.).

Bajo esta premisa, cobra relevancia reflexionar y entender la acción del Docente como agente generador de cambios dinámicos, gestor de respuestas, interventor y protagonista, responsable y capaz de generar valor a las políticas de Estado, que participa en el diseño de contenidos académicos los cuales responden a las necesidades de capacitación de los estudiantes, a los niveles de competitividad del sistema Educativo y a las Instituciones, y consecuentemente a su actividad como profesional formador.

Ahora bien, evaluar la labor docente va más allá de la actividad propia que desempeña a diario, requiere una retrospectiva histórica de eventos que ayudaron al docente a asumir la responsabilidad de estar frente a un aula de clase, es decir, hacer una mirada hacia atrás al proceso educativo que formó al formador y lo preparó para cambiar e innovar su propia práctica con miras a ofrecer a sus estudiantes un mejor servicio educativo; teniendo en cuenta lo anterior, es preciso acudir a la función que se le ha otorgado a las Universidades e Institutos de Educación Superior, públicos y privados, los cuales además de su misión educadora, tiene la tarea de investigar, fomentar y actuar frente a los incesantes cambios en la sociedad y el conocimiento, en tanto que éstas, además de su impacto social inmediato, permean las cotidianidades de profesores y estudiantes (Ley General de Educación 28044, Art. 9. - Fines de la Educación Peruana).

Que el profesor reflexione, cuestione y mejore sus prácticas es el deber ser de su cotidianidad, más aun cuando se tiene como responsabilidad la educación inicial, ya que en los primeros años de escolaridad, niños y niñas forman hábitos y

comportamientos que definirán sus maneras de aprender y relacionarse con el mundo. Esto exige a los profesores una actualización permanente, una creatividad que lo lleve a innovar, estar atento y presto a responder ante situaciones diversas, actitudes que se pueden desarrollar a través de la investigación. De allí, además de la formación para estructurar procesos y seguir metódicamente una meta, la importancia de la investigación en la formación de educadores iniciales.

Bajo esta premisa, como objeto del presente estudio se acudirá a evidenciar como Directivos y Docentes de Instituciones donde se imparte la formación presencial para la educación inicial, están relevando dicho conocimiento y consecuentemente como los programas académicos profesionales contemplan dentro de sus planes de estudio, espacios académicos que apoyen el acercamiento a métodos, técnicas e instrumentos de investigación que, además de facilitar la elaboración de trabajos de grado, lo proyecten como herramientas para la mejora continua de la labor docente y una posibilidad en el campo laboral; respaldando lo anterior, Castillo & Cabrerizo (2005), afirman:

“un docente que no realiza un mínimo de actividades para documentar su práctica docente, seguramente es un profesor que recita en cada curso los mismos contenidos con las mismas ejemplificaciones y anécdotas; y con las mismas actitudes desde que lo hizo por primera ocasión, y que según su propia apreciación, le dio buen resultado y nunca se ha planteado una renovación o actualización” (p.144).

A partir de lo anterior, el presente estudio espera poner en contexto las respuestas a los siguientes interrogantes:

1. ¿Cuáles son las concepciones de investigación expresadas por directivos y docentes que subyacen al plan curricular de los programas presenciales de licenciatura en Educación Inicial de Lima?
2. ¿Qué estrategias curriculares y extracurriculares se utilizan para formar en investigación a los futuros educadores iniciales de las Universidades e Institutos Superiores Pedagógicos?
3. ¿Qué formas de participación estudiantil en investigación, promueven estos programas de formación?

OBJETIVOS

2.1. General

Identificar las concepciones y prácticas del componente investigativo que tienen los directivos y profesores de las instituciones de educación superior en los programas profesionales de formación para la Educación inicial, de Lima-Perú.

2.2. Específicos

- Determinar las estrategias didácticas que se privilegian en la investigación formativa de los programas de formación de educadores iniciales.
- Describir las formas de interacción y participación entre docentes y estudiantes en procesos de investigación formativa.

MARCO LEGAL DE LA EDUCACION

“Toda persona tiene derecho a la Educación”
Declaración Universal de los Derechos Humanos, (Art. 26, de 1948).

La educación a lo largo de la historia del hombre ha convocado estudios a nivel mundial, encuentros, organizaciones y políticas que han estado orientados a promover y promulgar este derecho con un fin mismo: “Una educación de calidad, equitativa, y con igualdad de acceso para todos” (UNESCO, 2010); como parte de este proceso, en 1945, durante el discurso de Ellen Wilkison, Ministra de Educación del Reino Unido, se crea *La Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Ciencia – UNESCO*, encargada de gestionar diferentes programas que se sumen a los esfuerzos de la comunidad internacional, hoy, dirigidos a conseguir en el 2015, que la educación para todos, sea una realidad.

Con un horizonte tan ambicioso, es preciso hacer mención de algunos momentos históricos que han dado lugar al proceso de caracterización de la Educación en varios momentos y escenarios, acudiendo a los más relevantes, y que forman parte del objeto de investigación y contexto de este proyecto, datados a continuación:

2.3. ACUERDOS INTERNACIONALES QUE ORIENTAN LA EDUCACION

Una de las primeras y más representativas convocatorias, conocida como *La Conferencia Mundial de Jomtien (Marzo 5 de 1990)*, reunió a los jefes ejecutivos del

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Organización de las Naciones Unidas (UNESCO), y el Banco Mundial, en la que se establece la educación para todos, basada en acuerdos y definición de políticas para la atención a las necesidades básicas de aprendizaje de los niños, niñas, jóvenes y adultos; en ésta misma conferencia se priorizaron las siguientes metas: “*universalizar el acceso al aprendizaje, fomentar la equidad, prestar atención prioritaria a los resultados del aprendizaje, ampliar los medios y el alcance de la educación básica, mejorar el entorno del aprendizaje, y fortalecer la concentración de alianzas para el año 2000*” (UNESCO, 1994).

Bajo este contexto, la Educación Superior no es indiferente a las políticas y congregaciones mundiales, por el contrario, su acción ha estado enmarcada por dos momentos importantes: *La Declaración de Sorbona de 1998*, y *Declaración de Bolonia (19 de junio de 1999)*, donde, por primera vez aparece el concepto de Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), con el fin de lograr en Europa la extensión y calidad de la enseñanza universitaria, a partir de la cual, se esperaba un incremento de la calidad de vida de los ciudadanos (Citado en DCBN Educación Inicial 2010, p. 16).

Como parte del proceso para la consecución de los planteamientos hechos en la Declaración de Bolonia se establecen seis objetivos fundamentales: 1. Adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones, 2. Adopción de un sistema basado en tres ciclos (grado, master y doctorado), 3. Establecimiento de un sistema internacional de créditos (ECTS – Sistema Europeo de Transferencias de Créditos), 4. Promoción de la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores y personal

administrativo y servicios, y superación de obstáculos que dificultan dicha movilidad, 5. Promoción de la cooperación europea para garantizar la calidad de la educación superior y 6. Promoción de una dimensión europea de la educación superior, definiendo de esta forma los lineamientos que direccionarían la Educación Superior (Tomado de: <http://www.eees.es/es/eees>).

Pese a las dos declaraciones mencionadas anteriormente, es hasta el año siguiente (*Marzo del 2000*), cuando el Consejo Europeo define la denominada “Estrategia o Agenda de Lisboa”, con el objetivo de “*convertir la Unión Europea en una economía basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible, con más y mejores empleos y con mayor cohesión social*”, y fijando como fecha para su consecución el año 2010, (Rubio & Álvarez, 2010, p199).

Posteriormente, con la *Declaración del Milenio y los Objetivos de desarrollo del Milenio - ODM (Septiembre de 2000)*, se reúne a 182 países miembros de las Naciones Unidas en la Ciudad de Nueva York, del cual es parte Perú, firman ocho objetivos que han de cumplirse hasta la fecha final del año 2015, ellos son: 1. Erradicar la pobreza extrema y el hambre, 2. Lograr la enseñanza primaria universal, 3. Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer, 4. Reducir la mortalidad infantil, 5. Mejorar la salud materna, 6. Combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades, 7. Garantizar el sustento del medio ambiente, y 8. Fomentar una asociación mundial para el desarrollo (Tomado de <http://www.un.org/es>) ; sin duda, un trabajo importante donde Docentes, Estado e Instituciones jugarán un papel

protagónico que permita alcanzar este reto.

Por otro lado, como antecedente adicional, se rescata *la Declaración Conjunta: IV Reunión de Ministros de Educación del Foro de Cooperación Asia-Pacífico (APEC - Junio 2008)*, donde 21 Ministros de Educación, de las Economías que conforman el Foro de Cooperación Asia-Pacífico¹, asumen la responsabilidad de mejorar el sector promoviendo el conocimiento, entendimiento, la diversidad, una cultura de paz y educación de calidad para la región, declarando como componentes sistémicos claves del cambio educativo (MINEDU, PERÚ, 2009), lo siguiente:

- a. *Calidad docente e instrucción*: promueve la formación docente y el uso de nuevas metodologías de enseñanza para ayudar a los alumnos y alcanzar las habilidades y competencias del siglo XXI que implica el desarrollo social, económico y sostenible de las 21 Economías en sociedades justas que valoran el conocimiento, promuevan una cultura de paz, entendimiento y diversidad.
- b. *Estándares y Evaluaciones*: El intercambio de experiencias contribuye al aprovechamiento o a la mejora de estándares y evaluaciones en cada Economía APEC. Implica poseer un currículo actual, adaptado a las diversas realidades y necesidades del mundo de hoy.
- c. *Recursos y Herramientas*: Compartir y desarrollar los materiales y herramientas que apoyan el aprendizaje.

¹ Los Ministros de Educación de Australia; Brunei Darussalam, Canadá, Chile, República Popular China, Hong Kong China, Indonesia, Japón, República de Corea, Malasia, México, Nueva Zelanda, Perú, Filipinas, Federación Rusa, República de Singapur, Taipei Chino, Reino de Tailandia, Estados Unidos de América, hemos sido convocados a la Reunión Ministerial en Lima, Perú a realizarse el 11 – 12 de Junio, 2008, bajo la Presidencia del Sr. José Antonio Chang Escobedo, Ministro de Educación del Perú.

- d. *Políticas e Investigación*: Desarrollo de investigaciones para aprender acerca de políticas educacionales que han contribuido a la mejora en la calidad de la educación en la región Asia-Pacífico, (Art.15).

Bajo este panorama, los retos internacionales y en caso particular los retos asumidos por Perú, significará y demandarán un esfuerzo y prioridad de las políticas y agenda del Gobierno, a fin de alcanzar en forma representativa las metas y retos que exige la realidad Educativa del País.

2.4. POLITICA EDUCATIVA DEL PERÚ

La realidad Educativa de un país parte de su Constitución y las Políticas, dirigidas a apoyar las estrategias productivas, económicas y sociales de una nación; en este sentido, el marco legal de Educación y la formación docente en Perú se gestiona a partir de la Constitución Política de 1993, base general para el desarrollado Leyes y Planes Nacionales que orientan la Educación.

En este marco, el 23 de Julio de 2003, se proclama la *Ley General de Educación (Ley N° 28044)*, en donde se “*establece los lineamientos generales de la educación y del Sistema Educativo Peruano, las atribuciones y obligaciones del Estado y los derechos y responsabilidades de las personas y la sociedad en su función educadora. Rige todas las actividades educativas realizadas dentro del territorio nacional, desarrolladas por personas naturales o jurídicas, públicas o privadas,*

nacionales o extranjeras” (MINEDU, Art.1 - Objeto y ámbito de aplicación).

Esta misma Ley, establece la Educación Superior como la segunda etapa del Sistema Educativo que *“consolida la formación integral de las personas, produce conocimiento, desarrolla la investigación e innovación y forma profesionales en el más alto nivel de especialización y perfeccionamiento en todos los campos del saber, el arte, la cultura, la ciencia y la tecnología a fin de cubrir la demanda de la sociedad y contribuir al desarrollo y sostenibilidad del país”*, asimismo, establece como requisito para el acceso a la Educación superior haber culminado los estudios de Educación Básica, (Ibíd. Cap. VII, Art. 125, Definición y finalidad).

Artículos posteriores de esta misma Ley (28044), establecen los lineamientos del desempeño docente y la importancia de la formación continua, proclamando: *“Las áreas de desempeño laboral del profesor son la docencia, la administración y la investigación...”* (Cap. V, Art. 59, Áreas de desempeño del profesor), *“El Estado garantiza, el funcionamiento de un Programa de Formación y Capacitación Permanente que vincule la formación inicial del docente, su capacitación y su actualización en el servicio. Este Programa se articula con las instituciones de educación superior. Es obligación del Estado procurar los medios adecuados para asegurar la efectiva participación de los docentes”* (Cap. V, Art. 60, Programa de Formación y Capacitación permanente); para dar cumplimiento a este último artículo, el Estado a través del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP) vincula la formación inicial del docente, su capacitación y su actualización en el servicio.

En este contexto, bajo la *Ley N° 29062 – Carrera Pública Magisterial*, se norman las relaciones entre el Estado y los profesores que estén al servicio del mismo (Art.1), conforme al mandato establecido en el artículo 15° de la Constitución Política del Perú, y a lo dispuesto en el artículo 57° de la Ley N° 28044, Ley General de Educación, a través de instituciones acreditadas por el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad Educativa (SINEACE). Los siguientes artículos, de esta misma Ley, describen las condiciones de ascenso a los diversos niveles de la Carrera Pública Magisterial, los criterios y procesos de evaluación para el ingreso y permanencia de docentes de Educación Básica Regulara (EBR), determina las bases del programa de formación continua, integral, pertinente, intercultural y de calidad para el profesorado, en los que se reconocen tres áreas de desempeño laboral: “*gestión pedagógica, gestión institucional e investigación*”, áreas que son orientadoras para la formación continua.

Ahora bien, otro referente legal nos remite a la *Ley 29394, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y su reglamento aprobado por D.S. No 004-2010-ED*, en la que se regula la creación y el funcionamiento de Institutos y Escuelas de Educación Superior públicos o privados que forman parte de la etapa de Educación Superior del sistema educativo nacional, establece las condiciones para el desarrollo educativo, la investigación, los planes de estudios y títulos que pueden otorgar dichas instituciones; del mismo modo, regula la formación docente asignando diferentes lineamientos de formación investigativa (MINEDU, Cap. II, Art. 23), descrita en él, citando lo siguiente: “*La investigación es una función esencial de los institutos y Escuelas. Prevalece aquella que contribuya a la solución de problemas nacionales,*

regionales, locales y urgentes. Se realiza por iniciativa propia o por convenio” (Ibíd., Título II – Desarrollo Educativo, Capítulo II – INVESTIGACIÓN, Art. 23), adicionalmente, atribuye como función del Personal Docente lo siguiente: “*Durante la jornada laboral, el docente cumple las funciones de enseñanza, investigación, producción actualización científico-técnica, administración del sistema educativo, asesoramiento y supervisión*” (Ibíd., Título IV – Comunidad Educativa, Capítulo II – Personal Docente, Art. 39).

En concordancia con este decreto, El Ministerio de Educación Nacional, La Dirección General de Educación Superior y Técnico-Profesional, responsable de formular, proponer y orientar la política pedagógica para la Educación Superior en la formación inicial, y en servicio en los ámbitos pedagógico, tecnológico y artístico, así como la Técnico-Productiva, crea un Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN), y su Reglamento aprobado por D.S. No 004-2010-ED., en el que describe en 4 capítulos: Marco teórico, Perfil profesional del egresado, Plan de estudios, y el desarrollo curricular dispuesto para la carrera de Educación Inicial; adicionalmente, se crea la subdirección para realizar y promover la investigación educacional llamada Dirección de Investigación, Supervisión y Documentación Educativa (DISDE), cuyo fin es diseñar el Plan Nacional de Investigación Educativa (PNIE), en el que se encuentran los lineamientos que orientan el desarrollo y el fortalecimiento de la investigación del Perú para el período comprendido entre el 2007 y el 2021.

Cada uno de los documentos mencionados anteriormente, sustenta la actividad educativa del Perú, y hacen parte del *Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2021*, reconocido como la herramienta holística que direcciona la Educación Peruana. Ahora

bien, este Proyecto Educativo, aprobado mediante R.S. No 001-ED-2007, producto del mandato de la Ley General de Educación (Art. 7, Ley 28044), describe un panorama de la educación del Perú, a partir del cual, se plantean seis (6) objetivos estratégicos, y treinta y tres (33) políticas, marco de las decisiones que conducen al desarrollo y el futuro de la educación en todo el país.

A partir de éste documento, se acude a dos objetivos estratégicos, los cuales sustentan la importancia de un sistema integral para la formación del docente de educación inicial, acorde con los avances pedagógicos y científicos, y dentro de ello, los lineamientos establecidos que orientan el componente investigativo; la siguiente tabla evidencia los apartes relevantes para esta investigación, así:

Tabla 1.

Objetivos Estratégico 3 y 5, referentes de éste estudio.

OBJETIVO ESTRATEGICO 3 : “Maestros bien preparados que ejercen profesionalmente la docencia”
“Nos proponemos asegurar el desarrollo profesional docente, revalorando su papel en el marco de una carrera pública centrada en el desempeño responsable y efectivo, así como de una formación continua integral”, (PEN, 2007, p. 84).
Política 10: “Mejorar y reestructurar los sistemas de formación inicial y continua de los profesionales en educación”, (PEN, 2007, p.88).

OBJETIVO ESTRATEGICO 5 : “la Educación Superior de calidad que se convierta en factor favorable para el desarrollo y la competitividad nacional”
“Nos proponemos asegurar la Educación Superior de calidad que brinda aportes efectivos al desarrollo socioeconómico y cultural del país, a partir de una adecuada fijación de prioridades y teniendo como horizonte la inserción competitiva del Perú en el mundo”, (PEN, 2007, p. 112).
Política 23: “Articulación de la Educación Superior con la realidad económica y cultural”, (PEN, 2007, p.120).
23.1 “Fomentar la investigación para la innovación y el desarrollo tecnológico en actividades competitivas”.
a. “Reforma curricular en la educación superior que otorgue mayor relevancia a la investigación para el desarrollo de programas de

actualización en metodologías y teorías, que afiancen la formación de investigadores y que esté vinculado al desarrollo de las regiones y a los planes de desarrollo de los gobiernos regionales” .

b. “Planificación para periodos mínimos de tres años para la investigación a escala nacional y regional. La agenda de investigación debe ser concentrada por un ente rector con participación de universidades, institutos técnicos y centros de investigación de sociedad civil y estar adecuada a las políticas de desarrollo, los planes nacionales de ciencia y tecnología y de competitividad”.

c. “Fomento de la creación o fortalecimiento de centros de extensión universitaria, centros de investigación y unidades productivas en cada institución de educación superior”.

...

h. “Financiamiento, fortalecimiento y descentralización de los institutos nacionales de investigación estableciendo convenios con cooperación con las instituciones de educación superior de cada región”.

...

Política 24: “Educación Superior ligada a la investigación y a la planificación”, (PEN, 2007, P. 123).

24.1 “Hacer de los estudios de postgrado un sistema orientado a la investigación y producción”

...

d. “Promoción y fortalecimiento de redes de investigación para el desarrollo en temas prioritarios de la política social”.

...

24.2 “Fomentar la planificación y prospectiva sobre el desarrollo nacional”.

...

b. “Fomento de la investigación, planificación y prospectiva para el desarrollo nacional en la formación profesional de las carreras priorizadas², con énfasis en la formulación, gestión y evaluación de políticas”.

...

Política 25: “Transformación de la calidad de la formación profesional”, (PEN, 2007, p.125).

...

b. “Desarrollo de metodologías de enseñanza para la educación superior que propicien en todas las áreas y disciplinas el desarrollo del pensamiento autónomo, crítico y creativo de los estudiantes y de su capacidad de resolución de problemas, así como de investigación, comunicación eficaz y comportamiento ético”.

...

d. “Aprovechamiento de los resultados de la investigación para el desarrollo en la formación de profesionales, el mejoramiento de los planes de estudio y la metodología de enseñanza.

...

Fuente: MINEDU (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021*.

² Según el Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica - CONCYTEC, son las siguientes: agropecuario e industrial; pesca y acuicultura marina y continental; minería y metalurgia; forestal; energía; telecomunicaciones y software; turismo; salud y nutrición; ambiente; educación especializada; vivienda y saneamiento, (Citado en PEN, 2007, p.118).

En concordancia con los objetivos y políticas mencionadas anteriormente, y respondiendo a los direccionamientos sociales y políticos del Perú, los planes y proyectos desarrollados, gestionados para llevar a cabo las actividades educativas que se esperan alcanzar al 2021, propuesto por la UNESCO se diseña adicionalmente *el Plan Nacional de Educación para Todos 2005-2015: “Hacia una educación de calidad con equidad”* (Septiembre de 2005), por medio de la cual se presenta en dos partes la propuesta para la equidad y calidad educativa del país, en la que supone que la sociedad y el Estado asumen el compromiso y la corresponsabilidad en la tarea educadora; la propuesta incluye: el marco de acción y en ella la caracterización focalizada de la problemática educativa del Perú, a partir de la cual, se destaca el trabajo y la responsabilidad que deben asumir todos los actores. En este sentido, se menciona la tarea del Docente como una tarea insustituible para la transformación de la educación, que implica docentes capacitados y motivados, tarea que fue asignada al Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD).

En este orden de ideas, y como última fuente legal soporte de esta investigación, se hace referencia a la Ley 23733, nombrada la Ley Universitaria del 17 de Diciembre de 1983, bajo la cual se definen los lineamientos y fines de las instituciones Universitarias, estableciendo: “Las Universidades están integradas por profesores, estudiantes y graduados. Se dedican al estudio, la investigación, la educación y la difusión del saber y la cultura, y a su extensión y proyección sociales. Tienen autonomía académica, económica normativa y administrativa, dentro de la ley” (MINEDU, Art. 1, p.1); entendiendo que las Universidades “son públicas o privadas, según se creen por iniciativa del Estado o de particulares. Las primeras son personas jurídicas de derecho

público interno y las segundas son personas jurídicas de derecho privado sin fines de lucro. El excedente que pudiere resultar al término de un ejercicio presupuestal anual, tratándose de universidades privadas, lo invierten a favor de la institución y en becas de estudios. No puede ser distribuido entre sus miembros ni utilizado por ellos, directa o indirectamente” (ibíd., Art. 6, p2). En el marco de esta Ley, se ha definido el proceso de formación investigativa a partir de los siguientes apartados:

Tabla 2.

Presencia de la investigación en la Ley Universitaria No, 23733.

Capítulo I, Disposiciones Generales	Realizar investigación en las humanidades, las ciencias y las tecnologías, y fomentar la creación intelectual y artística.
Capítulos II, del régimen académico y administrativo de las Universidades	Las Universidades pueden organizar institutos, escuelas, centros y otras unidades con fines de investigación, docencia y servicio. (Art. 12, p.5) No hay impedimento para establecer centros de investigación, experimentación, aplicación y servicios fuera de su sede, para el mejor cumplimiento de sus fines. (Art. 6, p.4)
Cap. III, de los Estudios y Grados.	Los grados de Bachiller, Maestro y Doctor son sucesivos. El primero requiere estudios de una duración mínima de diez semestres, incluyendo los de cultura general que los preceden. Los de Maestro y Doctor requieren estudios de una duración mínima de cuatro semestres cada uno. En todos los casos habrá equivalencia en años o créditos. Para el Bachillerato se requiere un trabajo de investigación o una tesis y para la Maestría y el Doctorado es indispensable la sustentación pública y la aprobación de un trabajo de investigación original y crítico; así como el conocimiento de un idioma extranjero para la Maestría y de dos para el Doctorado. (Art. 24, p.7)
Cap. V, de los Profesores	Es inherente a la docencia universitaria la investigación, la enseñanza, la capacitación permanente y la producción Intelectual. (Art. 43, p.12) Sin perjuicio de los demás requisitos que determine el Estatuto de cada Universidad, y previa evaluación personal, la promoción de los Profesores Ordinarios requiere: a) Para ser nombrado Profesor Principal, haber desempeñado cinco años de labor docente con la categoría de Profesor Asociado, tener el grado de Maestro o Doctor y haber realizado trabajos de investigación de acuerdo con su especialidad. Por excepción podrán concursar también a esta categoría, profesionales con reconocida labor de investigación

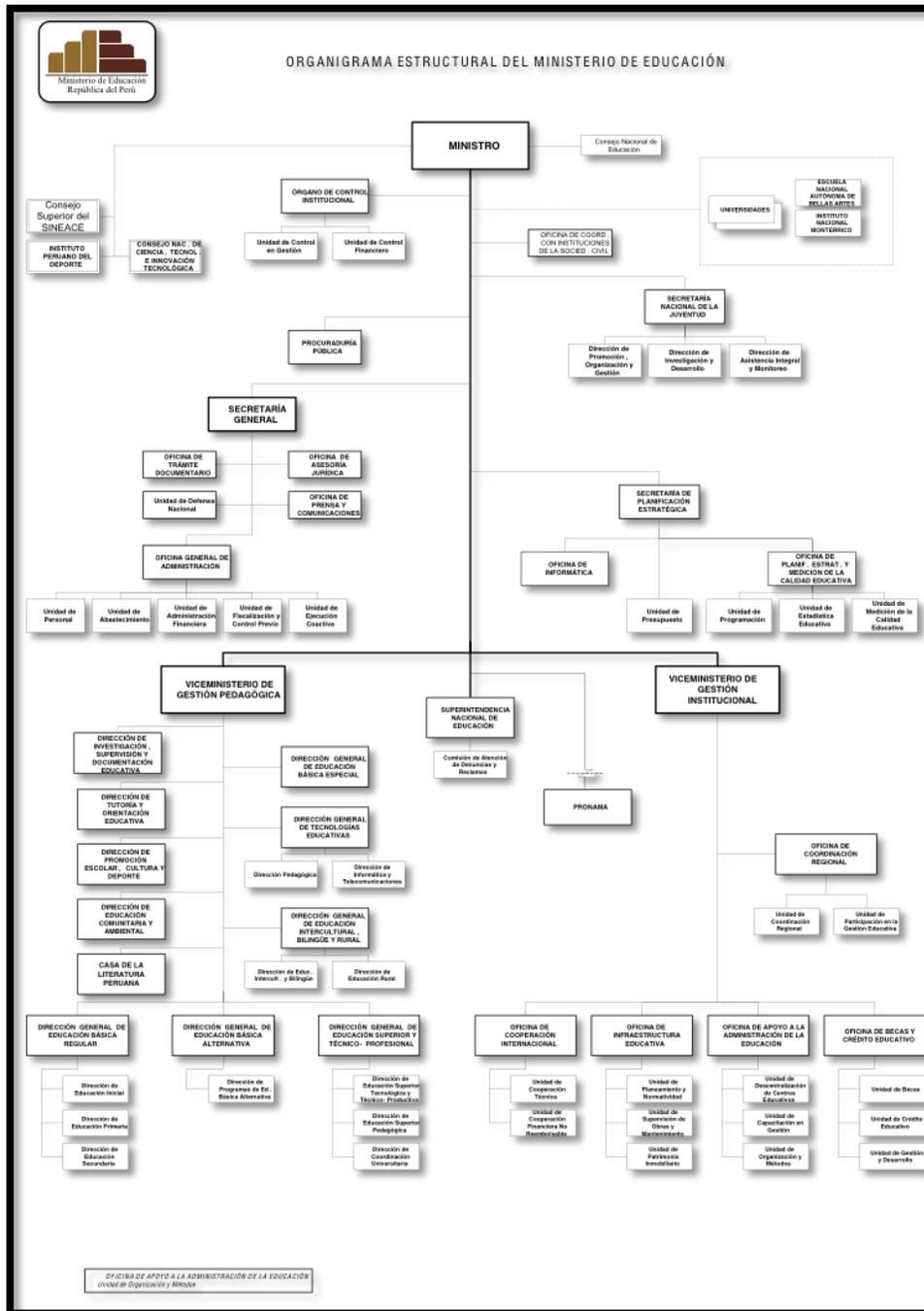
	<p>científica y con más de diez (10) años de ejercicio profesional, (Art. 48, p.13).</p> <p>Los profesores universitarios son: Ordinarios, Extraordinarios y Contratados.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los Profesores Ordinarios son de las categorías siguientes: Principales Asociados y Auxiliares. • Los Profesores Extraordinarios son: Eméritos, Honorarios, Investigadores y Visitantes. • Los Profesores Contratados son los que prestan servicios a plazos determinados y en las condiciones que fija en respectivo contrato.
<p>Cap. VIII, de la Investigación</p>	<p>La investigación es función obligatoria de las Universidades, que la organiza y conduce libremente. Igual obligación tienen los profesores como parte de su tarea académica en la forma que determine el Estatuto. Su cumplimiento recibe el estímulo y el apoyo de su institución. (Art. 65, p.18)</p> <p>Las Universidades mantienen permanentemente relación entre sí y con las entidades públicas y privadas que hacen labor de investigación, a fin de coordinar sus actividades. Son órganos regulares de investigación humanística, científica y tecnológica, apoyadas económicamente por los organismos del Estado creados para fomentar la investigación en el país, así como por el aporte de entidades privadas sea este voluntario o legal; dan preferencia a los asuntos y proyectos de interés nacional y regional; participan en los organismos encargados de formular la política nacional de ciencia y tecnología. Las Universidades publican anualmente un resumen informativo de los trabajos de investigación realizados. (Art. 66, p.18)</p> <p>Las Universidades cooperan con el Estado realizando, por iniciativa propia o por encargo de éste, de acuerdo con sus posibilidades, estudios, proyectos e investigaciones que contribuyan a atender los problemas de la región o del país. (Artículo 67, p.19)</p>
<p>Cap. XIII, Régimen Económico</p>	<p>Créase la Corporación Financiera Universitaria con la finalidad de obtener recursos destinados al financiamiento de los programas de inversión, de becas y bienestar estudiantil, de becas para docentes, de investigación y de extensión y proyección social. La Corporación podrá realizar las operaciones de crédito requeridas para el cumplimiento de su finalidad. El Estado participa en el capital de la Corporación con aportes anuales de hasta el 50% de su monto. La Asamblea Nacional de Rectores formula el proyecto de Estatutos de la Corporación, cuya aprobación corresponde al Poder Ejecutivo. (Art. 82, p.22)</p>

Fuente: MINEDU. Ley Universitaria No, 23733 (1983). Diseño Propio

A partir de la anterior descripción, en donde se evidencia la presencia del componente investigativo dentro del proceso de formación del individuo, a continuación

se indica como ésta se regula, dentro del Ministerio de Educación:

Figura 1. Organigrama estructural del Ministerio de Educación, Dirección de Educación Superior y Técnico



CAPITULO UNO

2.5. MARCO TEORICO DE LA EDUCACION SUPERIOR

El paso acelerado del tiempo en las últimas décadas ha traído consigo condiciones diferentes para las sociedades y el mundo; las transformación de leyes, políticas de gobierno, estructuras y comportamientos sociales han sido intervenidas por momentos históricos, modificando la percepción, acción de las instituciones y organizaciones sociales de una nación, tocando cada uno de los sectores económicos, y por supuesto la Educación es uno de ellos.

2.6. LA EDUCACION SUPERIOR EN AMERICA LATINA

El informe de progreso económico y social en América Latina, enuncia: “La Educación es un ámbito que ha sido objeto de una intensa reforma en América Latina en los últimos 15 años” (BID, 2006, p 241); la Educación Superior en torno a este proceso que va más allá de lo nacional, ha estado expuesta a desafíos y tendencias mundiales históricas y fluctuantes en las que las instituciones públicas y privadas, así como los institutos de formación técnica y tecnológica, deben dirigir los esfuerzos a mantener estrategias que articulen el acceso a una educación de calidad, equitativa, que permita alcanzar los niveles de desarrollo de los individuos y por consiguiente que den respuesta a las dinámicas sociales y a las actividades de crecimiento planteadas

bajo las políticas de gobierno; en medio de esto, La educación Superior en las últimas décadas en diferentes países de América Latina ha generado movimientos estudiantiles en donde se ha percibido una divergencia entre la política y las necesidades reales de la Educación.

En consecuencia, se han citado encuentros internacionales a fin de evaluar la situación educativa, uno de ellos: El informe de seguimiento de la Educación para todos (EPT), Panorama regional América Latina y el Caribe de 2011, reporta un aumento en el acceso a la enseñanza superior, reconociendo ésta etapa de la formación como una de las más significativas por su acción y papel importante en desarrollo de las competencias; la región evidencia un crecimiento de casi veinte millones de estudiantes matriculados en el 2008, un incremento en la región casi del doble comparado con la cifra de 1999, significando éste uno de los más grandes crecimiento en el mundo equivalente al 21% en 1999 y de 38% en el 2008 (UNESCO Informe EPT, 2011, p.5). En este sentido, el panorama cronológico tal vez no sea el esperado, sin embargo los esfuerzos siguen direccionados a cumplir los objetivos del milenio propuestos por la UNESCO al 2015, en esta constante, los líderes en sus políticas de gobierno proponen una inversión y trabajo permanente por incentivar la participación y garantizar educación para todos.

Por otro lado, en 1996, la UNESCO publica el Informe: “La Educación encierra un tesoro”, de la Comisión Internacional que lideró Jacques Delors, con reflexiones

sobre la educación y los aprendizajes para el siglo XXI. “*Ya no basta*” dice el Informe en su capítulo IV: “*Los cuatro pilares de la educación*”, con que el individuo acumule al comienzo de su vida una reserva de conocimientos a la que podrá recurrir después sin límites. Sobre todo debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda su vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio. Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: “*aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, y aprender a ser*” (UNESCO, 1996, Citado por Sánchez 2006, p.91-103).

Bajo esta misma perspectiva, en el capítulo VII menciona: “El personal docente en busca de nuevas perspectivas”, analiza las expectativas y responsabilidades relacionadas con los profesionales de la educación y plantea claramente la revisión de la formación de los maestros. Enfatiza que, mejorar la calidad y la motivación de los docentes, debe ser una prioridad en todos los países (Ibíd., p.5) .

Las reflexiones citadas en éste capítulo evidencian una nueva concepción de la participación docente en la educación, reconociéndolo como agente fundamental de cambios necesaria para la nueva sociedad la cual urge “Maestros y maestras que se reconocen como una comunidad profesional, con capacidad para intervenir en la crítica

y transformación de la escuela, formados ética, cultural e intelectualmente, responsables de sus decisiones y acciones en el aula y la escuela, creadores de saber pedagógico sobre su quehacer”, considerando la docencia como una profesión moral e intelectual y no sólo técnica, y la enseñanza como una actividad construida sobre bases emocionales e intelectuales.

Tendencias y desafíos de la educación Superior en América Latina

En medio de los cambios y transformaciones que ha experimentado la región en el último siglo, en donde el acceso a la información y las comunicaciones han permitido un mayor acercamiento a diferentes campos y temas educativos, sociales, políticos, económicos, entre otros, el conocimiento multicultural y plural asegura información accesible, la cual antes para muchos se convertía en información limitada; en este sentido, el proceso educativo ha ido transformando la forma como se enseña y consecuentemente la forma como se aprende o accede al conocimiento, las nuevas dinámicas de formación y en ésta las Universidades públicas y privadas, representan no sólo para los estudiantes sino para Docentes y Directivos retos que van más allá de la tradicional forma de intercambiar conocimiento en un espacio o escenario para la formación técnico y profesional.

Desde este punto de vista, el futuro de la Educación Superior estará determinado por las tendencias que han marcado la historia de las regiones y la apertura que ha

traído consigo la globalización; a partir de esto el papel de éstas instituciones implica nuevas acciones sociales, culturales, económicas y cambios locales significativos, todo hacia un desarrollo de “la sociedad del conocimiento”. Teniendo presente lo anterior, a continuación se enumerarán algunas de las tendencias y desafíos para la Educación Superior más representativos, a partir de construcción propia y hallazgos teóricos consultados en este proceso de investigación.

1. ***Ciencia y tecnología:*** Las grandes transformación que ha traído el siglo XXI, sin duda ha sido la introducción de la ciencia y la tecnología; los grandes sectores de la economía al igual que la sociedad han estado inmersos en una explosión de tecnología que no alcanzan su techo cuando otra empieza a posicionarse en el mercado involucrando conceptos nuevos como biotecnología y nanotecnología. En medio de este proceso, la Educación Superior está obligada a tener un papel protagónico dentro de la sociedad del conocimiento, fundamental para llevar a cabo cambios fundamentales en su modelo de formación de aprendizaje e innovación (Gazzola & Didriksson, 2008, p.24)

En una sociedad donde la ciencia y la tecnología tienen un papel importante de la perspectiva de desarrollo de la sociedad, no se puede seguir en la misma emancipación por parte de las naciones, se requiere un dinámica reflexiva que asegure los altos niveles de calidad, adaptada en los proceso de enseñanza, que permita un aprendizaje eficiente y efectivo que redunde en el uso de más

instrumentos tecnológicos en medio de la práctica pedagógica que permita articular la acción educativa y la participación activa del futuro profesional.

En este mismo proceso de mutación definido por los cambios y formas de comunicación y tecnología, es preciso mencionar las oportunidades que se han abierto para la profesionalización en línea, convirtiéndose en una alternativa para certificarse en cualquier parte del mundo y acceder a la educación superior como un sistema que amplía las opciones haciendo probable acceder a la formación profesional y otros niveles gracias a la transnacionalización, impulsada por Estados Unidos, Canadá y España.

2. *Reformas y acciones Educativas*: Díaz (2008) a partir del Informe de la conferencia mundial de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, expone como los debates de la Educación superior han estado tocados por temas no resueltos como la autonomía, financiamiento público, articulación y pertinencia con la sociedad, calidad, etc.; en este sentido, el autor manifiesta una necesidad urgente de realizar una intervención o reforma educativa dirigida a cumplir los requerimientos del sistema, coherente y consecuente con las transformaciones sociales, no condicionada a los intereses políticos, con una proyección a futuro, en donde además de resolver los problemas inmediatos preserve las “conquistas de la historia humana en los campos del conocimiento, las realizaciones artísticas y culturales, y así mismo anticiparse a la sociedad de su tiempo” (Díaz, 2008, p.99).

Bajo esta misma perspectiva, la Unesco ha afirmado: “el desarrollo de la Educación Superior y de la investigación forman parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones” (Ibíd., p.99); ahora bien, para que esto funcione armónicamente y genere los resultados esperados en la región es necesario involucrar e incentivar la acción de empresarios, políticos, administradores, educadores, estudiantes, padres y miembros de la comunidades en las que las instituciones están inmersas y a partir de un análisis concienzudo postular políticas sólidas ajustadas a la realidad educativa tarea que implica hacer una radiografía independiente del sistema, replantear o reforzar los objetivos, identificar las oportunidades y fortalecer el sistema con políticas prácticas que aseguren a articulación de los agentes y su relación con el entorno.

3. ***Pertinencia, calidad y equidad de la Educación Superior:*** Tal como lo señala Tunnermann “Una de las grandes debilidades de la educación Latinoamericana ha sido la poca atención que en el pasado se otorgó al diseño curricular” (Citado en Gazzola & Didriksson, 2008, p.32), el cual no ha sido clave en las nuevas reformas académicas; bajo este contexto se debe pensar a corto plazo en las necesidades educativas y las competencias que deben adquirir los profesionales para enfrentar los retos y aprendizajes modernos, para esto, la evaluación y redefinición del currículo es una necesidad de la región que demanda mirada integral al proceso formativo y educativo, y al entorno, que implica ser flexible, que permitan la interdisciplinariedad como una nueva forma de ejercer el quehacer universitario, estructurado a partir de proyectos y problemas, en donde

se promueva un equilibrio entre las funciones básicas de docencia, investigación, extensión y vinculación de la educación superior de la región (Tunnermann, 2008, p.42).

Por otro lado, la calidad aunque no ha sido definida específicamente como un concepto tal como lo señala el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), es utilizada para medir el desarrollo del proceso de formación educativo teniendo como patrón estándares y/o referentes real u utópico, previamente determinado, coesencial con la cantidad (Gazzola & Didriksson, 2008, p.90); sin embargo este proceso se ha tergiversado y ha sido independizado, dando valor a la cantidad y no a la calidad. A partir de esto, la educación superior en América Latina ha movilizad o estudiantes de diferentes regiones que exigen mejorar los indicadores cualitativos y promulgar acciones pedagógicas que garanticen un sistema educativo inclusivo, que tenga un significado de calidad como una estrategia de todas las potencialidades de las naciones.

“... la implementación de medidas de austeridad han comprometido el acceso, la calidad y la equidad en la educación” (UNESCO, 2002, Citado en Gazzola & Didriksson, 2008, p.27)

Como otra tendencia, es necesario mencionar el impacto de la privatización de la educación superior y el significativo que éste ha tenido en relación con la equidad; las posibilidades de acceder al sistema educativo público se ha ido reduciendo sumado a la disminución del papel del Estado en el financiamiento de

la Educación Superior. Teniendo en cuenta lo anterior, las conferencias mundiales por la Educación Superior en América Latina y el Caribe (1998-2008) señalan como uno de los compromisos prioritarios es hacer que los Estados asuman la responsabilidad de financiar el sector público, contribuyendo a controlar la ola expansiva que está generando la privatización de la Educación Universitaria sin decir que esto sea negativo, pero que si contribuyen a la consolidación y fortalecimiento del sistema educativo.

4. *Educación Superior y la investigación*: A fines de los 90's el panorama de la investigación en América Latina tenía un promedio regional de investigadores por millón de habitantes era de apenas 339, siendo el 8% de la población mundial las producciones científicas apenas representan un 2.6% de las publicaciones mundiales, el 0.2 de patentes, y el 0.2% de conocimiento aplicado; a pesar de este panorama países como México, Chile, Brasil, Venezuela, Colombia, Costa Rica, Puerto Rico, Uruguay y Argentina, han promovido políticas explícitas de reconocimiento y promoción para el desarrollo de ciencia, tecnología integrada a la producción del conocimiento aplicado (Gazzola & Didriksson, 2008, p.29).

Ante este panorama, la Unesco ha ratificado la importancia de la investigación en los espacios académicos de la Educación Superior y la urgencia de buscar un mejor equilibrio entre las funciones básicas de las instituciones y la tarea de realizar producciones que aporten a desarrollo y crecimiento socio económico del país, para lo cual se debe invertir no sólo tiempo, sino propiciar recursos y

capacitación para incrementar este proceso en todas las disciplinas académicas, así mismo se expone la necesidad de buscar auspicios para asegurar un mayor número de producciones investigativas.

5. ***Fortalecimiento de la educación superior técnico productiva:*** como parte de la transformación y evolución de las sociedades en un mundo globalizado el surgimiento de nuevas dinámicas sociales y productivas emerge una demanda laboral que abre una oportunidad a la formación técnico productiva, la cual ha estado cubierta por escuelas técnicas y vocacionales de nivel medio superior, conformado un importante apartado de instituciones politécnicas y tecnológicas de nivel medio, medio superior y superior (Gazzola & Didriksson, 2008, p.23); en este sentido, este escenario educativo se ha convertido en una opción representativa que asegura la inclusión de estudiantes a la Educación Superior, convirtiéndose en fuente activa de trabajo, importante para la industria y el desarrollo productivo de la región (Ibíd., p.120)

En suma, el papel del Estado y de las instituciones de Educación Superior públicas y privadas será priorizar las necesidades, y esto dependerá de la dirección y fines de la misma, lo cual no puede excluir o desconocer el movimiento educativo y exigencia que demandan hoy los estudiantes, ahora más críticos y reflexivos de la realidad, de las necesidades educativas y la importancia de contar con una formación integral y pertinente que garantice su crecimiento y desarrollo profesional en un entorno competitivo, el cual genera valor al país.

CAPITULO DOS

2.7. CONTEXTO SOCIOECONOMICO Y POLITICO DEL PERÚ

Perú, habitada desde los años 1250 a.C. por civilizaciones que emigraban del norte (Moche, Nazca Recuay, Lima Cajamarca, Tiahuanaco, Vicus), liderada a partir del año 1438 por los Incas, inicio su expansión por América del sur, a orillas del Océano Pacífico, posteriormente, ante la llegada de los Españoles, es descubierta por el Español Francisco Pizarro tras una batalla victoriosa frente a los Incas, el 18 de Enero de 1535; sin embargo es hasta el 28 de Julio de 1821, cuando se realiza la independencia real del País, conseguida por el Libertador San Juan de San Martín.

Tras su descubrimiento, Perú ha evidenciado un crecimiento y desarrollo poblacional no muy ajeno a las realidades de la mayoría de los países de América Latina, marcados por episodios de violencia protagonizados por el grupo al margen de la Ley “sendero luminoso” en los años 80`s, tiempo durante el cual Perú estuvo enfrentado a situaciones socio económicas difíciles y una crisis constitucional; sin embargo a mediados del año 1992 bajo el Gobierno de Alberto Fujimori (1990) se definen una nuevas políticas económicas para dar inicio a una reconstrucción económica del País y con ellos mitigar la incertidumbre social. Pese a estos esfuerzos, tras el segundo mandato de Fujimori (1995), durante los años 97 y 98 el País recibe un

coletazo de la crisis Asiática afectando la economía, pues el 70% de sus exportaciones correspondían a materias primas que se producían para estos países, en este proceso el Presidente establece varias políticas que pretenden frenar la recesión macroeconómica y social del País, pero es solo a inicio de los años 2000 (Fin de la Presidencia de Alberto Fujimori, 1990-2000), cuando se comienzan a ver efectos positivos, y ya hacia los años 2002, 2003 vislumbrando un mejor escenario social, económico y político al País.

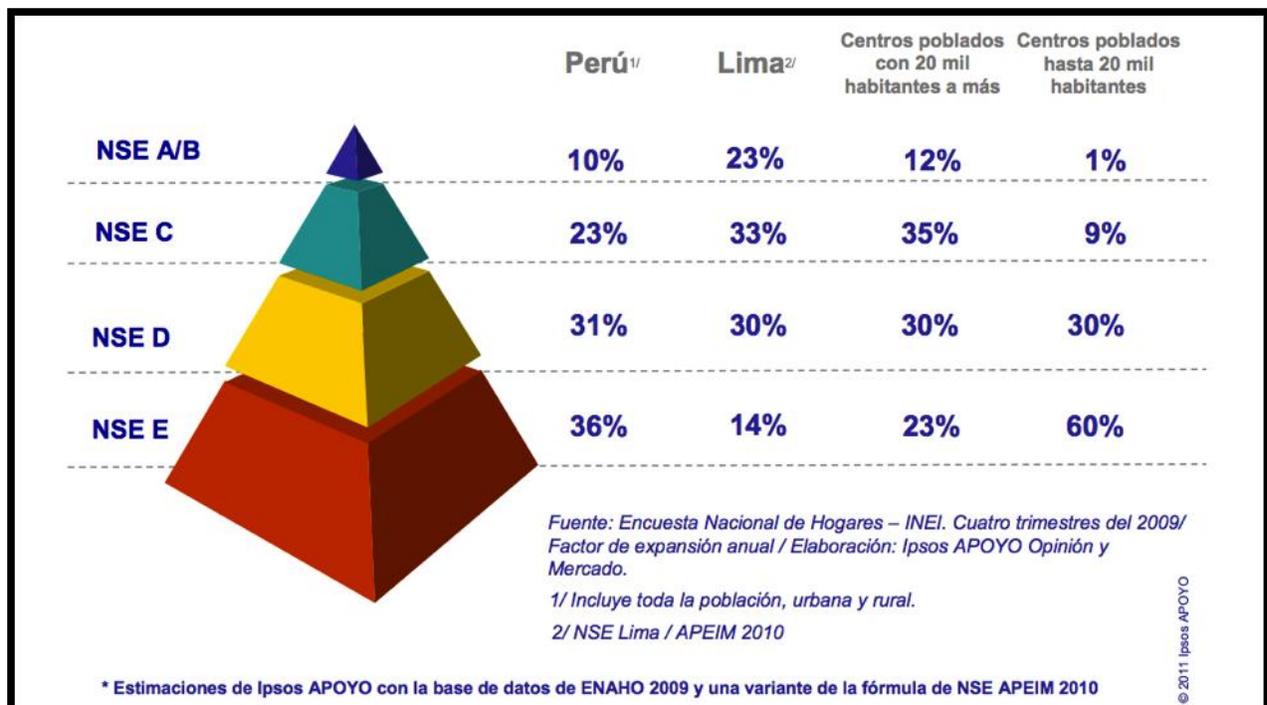
Hoy por hoy, Perú con casi 30 millones de habitantes concentrados en un 31% en Lima Metropolitana y donde se desarrolla el 65% de la actividad comercial, se consolida como unos de las economías de mayor crecimiento en el mundo (García, 2011, p.167), y como la octava economía más fuerte de América latina, reflejado en la producción nacional el cual refleja un PIB de US\$153.000 MM (2010) multiplicado durante los últimos cinco años, consecuentemente el producto per cápita sube de 2.900 dólares a 5.200 (Ibíd., 2011, p. 15, 184); paralelo a este crecimiento el País ha logrado cumplir algunos objetivos sociales del milenio planteados por la UNESCO al 2015:

“Por ejemplo, se pasó de 23% en el 2005 al 16% en 2011 la meta reducción de la desnutrición crónica; la meta de mortalidad infantil, que fue fijada en 20 por cada mil niños, se redujo de 33 a 18; y la mortalidad materna por cada cien mil nacidos vivos bajo de 203 a 103. Además, como ya hemos mencionado, las metas del coeficiente Gini han sido superadas gracias al empleo y la disminución de la pobreza...”; “...El índice de desarrollo humano, según las cifras Económicas para América Latina y el Caribe (Cepal) en 2010, el Perú había subido del puesto 78

en 2009 hasta el puesto 63 entre todos los países del mundo...” (García, 2011, pp. 144 - 145).

Ahora bien, toda esta actividad social y económica refleja un panorama alentador para el país y un escenario atractivo para la inversión; sin embargo, cabe preguntar por qué este efecto no logra reducir o impactar de una manera significativa la brecha socio económica que reporta al 2009, la Encuesta Nacional de Hogares la cual refleja un 67% de la población en nivel socioeconómico (NSE) D y E, equivalente a los niveles bajo inferior y marginal; un 23% en el bajo superior (C), y un 10% en el nivel alto y medio, (INEI, 2009, p.) tal como se refleja a continuación:

Figura 2. Pirámide del Nivel Socio Económico del Perú, 2009



Fuente: Ipsos APOYO, Informe para Elecciones presidenciales, Marzo de 2011, p.3.

A partir de lo anterior, se evidencia un 67% de la población ubicada en los niveles bajos (NSE D y E), UN 23% en el nivel medio, y un 10% en la alta, ante este panorama es importante conocer cuál ha sido la acción y participación de la educación en este proceso, y como la inversión del 2,9% del PIB reportada en el último año ha impactado el desarrollo educativo del país (Estadística de Calidad Educativa - ESCALE del MINEDU, 2012, web: <http://escale.minedu.gob.pe/inicio>); para referirnos a esto se hará un recorrido histórico de los aspectos más importante que han intervenido y aportado al sector, con el fin de identificar los aspectos más relevantes para la presente investigación y posteriormente iremos adentrando a la acción de la educación superior.

2.8. CRONOLOGIA EDUCATIVA DEL PERÚ

La historia que enmarca al Perú es basta en hechos y protagonistas, sin embargo la cronología histórica que abordaremos para este estudio corresponde a los hechos más representativos que han marcado el direccionamiento de la Educación en el Perú. En este sentido, la historia data desde 1825, durante el gobierno de Hipólito Unanue, y el Consejo liderado por Simón Bolívar, a partir del cual ocurren varios hechos: se establece y reglamenta la dirección general de estudios, el primer organismo rector de la educación republicana, se ordena el establecimiento de una escuela normal en cada capital del departamento y se reúnen los Colegios de la Libertad y de San Marcos, fundando, el Convictorio de Bolívar para instrucción de los Indígenas (Tomado de: <http://www.minedu.gob.pe/institucional/historia.php>); a partir de

entonces se ha construido la base para otros hechos representativos de la Educación Peruana, resumida en la siguiente tabla:

Tabla 3.

Cronología Histórica de la Educación Peruana (1828-2010).

AÑO	HECHOS HISTORICOS
1828 - 1831	<ul style="list-style-type: none"> Se decreta de fundación de la Universidad de Arequipa. Se ordena la enseñanza gratuita en los Colegios
1837	<ul style="list-style-type: none"> Crea el Ministerio de Instrucción Pública, Beneficencia y Negocios Eclesiásticos, actual Ministerio de Educación del Perú.
1850	<ul style="list-style-type: none"> Se expide el Reglamento de Educación dividiéndola en Educación Pública y Privada.
1861	<ul style="list-style-type: none"> Se establece el profesorado como una carrera pública
1866	<ul style="list-style-type: none"> Reglamenta la Educación Superior y se establecen escuelas dominicales gratuitas.
1870	<ul style="list-style-type: none"> Se establecen escuelas gratuitas en las capitales de Distritos
1872	<ul style="list-style-type: none"> Impulso a la educación, creándose las Escuelas de Agricultura, Ingeniería, Industria y Bellas Artes.
1876-77	<ul style="list-style-type: none"> Se organiza la Escuela Normal de Mujeres y la de Varones
1900	<ul style="list-style-type: none"> Se da la Ley Orgánica de Instrucción Pública, incluyendo el Consejo Superior de Instrucción y se establecen las primeras Escuelas Fiscales.
1907	<ul style="list-style-type: none"> Se establece la Instrucción Secundaria en cinco años
1935	<ul style="list-style-type: none"> Justicia y Culto se desligan del Ministerio de Educación
1941	<ul style="list-style-type: none"> Se establece el Día del Maestro
1948 y 1953	<ul style="list-style-type: none"> Se construye el edificio del Parque Universitario, se crea el sistema de Palmas Magisteriales, y se construyen muchas escuelas y unidades escolares para hombres y mujeres, así como cuatro colegios militares.
Década de los 70's	<ul style="list-style-type: none"> Se ensaya un complejo y ambicioso proyecto de reforma que da origen a una frondosa normatividad. Se da gran impulso a la Educación Inicial y a partir de los años 80, también al desarrollo de la Educación Superior.
1980-85	<ul style="list-style-type: none"> Se establece el llamado quinquenio de la educación.
1982	<ul style="list-style-type: none"> El 20 de Mayo, se establece la Ley General de Educación, 23384. Se promulga la Ley del Profesorado 24029.
1983	<ul style="list-style-type: none"> EL 17 de Diciembre, se proclama la Ley Universitaria – 23733
1990	<ul style="list-style-type: none"> Se da una nueva Ley 25512, del Profesorado y su Reglamento
1991	<ul style="list-style-type: none"> En cuando se declara en reorganización a todas las entidades del Sector Público, se inicia la racionalización del personal docente y administrativo del Ministerio
1992	<ul style="list-style-type: none"> Se transfiere el Instituto Nacional de Infraestructura Educativa (INIED) al

	<p>Ministerio de la Presidencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se promulga la nueva Ley Orgánica del Ministerio de Educación. • Se promulga la Ley de Participación Comunal en la Gestión y Administración Educativa, 26011. • Se establece la Ley de Financiamiento Educativo, 26012. • Se establece la Ley de Mejoramiento de la Calidad y Ampliación de la Cobertura de la Educación Peruana, 26013.
1993	<ul style="list-style-type: none"> • A partir de la Constitución establecida en este año, se ha experimentado grandes cambios y enormes progresos en cuanto a infraestructura y calidad de la Educación, bajo los artículos 13 al 19, aunque todavía es mucho lo que queda por avanzar.
1995	<ul style="list-style-type: none"> • Se publica la Ley 2651 que modifica el Art.11 de la Ley 25762, referido a la organización del Ministerio de Educación, en donde se decretan las nuevas funciones del Ministerio.
1996	<ul style="list-style-type: none"> • Se promulga la Ley 26549, referentes a los centros educativos privado, y se emite el D.L. 882, Ley de la inversión privada de la Educación, “...no sólo el estado sino la sociedad debe tener participación a fin de incrementar la oferta y la calidad educativa...”
2002	<ul style="list-style-type: none"> • Se promulga el reglamento de Organización y funciones de las direcciones regionales de Educación y Unidades de Gestión Educativa
2003	<ul style="list-style-type: none"> • Se deroga la Ley 23384 y se establece la Ley 28044, LEY GENERAL DE EDUCACION.
2004	<ul style="list-style-type: none"> • Se promulga el reglamento de la Educación Básica Regular.
2005	<ul style="list-style-type: none"> • Se promulga la Ley 28628, la cual regula la participación de la asociación de padres de familia en los institutos de educación pública.
2006	<ul style="list-style-type: none"> • Se promulga el Decreto 008-2006 ED, Lineamientos para el seguimiento y control de la labor efectiva de trabajo docente en las instituciones Educativas Públicas. • Se promulga la Ley 28740, Ley del sistema Nacional de Evaluación y certificación de calidad educativa.
2007	<ul style="list-style-type: none"> • Se establece la Ley 28988 que declara la Educación Básica Regular como un servicio público esencial. • Se promulga la Ley 29062 que modifica la Ley del profesorado en lo referido a la Carrera Pública Magisterial. • Se da la aprobación y curso del PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL (PEN) al 2021: “LA EDUCACIÓN QUE QUEREMOS EN EL PERÚ”.
2009	<ul style="list-style-type: none"> • Se establece la Ley 29394 que regula la creación y el funcionamiento de instituciones y escuelas de Educación Superior Públicas y Privadas, conducidas por personas Naturales y Jurídicas que forman parte de la Educación Superior del sistema educativo del Perú, de acuerdo con lo establecido en la Ley General de Educación.
2010	<ul style="list-style-type: none"> • Se promulga la Ley 29515 que dispone el informe anual del Ministerio de Educación ante el congreso de la República sobre el Cumplimiento y avances de Proyecto Educativo Nacional (PEN).

Fuente: Tomado de: Portal del Ministerio de Educación del Perú, www.minedu.gob.pe/institucional/cronologia.php (diseño propio)

La anterior línea de tiempo, será la base para tomar y desarrollar los hechos más recientes, los cuales se desarrollaron a partir del marco de la Constitución de 1993,

como respuesta a las necesidades y perspectivas sociales, culturales y económicas del Perú.

Bajo esta perspectiva, uno de los hechos más representativos correspondió a la aprobación y promulgación como Ley por el Presidente Constitucional de la República, Dr. Alejandro Toledo, La Ley General de Educación 28044 del 28 de julio de 2003, vigente actualmente, resultado de trabajo del Congreso de la República y consultas al país, en la que participaron cerca de 100 especialistas, la descentralizada y ciudadana, con 34,759 personas y, la institucional, con 280 instituciones, y el Proyecto de la Comisión de Educación, Ciencia y Tecnología del Congreso de la República, en la cual se establecieron *“los lineamientos generales de la educación y del Sistema Educativo Peruano, las atribuciones y obligaciones del Estado y los derechos y responsabilidades de las personas y la sociedad en su función educadora. Rige todas las actividades educativas realizadas dentro del territorio nacional, desarrolladas por personas naturales o jurídicas, públicas o privadas, nacionales o extranjeras”* (Art.1), derogando la Ley 23384 de 1982.

Bajo esta misma Ley, se define la Educación como *“un proceso de aprendizaje y enseñanza que se desarrolla a lo largo de toda la vida y que contribuye a la formación integral de las personas, al pleno desarrollo de sus potencialidades, a la creación de cultura, y al desarrollo de la familia y de la comunidad nacional, latinoamericana y mundial. Se desarrolla en instituciones educativas y en diferentes ámbitos de la sociedad”*, (Art.2); de igual forma, se ratifica *“la Educación como un derecho fundamental de la persona y de la sociedad, en la que el Estado será el encargado de*

garantizar el ejercicio del derecho, con una educación integral y de calidad para todos y la universalización de la Educación Básica” (Art.3, Ley 28044), consecuente con los objetivos del Milenio planteados por la UNESCO, así como con las necesidades y exigencias del país.

Para cumplir con éstas disposiciones Legales, bajo la dirección del Ministerio de Educación, encargado desde 1945 de normar, evaluar y gestionar las actividades que contribuyan al desarrollo integral de los estudiantes, se definió una estructura del Sistema Educativo Peruano que desde la proclamación de la Ley General de Educación se cumpliera con el propósito y el fin de la misma. El presente estudio estará apoyado en cuatro de las Leyes promulgadas durante la historia educativa del Perú, tal como se muestra en la siguiente imagen, a partir del cual justificará la acción educativa en la Educación Superior, así:

Figura 3. Marco Legal de la Educación Superior y Formación Docentes del Perú, 2010.



Fuente: MINEDU, 2013. Construcción Propia

2.9. ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO PERUANO

La estructura del sistema educativo definida por el Ministerio de Educación Nacional desde el 2004, soporta la acción del Estado y las Instituciones para garantizar la formación del individuo en todas sus etapas; para hacer posible este proceso el Ministerio plantea una estructura dividida en dos etapas, cuatro modalidades, tres niveles y ciclos, que pretende dar un soporte y articulación al proceso de formación, definidos así:

Figura 4. Estructura vigente del Sistema Educativo Peruano

ETAPAS	MODALIDADES (1)	NIVELES / PROGRAMAS	CICLOS	GRADOS	
EDUCACIÓN BÁSICA	EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR	EDUCACIÓN INICIAL	I	0 - 2 años	EDUCACIÓN COMUNITARIA
			II	3 - 5 años	
		EDUCACIÓN PRIMARIA	III	1ro y 2do	
			IV	3ro y 4to	
			V	5to y 6to	
		EDUCACIÓN SECUNDARIA	VI	1ro y 2do	
			VII	3ro, 4to y 5to	
	EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA	PROGRAMAS DE EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA DE NIÑOS Y JÓVENES ADULTOS PEBANA /PEBAJA	INICIAL	Dos Grados (Alfabetización)	
			INTERMEDIO	Tres Grados (PostAlfabetización)	
			AVANZADO	Cuatro Grados	
	EDUCACIÓN BÁSICA ESPECIAL	INICIAL	I	0 - 2 años	
			II	3 - 5 años	
		PRIMARIA	III	1ro y 2do	
			IV	3ro y 4to	
			V	5to	
EDUCACIÓN SUPERIOR	universitaria no universitaria	universitaria no universitaria	Se rige por Ley Específica Pedagógica, Tecnológica y Artística.		
FORMA					
EDUCACIÓN TÉCNICO PRODUCTIVA			Ciclo Básico Ciclo Medio		

Fuente: MINEDU. Propuestas de metas Educativas e Indicadores 2021, p. 8, Lima – Perú. 2010

Para ampliar y entender un poco la estructura, a partir del documento Propuestas de metas Educativas e Indicadores 2021, a continuación se describirá una a una las características de sistema:

ETAPAS: son períodos progresivos que se desarrollan en función de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes:

1. La Educación Básica, orientada a favorecer el desarrollo integral del estudiante, tiene un enfoque inclusivo, es obligatoria y cuando la imparte el Estado, es gratuita.
2. La Educación Superior, orientada a la investigación, creación y difusión de conocimientos, así como al logro de competencias profesionales de alto nivel.

MODALIDADES: son alternativas de atención educativa en función de las características de las personas a quienes se destina el servicio.

1. La Educación Básica Regular (EBR): es la modalidad dirigida a los niños y adolescentes que pasan oportunamente por el proceso educativo.
2. La Educación Básica Alternativa: es una modalidad que tiene los mismos objetivos y calidad equivalente a la Educación Básica Regular y enfatiza la preparación para el trabajo de los estudiantes que no accedieron oportunamente a la educación regular o no pudieron culminarla.

3. La Educación Básica Especial: tiene un enfoque inclusivo y atiende a personas con necesidades educativas especiales, sea por discapacidad o por superdotación.
4. La Educación a Distancia es una modalidad caracterizada por la interacción simultánea o diferida entre los actores del proceso educativo, aplicable a todas las etapas del sistema educativo.

NIVELES: son períodos graduales del proceso educativo articulados dentro de las etapas educativas. La Educación Básica Regular comprende los siguientes niveles:

1. Educación Inicial: constituye el primer nivel y atiende el desarrollo integral de los niños menores de seis años.
2. Educación Primaria: tiene como finalidad educar integralmente a los niños, tanto en el despliegue de sus potencialidades como en la adquisición y desarrollo de conocimientos. Se realiza a través de seis grados, y tienen una duración de seis años.
3. Educación Secundaria: ofrece a los estudiantes una formación científica, humanista y técnica, afianzando su identidad personal y social. Tiene una duración de cinco años.

Por último, **los CICLOS:** son procesos educativos que se desarrollan en función de logros de aprendizaje y abarcan los diferentes grados de estudio.

- La Educación Básica Regular tiene siete ciclos, de los cuales los dos primeros corresponden a: Educación Inicial, los tres siguientes a Educación Primaria (dos grados por ciclo), y finalmente dos ciclos de Educación Secundaria.
- La Educación Básica Alternativa comprende tres niveles:
 - Inicial, que corresponde a la alfabetización (dos grados),
 - Intermedio, que corresponde a la post alfabetización y consolidación de los conocimientos básicos de los estudiantes (3 grados), y
 - Avanzado, que cuenta con 4 grados y significa la culminación de la educación básica.
- La Educación Superior, se divide en Educación Universitaria orientada a la investigación, creación y difusión de conocimientos, así como al logro de competencias profesionales de alto nivel, y la No Universitaria orientada al campo técnico.
- La Educación Técnico – Productiva, es una forma de educación orientada a la adquisición de competencias laborales y empresariales, en una perspectiva de desarrollo sostenible y competitiva.
- La Educación Comunitaria se desarrolla desde las organizaciones de la sociedad, orientada al enriquecimiento y despliegue de las capacidades personales y a la

promoción del desarrollo humano; su acción se realiza fuera de las instituciones educativas y corresponde a una educación no formal.

A partir de este Sistema, la Educación Peruana ha ido gestionando en el diferentes proyectos que direccionan la actividad académica y formación del individuo en cualquiera de sus etapas dando continuidad, soporte y dirección a través de planes y proyectos educativos que incluyen políticas que contiene las rutas para alcanzar las metas educativas del País.

2.10. LINEAMIENTOS EDUCATIVOS DE LA EDUCACION DEL PERÚ

Para direccionar y asegurar la objetivos educativos del País, a través de Ministerio de Educación Nacional del Perú (MINEDU), se ha gestionado planes, proyectos y programas guías para el desarrollo de la educación de la nación a largo y mediano plazo, en los cuales se han definido estrategias educativas que responden a las necesidades y acción Educativa del Estado y de la sociedad; algunos de los documentos que dirigen esta gestión corresponde al Proyecto Educativo Nacional al 2021 (PEN): “La educación que queremos para el Perú”; Plan Nacional Educación para Todos, 2005-2015 (PNEDT) y el Diseño Curricular Nacional (DCN), marco de referencia para garantizar la inclusión y la calidad Educativa del País. En este orden se describirá en los siguientes párrafos las características más relevantes de cada uno.

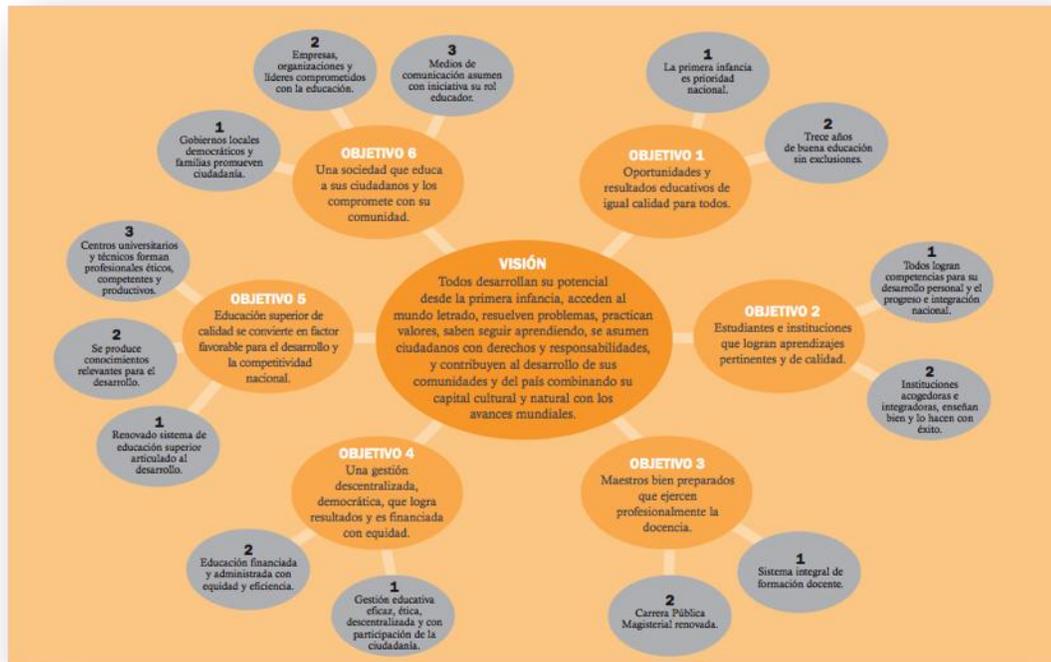
2.10.1. Proyecto Educativo Nacional al 2021: “La educación que queremos para Perú”

Respondiente al mandato de la Ley General de Educación (Art.7) y el compromiso asumido por el Foro del Acuerdo Nacional (Pacto Social de Compromisos Recíprocos por la Educación, disposición final), el Plan de Educación Para Todos y el marco de las Organizaciones de Estados Iberoamericanos – OEI “*Metas Educativas al 2021: La Educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*”, la 12ª Política de Estado del Acuerdo Nacional, por medio del Ministerio de Educación y el Consejo Nacional de Educación – CNE, se crea y aprueba por Resolución Suprema No. 001-2007-ED, éste documento recoge un conjunto de políticas de Estado constituyéndose como el marco estratégico para tomar decisiones, y como referente para evaluar la acción educativa del Estado y de la sociedad, respondiendo a los desafíos de desarrollo del país y de sus ciudadanos (PEN, 2007, p.11).

Este proyecto publicado en el 2007, es el resultado de los diálogos y aportes recibidos después de la difusión del documento titulado “Hacia un Proyecto Educativo Nacional” de septiembre de 2005, y la preocupación especial por articular otras entidades vinculadas a la educación, que comparten los esfuerzos de equidad, calidad y educación para todos, entre ellos: el Plan Nacional de Acción por la Infancia, Plan Nacional de Reparaciones en Educación, las Medidas de Urgencia de la mesa de Concertación para la lucha contra la pobreza, el Plan Nacional de los Derechos Humanos, el Plan Nacional de Descentralización, los Lineamientos de Políticas Nacionales de Juventudes, y otras, (PEN, p12).

Ahora bien, los objetivos estratégicos definidos en este proyecto evidencian de forma integral la siguiente propuesta:

Figura 5. Objetivos Estratégicos del Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2021.



Fuente: MINEDU (2007). Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2021, p. 13, Lima – Perú.

Respaldando el Proyecto Educativo Nacional (PEN) 2021, se ha elaborado el documento Propuestas de metas Educativas e Indicadores 2021, a partir del compromiso asumido por los países iberoamericanos en la reunión de Ministros de Educación realizada en El Salvador en mayo del 2008, el cual define los indicadores con los cuales se medirá el avance de los objetivos, de acuerdo con la siguiente tabla:

Figura 6. Objetivos e indicadores del Proyecto Educativo Nacional 2021

OBJETIVOS DEL PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL					
Objetivo 1:	Objetivo 2:	Objetivo 3:	Objetivo 4:	Objetivo 5:	Objetivo 6:
Oportunidades y resultados de igual calidad para todos	Estudiantes e instituciones que logran aprendizajes pertinentes y de calidad	Maestros bien preparados que ejercen profesionalmente la docencia	Una gestión descentralizada, democrática, que logra resultados y es financiada con equidad	Educación Superior de calidad se convierte en factor favorable para el desarrollo y la competitividad nacional	Una sociedad que educa a sus ciudadanos y los compromete con su comunidad
INDICADORES					
Tasa de cobertura total de 0 a 2 años Tasa neta de cobertura por nivel	Puntuación media en la Prueba PISA	Porcentaje de docentes incorporados a la Carrera Pública Magisterial	Años promedio de escolaridad total	Índice de Educación Superior y capacitación del Índice Global de Competitividad	Porcentaje de estudiantes con dificultades socioeconómicas que reciben apoyo para culminar sus estudios
Índice de paridad en desempeño suficiente según área de residencia, lengua originaria y tipo de gestión	Nivel de desempeño suficiente al concluir primaria y secundaria	Porcentaje de Instituciones educativas con docentes certificados	Gasto público en educación por alumno	Ratio de publicaciones de investigaciones científicas por docente en revistas indexadas	Porcentaje de egresados de educación superior tecnológica y técnico productiva insertados en el mercado laboral
Índice de paridad de la tasa de conclusión en edad oficial según área de residencia y lengua originaria	Tasa de conclusión en edad oficial por nivel	Porcentaje de Instituciones educativas que atienden a la población EIB y que cuentan con docentes certificados que dominan la lengua originaria y el castellano.	Gasto público en educación como porcentaje del PBI	Porcentaje de Universidades e Institutos Superiores acreditados	Porcentaje de familias que recibe apoyo para garantizar la permanencia de sus hijos en las escuelas
Índice de paridad de la tasa neta de cobertura según área de residencia y lengua originaria	Porcentaje de Instituciones de Educación Básica Regular acreditadas	Porcentaje de docentes con grado de Maestro o Doctor en las Universidades Públicas Institucionalizadas	Porcentaje de familias que recibe apoyo para garantizar la permanencia de sus hijos en las escuelas	Ratio de patentes por investigador universitario Porcentaje del PBI que se destina a innovación y desarrollo	Porcentaje de egresados que han culminado la educación superior universitaria que trabajan en lo que han estudiado
Porcentaje de Instituciones educativas inclusivas, EIB, CEBA, CETPRO, CEBE acreditadas	Porcentaje de Instituciones de Educación Básica Regular con recursos educativos	Porcentaje de Institutos Superiores con docentes certificados		Número de egresados en ciencias, ingeniería matemáticas y tecnología por cada 10 000 habitantes	

Fuente: MINEDU. Propuestas de metas Educativas e Indicadores 2021, p. 16, Lima – Perú, 2010.

A partir de este documento, la presente investigación hará fiel uso de tres Objetivos estratégicos y políticas dispuestas, sin desconocer la acción, articulación y sinergia que tiene los demás, así:

- Objetivo Estratégico 1: Oportunidades y resultados educativos de igual calidad para todos.

- Objetivo Estratégico 3: Maestros bien preparados para ejercer profesionalmente la Docencia.
- Objetivo Estratégico 5: Educación Superior de calidad se convierte en un factor favorable para el desarrollo y competitividad nacional.

2.10.2. Plan Nacional de Educación Para Todos al 2005 – 2015, Perú.

A partir de la promulgación de 1990 en Jomtien (Tailandia) en donde se adoptó la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, y posteriores reuniones para medir los resultados durante la década de 1990-2000, se realiza una evaluación de EPT en más de 180 países al finalizar este periodo; así mismo durante el 2000 en República Dominicana se lleva a cabo una Reunión Regional de las Américas de Evaluación de Educación para Todos en el que se hizo un informe de monitorio de cada país, en el que se destacó el esfuerzo realizado por países de América Latina y el Caribe consignados allí (PNEPT, 2005, p.13). Posterior a esto en el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar estableciendo seis Objetivos generales para alcanza en el año 2015, en este contexto Perú desarrolla el Plan de Educación para Todos 2015, que se aprueba en agosto de 2004, planteando objetivos y políticas que garanticen los siguiente:

1. Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos (ibíd. p.26).

2. Velar por que antes del año 2015 todos los niños, sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, y los pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatorio de buena calidad y la terminen (ibíd. p.39).
3. Velar porque sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante el acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa, (Ibíd. p.56).
4. Aumentar el 50% de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados, en particular las mujeres, y facilitar a todos los adultos el acceso equitativo a la educación básica y a la educación permanente, (Ibíd. p.66).
5. Suprimir las disparidades entre géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento, (Ibíd. p.79).
6. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y medible, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales, (Ibíd. p.99).

Bajo este plan se han venido desarrollando diferentes etapas y cambios para la concientización y el trabajo mancomunado de los actores principales de sistema educativo para conseguir las metas trazadas, retos no sólo de la educación sino del desarrollo del país.

2.10.3. Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica Regular (EBR), al 2021.

“La Ley General de Educación N° 28044, plantea la necesidad de currículos básicos, comunes a todo el país, articulados entre los diferentes niveles y modalidades”; a partir de este lineamiento, las instituciones públicas a través del instrumento “Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular”, producto de la articulación y reajustes de los currículos vigentes al 2005 en los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, en el que las instituciones educativas a nivel nacional asumen el compromiso pedagógico de garantizar con resultados concretos una educación acorde con el desarrollo de la sociedad, guardando coherencia con los objetivos planteados en el Proyecto Educativo Nacional al 2021, se definió alcanzar las competencias propuestas, las cuales están orientadas a formar a los estudiantes *“críticos, creativos, responsables y solidarios, que sepan cuestionar lo que es necesario, conocedores y conscientes de la realidad, de las potencialidades y de los problemas de la misma, de modo que contribuyan con la construcción de una sociedad más equitativa”* (DCN, 2009, p.9).

A partir de estos lineamientos educativos, las instituciones académicas públicas realizan la gestión educativa, siendo para las instituciones privada un poco más flexible el manejo de los contenidos académicos, más no la omisión de la articulación entre los niveles de formación; ahora bien, por otro lado, tal como se menciona en las etapas una vez concluido la etapa de educación básica regular se accede al proceso de formación

en la Educación Superior, etapa que supone otra serie de lineamientos Legales y pedagógicos, expuesto a continuación.

2.11. LA EDUCACION SUPERIOR EN EL PERÚ

La Ley General de Educación No. 28044, proclama la Educación Superior como la segunda etapa del Sistema Educativo la cual:

consolida la formación integral de las personas, produce conocimiento, desarrolla la investigación e innovación y forma profesionales en el más alto nivel de especialización y perfeccionamiento en todos los campos del saber, el arte, la cultura, la ciencia y la tecnología a fin de cubrir la demanda de la sociedad y contribuir al desarrollo y sostenibilidad del país. (MINEDU, 2003)

Así mismo, establece como requisito para el acceso a la Educación superior haber culminado los estudios de Educación Básica, (Cap. V, Art. 49, Definición y finalidad). En este sentido, la formación académica del individuo en ésta etapa se desarrolla a través de Institutos Superiores Tecnológicos, Institutos Superiores Pedagógicos y Universidades, públicos y privados, los cuales son regulados y controlados de forma diferente de acuerdo con las disposiciones del Ministerio de

Educación Nacional y la Asamblea Nacional de Rectores; a continuación se describirá la acción de cada una.

Figura 7. Gestión de la Educación Superior en el Perú.



Fuente: MINEDU. Marco Legal de la Educación Superior. Diseño propio

2.11.1. Institutos y escuelas de Educación Superior no Universitaria

Los institutos y escuelas de educación superior públicos o privados, conducidos por personas naturales o jurídicas son regulados por la Ley 29394 del 2009, bajo la dirección y control del Ministerio de Educación, siendo éstos los que autorizan el

funcionamiento y aprueban la creación de nuevas instituciones, así como son quienes proveen los lineamientos directos del desarrollo educativo.

Bajo esta misma Ley se encuentran regulados: Institutos y escuelas de educación superior pedagógico, tecnológicos, institutos y escuelas superiores de formación artística, escuelas de formación técnico-profesional de los sectores Defensa e Interior, y Escuelas y otros centros de educación superior no universitaria que tiene la facultad de otorgar título profesional a nombre de la nación (Art.2 – Ámbito, p.1)

En este mismo contexto la Ley define estos espacios académicos como escenarios que *“forman de manera integral profesionales especializados, profesionales técnicos y técnicos en todos los campos del saber, el arte, la cultura, la ciencia y la tecnología. Producen conocimiento, investigan y desarrollan la creatividad y la innovación”* (Art.3 – Definición), dentro de los cuales se puede desarrollar la formación profesional de no menos de cuatro años, ni más de diez semestres académicos de duración, (Art- 24 – Carreras Profesionales).

Ahora bien, el desarrollo de esta actividad académica en estos espacios, ha ido aumentando durante los últimos años, el Ministerio de Educación Nacional a través de la división de estadística (ESCALE), presenta el último reporte de las instituciones educativas por programas del sistema educativo arrojando el número de instituciones, así:

Tabla 4.

Número de instituciones del Sistema Educativo Peruano, 2012

PERÚ: NÚMERO DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y PROGRAMAS DEL SISTEMA EDUCATIVO POR TIPO DE GESTIÓN Y ÁREA GEOGRÁFICA, SEGÚN ETAPA, MODALIDAD Y NIVEL EDUCATIVO, 2012

Etapa, modalidad y nivel educativo	Total	Gestión		Área	
		Pública	Privada	Urbana	Rural
Total	94 947	71 681	23 266	50 513	44 434
Básica Regular	90 617	69 439	21 178	46 282	44 335
Inicial	42 173	33 065	9 108	23 648	18 525
Primaria	35 917	28 356	7 561	14 042	21 875
Secundaria	12 527	8 018	4 509	8 592	3 935
Básica Alternativa 1/	1 302	724	578	1 277	25
Básica Especial	441	371	70	436	5
Técnico-Productiva	1 644	687	957	1 610	34
Superior No Universitaria	943	460	483	908	35
Pedagógica	188	110	78	180	8
Tecnológica	720	319	401	695	25
Artística	35	31	4	33	2

1/ Incluye Educación de Adultos.

Fuente: MINEDU – Estadística de la Calidad Educativa (ESCALE). <http://escale.minedu.gob.pe/magnitudes>

La anterior estadística evidencia la participación numérica de las instituciones educativas del país en todas sus etapas, sin embargo haremos referencia a la participación numérica de los Institutos y Escuelas de Educación Superior no Universitaria (No universitaria por que no se desarrolla dentro de una Universidad), públicas y privadas objeto de estudio, para las cuales se observan cifras muy cercanas equivalentes al 51% y 49% respectivamente de acuerdo con la gestión; por otro lado, se observa que el 96% del total de instituciones se encuentran ubicadas en la zona urbana; ahora bien, es importante resaltar en la formación no universitaria la participación de los institutos y escuelas para la formación tecnológica ya que representan un 76%, mientras que sólo un 20% son pedagógicas, y un 4% dedicadas a la formación artística, para lo cual se puede pensar que la demanda laboral del país está acudiendo a este tipo de formación. En este mismo sentido cabe señalar, que la

población matriculada al 2010 en la educación no universitaria correspondiente a 376.782 estudiantes, está distribuida en un 94% en los institutos y escuelas tecnológicas, un 4.5% en las pedagógicas y un 1.5% en las artísticas, tal como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 5.

Número de estudiantes matriculados en el Sistema Educativo Peruano, 2012

PERÚ: MATRÍCULA EN EL SISTEMA EDUCATIVO POR TIPO DE GESTIÓN Y ÁREA GEOGRÁFICA, SEGÚN ETAPA, MODALIDAD Y NIVEL EDUCATIVO, 2012

Etapa, modalidad y nivel educativo	Total	Gestión		Área		Sexo	
		Pública	Privada	Urbana	Rural	Masculino	Femenino
Total	8 029 602	5 830 795	2 198 807	6 514 269	1 515 333	4 059 527	3 970 075
Básica Regular	7 214 012	5 467 305	1 746 707	5 709 700	1 504 312	3 701 958	3 512 054
Inicial	1 387 134	1 002 401	384 733	1 081 694	305 440	709 422	677 712
Primaria	3 436 170	2 646 542	789 628	2 561 614	874 556	1 762 870	1 673 300
Secundaria	2 390 708	1 818 362	572 346	2 066 392	324 316	1 229 666	1 161 042
Básica Alternativa 1/	190 941	112 955	77 986	187 010	3 931	102 805	88 136
Básica Especial	17 446	14 405	3 041	17 395	51	10 618	6 828
Técnico-Productiva	230 421	113 342	117 079	228 116	2 305	82 035	148 386
Superior No Universitaria	376 782	122 788	253 994	372 048	4 734	162 111	214 671
Pedagógica	17 490	14 544	2 946	16 423	1 067	6 275	11 215
Tecnológica	354 813	104 043	250 770	351 372	3 441	152 784	202 029
Artística	4 479	4 201	278	4 253	226	3 052	1 427

1/ Incluye Educación de Adultos.

Fuente: MINEDU – Estadística de la Calidad Educativa (ESCALE). <http://escale.minedu.gob.pe/magnitudes>

2.11.2. La investigación en la Educación Superior no Universitaria

Uno de los fines de los Institutos y escuelas de Educación Superior no universitaria definidos en la Ley 29394, además de contribuir permanentemente a la formación integral de la persona y desarrollar las capacidades personales, profesionales, comunitarias y productivas de los estudiantes, es realizar investigación

científica e innovación educativa, tecnológica y artística para el desarrollo humano y de la sociedad, respondiendo a los requerimientos y diversidad nacional y el entorno global (Art.5 – Fines); en este sentido, es definido de la siguiente manera: “*La investigación es una función esencial de los Institutos y Escuelas. Prevalece aquella que contribuya a la solución de problemas nacionales, regionales, locales y urgentes. Se realiza por iniciativa propia o convenio*” (Art.23 – Investigación).

Pese a que existe un apartado en la Ley sobre la investigación, son muy escasas las producciones científicas y el desarrollo de esta actividad, lo cual está determinado por el proceso de formación que se lleva a cabo en estos escenarios educativos, en donde el proceso de titulación no está ligado a la producción investigativa en los Institutos Técnico Productivos, Tecnológicos, caso contrario a lo que se realiza en los Institutos y Escuelas Pedagógicas, tal como se muestra en las siguientes Figuras 8, 9 y 10:

Figura 8. Proceso de Titulación para los Institutos de E.S. Técnico Productiva

	Proceso de formación definido por el tiempo de estudio: - Básico: 1 años para recibir el título como Auxiliar Técnico - Medio: 2 años para recibir el título como Técnico
AUXILIAR TECNICO	Los Institutos de Educación Superior públicas la enseñanza es gratuita
O	Los Institutos de Educación Superior privada la enseñanza tienen costos por ciclos
TECNICO	Finalizado los 1 o 2 años el estudiante deberá cumplir obligatoriamente con: 1. Aprobación de todos los módulos de enseñanza 2. Presentar y aprobar un proyecto productivo relacionado con la carrera 3. Presentar y aprobar un examen de suficiencia en comunicaciones y matemáticas

Fuente: MINEDU – Dirección General de E.S. Técnico productiva y Tecnológica (2013). Diseño Propio.

Figura 9. Proceso de Titulación para los Institutos de E.S. Tecnológica

	Proceso de formación definido por el tiempo de estudio: - 3 años para recibir el título de técnico profesional a nombre de la Nación. - 4 años para recibir el título como profesional.
TECNICO PROFESIONAL A NOMBRE DE LA NACION	Los Institutos de Educación Superior públicas la enseñanza es gratuita
O	Los Institutos de Educación Superior privada la enseñanza tienen costos por ciclos
PROFESIONAL	Finalizado los 3 o 4 años el estudiante deberá cumplir obligatoriamente con: 1. Aprobación de todos los módulos de enseñanza 2. Presentar y aprobar un proyecto productivo relacionado con la carrera 3. Presentar y aprobar un examen de suficiencia en comunicaciones y matemáticas

Fuente: MINEDU – Dirección General de E.S. Técnico productiva y Tecnológica (2013). Diseño Propio.

Por último el proceso de titulación de los Institutos y escuelas para la Educación Superior Pedagógica:

Figura 10. Proceso de Titulación para los Institutos de E.S. Pedagógica

	Proceso de formación profesional que dura de 5 años
LICENCIADO O PROFESIONAL	- Los Institutos de Educación Superior públicas la enseñanza es gratuita - Los Institutos de Educación Superior privada la enseñanza tienen costos por ciclos
	Finalizado los 5 años el estudiante deberá cumplir obligatoriamente con: TESIS DE INVESTIGACION

Fuente: MINEDU – Dirección General de E.S. Pedagógica (2013). Diseño Propio.

2.11.3. Educación Universitaria, Universidades Públicas y Privadas

A diferencia de la Educación Superior no Universitaria regulada en su totalidad por el Ministerio de Educación Nacional del Perú, la gestión y dirección de las Universidades públicas y privadas está a cargo de la Asamblea Nacional de Rectores, compuesta por rectores de éstas instituciones la cual ha sido constituida como un órgano nacional, estatal y descentralizado de carácter autónomo, conforme a lo establecido en la Ley Universitaria No. 23733 de 1983, y el Decreto Legislativo No. 882 del 1996.

A partir de esta normatividad, las instituciones privadas se crean por iniciativa del grupos privados quienes deben presentar un proyecto a la Asamblea Nacional de Rectores (ANR), y Consejo Nacional de Funcionamiento de Universidades (CONAFU, Ley 26439 de 1995), mientras que las públicas se crean por Ley. En este sentido, el número de Universidades públicas y privadas del país ha tenido un aumento durante los últimos años, en el 2010 existían aproximadamente 35 Universidades públicas y 65 privadas, a mayo del 2013 la Asamblea Nacional de Rectores (ANR) reporta 51 Universidades públicas y 89 privadas, en donde se forma a 961.141 (Matriculados) estudiantes, de los cuales el 33% están en las públicas y el 67% están en las privadas. (ANR – Dirección de Estadística, 2013, información suministrada directamente).

Ahora bien, el financiamiento de las universidades públicas corresponden a “las asignaciones provenientes del Tesoro público, los ingresos por concepto de leyes especiales y los ingresos propios” (Weise y Laguna, 2008, p.437), para lo cual, los

institutos y escuelas deberán presentar un presupuesto anual a la Asamblea Nacional de Rectores (ANR), quienes serán los encargados de asignar de manera incremental y negociados dichos recursos, proceso que será aprobado por el poder legislativo representado por el Congreso de la República. En este escenario los estudios son gratuitos; sin embargo los estudiantes contribuyen con una suma casi simbólica por derecho de matrícula.

En este mismo sentido, las universidades privadas por su parte tiene como fuente principal de ingreso los “pagos de matrículas de los estudiantes e ingresos estatales a través de algunos mecanismos especiales, a través de subsidio destinados en gran medida a becas (ibíd.); al igual que las universidades públicas las universidades privadas deberán presentar un presupuesto anual el cual será evaluado y aprobado por Ley.

2.11.4. La investigación en las Universidades

En concordancia con la Ley General de Educación No. 28044, la Ley Universitaria No. 23733 define la investigación como parte del proceso de formación y se constituye como una función obligatoria de la Universidad la cual se conduce libremente, contribuyendo a atender los problemas de la región y del país (Capítulo VIII. Art.65 y 67); adicionalmente, establece una relación permanente entre instituciones públicas y privadas que hacen labor de investigación, citándolos en la Ley como órganos regulares de investigación, humanista, científica y tecnológica, las cuales estarán apoyadas económicamente por organismos del estado creados para fomentar

la investigación del país, o entidades privadas que respalden la gestión investigativa, dando preferencia a los asuntos y proyectos de interés nacional y regional (Art.66).

Ahora, pese a que esta misma Ley informa que se hará anualmente el reporte de los productos investigativos de éstas instituciones, se sigue considerando muy poca la producción científica y la inversión que las universidades hacen en este proceso de formación, tal como lo señala el Centro interuniversitario de desarrollo (Cinda) en el Informe Nacional de la Educación Superior 2011, así:

Un aspecto que se encuentra relegado, tanto desde el sector público (por falta de presupuesto) como el privado (por prioridad del aspecto profesional y comercial), es el desarrollo de la función de investigación y producción de conocimiento propia de la Universidad, cuya rentabilidad no se mide en el corto plazo, pero que resulta esencial para el desarrollo de un país. No se cuenta con lineamientos generales, de alcance nacional, que orienten la labor de investigación en las universidades; no se han definido prioridades ni áreas relevantes. Este abandono de la función investigadora de la universidad, refuerza el alejamiento de Ello refuerza su entorno, y su falta de conexión con el sector productivo y el Estado (Cinda, 2011, p.53).

En este sentido, es preciso considerar priorizar la actividad de enseñanza del componente investigativo, lo cual implica reforzar y evaluar la forma como se imparte dicha práctica pedagógica, sumado a las habilidades que deben tener los Docentes

para llevar a cabo este proceso, que es un uno de los requisitos para recibir el título profesional, así como se observa en la siguiente Figura:

Figura 11. Proceso de Titulación para los Institutos de Educación Superior Universitaria

	Proceso de formación profesional que dura de 5 a 6 años, dependiendo de la carrera elegida
BACHILLER en nombre de la Nación	En universidades públicas la enseñanza es gratuita En universidades privadas hay costo por ciclo
	Finalizado los 5 o 6 años se emite al estudiante un certificado a nombre de la Nación, por haber aprobado y terminado todo el plan de estudios de la carrera. Puede ejercer como egresado no titulado.
	Para recibir el título profesional el egresado deberá elegir una de las siguientes opción para recibir el título de Profesional o Licenciado (área de Humanidades):
PROFESIONAL	1. EXAMEN DE SUFICIENCIA: tiene un costo en más bajo que la tesis, tiene una fecha específica (de 1 a 3 meses).
	2. TESIS (INVESTIGACION): tiene un costo adicional, depende del tiempo que el estudiante dedique a éste proceso (6 meses un año aproximadamente)

Fuente: MINEDU – Dirección General de E.S. Pedagógica (2013). Diseño Propio.

A partir de la anterior figura, se puede agregar en argumento a lo expuesto por el Informe Nacional de la Educación Superior al 2011, que los estudiantes una vez terminan su proceso de formación académica al cabo del cual reciben el título como Bachilleres, tienen más probabilidades de acceder al título profesional presentando una examen de suficiencia por las características de la misma, rezagando la titulación por investigación.

2.11.5. Retos de la Educación Superior del Perú

“La Ley Universitaria, muy antigua, propia para otra épocas, es otra dificultad por articular a las instituciones públicas y privadas y permitirles mejorar su infraestructura y equipamiento, así como la remuneración de docentes y trabajadores” (CINDA, 2007)

El sistema de permanencia de los docentes ordinarios, con ratificaciones cada 3, 5 y 7 años según categoría, hace que las universidades públicas no puedan disminuir su planta docente según sus necesidades, teniendo un gran número de docentes que no trabajan pero reciben una paga mensual, llegando a convertirse en una carga presupuestaria para la universidad y el estado.

La escasez de recursos del presupuesto para la educación en general y para la educación superior en particular, no ha permitido el crecimiento adecuado del sistema universitario y de los institutos superiores públicos. Al no existir crecimiento en los recursos provenientes del estado pero si en los gastos corrientes, las universidades públicas se han visto obligadas a desarrollar acciones destinadas a incrementar sus ingresos, que les permita aumentar las posibilidades de solventarse o crecer aunque sea muy lentamente. Desde este punto de vista, no se puede mejorar en infraestructura y equipamiento, y la remuneración de docentes y trabajadores, lo mismo sucede con los recursos para la investigación (Cinda, 2007, p. 276, 277).

CAPITULO TRES

2.12. CONTEXTO DE LA FORMACION DE EDUCADORES

Este capítulo presenta un recorrido que pretende brindar una idea en torno a los antecedentes, los cambios sociales y los conceptos de formación de formadores, que sirven de antesala para el ejercicio mismo de la formación docente en Perú, como educador e investigador.

2.12.1. Antecedentes de la Formación docente:

La revisión documental da varias perspectivas históricas de la formación docente a partir de las políticas, reformas, currículos y gestiones administrativas, desde las condiciones de los programas de formación, el orden social, pedagógico y ético; de ahí que Ochoa (2011), mencione los antecedentes históricos de la formación de formadores, diciendo: *“Para Colombia y quizá para América Latina, es difícil establecer el origen de la formación de formadores en razón a las múltiples demandas laborales y sociales que asignan labor al docente”*, en este sentido, se convierte difícil delimitar dichos antecedentes (p.37).

Ahora bien, es preciso mencionar que los antecedentes han evidenciado unos paradigmas a partir de los cuales se desarrolla la formación de formadores, encontrando dos enfoques: el paradigma tradicionalista (Davini, 1995, Citado en Cardelli & Duhalde, 2006) y el paradigma Teórico – Práctico (Rubio y Almudena, 2010). A partir de lo anterior, el paradigma tradicionalista se define como aquella que contiene rasgos propios de “tradicción, normalizadora-disciplinadora”, “tradicción académica” y la tradición eficientista”; mientras, que el paradigma Teórico práctico o didáctico constructivista, está basado en el modelo de aprendizaje activo y significativo, que posee unos rasgos concretos (p.203). Cardelli y Duhalde (2006), afirman “todo análisis acerca de la formación docente en América Latina se debe realizar teniendo en cuenta las características de las políticas educativas neoliberalistas que han afectado a todos los sistemas educativos del continente durante las últimas tres décadas”, y que, hay coincidencia en sostener que la problemática de la formación docente ha estado en estos últimos tiempos en el ojo de la tormenta, así como del debate sobre las reformas en el campo educativo, especialmente por el grado de heterogeneidad y segmentación que presenta este nivel en América Latina y El Caribe (sp).

En este sentido, la educación de formadores en Latinoamérica ha estado enmarcada por una serie de transformaciones importantes, países como Brasil y Perú cuenta con Escuelas Normales para los primeros años de la educación básica y Universidades para los años posteriores; mientras tanto, México y Colombia pasaron de las Normales a las Universidades Pedagógicas; en otros países como Chile la formación docente se ha desarrollado con exclusividad en las Universidades. Cuba

mantiene la estructura de Institutos terciarios, pero con un sistema organizativo propio del modelo universitario, estos procesos de tercerización comenzaron en los años 90, siendo los pioneros en estos modelos Bolivia y Ecuador. Finalmente, países donde la formación docente recae mayoritariamente en los Institutos Terciarios No-universitarios, como sucede en la Argentina, a pesar de las diferencias, mantiene ciertos rasgos que permanecen invariantes en todas las experiencias, que en general coinciden con la formación docente en un modelo tradicional que hay que superar.

A partir lo anterior, se identifican los tipos de escuelas para la formación de formadores, es preciso mencionar la influencia del neoliberalismo frente a este proceso de transformación, el cual plantea la superación de un modelo tradicional para convertirlo en un subsistema eficiente, que permita modificar, por consecuencia y de modo automático toda la realidad educativa, ganando en calidad y eficiencia. En este sentido, la formación de formadores debe partir por reconocer la trayectoria histórica de las instituciones de formación docente; integrar a los educadores como protagonistas del cambio, y proponer un proyecto de educación inclusivo, al servicio de los sectores populares y no a la lógica de los mercados. Adicionalmente, debe considerar la democratización de las instituciones; la inserción y articulación de las mismas con la comunidad sociocultural donde se insertan; la institucionalización y organización de un espacio que favorezca la articulación horizontal de las instituciones formadoras (Cardelli & Duhalde, 2006, sp).

2.12.2. Cambios sociales frente a la formación del docente

La actual actividad socio educativa está rodeada de Cibervisitantes, es una época de computadores, liberación del aprendizaje laborioso, intercambio entre un profesor y un grupo de alumnos, aún en las clases virtuales, el siglo XXI requiere la formación profesores en el corto plazo (Perrenoud, 2001, sp). Ante estas exigencias, las diferentes modalidades de escuela, requieren diversos tipos de profesores siempre acorde con la educación y el modelo que pretende desarrollar en sus aulas; en consecuencia, el trabajo docente se afecta, lo cual sumado a las propuestas de reforma educativa que son planteadas como “paquetes” para América Latina, se vislumbra para los maestros desafíos que demandan de él mayor compromiso, dedicación y trabajo.

Desde la anterior perspectiva, en palabras de Tenti (1988), se considera que “cada paradigma pedagógico, y cada época histórica ‘dosifica’ de un modo diferente cada uno de estos componentes”; pese a lo planteado por el autor Tenti, la actualidad esta enmarcada por la coexistencia de un currículo para la formación docente, que en la región presenta rasgos propios de “tradición normalizadora- disciplinadora”, “tradición académica”, y la “tradición eficientista”, (Davini 1995). En consecuencia, la formación docente de hoy se caracteriza por el énfasis en la transmisión de información que liga el aprendizaje con la asimilación de dicha información, disociación entre contenidos y métodos, saber general y saber pedagógico, sin percibir la inseparabilidad que se debe dar en todo proceso de aprendizaje, entre el conocimiento propio de cada disciplina y los modos de enseñanza; en este sentido, el docente deberá cumplir algunas funciones que garanticen dicho proceso (Tenti & Davini citados por Cardelli y Dualde, 2006, sp).

El docente, su formación y su función: formar un docente implica además de unos conocimientos propios del ejercicio pedagógico, unas prácticas que faciliten al profesional en formación acercarse de manera real, objetiva y crítica, a lo que será en el futuro su campo de desempeño; en este sentido, los conocimientos implican la fundamentación disciplinar que cimienta la acción pedagógica, didáctica, evaluación, epistemología, administración y política educativa, así como la investigación y desarrollo; esto implica que para su desempeño como profesional, el educador habrá tenido que experimentar campos y/o escenarios que le permitan asumir su papel de formador, y aplicar durante el proceso de formación profesional, esos conocimientos y habilidades.

En este sentido, el autor Imberón (1994), afirma que la dinámica y el ejercicio pedagógico, ante una sociedad cambiante, supone un docente con capacidades para desarrollar las siguientes funciones:

Ser un transmisor de valores para conseguir una actitud crítica y una función de análisis, desarrollar una actividad laboral permanente que sirva como medio de vida, manteniendo una actividad pública, determinada por el contexto el cual lo condiciona y reta, y por último ejercer una actividad compartida, que no es una tarea solo del profesional, sino una cuestión social y política en la que intervienen grupos y medios diversos. En sí, la función del docente implica un conocimiento pedagógico específico, un compromiso ético y moral, y la necesidad de corresponsabilización con otros agentes sociales (mediador y conocedor

disciplinar), (Imbernón, 1994, p.157).

En este mismo sentido, se hace referencia de la necesidad de un profesorado reflexivo, crítico e intelectual, contrario a la tendencia tradicionalista en la que se evidencia la función de la formación del profesorado como una actividad de transmisión académica de conocimiento, vinculándose directamente al estudio de las disciplinas académicas, y a las investigaciones realizadas en torno a los procesos conceptuales de enseñanza (Perennialismo – formación de contenidos académicos, su fin es la recuperación de la tradición clásica de la educación), (ibíd).

Ante esta realidad, la tendencia de la formación del profesorado debe estar basada en la construcción de estrategias de pensamiento, de percepción, de estímulos, centrada en el proceso y en la toma de decisiones para procesar, sistematizar y comunicar la información de manera efectiva, respondiendo a las necesidades y características del contexto y al grupo de estudiantes que interviene. En suma, la finalidad de la formación del docente en la actualidad debe estar dirigida a desarrollar la capacidad de evaluar individual y colectivamente las necesidades que subyacen de la actividad pedagógica y formativa, de forma tal que se puedan generar actividades, recursos y proyectos que potencialicen la acción formativa, la calidad de la innovación, y que genere en los estudiantes destrezas que apoyen el proceso de integración académica y social.

Con el anterior panorama, Castillo y Cabrerizo (2006), plantean la investigación como una herramienta necesaria para que el profesor en ejercicio se mantenga

actualizado y conozca sistemática y metódicamente el contexto y población estudiantil, sustentado en la siguiente teoría: *“la enseñanza y la investigación son actividades que se complementan interrelacionan y se retroalimentan mutuamente”* (p. 139). De la misma manera, éstos autores hacen referencia a la necesidad de crear espacios dentro de las instituciones universitarias como una parte fundamental de la gestión y búsqueda del aprendizaje, citando lo siguiente: *“la enseñanza y la investigación son actividades que se complementan interrelacionan y se retroalimentan mutuamente”* (p. 141)

Continuando con la descripción de la formación docente, Pérez Gómez (1987), expone que la formación del profesorado “se encuentra profundamente determinada por los conceptos de la escuela, enseñanza y currículum que prevalece en cada época”; esta variación de conceptualización, enfoques y modelos se han llamado “paradigmas”, definidos por Zeichner (1983), como “una matriz de creencias y supuestos acerca de la naturaleza y propósito de la escuela, la enseñanza, los profesores y su formación, que conforman unas características específicas en la formación del profesorado”. Feiman Nemser (1990) por su parte, se refiere a los paradigmas como “un conjunto de ideas acerca de las metas de la formación del profesorado y los medios para alcanzarla; además de una orientación conceptual incluye una visión del aprendizaje y la enseñanza, y una teoría acerca de aprender y enseñar” (Castillo & Cabrerizo, 2006, p. 200).

Por último, la reflexión de Pérez Gómez (1997) y Rosales (1990), definen la actividad de formación del docente como una actividad continua, que no acaba en el ciclo de formación y que por el contrario requiere una actitud de búsqueda intelectual y aporte al ejercicio; en este sentido, los autores mencionados anteriormente citan lo siguiente: “aunque el profesorado suele estar muy ocupado, es necesario que dedique el tiempo necesario a capacitarse, a planear adecuadamente su clase, a mejorar sus habilidades docentes y a reflexionar sobre cómo está haciendo las cosas y cómo puede mejorarlas”. La formación profesional del docente pasa por diferentes etapas que no concluyen, pues exigen cambios y actualizaciones constantes, (Castillo & Cobrerizo, 2006, p. 201).

2.12.3. Conceptos de formación de formadores:

Desde 1975, la UNESCO definió la formación permanente para los docentes como un proceso de renovación de conocimientos, actitudes y habilidades determinadas por los cambios constantes y acelerados de tecnología y de las ciencias; esta misma organización, presenta la formación del docente como una estrategia prioritaria para elevar la calidad de la educación, y como un eje esencial en vista del mejoramiento del sistema educativo general (Imberón, 1994, sp).

Ahora bien, hablar del proceso de formación infiere revisar dos conceptos estrechamente ligados: la Formación y el Aprendizaje; en este sentido, la revisión de literatura explica el término de aprendizaje a partir del Latín *aprehendere* que significa

coger, adquirir, hacer propio. Etimológicamente, aprendizaje es hacer propios los contenidos de la enseñanza ya sea formal o informal, para tener buenos resultados en el aprendizaje se debe lograr una buena combinación entre la inteligencia, el método y la motivación. Por otro lado, la formación, del latín formato (acción y efecto de formar).

Con estas dos palabras derivadas del latín, se ha escrito que “el aprendizaje es el proceso mediante el cual un individuo adquiere formación, en cuyo caso la formación es el esfuerzo sistemático y planificado dirigido a la modificación o desarrollo de conocimientos, técnicas y actitudes, a través de la experiencia de aprendizaje el cual ayuda a conseguir la actuación adecuada en una actividad o rango de actividades” (Buckley & Caple Citados en Rubio & Alvarez, 2010, p.21). Desde otro punto de vista, conforme con LOE (Ley Orgánica de Educación de 2006), la formación profesional comprende el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica; así mimos, incluirá aquella otras acciones dirigidas a la formación continua en las empresas, y la inserción y reinserción laboral de los trabajadores (Ibíd)

En este mismo sentido, el fin de la formación profesional dentro del sistema educativo, corresponde a la preparación de los estudiantes, para desempeñarse en un campo profesional, que implica proporcionar una formación polivalente que otorgue la posibilidad de adaptarse a las modificaciones laborales que puedan darse a lo largo de

su vida; así mismo, la educación consiste en la capacitación desde una perspectiva más global, dota al individuo de estructuras teóricas previas que se han desarrollado con antelación las capacidades del individuo, es el proceso de desarrollo que sigue al ser humano hasta alcanzar la plenitud personal (Rubio & Alvarez, 2010, p. 23, 317).

Por último, la noción de formación en tradición pedagógica germánica refiere al término *bildung* derivado de la palabra alemana *bilden* que significa “formar” o “formación”, entonces *“La bildung” es, formación mediante unos contenidos particulares que son propios contenidos culturales de los diversos pueblos*, esta postura se enmarca en el proyecto de la ilustración y encuentra formulaciones de Kant. Los autores proponen varias autores como Sarria, Noruega y Kant, para determinar el significado de formación, sin embargo, la concepción que se adopta para el desarrollo de esta investigación converge en la siguiente definición:

El concepto de formación implica una acción profunda ejercida sobre el sujeto, tendiente a la transformación de todo su ser, que apunta simultáneamente sobre el saber-hacer, saber-obrar, saber-pensar, ocupando una posición intermedia entre la educación e instrucción. Conciérne a la relación del saber con la práctica y toma en cuenta la transformación de las representaciones e identificaciones en el sujeto que se forma en los planos cognoscitivos, afectivos y sociales orientado al proceso mediante una lógica de estructuración, no de acumulación. (Gorodokin, Citado en Ochoa y Otros, 2011)

A partir de esta definición, se puede decir que la formación despliega un amplio abanico de actividades y quehaceres, que exigen hoy por hoy un docente reflexivo, capaz de asumir, proponer y responder a los retos inherentes a la acelerada transformación social; en medio de un mundo globalizado, e inmerso en una tendencia tecnológica donde se puede acceder a la información y por que no al aprendizaje de una manera directa el docente de hoy debe ir más allá de la actividad netamente pedagógica, debe reconstruir y generar valor al entorno donde su actividad como educador cumpla con las necesidades de formación integral del individuo.

2.13. LA FORMACION DOCENTE EN EL PERÚ

2.13.1. ANTECEDENTES

La historia de la formación docente en el Perú data a partir de la década de los 70, reconocida por los cursos de “reentrenamiento”, por su parte, la década de los 80 continúa con la capacitación para el nuevo currículo, y culminada, con la política desarrollada por el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD), en la década del 90 (MINEDU, 2006, p3). Bajo este orden cronológico, durante los siguientes párrafos se hará una descripción de los eventos más representativos de cada una de las décadas.

El Informe General de la Educación Peruana durante los años 70, evidenciaba un docente Peruano con las siguientes características:

Exagerado intelectualismo y memorismo, su espíritu poco creador y crítico, su escasa formación en la lectura inteligente y pensamiento reflexivo, su internalización acrítica de normas de autoridad y subordinación, su deficiente conocimiento de la realidad Peruana, carencia de estímulo a la solidaridad y al espíritu de lucha contra la justicia y la opresión, y una orientación marcada para el trabajo individual y no de equipo. (Ballón, Pezo y Peirano, citado por Sánchez 2006, p.10).

En este sentido, instituciones como: el Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación (INIDE), las Direcciones Zonales, así como las de los Núcleos Escolares (NECs), se propone un Plan de “reentrenamiento” para capacitar a los docentes en aspectos técnico pedagógicos necesarios para el método que planteaba la reforma Educativa de 1972, invitando en grandes concentraciones de maestros, a efectuar diagnósticos situacionales de la realidad, aplicar los nuevos currículos de Inicial, Primaria y Secundaria y a educar para lograr un hombre crítico, creador y cooperativo; pese a los esfuerzos, la propuesta tuvo poca acogida por la situación de confrontación gremial propia de la época; sin embargo, finalmente se logra incluir en el discurso la vinculación de la actividad del docente como una acción para la

transformación de la sociedad. *“Las concepciones pedagógicas de Paulo Freire y otros pensadores marcaron este periodo”* (Ibíd., p.11)

Ahora bien, la década de los 80 a través de la Reforma Magisterial No.043 del 29-01-82, *“generalizó el Programa Nacional de Revisión y Experimentación de los Programas de Estudio en Educación Inicial, Primaria y Secundaria, convocando a docentes seleccionados de centros educativos estatales y particulares de once regiones educativas del país, a un proceso de capacitación”* (p.2); durante este mismo año, surge un programa no escolarizado para la educación inicial, en donde jóvenes, a pesar de carecer de formación pedagógica, asumen el acompañamiento de los niños entre los tres y los cinco años, y cuya responsabilidad era estimular y dirigir su aprendizaje.

Posteriormente en 1988, se ratifica la capacitación como estrategia de desarrollo educativo disponiendo *“de programas de profesionalización a docentes no titulados y de perfeccionamiento para los titulados”*, pese a no mantenerse en el tiempo, se acude a la capacitación en cascada, por medio de la cual se capacitaba al docente, el cual debería replicar en su centro educativo o a nivel local, la información recibida (Ibíd.).

En este orden, a partir 1995, durante la gestión del Ministro Dante Córdoba, se lleva a cabo la reforma de la organización interna del Ministerio de Educación (D.S. No. 51-95-ED), dando paso a una actividad modernizada e importante a través de la política

del Ministerio de Educación, bajo la cual se produce la creación de la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD), luego de unos años en los que ni la formación de formadores, ni la formación inicial de los docentes fueron prioridad de las políticas de estado, desde 1988. Así pues, la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD), se convierte en la encargada de *“normar, coordinar, y prestar asesoría técnica y evaluar las acciones de capacitación y perfeccionamiento del magisterio”*, (Tomado de: <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/xtras/OrganizacionInterna.php>).

Este mismo año, la reforma estableció dos direcciones dentro de DINFOCAD, “la Unidad de Formación Docente y la Unidad para la Capacitación Docente, para propiciar el mejoramiento de la formación de los profesores del país...” (Autoridad DINFOCAD, Citado en MINEDU, 1999, p.25); A partir del 1° de marzo del 2006 la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD) dejará de existir en virtud del Decreto Supremo N° 006-2006-ED que reglamenta la nueva organización del Ministerio de Educación, la DINFOCAD se convertirá a partir del 1° de marzo en la Dirección de Educación Superior Pedagógica (DESP), dependiente de la Dirección Nacional de Educación Superior y Técnico Profesional. Esta nueva Dirección asume todas las funciones que tenían antes las Unidades de Formación Docente (UFOD), de Capacitación Docente (UCAD) y de Promoción Docente (UPROD).

2.13.2. El Educador Inicial del Perú como Investigador

“Tradicionalmente la investigación educativa ha estado en manos de investigadores que no son educadores”
(Mora, 2005, p100),

Para hablar del Docente como investigador es preciso mencionar que éste movimiento surge en el Reino Unido, relacionado estrechamente al compromiso de los profesores con una forma de investigación práctica que apoye la gestión académica y mejore la calidad del proceso educativo en sus clases e instituciones (Elliot, 2005, p.306-317).

Elliot (2005) plantea la acción del investigador como la tarea de producir y proporcionar conocimientos de un tema o campo a partir del análisis y construcción de aportes, el cual de acuerdo con Aristóteles dependerá de la realidad del contexto; en este sentido las instituciones deberán plantear una serie de guías y reglas que permitan entender de una manera dinámica la aplicación de modelos que promuevan la acción investigativa, en el proceso de formación de Docentes investigadores dentro de la clase (p.247).

Para este fin, se deben crear espacios de reflexión, a partir de los cuales la investigación acción se convierte en una herramienta que se fundamenta en mejorar la calidad de una determinada situación mediante la búsqueda de explicaciones y causas; esta implicación diagnóstica facilita el descubrimiento de las conexiones entre la

práctica de la clase y los factores que operan en los contextos institucional, social y político (Ebbutt y Elliot, 2005, p.180)

El Ministerio de Educación Nacional de Perú define para la carrera profesional de Educación Inicial un Diseño Curricular Básico (2010) en el marco del Proyecto Educativo Nacional al 2021, la Ley General de Educación No. 28044 y la Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior Pedagógica No. 29394, en el que se establecen las competencias profesionales para un desempeño eficaz y eficiente del futuro profesional en el espacio educativo y social de la nación; en éste mismo se señalan varias características para conseguirlo reconociendo dos fundamentales que son: asumir la pedagogía como la ciencia que alcanza el saber teórico-práctico producto de la investigación y promover el desarrollo de la investigación con la finalidad de producir innovación pedagógica que contribuya con su acción en diferentes aspectos del contexto como agente de cambio (Pp.7-13)

En uno de los apartados del Diseño Curricular Básico Nacional para la Educación Inicial se define como una competencia global del perfil profesional-pedagógico “investiga, planifica, ejecuta y evalúa experiencias educativas, aplicando los fundamentos teórico-metodológicos vigentes en su carrera con responsabilidad, para responder a las demandas del contexto y contribuir a la formación integral del ser humano y a las demandas del contexto” (p.27); en este sentido se plantean dos etapas

donde el componente investigativo está presente: formación general – Investigación, y formación especializada – Investigación Aplicada (Anexo 5).

MARCO METODOLOGICO

La presente Investigación, estuvo enfocada en identificar y transcribir fielmente los Conceptos y prácticas pedagógicas que subyacen de la formación investigativa en los programa presenciales de Educación Inicial, en Institutos de Educación Superior Pedagógicos y Universidades Públicas y Privadas de la ciudad de Lima Metropolitana, bajo los parámetros metodológicos y rigor académico que exige el avance del proyecto de investigación; en este sentido, el proceso metodológico incluye dos fases importantes y en ellas etapas que permitieron conseguir la información y la saturación de las categorías objeto de estudio, descritas a continuación:

2.14. Tipo de investigación

El proyecto se definió dentro un enfoque cualitativo, en el que con un alcance descriptivo, se dará respuesta a la pregunta de investigación, y cumplimiento de los objetivos enunciados, a partir de las herramientas metodológicas definidas por algunos autores:

Creswell (1998, Pp.15, 255), define la investigación cualitativa como un *“proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas – la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en datos, la etnografía y el estudio de casos – que examinan un problema humano o social; en donde el*

investigador tiene una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural” (Citado en Vasilachis, 2006, p.24).

Por su parte, Taylor y Bodgan, señalan que *“la investigación cualitativa se caracteriza por producir datos descriptivos, con las propias palabras de las personas, sus métodos son humanistas, es inductiva, el escenario y las personas son vistos de forma holística,... es un arte”*. (Citados por Rodríguez p. 33).

Adicionalmente, Hernández y otros, añaden: el enfoque cualitativo es un proceso sistémico en el que *“hay una realidad por descubrir, construir e interpretar”*, a partir de la premisa de que el contexto social es “relativo” y *“sólo puede ser entendido desde el punto de vista de los actores estudiados”*; así pues, corresponde al investigador la interpretación de los fenómenos que se dan dentro del proceso investigativo (2010, p.11).

Por otro lado, tal como se ha ido mencionando el presente estudio hará uso del alcance descriptivo como otra estrategia metodológica, la cual sustenta el enfoque cualitativo que hemos dado a la investigación, y que responde al referente teórico expuesto por los autores Hernández y Otros (2010), los cuales afirman: *“la meta de la investigación cualitativa está sustentada en la descripción de las situaciones, percepciones y significados producidos tras la experiencia con los participantes”*, la realidad, las observaciones, la información recolectada y el contexto donde se lleve a cabo el estudio (p.12).

A partir de los referentes teóricos, la metodología expuesta contempló dos fases, y varias etapas, que permitieron el desarrollo de la investigación. La primera fase correspondió a la revisión documental y elaboración del marco teórico y estado del arte sobre el tema de investigación. La segunda por su parte a la recolección de datos por medio de entrevistas semi estructuradas con el Director de las Carreras y Docente del componente investigativo de la carrera, que permitiera vislumbrar la experiencia investigativa existente dentro de cada institución invitada, mediante planteamientos y diseño del instrumento, herramienta para la recolección de datos.

2.15. Primera fase

Perú, un lugar visitado por primera vez por el equipo investigador demandó como primera etapa: la contextualización Legal de la Educación, y a partir de ello, el reconocimiento e interpretación de la Estructura Educativa Peruana a fin de entender la dinámica Educativa del País; la segunda etapa por su parte, involucró a la revisión documental y elaboración del Marco teórico y estado del arte sobre la formación investigativa en los programas presenciales de Educación Inicial. Adicionalmente, para agilizar este proceso que requería una orientación asertiva, se consiguió un primer acercamiento con la Dirección de Investigación, Supervisión y documentación Educativa (DISDE), del Ministerio de Educación Nacional del Perú (MINEDU), con quien se accedió a normativa importante para el tema de investigación.

Una tercera etapa, dio paso al diseño y construcción del instrumento, herramienta metodológica para la recolección de datos, enmarcado por dos grandes categorías delimitadas por el título y pregunta de investigación: Categoría 1 - Concepto de investigación, y Categoría 2 – Prácticas Pedagógicas; las dos, aplicadas en la enseñanza del componente investigativo dentro de la carrera de Educación Inicial, teniendo presente la Legislación que involucra procesos diferentes para la Universidades e Institutos de Educación Superior Pedagógica (IESP) Públicos y Privados, a partir del cual se construyó el cuestionario inicial, así:

Tabla 6.

Banco de preguntas base para la elaboración del Instrumento para la recolección de Información de esta investigación.

CATEGORIA	PLANTEAMIENTOS
CONCEPTO	<ol style="list-style-type: none"> 1. El Ministerio de Educación establece la investigación como una función obligatoria de la Educación Superior; desde este punto de vista, ¿Cuál es el concepto de investigación que se desarrolla a través del plan de estudios? 2. La revisión de literatura define dos modelos del componente investigativo: Investigación Formativa y Formación Investigativa, ¿identifica o reconoce la diferencia entre estos modelos?, ¿podría definirla? 3. ¿Se privilegia algún modelo para la enseñanza de la investigación? 4. El Diseño Curricular Básico Nacional propone un perfil del egresado, entendiendo la autonomía que tiene la universidad, ¿Cuáles son las competencias o habilidades investigativas que tiene el egresado en Educación Inicial de esta institución? 5. Ahora bien, ¿Qué características tiene el Profesor de dicta la asignatura de Investigación en el programa de Educación Inicial?
	<ol style="list-style-type: none"> 6. El Ministerio de Educación reconoce que la formación integral para los futuros docentes debe incluir competencias investigativas, que le permitan asumir un rol como agente de cambio; a partir de esta afirmación, ¿Cuáles son los enfoques (Cualitativos o mixtos) que se utilizan para forman a los educadores en investigación? 7. ¿Cuál es el proceso que se desarrolla para la investigación formativa a lo largo de la carrera de formación de los educadores iniciales? 8. Teniendo en cuenta el proceso que describe, ¿Cuál es la experiencia que tiene su institución en el proceso de investigación formativa en la carrera? 9. A partir de ese proceso Institucional, y de las etapas establecidas por el

PRÁCTICAS	DCNB, ¿Cuáles son los espacios curriculares diseñados a través del plan de estudios, para llevar a cabo el aprendizaje en investigación, tanto en la teoría, como en la práctica? (Asignatura, Seminarios, Integrado a las demás aéreas o asignaturas, núcleos temáticos, proyecto, otra modalidad curricular).
PEDAGOGIAS	<ol style="list-style-type: none">10. Adicionalmente, ¿La Institución cuenta con espacios extracurriculares en el que se desarrolle el componente investigativo de los estudiantes o docentes?, (ejemplo: grupos de investigación, semilleros de investigación, etc.).11. ¿Cuáles es el proceso de evaluación utilizado por los docentes para valorar el aprendizaje del componente investigativo?12. ¿la institución tiene como requisito un producto investigativo de los estudiantes?, ¿qué nombre recibe?13. ¿Existe áreas de investigación que acojan los trabajos que realizan los estudiantes?

2.16. Segunda Fase

Esta fase, ocupó el diseño y aprobación del instrumento cualitativo para la recolección de datos, que correspondió a una entrevista semi-estructurada, en donde el investigador tenía la oportunidad de actuar libremente para ampliar, aclarar o confirmar los conceptos y temas que le permitieran obtener la información suficiente para responder la pregunta de investigación; en este contexto, se hicieron preguntas abiertas, dirigidas a Directores de programa y encargados de la formación en investigación o facultades de la carrera de Educación Inicial, en cuyo caso se esperaba que los participantes puedan expresar su experiencia y conocimiento sin ser influido en ese momento por ningún factor externo (Hernández, 2010, p.418), de esta manera éste instrumento fue la herramienta principal de información para realizar el proceso de análisis y descripción, resultado de la investigación.

El Instrumento utilizado para la recolección de la información, fue presentado ante un Docente de la Facultad de Educación, de la Universidad de La Sabana (Chía – Colombia), quien realizó una revisión facial y de contenido, para posteriormente convertirlo en una herramienta calificada para el proceso de investigación y recolección de información.

Posteriormente, el procedimiento de análisis de la información tal como lo afirman: Patton (2002), consistirá en tomar datos no estructurados y convertirlos en información estructurada; Creswell, (2009), que permita “*describir las experiencias de las personas estudiadas, bajo su óptica, en su lenguaje y con sus expresiones*”; Charmaz (2000), “*relacionando los resultados del análisis con la teoría fundada o construir teoría*” (citados por Hernández, 2010, p.440).

Por otro lado, se hará uso de otros materiales de información correspondientes a los Proyectos Educativos de Programa o currículo, haciendo énfasis en sus planes de estudio y programas, con los que pretende identificar la presencia de estrategias, y espacios académicos, en los que se da cabida al proceso de formación investigativa.

2.17. Población y muestra

Continuando con la descripción metodológica, se hace mención de la unidad de análisis (quienes van a ser medidos), es decir, los participantes o población que harán parte del estudio, a partir de las siguientes definiciones: “*conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones*” (Selltiz, citado en Hernández, p.174), y

Hernández (2010), quien añade: *“La muestra es un subgrupo de población (...) un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características al que llamamos población”* (p.173).

En este sentido, para el desarrollo del presente estudio la población corresponde a los Docentes y Directivos de los Programas presenciales de Educación Inicial, en los Institutos de Educación Superior Pedagógica y Universidades, para los dos casos, Instituciones Públicas y Privadas, que se encuentra ubicadas en la Ciudad de Lima Metropolitana; cabe aclarar, que Lima está dividida en metropolitana y provincia, siendo el área metropolitana donde se concentra el 65% de la Economía del País, y donde se encuentran el 40% de las Universidades, y el 22% de las Instituciones de Educación Superior, objeto de este estudio.

Teniendo en cuenta lo anterior, es preciso resaltar que dadas las características y objetivo general de éste estudio, la población ha sido delimitada bajo la definición de muestreo por conveniencia, el cual define Creswell (2005): como un procedimiento de muestreo en el que el investigador selecciona a los participantes, ya que están dispuestos y disponibles para ser estudiados (Citado por Hernández, 2010, p. 401). Desde este punto de vista, y de acuerdo con las condiciones situacionales en la que se ha gestionado el proyecto, es pertinente hacer uso de éste, ya que responden a las intenciones específicas y criterios evaluados por el equipo investigador haciendo viable el estudio.

Ahora bien, de acuerdo con los parámetros señalados anteriormente, se lleva a cabo una etapa preliminar para determinar el número de Instituciones de Educación Superior (IES), tomando como base la información recopilada en la Asamblea Nacional de Rectores (ANR), y el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU), correspondiente a las Instituciones públicas y privadas que ofrecen el programa de Formación: Licenciatura en Educación Inicial, como título profesional, tal como se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 7.

Instituciones de Educación Superior con el programa de Educación Inicial activo en Lima Metropolitana

PUB	PRIV	UNIVERSIDAD
	X	Instituto de Educación Superior Pedagógico Paulo Freire
X		Instituto Pedagógico Emilia Barcia Boniffatti
X		Instituto Pedagógico Manuel Gonzales Prada
X	X	Instituto Pedagógico Moneterrico
	X	Universidad Alas Peruanas
	X	Universidad Femenina del Sagrado Corazón - UNIFE
X		Universidad Nacional Enrique Guzman y Valle LA CANTUTA
X		Universidad Nacional Federico Villarreal
X		Universidad Nacional Mayor de San Marcos
	X	Universidad Particular Inca Garcilazo de la Vega
	X	Universidad Peruana Cayetano Heredia
	X	Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas - UPC
	X	Universidad Peruana Union
	X	Universidad Pontificia Universitaria Católica del Perú
	X	Universidad Cesar Vallejo

Fuente: MINEDU – ANR 2012. Universidades e Institutos de Educación Superior pedagógica públicos y privados. Construcción propia.

Definido un primer filtro de Instituciones, se evidenció a través del contacto telefónico que no todas las Instituciones tenían activa la carrera por no contar con inscripciones, motivo por el cual interrumpieron el programa los últimos años;

consecuentemente en una segunda etapa, el tamaño de la muestra se reduce, condicionado a elegir cuatro Instituciones que representan un tipo de Educación: Instituto de Educación Superior Pedagógico y Universidad, además de cumplir que sean Públicos y Privados para los dos casos; definidos por el equipo investigador como objetivos mínimos de la composición y tamaño de la muestra cualitativa (Hernández, 2010, p.400), tal como se evidencia en la tabla 8, correspondiente al muestreo final por conveniencia:

Tabla 8.

Primero filtro de las Instituciones convocadas, muestro por conveniencia

PUB	PRIV	UNIVERSIDAD
	X	Instituto de Educación Superior Pedagógico Paulo Freire
X		Instituto Pedagógico Emilia Barcia Boniffatti
X		Instituto Pedagógico Manuel Gonzales Prada
X	X	Instituto Pedagógico Moneterrico
	X	Universidad Alas Peruanas
	X	Universidad Femenina del Sagrado Corazón - UNIFE
X		Universidad Nacional Enrique Guzman y Valle LA CANTUTA
X		Universidad Nacional Federico Villarreal
X		Universidad Nacional Mayor de San Marcos
	X	Universidad Particular Inca Garcilazo de la Vega
	X	Universidad Peruana Cayetano Heredia
	X	Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas - UPC
	X	Universidad Peruana Union
	X	Universidad Pontificia Universitaria Católica del Perú
	X	Universidad Cesar Vallejo

Fuente: MINEDU – ANR 2012. Universidades e Institutos de Educación Superior pedagógica públicos y privados. Construcción propia.

Posterior a la selección, se hizo la invitación formal a los participantes a través de la presentación de la invitación enviada por correo electrónico, excepto la de la Universidad Monterrico la cual fue radicada en el despacho de la misma, y seguimiento telefónico que implicó aproximadamente dos semanas para lograr aceptación y asignación de citas que tuvieron lugar en dos semanas, tal como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 9.

Listado de participantes y agenda de encuentro para entrevistas

PUB	PRIV	UNIVERSIDAD
X		Instituto Pedagógico Emilia Barcia Boniffatti
X	X	Instituto Pedagógico Moneterrico
X		Universidad Nacional Federico Villarreal
	X	Universidad Pontificia Universitaria Católica del Perú

Fuente: MINEDU – ANR 2012. Universidades e Institutos de Educación Superior pedagógica públicos y privados. Construcción propia

En tres de las Instituciones se logró realizar la entrevista con el Director de la Facultad de Educación y el Docente del componente investigativo, tal como se planteó y definió como población y muestra; sin embargo sólo en el Instituto Pedagógico Emilia Barcia Boniffatti, se recibió información únicamente de la Directora de la Facultad, quien había ejercido papel de Docente en investigación en años anteriores; lo anterior, en ausencia de Docentes, por cierre del ciclo académico.

2.18. Técnicas de recolección de información

Conocer o indagar acerca de un tema o situación real o por comprobar implica sin excepción desarrollar un método de recolección de información que asegure ampliar o complementar la información de la que se parte; en este sentido y con mayor rigurosidad las técnicas de recolección de información dentro de un proyecto investigativo se convierten en un proceso riguroso que exige a investigadores desarrollar concienzudamente un trabajo minucioso que redunde y soporte los hallazgos y con ello se logre dar cumplimiento a los objetivos de una investigación independiente de cual sea su enfoque de la misma.

Con este antecedente, la presente investigación se desarrolló en tres momentos para la recolección de información: aplicación del instrumento, desarrollo de entrevistas grupales con cada uno de los participantes y por último la sistematización de la información que permitió en análisis y saturación de la información. En este orden a continuación se describe cada uno.

2.18.1. Aplicación del Instrumento

Para dar inicio con ésta etapa del proceso, se elaboró un protocolo y ensayo preliminar con el equipo de investigación, a fin de definir algunos conceptos y dinámicas que deberían manejarse en la entrevista, que permitiera obtener la mayor y mejor información, así como la suficiente claridad a los interrogantes planteados. Se definieron preguntas semi estructuradas agrupadas de acuerdo con las categorías,

correspondiendo a la construcción de trece interrogantes, que fueron valorados por el grupo de investigación para comprobar la relevancia de las preguntas que permitieran conocer los conceptos y prácticas pedagógicas de investigación formativa para los programas presenciales de Educación Inicial. Durante la primera entrevista, se pudo concluir que permitía conocer y cumplir los alcances de los interrogantes, así como lograr la participación activa de los entrevistados.

2.18.2. Desarrollo de las entrevistas grupales

A partir de la selección de las cuatro Instituciones de Educación Superior objeto de estudio se convocó a dos Institutos de Educación Superior Pedagógica (IESP), y dos Universidades, asegurando incluir instituciones tanto públicas como privadas en cada caso; definidas estas condiciones, posteriormente se envió por correo electrónico la invitación formal a cada IESP y Universidad, describiendo el objetivo de la entrevista, tipo de entrevista: grupal, el título de la investigación, y una solicitud explícita que convocó a Directores de Facultad o Carrera de Educación Inicial, así como la participación de un Docente que actualmente se encontrara desempeñando como encargado de la enseñanza del componente investigativo dentro de la Institución; de esta forma, tras el seguimiento telefónico logramos conocer los nombres de los participantes, corroborando y asegurando el encuentro con las personas indicadas y en las fechas asignadas por cada Institución.

Tabla 10.

Agenda de encuentros con participantes para entrevistas – recolección de información

PUB	PRIV	UNIVERSIDAD	FECHA DE ENTREVISTA
X		Instituto Pedagógico Emilia Barcia Boniffatti	Martes 18 de Diciembre, Hora: 10 am
X	X	Instituto Pedagógico Moneterrico	Jueves 20 de Diciembre, Hora: después de la 1pm, CANCELADA Viernes 21 de Diciembre, Hora: 8:30 am
X		Universidad Nacional Federico Villarreal	Viernes 14 de Diciembre, Hora: 9am
	X	Universidad Pontificia Universitaria Católica del Perú	Lunes 17 de Diciembre, Hora: 11:30 am

Fuente: MINEDU – ANR 2012. Universidades e Institutos de Educación Superior pedagógica públicos y privados. Construcción propia

En este orden de ideas, se asistió a cada una de las reuniones acordadas respetando las fechas y horas definidas, representadas por un solo miembro del equipo investigador, quien residía en el País. Las entrevistas grupales se desarrollaron de acuerdo con protocolo, demandando un tiempo promedio de 90 a 120 minutos, almacenadas en un computador, con sólo audio, tras la autorización de los participantes (Anexo 2), a quienes se les informó al cierre de la misma que los resultados del trabajo serían socializados con la institución, y con ello promover o persuadir una segunda parte que permita profundizar en el tema.

2.18.3. Sistematización de la información

El registro sistemático y riguroso de la información recopilada durante el proceso mencionado anteriormente dio inicio con la transcripción en formato de Word de cada uno de los audios grabados, actividad que tomó dos revisiones completas ya que se pudo establecer en la primera transcripción que el acento propio del País, así lo requería. Una vez realizado, se llevó a cabo la codificación bajo el diseño sistemático,

saturando las categorías hasta no encontrar información novedosa, evidenciando el momento de respuesta al planteamiento del problema. En este sentido, se dispondrá a realizar la descripción a manera de informe o memoria cualitativa de la investigación, presentando los resultados con todo detalle, rigor y fidelidad de la información suministrada por los participantes, validando los resultados y conclusiones por el equipo investigador (Creswell, 2009; Neuman, 2009; citados por Hernández 2010, p.476, 537).

HALLAZGOS

A partir de la información suministrada por Coordinadores y Docentes, encargados de la enseñanza del componente investigativo, de los programas presenciales de la carrera profesional de Educación Inicial, en la ciudad de Lima Metropolitana del Perú; se llevó a cabo la construcción de cinco categorías que recogen el Concepto, las prácticas pedagógicas de la investigación formativa y tres elementos asociados a estas; la primera, la investigación un concepto variopinto; y la segunda, Praxis de la formación investigativa, con seis y siete subcategorías respectivamente.

Adicionalmente, tres categorías emergentes se lograron evidenciar y corresponden a: 1. Criterios de distinción de conceptos entre la formación investigativa y la investigación formativa, con dos subcategorías; 2. Descripción del perfil investigativo del Estudiantes; y 3. Descripción del perfil Docente con tres subcategorías. En este orden, en los siguientes párrafos se describirán cada una de las cinco categorías y sus respectivas subcategorías.

2.19. CATEGORIA UNO: LA INVESTIGACION UN CONCEPTO VARIOPINTO

Ante el cuestionamiento acerca del concepto de investigación que fundamenta la práctica formativa de educadores iniciales, se vislumbra una lectura de la investigación

como una acción propia del ser, un acto humano, natural, a su ser, y a su hacer; para otras personas por alguna circunstancia, posiblemente de orden social, el proceso formativo de la investigación ha generado percepciones que lo rotulan como ejercicio aburrido, que algunos de los participantes afirman se ha convertido en un mito.

A pesar de esta condición particular, la actividad investigativa se reconoce como una herramienta y una acción circunscrita especialmente a la universidad, escenario por excelencia de la acción investigativa en la que la investigación formativa está dirigida a participar en el desarrollo social y mejora de la calidad humana; y en sí misma, convertida en un producto que permite conocer y ampliar el panorama de un entorno, en el que se puede ejercer una acción social, desde una profesión. A partir de esta construcción, en adelante se tratará detalladamente cada uno de los elementos.

2.19.1. La Investigación como Acto Humano

El ser en constante búsqueda e interacción con el entorno, en donde cada “realidad es única” (IES3, DT, p.12, r.16), está enfrentado a constantes interrogantes; de ahí que, como “parte de la naturaleza humana” (IES1, D, p.9, r.13), de forma natural, como un acto propio, acude al “análisis y reflexión de la realidad” (IES1, D, p.9, r.4; IES2, D, p.4, r.23), con el fin de encontrar respuestas a varios interrogantes; de esta manera, se puede decir que se vale de un proceso investigativo, “no como un fin, sino como un medio o recurso” que le permite “tener una mayor comprensión y conocimiento del ámbito y escenario educativo, y por otro lado de cómo hacer más pertinente su

acción docente” (IES3, C, p.18, r.11:14), por medio de una “intervención con procesos estructurados” (IES1, D, p.9, r.4,5).

Vista así, la investigación es parte connatural de las personas, es la herramienta que los lleva a reconocer su entorno, comprenderlo y posiblemente, encontrar estrategias para optimizarlo, en pro de su desarrollo y mejora de su calidad de vida. Desde esta perspectiva, la literatura no ha evidenciado, o no se ha profundizado acerca de la investigación como un acto humano; sin embargo, se podría pensar que está relacionado con el comportamiento o acción sociológica del ser, en la que en su permanente búsqueda intenta dar explicación a los fenómenos y realidades del entorno.

En este mismo sentido, se podría pensar que está relacionada adicionalmente a la actividad neurológica del ser, que empieza a tomar sustento a través de la neurociencia, en la cual se habla del comportamiento del cerebro y las reacciones del mismo ante diferentes situaciones, así pues, se reconoce como un “método o mecanismo en el que el ser tiene la capacidad de integrar adecuadamente y de forma ordenada la información” intentando dar respuesta a situaciones desconocidas (Ortiz T., 2011, Tomado de: <http://www.youtube.com/watch?v=jZ3um-56pBc>; <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30415144001>).

2.19.2. El mito detrás de la acción Investigativa

En torno al contexto académico y como resultado de la lectura de la información, se evidencia un calificativo de la investigación, relacionado con la percepción de la

actividad propia de investigar, descrita como una idea que circula en el medio académico y que se expone como un mito dentro del proceso de formación, que genera diferentes opiniones, algunas de ellas, como se citan a continuación: “Hay todo un mito de que es para nerds, de que me voy a volver loca..., libros..., y que tengo que leer bastante... y desaparecerme de la faz de las redes sociales.., es todo un muy complejo mito” (IES1, D, p.15, r.21:23), “es algo difícil e imposible” (IES1, D, p.9, r.12); posiblemente esto puede estar ligado a los trámites y gestiones necesarias para su ejecución, o bien a una percepción de complejidad que la hace inalcanzable.

En un sentido similar, otros señalamientos afirman que no corresponde “sólo una teorización sino que se traduce en una competencia muy compleja” (IES4, D, p.7, r.1), complementando dicha idea otra institución afirma que los estudiantes lo perciben como: “una cosa compleja, este... es una cosa como que inalcanzable, solamente para duritos..., por ejemplo hay unos que dicen: yo no estoy preparado para la investigación; cuando la investigación es algo natural en el hombre” (IES1, D, p.39, r.8-9). Desde este punto de vista los estudiantes y docentes se ven enfrentados a un proceso “generador de tensiones” (IES4, D, p.10, r.22), que responde a un sin número de actividades investigativas y resultados comprobables y que al parecer genera el mito de ser un ejercicio complicado y tedioso. A pesar de ello, algunas de las instituciones de educación lo han incluido en los sílabos como un ejercicio para alcanzar el título, definido como “requisito de titulación” (IES2, D, p.12, r.5; IES3, DT, p.17, r.17; IES4, D, p.7, r.30:32).

La anterior lectura de los participantes nos puede llevar a hipotetizar, ¿por qué, si el ejercicio investigativo ha sido mitológicamente descrito como un proceso tedioso, aburrido y difícil; ha sido puesto en los programas profesionales como requisito de titulación? En este sentido, se puede decir que la Universidad se convierte en un escenario en el que los estudiantes pueden desplegar muchas habilidades, competencias y capacidades profesionales, de una manera autónoma, en donde el proceso de formación debe estar asociado una visión crítica desde la práctica, fundamentado, evaluado, y que genere un despliegue de ese conocimiento acumulado durante todo el proceso de formación.

Bajo este contexto, al igual que otros países de Latinoamérica para los cuales la calidad se ha convertido en un reto, para Perú este proceso ha estado enmarcado en planes, y políticas, además de proyectos de Ley presentados ante el Congreso de la República, que ponen en la mesa, considerar reformas, y en caso particular, para las Universidades a través de la Ley Universitaria, que cumple casi 30 años de haber sido proclamada que permitan responder a las exigencias y competencias educativas en un mundo globalizado, para lo cual se expone la necesidad de volver obligatorio el proceso de titulación por tesis o proyecto investigativo (Art. 22, Proyecto de Ley 154, Sep. 2011), además de dar otra visión a la acción investigativa en la formación de los futuros profesionales.

Sustento de lo anterior, a continuación un apartado de la reforma 09670 del 11 Febrero de 2004, que implica la acción investigativa, presentada por el Consejo Nacional de Rectores (ANR), al Congreso Nacional de la República, la cual considera, y

propone para el componente investigativo, reforma del artículo 65 de la Ley, enunciando lo siguiente:

Descripción Actual	Propuesta de Reforma
<p>Capítulo VIII, DE LA INVESTIGACION.</p> <p>ARTICULO 65. - la investigación es función obligatoria de las Universidades que las organiza y conduce libremente. Igual obligación tiene los profesores como parte de su tarea académica en la forma que determine el Estatuto. Su cumplimiento recibe el estímulo y el apoyo de su institución.</p>	<p>Capítulo VIII, DE LA INVESTIGACION.</p> <p><i>ARTICULO 51. - “La investigación cumple dos propósitos fundamentales: a) producir conocimiento y teorías (investigación básica), y b) resolver problemas prácticos (investigación aplicada). La investigación constituye una función básica de la Universidad, que la propicia, fomenta y realiza, dando preferente atención a los problemas de interés nacional, regional y Universal. Los profesores contribuyen a ella como parte de su tarea académica en la forma que determine cada Universidad, en el marco de respeto de la libertad creativa de los investigadores y del comportamiento ético”</i></p>

Fuente: Congreso de la República del Perú, Proyecto de Ley Universitaria, Asamblea Nacional de Rectores del Perú, 2006).

A partir de lo anterior, se puede pensar que se está dando un enfoque a la investigación formativa, en la que se pretende que el trabajo del estudiante se evidencie, propuestas múltiples, que integren la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, que den soporte y puedan brindar intervenciones o soluciones en torno a una problemática.

Al respecto, el aporte de Cerda (2007, citado por Aldana, 2011) da sustento y amplía la práctica investigativa durante el proceso de formación no sólo como un producto, sino como una capacidad que permite comprender los efectos y beneficios

que ésta puede dar a la sociedad, y en sí al desarrollo individual como parte de una cultura científica de Docentes y Estudiantes. Por otro lado, Castillo (2000, citado por Aldana 2011) refuerza lo anterior afirmando: *“así el profesional no tenga entre sus planes dedicarse a la actividad investigativa es importante que tenga un sólido compromiso investigativo en su formación, de tal manera que la investigación más que una profesión para quienes sienten esa vocación, sea una actitud de vida”* (p.373).

2.19.3. La Universidad Escenario por Excelencia de la Investigación

La Ley 23733 – Ley Universitaria Artículo 65, y los lineamientos expuestos en la Ley 28044 - Ley General de Educación, han asignado a las Universidades además de la función de la enseñanza, la tarea de producir conocimiento a través de la producción de investigación, *“La Educación Superior es la segunda etapa del Sistema Educativo que consolida la formación integral de las personas, produce conocimiento, desarrolla la investigación e innovación y forma profesionales en el más alto nivel de especialización y perfeccionamiento en todos los campos del saber...”* (MINEDU, Art. 49. p.21).

Bajo este direccionamiento, las instituciones educativas reconocen la investigación como la “esencia del quehacer de la Universidad” (IES2, C, p.8, r.5), y como “función sustantiva” (IES2, C, p.5, r.9-10), que permite la “sistematización de experiencias” (IES2, C, p.14, r.15; IES3, DT, p.19, r.16). A partir de estas afirmaciones, se define el proceso de investigación no “sólo como actividad, sino como una capacidad de orden superior” (IES4, C, p.5, r.12-13), que permite a los futuros profesionales tener las habilidades y competencias que “responda a las demandas” (IES2, D, p.8, r.19), de

un mundo globalizado, competitivo y dinámico. Ante las anteriores afirmaciones, se puede decir entonces, que la enseñanza Universitaria sin investigación “*sería como una fábrica que trabaja sin materia prima o que la toma prestada, lo que en otras consecuencias, la conduce necesariamente al fracaso o al empobrecimiento progresivo de la formación*” (Podestá, 1982, citado por Castillo y Cabrerizo, 2005).

Bajo esta premisa, las Universidades llevan a cabo el proceso de investigación formativa incluyendo la “investigación como un área del currículo” (IES1, D, p.8, r.9: IES4, C, p.18, r.10), que implica una visión y participación de todas las áreas de enseñanza, a través de la construcción de “ejes temáticos que permitan ir integrando el proceso” (IES2, D, p.8, r.9); de esta forma, se pretende desarrollar habilidades de “saber hacer” (IES4, C, p.28, r.2), a través de la gestión de todas las áreas que consecuentemente fortalezcan la investigación formativa como una “capacidad transversal” (IES4, D, p.10, r.27), que refuerce el aprendizaje de los estudiantes, y por otro lado, la actividad de los Docentes como gestores de la investigación, la cual, debe trascender e ir más allá del ser vista como un “quehacer científico” (IES1, D, p.9, r.18).

En este contexto, Bendesenko (2009) señala: “resumiendo la importancia de la formación investigativa, se puede afirmar que en este contexto la investigación adquiere un carácter transversal, impregnando todas las actividades académicas de los futuros docentes, atravesándolas como eje articulador del currículo, contribuyendo de esta manera a su formación integral y transdisciplinaria” (p.259).

En suma, el desarrollo de la investigación en la universidad refuerza la actividad académica, tal como lo menciona Ungerfeld (2003), quien plantea las ventajas de la interacción de la investigación formativa, para lograr los objetivos de aprendizaje Universitario; desde este punto de vista, el autor expone las ventajas de esta interacción, enumerándolas, así: 1. “Utilización del pensamiento lógico y desarrollo de la capacidad de interpretar y para resolver situaciones, 2. Desarrollo de diseños que permitan solucionar problemas, 3. Aprender a reorganizar y reconstruir conocimientos, 4. Desarrollar aptitudes intuitivas, 5. Desarrollar capacidades propias, 6. desarrollar pensamiento crítico, 7. utilización de un lenguaje adecuado, y 8. Desarrollo de la curiosidad” (Citado en Castillo & Cabrerizo, 2005, p. 142:144)

2.19.4. La Investigación Herramienta de Cambio y Desarrollo

La investigación, definida de manera general por los participantes, como un proceso para “generar conocimiento” (IES1, D, p.9, r.7), y una “capacidad que ayuda a tener una aproximación del conocimiento de la realidad” (IES4, C, p.27, r.30), la evidencian y convierten en una herramienta en donde tareas como “interpretar, analizar y poder intervenir” (IES4, C, p.28, r.1), en un contexto determinado, apoyan y respaldan el proceso de identificar y encontrar “respuestas a situaciones muy concretas” (IES2, C, D, p.4, r.28-29). Sin apartarse del rigor que conlleva el proceso de producción de conocimiento, la investigación se identifica como una “construcción intelectual estructurada” (IES1, D, p.9, r.12), que actúa como un medio o “herramienta para el cambio y la transformación” (IES4, C, p.4, r.30).

En este sentido, Trahtemberg (2000), escritor Peruano, autor de diferentes obras sobre la educación del Perú, afirma: “Es muy importante que las Universidades e Institutos profesionales asuman su responsabilidad social para investigar con rectitud los principales problemas educacionales y procurar dedicar más tiempo a los temas que puedan mejorar la sociedad” (p.30). A partir de esta afirmación, se puede pensar que parte de la transformación social, está determinada por los cuestionamientos eficientes y efectivos que desde la práctica profesional se puedan gestar, capaces de aportar y responder a las diferentes problemáticas y que generen cambios, y desarrollo de proyectos o propuestas, que paralelamente enriquezcan la creación de políticas y proyectos de intervención; ante esto, una de las instituciones expone: “nuestro país necesita muchísimo. Muchísimo en lo que es la promoción de la investigación, muchos talentos Peruanos han sufrido haciendo investigación... solitos, bajo los sótanos, en laboratorios..., bueno... y se los han llevado a la NASA... se los ha llevado la empresa tal..., se los han llevado claro... allá hacen los que les apasiona... pero también vive de lo que le apasiona, entonces todavía aquí nos falta muchísimo” (IES4, C, p.18. r.22:25).

2.19.5. La Investigación como una Forma de Acción Social

Haciendo una revisión histórica de la acción investigativa, desde un punto de vista académico, se puede decir que ésta se asociaba a la actividad del saber y la producción de conocimiento únicamente científico, por tal razón la actividad de investigar era propio y tarea sólo de algunas profesiones; hoy por el contrario, la investigación ha logrado trascender su intervención, respondiendo a diferentes sectores y actividades sociales, adoptada como una forma para “apoyar la mejora del país”

(IES2, D, p.4, r.25). Un sin número de cambios, producto de investigaciones sociales y otros que aún “requieren proyectos de desarrollo para aplicación inmediata” (IES2, D, p.4, r.26), ponen el proceso de investigación formativa como una “perspectiva de reflexión inmediata y a futuro” (IES2, D, p.5, r.1), que permite generar oportunidades de cambio y “aporte a la sociedad” (IES2, C, p.5, r.12-13).

En este sentido, Bendesenko (2009), en su investigación describe: “la actividad de investigación docente podría concentrarse en proyectos integrados, orientados hacia la comunidad, los cuales trabajarían en dos direcciones principales: a. Mejoramiento del proceso de enseñanza; b. Acciones hacia el entorno, para dar respuestas satisfactorias a los problemas que demanda los sectores sociales” (p.258). Por otro lado, reforzando la anterior caracterización de la investigación, el Diseño Curricular Básico Nacional del Perú, para la carrera profesional de Educación Inicial “promueve la investigación y el desarrollo con la finalidad de producir innovación pedagógica que contribuya a alcanzar niveles de prosperidad constantemente en los diferentes aspectos de su contexto” (MINEDU, p.6).

Adicionalmente, el DCBN presenta la siguiente información:

Los procesos de evaluación realizados por el Ministerio de Educación desde el año 2004 en las instituciones de Formación Inicial Docente, si bien han evidenciado experiencias exitosas de investigación vinculadas a la práctica y a la generación de proyectos de desarrollo local, también han identificado alto porcentaje de instituciones con escasa producción de investigaciones. Los

docentes formadores encargados de impulsar esta área, en su mayoría no desarrollan suficientes trabajos de investigación con fines de mejoramiento pedagógico e institucional, y limitan su uso como herramienta para generar conocimiento e innovación. (DCBN, 2010, p. 15)

A partir de estos resultados, replantear la acción de la investigación, reconocida no sólo como un proceso académico, sino como una herramienta para realizar intervención social, y gestionar proyectos que generen valor al entorno, es una tarea que requiere dar el sentido e importancia a esta actividad, a través de la creación de escenarios o espacio académicos que refuercen e incentiven el aprendizaje y práctica investigativa; considerando lo anterior, Elliot y Ebbutt (2005) definen “La investigación acción como una herramienta que consiste en mejorar la calidad de la acción en una determinada situación, mediante la búsqueda de explicaciones y causas; ésta, implica diagnosticar, facilitar el descubrimiento de las conexiones entre la práctica de la clase y los factores que operan en los contextos de las instituciones, lo social y lo político” (p.108).

2.19.6. La Investigación como Producto

La Universidad como uno de los espacios en donde se puede llevar a cabo el proceso de producción de conocimiento, a partir de la práctica pedagógica, ha encontrado forma en los programas académicos, a través de un conjunto de actividades metodológicas teóricas y prácticas, que desarrollan los estudiantes y Docentes, durante el transcurso de los ciclos de formación; resultado de este ejercicio, las instituciones

han apoyado esta gestión con el fin de obtener “algo tangible, una producción” (IES4, C, p.18, r.17), que permita al futuro profesional, recibir el título. En este sentido, la investigación se ha convertido en un requisito de titulación, un proceso obligado, en donde a través de la presentación de un trabajo investigativo se puedan aplicar los conceptos y/o herramientas que han sido desarrollada durante el proceso enseñanza de la investigación formativa; en suma, Docentes y Coordinadores de la carrera describen la enseñanza del componente investigativo como una herramienta que acompaña e involucra al estudiante con la experiencia de investigar, así sea de alguna manera, un proceso impuesto que recoge e integra el ejercicio pedagógico en un producto para la titulación.

2.20. CATEGORIA DOS: LA PRAXIS DE LA INVESTIGACION FORMATIVA EN LOS PROGRAMAS PRESENCIALES DE EDUCACION INICIAL EN LIMA METROPOLITANA, PERÚ.

El proceso de formación para la carrera profesional de educación inicial en Lima, incluye como parte del currículo o sílabo el componente investigativo, a través del cual se desarrolla la conceptualización y práctica de la investigación; en este sentido, el ejercicio pedagógico de la enseñanza y aprendizaje de la investigación formativa está determinado por la didáctica, y las herramientas metodológicas que se integran a éste proceso, así como los espacios o escenarios curriculares diseñados para afianzar el aprendizaje de componente investigativo. A partir de este ejercicio pedagógico y lo que ello implica, la investigación formativa en la carrera profesional de educación inicial ha

sido definida por algunas variables que intervienen en este proceso; durante los siguientes párrafos se hará la descripción de las encontradas en este estudio:

2.20.1. Lineamientos del Componente Investigativo

El Ministerio de Educación Nacional del Perú, a través de la Dirección de investigación, supervisión y documentación Educativa (DISDE), y de la Ley General de Educación No. 28044, han definido los lineamientos investigativos que se realizan en las instituciones educativas del Perú; en este contexto, las instituciones encargadas de la formación profesional de Educación Inicial, a cargo de la Dirección de Educación Superior Pedagógica, y en caso particular las instituciones participantes del estudio, manifiestan que los “lineamientos del vicerrectorado son de carácter Cuantitativo” (IES1, D, p.20, r.11-14), a petición del Ministerio, direccionados a “estudios de deserción, inserción, problemas de aprendizaje.., (temática libre-resultado-producto)” (IES1, D, p.20, r.20-22). Sin embargo, tres de las instituciones participantes hablan de la investigación cualitativa como un proceso que se ha estado presente con más fuerza, afirmando: “ha habido todo un movimiento por lo cualitativo” (IES4, D, p.16, r.26), sin desconocer y hacer público que “la investigación cualitativa requiere más tiempo” (IES1, D, p.20, r.16:18).

A partir de lo anterior, teniendo en cuenta que las directrices de los contenidos curriculares han estado sujetos al tipo de institución, en donde las Universidades privadas tiene cierta autonomía, el enfoque ha ido cambiando afirman los participantes diciendo: “ahora se hace cualitativa y cuantitativa” (IES1, D, p.20, r.3), pese a que la

dirección define los enfoques dentro de las instituciones, se enseñan teóricamente todos los modelos investigativos.

Ahora bien, el proceso investigativo ha ido cambiando, frente a los retos y objetivos trazados para alcanzar los niveles educativos que Perú se ha propuesto para el 2015 y el 2021, con el fin de dar respuesta a los objetivos del Milenio de la UNESCO y al Proyecto Educativo Nacional, y a un esfuerzo conjunto por seguir mejorando la gestión educativa del país, por lo cual, se ha ido cobrando mayor relevancia la “investigación acción” (IES1, D, p.20, r.4-5), como un medio para dar respuesta a los cambios socio económicos y culturales.

2.20.2. Acción del Estado

A partir de las disposiciones legales y lineamientos definidos por el Ministerio de Educación del Perú, se han desarrollado proyectos y planes que definen la actividad académica del país; en este sentido, el proceso de producción de conocimiento actividad que recae en las instituciones de educación superior, está respaldado por diferentes organismos que refuerzan dicha actividad, algunos de los mencionados por los participantes son: “material o guía para capacitarse - DISP” (IES3, DT, p.16, r.24-25), y el apoyo de “CONCITEC - FONDEP, para proyectos y propuestas innovadoras de investigación” (IES4, C, p.24, r.5:7). Por su parte, las instituciones de formación profesional a través de los vicerrectorado de investigación de cada facultad han dispuesto un programa de incentivos y estímulos, propiciando espacios de “encuentro de Docentes para presentar investigaciones” (IES1, DT, p.33, r.18:22), y “fondos

concursables para Docentes de planta” (IES2, C, p.25, r.26:29); alineados con los propósitos de la vicerrectoría, las instituciones a través de las Directivas asignan recursos internos e “invierten en educación” (IES2, C, p.5, r.16).

2.20.3. La Investigación en el Currículo

Como se ha señalado, Universidades e Institutos de Educación Superior Pedagógica (IESP) públicos y privados, están direccionados por el Ministerio de Educación, a partir de la Ley General de Educación; sin embargo, el tema de diseño y ejecución de currículo para las Universidades públicas y privadas está definido por la Ley Universitaria, la cual ha otorgado “autonomía” (IES1, D, p.18, r.29-30), para definir criterios y apropiarlos a las necesidades y estrategias de la institución; contrario a esto, los IESP deben adoptar el Diseño Curricular Básico Nacional y en particular el de la carrera profesional de Educación Inicial. En este proceso el área de investigación ha evidenciado metodologías en donde tal como lo confirma el IES2: “la investigación era una práctica teórica y a distancia, por internet” (IES2, C, p.11, r.3:9).

Pese a las diferencias mencionadas, los espacios curriculares para la investigación formativa, se han desarrollado por ciclos en todos los casos y han sido los espacios en los que se generan las condiciones y oportunidades de aprendizaje; en este sentido, Castillo y Cabrerizo (2005), respaldan la gestión del currículo como un elemento práctico de los futuros profesores, de ahí que tiene un papel importante; respaldando dicho planteamiento, se acude a la definición de Marcelo (1989), quien lo describe de la siguiente forma: “la práctica no se concibe como actividad asistemática,

acrítica, de aplicación de los principios teóricos, sino que se entiende como una ocasión para adquirir conocimientos” (Marcelo citado por Castillo y Cabrerizo, p. 204)

Ahora bien, para poder desarrollar este tema de una manera más completa, que contemplara las variables definidas y mencionadas por los participantes se ha dividido el tema de la investigación en el currículo en: la actividad teórica y práctica dentro del currículo, cambios en el currículo, espacios curriculares para la investigación, didáctica, requisitos para las producciones investigativas, requisito para recibir el título, herramientas metodológicas y asignaturas; las cuales se desarrollarán a continuación:

2.20.4. La actividad teórica y práctica dentro del currículo:

El ejercicio pedagógico de la investigación formativa tal como lo mencionan los participantes por su “naturaleza es teórico-práctico, pero en la praxis al interior del aula hay más énfasis en lo teórico” (IES1, C, p.41, r.11-12), sin embargo, pese a no discriminar ningún enfoque, se argumenta que deben aprender teóricamente todos los enfoques investigativos así no todos sean utilizados en la práctica.

Desde este punto de vista, se espera desarrollar “habilidades de investigar más prácticas, y luego las formas: normas y estándares internaciones” (IES1, D, p.38, r.25:28), a partir del uso de uno o dos enfoques; en este sentido, todos los participantes aseguran que el ejercicio práctico debe estar orientado a una actividad dinámica en las “aulas, como centros de práctica, escenarios de práctica y escenarios de investigación” (IES3, D, p.27, r.6:8; IES2, D, p.16, r.23).

2.20.5. Cambios en el currículo

El proceso de acreditación del programa de Educación Inicial que está a punto de culminar para dos instituciones privadas, mientras que para las públicas continúa en proceso, ha generado para todos, el replanteamiento del ejercicio académico y la práctica Docente; desde este punto de vista, las instituciones que culminaron el proceso, describen que tuvieron una serie de “cambios curriculares” (IES2, D, p.14, r.17), que los llevaron a la “reconstrucción del contenidos” (IES3, DT, p.18, r.5), en los que concluyeron la importancia de tener la “investigación como un componente transversal del currículo” (IES4, D, p.5, r.6-7), el cual debe funcionar como una actividad que debe “articular la investigación práctica, es un eje transversal de primero al décimo ciclo” (IES4, D, p.5, r.7:10). Bajo esta perspectiva, se espera que el nuevo currículo responda a un contexto donde “la actualidad exige dinámicas diferentes a años anteriores” (IES2, D, p.12, r.8).

2.20.6. Espacios curriculares para la investigación:

Coincidiendo con la respuesta de espacios curriculares para el componente investigativo los participantes pese a que no lo nombran textualmente reconocen las asignaturas como únicos espacios para la investigación formativa en donde de acuerdo con el ciclo y materia se desarrollan los contenidos temáticos, propios del área de investigación; por otro lado, se menciona como un espacio para el fomento de la

investigación los “vicerrectorados de investigación de la facultad, que se dedican a supervisar, controlar o a generar que todos los profesores hagamos una investigación anual, y lo hacemos en grupos de tres, con un responsable y dos más, pero es para Docentes, no a nivel de estudiantes, o antes oficinas de investigación para docentes” (IES1, DT, p.4, r.6:9), lugares desde donde se incentiva la producción de conocimiento de las diferentes especialidades.

2.20.7. Didáctica Investigativa

El proceso didáctico para la enseñanza del componente investigativo está integrado por una serie de actividades que permiten realizar y asegurar el aprendizaje teórico y práctico de los contenidos, o sílabos curriculares, durante las etapas de formación profesional; a partir de esto, la lectura hecha de la información evidencia diferentes factores claves para llevar a cabo esta actividad investigativa en el ejercicio Docente, dentro de ellas la observación del escenario educativo se convierte en uno de los más mencionados, reconocido como un escenario propio para generar la práctica investigativa.

De igual manera, son considerados importantes los ejercicios prácticos para identificar problemáticas, a través de la reflexión de la cotidianidad como un proceso muy simple, pero eficiente, que pretende identificar comportamientos, sensaciones, y que busca “desde la experiencia se planteen las preguntas, y encuentren respuestas”, asumiendo una postura crítica y real del entorno.

Por otro lado, complemento de la praxis, las instituciones respaldan el ejercicio con un “seguimiento del alumno, de los avances” (IES2, D, p.14, r.16), en los que intervienen el Docente como guía de este proceso, y en el que se espera, que luego de la observación el alumno pueda seguir de forma estructurada: “parto de afrontar el problema y hacer un mapa, que es construir una matriz, una vez tengo el plano o mapa bien estructurado puedo ya.. Desarrollar el proyecto” (IES1, D, p.25, r.27-31), “sustentando y validado a través de una “evaluación cuantitativa y cualitativa de proyectos” (IES1, D, p.34, r.28:30).

Ahora bien, la actividad académica expuesta por los participantes coincide al reconocer que ésta no debe quedarse únicamente en el aula, debe trascender y replicar el aprendizaje, para ello, se han abierto espacios dentro de la institución y las áreas de investigación, donde tal como comentan una institución se lleva a cabo una “autoevaluación y evaluación a la compañera.., y yo pongo una evaluación” (IES1, D, p.26, r.29), que posteriormente generan “un encuentro de estudiantes investigadores” (IES1, DT, p.33, r.5), en donde “socialización de investigaciones a otros niveles inferiores” (IES1, DT, p.33, r.5; IES4, C, p.10, r.2:4), lo cual hace parte del proceso de evaluación en el que se “les da un premio, entonces los están incentivando” (IES1, DT, p.33, r.10; IES2, C, p.5, r.13).

Como parte del proceso de aprendizaje y socialización de la investigación formativa, las instituciones adicionalmente han dispuesto herramientas metodológicas que habilitan y aseguran el proceso y gestión de la praxis, que adecuadas al plan académico, dan soporte al ejercicio, de acuerdo con la siguiente tabla:

Tabla 11.

Estrategias didácticas asociadas a la Investigación más utilizadas por los IES participantes del estudio

Herramienta Metodológica	IES1	IES2	IES3	IES4
Monografías	X		X	X
Paper's	X			
Investigación-Acción		X	X	X
Experiencia Etnográfica		X	X	
Desarrollo de instrumentos			X	X
Diagnóstico de contexto		X	X	X
Fichar	X		X	
Búsqueda de documentos científicos	X			X
Visita a diferente contextos		X		X
Sistematización de la información - Matrices		X	X	X
Modelo científico	X			
Observación de situaciones cotidianas y debates en aula	X	X	X	X

Fuente: Construcción propia, resultado de la saturación de las categorías

La anterior tabla evidencia el uso de estrategias didácticas, sin embargo es necesario mencionar que en este proceso, las instituciones participantes pudieron no haber nombrados todas las utilizadas en su ejercicio pedagógico; aun así, se puede evidenciar una inclusión de varias herramientas y como su acción apoya el ejercicio pedagógico en varias instituciones.

Adicionalmente, las instituciones dentro de la praxis, dan los lineamientos y definen como parte del ejercicio académico y cierre del mismo llevar a cabo un producto investigativo, como un requisito para acceder al título profesional de la especialidad; los siguientes párrafos describen las posturas frente al tema:

2.20.8. La investigación como requisito para recibir el título

Como parte del proceso de formación, la actividad investigativa se involucra en los programas como un “requisito para recibir el título” (IES2, D, p.12, r.4; IES3, DT, p.14, r.22-23), y ejercer profesionalmente la especialidad; en este sentido, las instituciones a través de los espacios curriculares imparten la bases teórico-prácticas para suplir las habilidades que permitan realizar los “proyectos de investigación – tesis (informe en investigación aplicado a un nivel exploratorio, innovación y sistematización de su propia experiencia” (IES2, D, p.28, r.11:13), o “trabajos de investigación” (IES3, DT, p.14, r.22-23), que certifican el cierre del proceso de profesionalización del mismo. Cabe resaltar que en muchos casos “algunos no terminan o reciben el título por no hacer la tesis” (IES2, D, p.12, r.6:9), de acuerdo a la estructura académica del país comprendida por los pasos: Bachiller, asistió y aprobó todas las materias; y Profesional, asistió, aprobó, presentó y sustento un trabajo o proyecto investigativo; para los dos casos, se puede ejercer la especialidad. Por otro parte, una de las instituciones manifiesta que su sistema de titulación corresponde a un proceso donde “los alumnos hacen un curso de actualización porque hay algunos que vienen arrastrando..., luego de ello hay un sorteo de temas de la especialidad, o sea les toca escoger el tema, y ellos preparan una monografía” (IES1, DT, p.7, r9:12); bajo este sistema, la misma institución afirma que este proceso cambiará a partir del 2013, y estará dirigido a vincular la investigación como requisito de titulación.

2.20.9. Lineamientos para las producciones investigativas

Las producciones investigativas de la especialidad de Educación Inicial, cumplen unos parámetros de presentación, enfoque y destino; en este orden, las instituciones mencionan las siguientes características: “las Investigaciones no son individuales” (IES4, C, p.25, r.7:9), por el tiempo que conlleva la revisión y evaluación por parte del Docente; “El enfoque es libre, pero se advierten los tiempos que conlleva realizar la investigación cualitativa” (IES2, D, p.18, r.22); los productos investigativos o tesis formarán parte de los “trabajos de investigación como bien público” (IES4, C, p.25, r.32), que estarán ubicados en la “Biblioteca Central” y “Bibliotecas de las Universidades” (IES4, D, p.27, r.10:13). Por último, las instituciones entrevistadas mencionan y precisan preocupación con el tema del acceso a trabajos o tesis de grado afirmando que son “Celosos con la información. Se presenta plagio” (IES2, D, p.16-17, r.29, 1:3; IES3, DT, p.23, r, 23-24).

2.20.10. Espacios Extracurriculares para la Investigación

El proceso de investigación formativa, contenido en las instituciones a través del currículo, gestiona la actividad investigativa de los estudiantes y en ella la acción teórico práctica durante el transcurso de la formación integral de futuro profesional; sin embargo, ante el cuestionamiento de la existencia de espacios extracurriculares, las cuatro instituciones responden que aún “no hay espacios” (IES1, DT, p.31, r.29; IES2, D, p.26, r.31), que soporten o den continuidad a éste proceso, más sí, se ha invertido más tiempo e incluido “proyectos para vincular a estudiantes en investigaciones de

profesores” (IES1, C, p.26, r.9:14); consecuentemente, con el compromiso de fortalecer las habilidades investigativas de los estudiantes, se reconoce por parte de dos instituciones al “centro federado PUCP” (IES2, D, p.24, r.26:28), y “centro de recursos de material educativo de educación inicial – Crein” (IES3, DT, p.19, r.1:3), como espacios extracurriculares que apoyan indirectamente dicha gestión, a través de actividades que involucran programas de “responsabilidad social, bueno.. son justamente escenarios que demandan respuestas, porque tú tienes que hacer investigación” (IES2, C, p.25, r.22:25), y “cursos de investigación extracurricular para todas las carreras” (IES1, D, p.32, r.13; IES4, D, p.19, r.27), que pretende fomentar de manera voluntaria la participación y creación de herramientas de apoyo en la gestión y aprendizaje del componente investigativo.

2.20.11. Derechos de Autor y Propiedad Intelectual en la Investigación Formativa

Mediante la Ley Decreto Legislativo 882 del 26 de Abril de 1996, el Estado Peruano controla y regula los derechos de autor y propiedad intelectual, a pesar de esto, en el acceso o consulta de los productos investigativos que se desarrollan las instituciones universitarias tienen un acceso restringido para evitar casos de plagio, presentados en algunos casos, que no se han podido sancionar con el rigor que éste merece; en relación, el IESP1 mediante la reflexión del plagio, señala a manera de propuesta: “todas las investigaciones deberían de publicarse, para evitar el plagio, es decir, estar en la página como es, conocido por todo el mundo” (IES2, D, p.17, r.10:13), y la “creación de bases de datos investigativas” (IES1, D, p.27, r.34), que permitan mitigar este tipo de situaciones. A partir de esta afirmación, se hace un apartado de

este tema por la relevancia que tiene en cuanto a la difusión de la información, y el reconocimiento de los avances investigativos de los autores.

2.21. CATEGORIA TRES: CRITERIOS DE DISTINCION DE CONCEPTOS, ENTRE FORMACION INVESTIGATIVA E INVESTIGACION FORMATIVA

Como parte del proceso de las entrevistas, se planteó como una necesidad del equipo investigador identificar si había claridad al momento de hablar de los conceptos de: formación investigativa e investigación formativa, esto con el fin de evidenciar posibles diferencias en el manejo teórico y práctico de la investigación en la formación de educadores iniciales; como resultado, se intentó definir por parte de los participantes cada uno de los conceptos, no sin antes aludir algunas respuestas frente a la diferencias: “se identifican ambas por la práctica” (IES1, DT, p.13, r.4-5), es “por etapas – niveles” (IES2, C, p.6, r.17; IES1, D, p.10, r.10), y “obviamente la evaluación que se hace es en función a ella” (IES1, D, p.10, r.19). Ahora bien, a continuación se mencionarán las repuestas de que permitieron evidenciar características de cada una.

2.21.1. Formación investigativa

Corresponde a actividades de “postgrado, para sustentar un título Magister, Doctorado” (IES1, D, p.10, r.10:12), en cual se pretende “desarrollar las capacidades para investigar” (IES1, D, p.10, r.19), bajo unos “parámetros claros de qué procesos hay que seguir en cada etapa, inclusive que habilidades hay que considerar para que el alumno lo consiga” (IES2, D, p.6, r.14:17), direccionados por “estándares internacionales” (IES1, D, p.10, r.17).

2.21.2. Investigación formativa

Este término está determinado por “dos niveles, no solamente está el alumno que se forma, el alumno responde a través de sus investigaciones también, sino el educador que forma para la investigación” (IES2, D, p.9, r.10:12), se utiliza “básicamente la investigación formativa como quien dice, es para desarrollar las capacidades en todos los puntos neurálgicos” (IES1, D, p.10, r.13-14), es la “democratización del conocimiento” (IES3, DT, p.12, r.11); el referente teórico de esto, describe esta actividad como un proceso de formación en y para la investigación, que contiene preparación teórica, metodológica y técnica para la investigación (Restrepo, 2006, p.65).

A partir de estas diferencias, y como parte del sustento teórico el autor, Parra (2004), describe estos conceptos, así: “El binomio, formación investigativa: desarrollo de competencias investigadoras en los estudiantes; e investigación formativa: estrategia

pedagógica para el desarrollo del currículo, aunque con finalidades diferentes, debe desarrollarse en interacción continua” (p. 74).

En suma, la lectura obtenida de la descripción realizada en esta categoría, evidencia la necesidad de capacitar a los docentes, de desarrollar y mantener espacios de actualización constante que apoyen y respalden la actividad pedagógica, a partir no sólo de la diferenciación y claridad de estos términos, sino de la interacción y reflexión con otros centros académicos sobre el ejercicio educativo y enseñanza del componente investigativo, así mismo, el dialogo con pares y expertos en el tema, que construya y fortalezca la gestión de proyectos y programas que incrementen la producción investigativa en docentes y estudiantes.

2.22. CATEGORIA CUATRO: DESCRIPCION DEL PERFIL INVESTIGATIVO DEL ESTUDIANTE

El perfil del estudiante relacionado con las habilidades y competencia investigativas, no está detallado específicamente en un documento o reglamento tal como lo describen tres instituciones; sin embargo, una institución reconoce la relevancia que tiene este proceso, definido dentro de la misión de la institución, en el cual se afirma:

El propósito del Instituto es por un lado que el estudiante de la Carrera de Educación... pueda tener herramientas para investigar, y por otro lado la investigación no solo como actividad sino también la investigación como capacidad, como una capacidad de orden superior, es más... el componente de investigación forma parte de uno de los componentes mayores del Perfil del Egresado. (IES4, D, p.5, r.10:15)

Ahora bien, una de las instituciones afirma que el perfil investigativo del estudiante está relacionado directamente o “depende de las profesoras..., ellas... este... están creando en ellas... el desarrollo de ciertas habilidades..., pero desde diferentes áreas!” (IES1, D, p.13, r.4-5). De la misma manera, las instituciones describen el perfil investigativo del estudiante como algo no tangible o escrito, sino como una percepción que se infiere debe tener o adquiere el estudiante durante el proceso de formación del componente investigativo, de tal forma que cada uno lo describe tal como se cita a continuación: Primer participante - “básicamente está asociado a desarrollar conocimientos.. de su.. en su desempeño académico” (IES1, D, p.13, r.17-18); continuando con la descripción la segunda institución señala:

Uno Interpretar la realidad, yo creo que ese es una no?, plantearse esa pregunta a partir de lo que está viendo.. eso es algo que creo que siempre hemos incidido, pero creo que está mucho más claro la necesidad y queremos que sea de una manera más sistemática interpelar más la realidad, este.. ser observadora, poder registrar información de manera detallada sobre lo que está aconteciendo no?,

registrarla de manera fidedigna este.. tener ética para investigar que es un aspecto también central. (IES2, C, p.15, r.11:17).

Definitivamente ella debe manejar todo un marco teórico también, respecto a la epistemología y teorías existentes para poder en cierta manera contrastar en la realidad, y luego tener el conocimiento de todos los paradigmas de investigación que existen, el manejo también de todas las herramientas e instrumentos, y que se utilice tanto de la clásica como la neoclásica (IES3, DT, p.15, r.14:19).

A partir de las anteriores citas, se puede pensar que aunque no está escrito específicamente el perfil investigativo del estudiantes en tres de las instituciones, éstas suponen que la enseñanza del componente investigativo facilita la interpretación de la realidad, y permite al estudiante ser crítico e interpretar con una postura ética la información obtenida por medio de la observación; coherentemente con este proceso, adicionalmente supone que el estudiante pueda tener un manejo de marco teórico así como de las herramientas metodológicas que respaldan la interpretación e identificación de datos y registros fidedignos. En consecuencia, el perfil del estudiantes es descrito en relación con las habilidades que se infiere adquieren hacen durante el proceso de formación y práctica del componente investigativo del futuro profesional.

Ahora bien, en este sentido se puede decir que las instituciones tiene la necesidad de mantener en las instituciones una reflexión constante y abierta, acerca del diseño y definición de un perfil investigativo del futuro profesional en Educación Inicial, en el que las habilidades y competencias que adquiere durante el proceso de

formación, redunden en la capacidad de entender e interpretar la realidad del aula, el contexto, y su acción como agente de cambio. Desde esta perspectiva, autores como Fandiño (2008), rescatan la importancia de mantener un proceso dinámico que responda a las transformaciones sociales, sumado a un proceso de formación permanente, que adquiera valor, que requiere ante el estado y las instituciones; con el fin de asegurar la inserción de docente, y participación activa en el diseño de proyectos y propuestas educativas, de currículo y porque no propuestas políticas educativas que apoyen la gestión educativa (p.54, 55).

2.23. CATEGORIA CINCO: DESCRIPCION DEL PERFIL DEL DOCENTE QUE ENSEÑA INVESTIGACION

Al realizar una lectura de las intervenciones realizadas por los participantes se percibe que el perfil de docente está en construcción, al igual que se han logrado identificar algunos aspectos por mejorar en este perfil. Relacionado con las características las cuatro instituciones coinciden en que su personal docente debe ser titulado como profesional, haber cursado una maestría y tener experiencia con Investigación, sólo una de ellas reclama por la necesidad de titulación de Doctorado.

Por otro lado, se mencionan unas características importantes que debe tener el docente relacionadas a su actividad pedagógica: deben entender y ser conscientes del público que van a enseñar e impactar, el contexto para facilitar un acercamiento conocimiento cognitivo y contar con una capacidad de trabajo en equipo que le permita a los estudiantes de la importancia de la discusión académica y de la consolidación de equipos y una gran capacidad movilizar el conocimiento y darlo a conocer para que sea útil para los estudiantes y comunica en general, de acuerdo, no se tiene en cuenta la importancia de las características.

2.23.1. El Docente en la enseñanza del Componente Investigativo

Como parte del proceso estudio de la actividad educativa relacionada a la enseñanza del componente investigativo, los participantes manifiestan diferentes posturas frente a la acción del docente, aludiendo cuatro factores importantes: Necesidades del Docente, acción del Docente, participación del Docente y la acción del Estado; en este orden de ideas, a continuación se desarrollan cada uno de los temas, de acuerdo con lo expuesto por las instituciones.

2.23.1.1. Necesidades del Docente para asumir la enseñanza del componente investigativo

Uno de los factores más relevantes mencionados por los participantes del estudio sobre la actividad pedagógica en la enseñanza del componente investigativo,

corresponde a los niveles de actualización que tiene el docente al momento de transmitir conocimientos al futuro profesional el cual determina una mejor gestión durante el proceso de formación, en este sentido se expone la “necesidad de más capacitación para los Docentes” (IES3, DT, p. 21, r.15); a partir de lo anterior, aunque las instituciones reconocen tener en la práctica un ejercicio pedagógico para la investigación formativa, se reconoce también la carencia de actualizaciones e intercambios de conocimiento con colegas, así como la necesidad de implementar espacios que permitan unificar los criterios de gestión, desarrollo, evaluación. Sustento de lo anterior, una de las instituciones afirma: “falta aprender, y que están en ese proceso” (IES1, D, p.12, r.18), ya que requiere una inversión de tiempo y dinero.

Desde esta perspectiva, se justifica la necesidad de “sistematizar la práctica Docente” (IES1, D, p.15, r.8; IES4, D, p.17, r. 11), que apoye y respalde el ejercicio pedagógico, y que facilite la interpretación y práctica de otros modelos investigativos con el fin de fortalecer su actividad; adicionalmente, se precisa por parte de uno de los participantes que aún hay “Docentes que se resisten o no conocen bien la investigación cualitativa” (IES3, DT, p.18, r.13), sumada que “los Docentes hacen poca investigación” (IES3, DT, p.19, r.9), lo cual no ha permitido desarrollar un mayor aporte en este tema.

2.23.1.2. Participación del Docente en la investigación formativa

A partir del proceso de certificación que han ido desarrollando las instituciones durante los últimos años, y en éste las facultades participantes, se ha logrado involucrar la actividad del Docente; sumado a este proceso, la creación, gestión y participación de

vicerectorados de investigación en las facultades tal como lo describen las instituciones, ha propiciado espacios para la “investigación como plan de trabajo de los Docentes de planta” (IES2, C, p.15, r.6), de forma tal que uno de los participantes asegura: “Los Docentes no podemos, no hacer investigación” (IES2, C, p.18, r.14); por otro lado, la actividad de Vicerrectorado ha incentivado la práctica investigativa a través de la consigna: “los Docentes deben investigar e involucrar a estudiantes” (IES1, DT, p.12, r.7), como una estrategia para afianzar el proceso.

2.23.1.3. Acción del Docente en la investigación formativa

La actividad pedagógica que desarrolla el Docente en el aula de clase se espera, facilite el aprendizaje y la comprensión de conceptos académicos, por tal razón, dos de las instituciones que hacen parte de éste análisis sostienen de forma similar la necesidad de tener “habilidades y lenguajes comunes de los Docentes” (IES 4, C, p.12, r.6), así como la importancia de involucrar en el proceso la responsabilidad de mantener una “metodología Docente” la cual “debe ser alineada” (IES1, DT, p.14, r.11; IES2, C, p.20, r.24; IES4, D, p.17, r.6), consecuente o coherente al ejercicio pedagógico de la formación del componente investigativo; en este mismo sentido, las instituciones participantes afirman: todos los Docentes deben tener habilidades, y estar preparados para asesorar tesis, completando la anterior afirmación, se alude dicha responsabilidad a los docentes contratados de planta.

CONCLUSIONES

A pesar de la determinada incursión de la investigación en la formación de educadores iniciales, esta es aún un desafío que los maestros no terminan por aterrizar en un campo claro, con conceptos y acciones definidos que permitan procesos formativos transparentes y sistemáticos a los ojos de los estudiantes. Por ello, los enunciados a continuación muestran un amplio espectro en conceptualización, rutas y estrategias dispares.

La investigación en los programas de formación de educadores iniciales es un concepto en construcción, que presenta varias aristas de acuerdo con la experiencia y formación de docentes y directivos. Se plantean básicamente tres perspectivas; en la primera, la investigación es una tarea compleja, difícil de abordar, que requiere de vasto conocimiento y amplia experticia para entrar en ese campo; en un sentido semejante, la segunda la señala como una tarea tediosa, por tanto poco motivante; y en la tercera, la investigación es un ejercicio natural del conocimiento, que las personas viven y aplican en su cotidianidad para reconocer y conocer su medio, para solucionar sus problemas.

En este sentido, los dos primeros planteamientos guardan similitud en tanto otorgan una connotación negativa a la investigación, dejando ver la resistencia a la incorporación de este ejercicio en su práctica de formación de educadores. La tercera aproximación, otorga un sentido natural que hace de la investigación una acción humana innata. Desde los programas de formación, una manifestación de ella, es el

trabajo de grado, que bien sea monografía, tesis o investigación, de cualquier manera es una exigencia legal que se convierte en un requisito de graduación.

En el desarrollo del componente investigativo de la formación de educadores iniciales, el enfoque cuantitativo es bastante común, situación reforzada por los señalamientos del Ministerio para atender temas como la deserción; sin embargo, la perspectiva cualitativa es vigente. La investigación acción, es objeto de estudio en esta formación y cobra relevancia en estos escenarios por su afinidad y aplicabilidad en contextos educativos.

Como estrategias curriculares de formación en investigación, la presencia de la misma en los planes de estudio además de ser exigida por ley, es una realidad que los programas desarrollan por ciclos. Otra estrategia es el trabajo de grado, que por ser requisito de graduación toma una dimensión extracurricular. De igual manera, las asesorías a estudiantes apoyan la formación, tanto como el inicio de la vinculación de estudiantes a proyectos de investigación realizados por profesores. Adicionalmente, se programan y realizan jornadas de socialización de productos de investigación reconocidos por los participantes como un escenario de formación.

Para los participantes, a pesar de señalar distinciones entre los términos investigación formativa y formación investigativa, estas no son contundentes, ni acordes con lo señalado por la literatura. De tal manera que, aprender a partir del ejercicio mismo de investigar o partir de la fundamentación epistemológica y metodológica para incursionar en la práctica investigativa, no tiene jerarquización alguna.

Los docentes tienen un rol muy importante en esta formación, son ellos quienes demarcan el camino y afianzan los intereses de estudiantes por esta actividad. Por tanto las características que despliegue son muy significativas para el avance del conocimiento en educación inicial. Recientemente, entro en vigencia un plan sobre la formación permanente de los docentes que se espera cualifique su práctica pedagógica y disminuya la brecha y avance en el tema de formación de formadores.

Los estudiantes a través de esta formación desarrollan una serie de habilidades que le facilitan la interpretación de la realidad, asumir una posición crítica, con manejo teórico como profesional ético e íntegro. Ahora bien, a pesar de la formación se evidencia vacíos en el manejo y sobre todo en la existencia de referentes que guíen u orienten el ejercicio.

Con base en el anterior recorrido, pensar en ejercicios investigativos que progresivamente construyan un bagaje, doten de experticia en este campo, faciliten a maestros su práctica educativa en este campo y se constituyan en referentes para los estudiantes, se convierte en una ruta que potencia el desarrollo de competencias investigativas de maestros y estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Aldana, G. (2011). La formación investigativa: su pertinencia en pregrado. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte (35)*, 367-379.

Andreas Schleicher (2013). El examen más importante del mundo: Pruebas PISA.

Artículo de la *BBC*, 2 de Diciembre de 2013. Recuperado del sitio en internet:

http://www.bbc.co.uk/mundo/noticias/2013/12/131128_cultura_examen_pisa_en_finde.shtml

Banco Interamericano de Desarrollo (BID – 2006), *Informe de progreso Económico y social en América Latina*, p. 241. Recuperado del sitio en internet de BID:

<http://search.iadb.org/search/cgi-bin/query-meta.exe?v%3Asources=IDB-S-I-Bundle&v%3Aproject=IDB-P->

[Internet&query=informe+de+progreso+economico+y+social+en+america+latina+2006](http://search.iadb.org/search/cgi-bin/query-meta.exe?v%3Asources=IDB-S-I-Bundle&v%3Aproject=IDB-P-Internet&query=informe+de+progreso+economico+y+social+en+america+latina+2006)

Bondesenko, N. (2009). El componente investigativo y la formación docente en Venezuela. *Redalyc (1)*, 253-260.

Cardelli, J. & Duhalde, M, (2006). *Formación Docente en América Latina. Una*

perspectiva Político-Pedagógica. Recuperado del sitio en internet de OEI:

http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_docente_AL_perspectiva_politico_pedagogica.pdf

Castillo, S. & Cabrerizo J. (ed.). (2006). *Formación del profesorado en Educación Superior. Desarrollo curricular y Evaluación*. Madrid: McGraw Hill.

Centro Interuniversitario de Desarrollo – Cinda (2007). *Informe Educación Superior en Iberoamérica, Informe Junio de 2007, p. 276, 277*. Santiago de Chile, Chile: Ed. RIL Editores.

Centro de Interuniversitario de Desarrollo – Cinda (2011). *Informe Nacional de la Educación Superior en el Perú*. Recuperado del sitio en internet del Cinda: <http://www.cinda.cl/html/es.htm>

Elliott, J. (ed.). (2005). *La Investigación Acción en la Educación*, Morata S.L. Madrid – España: Ediciones Morata S.L.

Espacio Europeo de Educación Superior – EEES (1999). *Declaración de Sorbona (1998), Declaración de Bolonia (19 de Junio de 1999)*. Recuperado de: <http://www.eees.es/es/eees>.

Fandiño G. (2008). *Formación de maestros para la educación infantil: entre el currículo y la práctica, p.54,55*. Tomado de:<http://www.oei.es/idie/EDUCACIONINFANTIL.pdf>

García, A. (2011). *Contra el temor económico. Creer en el Perú*. Lima – Perú: Planeta Perú S.A.

Gazzola, A. & Didriksson A. (ed.) (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, IESALC – UNECO. Bogotá - Colombia: Panamericana.

Guerrero, ME (2007). Formación de habilidades para la investigación desde el pregrado. *Acta Colombiana de Psicología* 2007; 10(2): 190-192.

Hernández, R. & Fernández, C. & Baptista P. (Ed.). (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw Hill.

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe – IESALC – UNESCO (2009). *Conferencia mundial de Educación Superior*.

Recuperado del sitio en internet:

http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2460&Itemid=1389&lang=es

Instituto Nacional de Estadística e Informática (2009). *Encuesta Nacional de Hogares, 2009*. Recuperado del sitio en internet del INEI: <http://www.inei.gob.pe/>

Imbernón, F. (1994). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. *Graó; publicaciones, libros y revistas de pedagogía*.

No. 0015, Enero – Febrero – Marzo de 1998.

Ipsos Apoyo (2011). Informe: Elecciones presidenciales 2011. Recuperado del sitio en internet de Ipsos:

ftp://ftp.software.ibm.com/la/documents/imc/la/pe/news/post_events/software_solutions/plenaria/1_Perspectivas_Politiclas_Alfredo_Torres.pdf

Izaguirre, G. (2006). *De la capacitación hacia la formación en servicio de los Docentes. Aportes a la Política, 1995 – 2005*. Lima – Perú: MINEDU.

MINEDU (2008). *Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica Regular (EBR)*.

Recuperado del sitio del Ministerio: <http://www.minedu.gob.pe/>

MINEDU (2008). *Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación –*

INIDE. Recuperado del sitio del Ministerio: <http://www.minedu.gob.pe/>

MINEDU (2008). *Ley General de Educación No. 28044*. Recuperado del sitio del

Ministerio: <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/leyes.php>

MINEDU (2007). *Plan Nacional de Educación (PEN) al 2021*. Recuperado del sitio del

Ministerio: <http://www.minedu.gob.pe/>

MINEDU (2010). *Diseño Curricular Básico Nacional de Educación Inicial*. Recuperado

del sitio del Ministerio: <http://www.minedu.gob.pe/>

MINEDU (2012). *Estadística de calidad educativa - escale*. Recuperado del sitio del

Ministerio: <http://escale.minedu.gob.pe/inicio>

MINEDU (Agosto de 2004). *Foro mundial sobre la educación, Plan de educación para*

Todos al 2015, p. 26, 39, 56, 66, 79, 99). Recuperado del sitio del Ministerio:

<http://www.minedu.gob.pe/dakar/>

MINEDU (2011). *Historia cronologica de la Educación en el Perú*. Recuperado del sitio

del Ministerio: <http://www.minedu.gob.pe.institucional/historia.php>

MINEDU (2010). *Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior, No. 29394*.

Recuperado del sitio del Ministerio:

http://www.minedu.gob.pe/files/241_201109141251.pdf

MINEDU (2010). Ley Universitaria – 23733 (Art. 12, 6, 24, 43, 65, 66, 67 y 82).

Recuperado del sitio del Ministerio:

<http://www.minedu.gob.pe/normatividad/leyes.php>

MINEDU (2005). *Plan Nacional de Educación Para Todos (EPT)*. Recuperado del sitio

del Ministerio: <http://www.minedu.gob.pe/>

MINEDU (2010). *Propuesta de metas educativas e indicadores al 2021, Consejo Nacional de Educación, auspicio de la OEI Organización de los Estados Iberoamericanos, Septiembre de 2010, Lima - Perú: MINEDU.*

Montero, C. (2008). *Segunda Encuesta Nacional de Educación ENAED 2007: sobre notas y aprendizajes escolares: opiniones y demandas de la población del Perú.*

Lima – Perú: Foro Educativo

Mora, Ana (2005). Reflexión: Hacia la investigación en docencia: orientaciones

básicas. *Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal* 29 (2).

Ochoa, S., & Londoño, H., & Rojas, S., & Nossa, L., & Escobar, S., & Quiroga, J.,

(2011). *Informe final: “Formación de Formadores y política pública de la primera infancia”, Cap. 2: p. 37-46, Cap. 3: 87-105. ASCOFADE (Asociación Colombiana de Facultades de Educación). Bogotá – Colombia.*

Parra, C. (2004). Apuntes sobre la investigación formativa. *Revista Educación y educadores* (7), 57-77. Tomado de:

<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/549>

Pineda, L. & Pedraza, A. (2011). *Persistencia y graduación. Hacia un modelo de retención estudiantil para instituciones de Educación Superior*. Bogotá – Colombia: Universidad de la Sabana.

Perrenoud, Philippe (2001), La formación de los docentes en siglo XXI, *Revista Tecnológica Educativa*, XIV, No.3, p. 503-523.

Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo – PNUD.

<http://www.pnud.org/content/undp/en/home.html>

Rubio, A. & Álvarez, A. (Ed.). (2010). *Formadores de Formadores después de Bolonia*. Madrid: Díaz Santos.

Ruedas, M., & Ríos, M., & Nieves, F. (2009). Epistemología de la investigación cualitativa Dialnet Educere: *Revista Venezolana de Educación*, ISSN 1316-4910, Nº. 46, 2009 , págs. 627-635.

Sánchez, G. (2006). *De la capacitación hacia la Formación en servicio de los Docentes, aportes a la política 1995-2005*. ProEduca gtz, Ministerio de Educación República del Perú, p 10, 91-103. Lima - Perú.

Tunnermann, C. (ed). (2008). *La Educación Superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*. Cali – Colombia: Multimedia PUJ.

Trahtemberg, S. L. (2000). *Mitos y Realidades de la Educación para el tercer milenio*. Lima – Perú: Asociación Editorial Bruño.

Trahtemberg, S. L. (2007, 02 de diciembre). Artículo Buenos Maestros: es lo que funciona. Dic 2 de 2007. Trahtemberg León. Recuperado de <http://www.trahtemberg.com/articulos/265-buenos-maestros-es-lo-unico-que-funciona.html>

Vasilachis, I. (2006). *Estrategías de la investigación Cualitativa*. Ed. Gedisa, Buenos Aires, Argentina.

UNESCO (1998), *Informe Final Conferencia mundial sobre la educación Superior: la educación superior en el siglo XXI, Visión y acción* (IESALC Octubre de 1998)

UNESCO (2009). *Objetivos del Milenio al 2015*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/natural-sciences/environment/water/wwap/facts-and-figures/millennium-development-goals/8-mdgs/>

UNESCO (1990). *Conferencia mundial de Jomtien*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/the-efa-movement/jomtien-1990/>

UNESCO (2009, Julio). *La nueva dinámica de la Educación Superior y la búsqueda del cambio social y el desarrollo. Conferencia Mundial de Educación Superior. París – Francia*. Recuperado del sitio de Internet de UNESCO:http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

UNESCO (2011). Informe de seguimiento de la Educación Superior para Todos, Panorama regional América Latina y el Caribe, p. 5. Recuperado del sitio en

internet de la UNESCO:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001914/191433s.pdf>

Weise, C. & Laguna, J. (2008). La Educación superior en la región andina: Bolivia, Perú y Ecuador. Universidad de Sorocaba, Brasil. *Artículo de Redalyc v.13, (2), 425.450.*

ANEXOS

ANEXO 1. RESULTADO DE CATEGORIAS DE ANALISIS

"CONCEPTO Y PRACTICAS DEL COMPONENTE INVESTIGATIVO EN LOS PROGRAMAS PRESENCIALES DE EDUCACION INICIAL EN LIMA PERU"

CATEGORIA: INVESTIGACION

IES				COGIDO ABIERTO	CODIGO AXIAL	CATEGORIA
1	2	3	4			
x	x	x		Análisis y reflexión de la realidad	Naturaleza humana	La investigación como un acto Humano
	x			Parte de la naturaleza humana		
		x		No como un fin sino como un medio o el recurso que permite tener mayor comprensión y conocimiento		
x			x	Intervención con procesos estructurados		
			x	Cada realidad es única		
x		x		Ejercicio complicado y tedioso	Ejercicio complicado y tedioso	Mito
		x		Requisito de la titulación		
		x		No es solo una teorización sino que se traduce en una competencia muy compleja		
x		x		Generador de tensiones		
x				Algo difícil e imposible		
	x			Función sustantiva de la universidad	Función principal de la Universidad	La U escenario por excelencia de la investigación
				Escencia del quehacer de la Universidad		
x	x	x		Sistematización de experiencias		
		x		Como una necesidad de capacitación		
		x		No solo como una actividad, si no como una capacidad		
		x		Saber hacer		
x	x	x		Capacidad transversal		
x				Investigación como un área del currículo		
x				Quehacer científico		
x				Investigación como esencia		
	x			ejes temáticos que permitan ir integrando el proceso		
	x			Responde a las demandas		
x				Generar conocimiento	Medio para generar conocimiento	Desarrollo responsabilidad e la investigación
x				Construcción intelectual estructurada		
	x	x		Respuesta a Problemas		
	x	x	x	Solución de un problema		
		x	x	Herramienta para el cambio y transformación		
		x		Capacidad que ayuda a tener una aproximación del conocimiento de la realidad		
			x	Interpretar, analizar y poder intervenir, maneras del saber hacer		
			x	Herramienta de titulación	Requisito para obtener título	La investigación como producto
			x	Algo tangible, una producción		
x				Investigación para una tesis de grado		
	x			Apoya la mejora del país	Medio para dar solución una situación o condición social	La investigación como una forma de acción social
	x			Requiere proyectos de desarrollo para aplicación inmediata		
	x			perspectiva de reflexión inmediatas y a futuro		
	x			Aportes a futuro de la Sociedad		

ANEXO 1. RESULTADO DE CATEGORIAS DE ANALISIS

"CONCEPTO Y PRACTICAS DEL COMPONENTE INVESTIGATIVO EN LOS PROGRAMAS PRESENCIALES DE EDUCACION INICIAL EN LIMA PERU"

CATEGORIA: PRATICAS PEDAGOGICAS

IES				COGIDO ABIERTO	CODIGO AXIAL	CATEGORIA
1	2	3	4			
x		x	x	Inicio con IA (interes del MINEDU) Ahora se hace cualitativa y cuantitativa Se enseñanza teóricamente de todos los modelos investigativos	Enfoques investigativos aplicados	Factores Determinantes del enfoque investigativo
x			x	La investigación cualitativa requiere mas tiempo Se quito la estadística y ahora es cualitativa ha avido todo un movimiento por lo cualitativo	Desarrollo del Enfoque Caulitativo	
x				Lineamiento del vicerrectorado son de carácter cuantitativo Investigación era cuantitativa por petición del ministerio La investigación cuantitativa es más rápida Recursos menores Estudios cuantitativos de deserción, inserción, preblemas de aprendizaje.. (temática libre-resultado-producto)	Desarrollo del Enfoque Cuantitativo	
		x		Los Docentes se resisten o no conocen bien de la Investigación Cualitativa	Necesidad del Docentes	Docente frente a la enseñanza de la inv.
		x	x	Se necesita más capacitación para los Docentes		
		x		Falta aprender, estan en proceso		
		x		Reflexión permanente y capacitación		
		x		Sistematización de la práctica Docente		
		x		Los Docentes hacen poca investigación		
x	x		x	Habilidades y lenguajes comunes de los docentes Todos los docentes deben tener habilidades y estan preparados para asesorar tesis (de planta)	Acción del Docente	
		x		Metodología del docente debe ser alineada		
x	x			Los Docentes deben investigar e involucrar a estudiantes	Participación del Docente	
		x		Investigación como plan de trabajo de los Docentes de planta		

ANEXO 1. RESULTADO DE CATEGORIAS DE ANALISIS
 CONCEPTO Y PRACTICAS DEL COMPONENTE INVESTIGATIVO EN LOS PROGRAMAS PRESENCIALES DE EDUCACION INICIAL EN LIMA PERU

CATEGORIA: PRATICAS PEDAGOGICAS

IES				COGIDO ABIERTO	CODIGO AXIAL	CATEGORIA
1	2	3	4			
x			x	Encuentro de docentes para presentar investigaciones - incentivos El estado facilita material oguia para capacitarse DISDE	Acción del Estado	
?	x	x	x	Teoría y práctica durante la carrera Prácticas profesionales a partir del tercer año (trabajo y estudio) Aulas como centros de práctica, escenarios de práctica, escenarios de investigación Habilidad de investigar más práctica y luego las forma: normar y estándares internacionales Deben aprender eoricamente todos los enfoques investigativos	La actividad teórica y práctica de la investigación dentro del currículo	
	x	x	x	Cursos de investigación dentro de la asignatura Se articula la investigación con la práctica, es un eje transversal de primero a 10 ciclo (2013) La investigación como un componente transversal del currículo Cambios curriculares por acreditación Se ha reducido a 5 ciclos Reconstrucción del contenido la actualidad exige dinámicas diferentes a años anteriores Articulación de la investigación desde otra especialidad	Cambios en el currículo	
	x	x	x	La investigación era una práctica teórica y a distancia (por internet) Por Ciclos Autonomía para las Universidades en el diseño curricular - área de investigación DBCN plantea los lineamientos para los IESP - área de investigación IESP están condicionadas legal y normativamente en este proceso Investigación 1 a la 10 como columna	Influencias y presencia de la investigación en la institución	
	x	x	x	Asignaturas como espacios de investigación Viscserrectora de Investigación por facultad Oficina de Investigación para docentes	Espacios curriculares para la investigación	
	x	x	x	Didáctica = observación del escenario educativo Ejercicio prácticos de identificar problemáticas Reflexión de la cotidianidad Socialización de investigaciones a otros niveles inferiores Monografías en todas las asignaturas Proceso: Planteamiento de problemas, mapa o matriz, revisión de proyecto Seguimiento del alumno de los avances Evaluación cuantitativa y cualitativa de proyectos Evaluación y coevaluación de productos Tomar investigaciones que se han hecho y a partir de ello construir una investigación del mismo tema pero en otro contexto Desde la experiencia se plantean las preguntas y encuentran las respuestas	Didáctica	El componente investigativo en el Currículo
	x		x	Investigaciones no son individuales Trabajos de investigación como bien público Reposan en las bibliotecas de las Universidades Celosos con la información, se presenta plagio Enfoque libre, pero se advierten los tiempos Investigaciones cualitativas Biblioteca central Oficina de grados y títulos solicita temas de la especialidad	Requisitos de las producciones investigativas	
	x		x	Proyectos de investigación- tesis (informe en investigación aplicado a un nivel exploratorio, innovación y sistematización de su propia experiencia) Graduación por monografía sustentada y examen Trabajo de investigación Algunas no terminan o reciben el título por no hacer la tesis	Requisito para recibir el título	
	x		x	Monografías Recoger informacion libros Fichar Buscar en documentos científicos Observación de situaciones cotidianas dentro de la universidad y luego debatirlas en la clase Modelo científico Internet Debería de haber BD de docentes que hacen investigación Diagnóstico de conexto Visitas a diferentes contextos Sistematización de la información - Matrices Experiencia Etnografía Paper's - informes Correlacionaes IA - solución de problemas en un contexto determinado Desarrollo de instrumentos	Herramientas metodológicas	
	x		x	Epistemología de la investigación Investigación Científica seminario de tesis 1 seminario de tesis 2 estadística general estadística2 aplicada la investigación Metodología del trabajo universitario Investigación 1 Investigación 2	Asignaturas	

ANEXO 1. RESULTADO DE CATEGORIAS DE ANALISIS

"CONCEPTO Y PRACTICAS DEL COMPONENTE INVESTIGATIVO EN LOS PROGRAMAS PRESENCIALES DE EDUCACION INICIAL EN LIMA PERU"

CATEGORIA: PRATICAS PEDAGOGICAS

IES				COGIDO ABIERTO	CODIGO AXIAL	CATEGORIA
1	2	3	4			
x			x	Cursos de investigación extracurriculares para todas las carreras Proyecto de vincular estudiantes en investigaciones de profesores (2013) No hay espacios	Espacios extracurriculares	Gestión de la investigación
x	x					
			x	Apoyo de CONCITEC - FONDEP, para proyectos y propuestas innovadoras de investigación	Apoyo externo para Investigar	
	x			La Universidad Invierte en Educación		
			x	Fondo concursables para docentes de planta		
x				Todas las investigaciones deberían publicarse para evitar el plagio	Publicacion para evitar plagio	Investigación sin Plagio

ANEXO 1. RESULTADO DE CATEGORIAS DE ANALISIS

"CONCEPTO Y PRACTICAS DEL COMPONENTE INVESTIGATIVO EN LOS PROGRAMAS PRESENCIALES DE EDUCACION INICIAL EN LIMA PERU"

CATEGORIA: DIFERENCIA ENTRE FI e IF

IES				COGIDO ABIERTO	CODIGO AXIAL	CATEGORIA
1	2	3	4			
x	x			Se identifica ambas por la práctica Depende de la práctica Por niveles Se evaluan diferente No se identifica la diferencia	Diferencia entre conceptos	Características
x						
x						
			x			
x				Postgrado para sustentar un titulo Magister-Doctordo	Formación investigativa	Características
x				Estándares internacionales		
x				Desarrolla las capacidades para investigar solo resultado		
			x	Parametros claros de que proceso hay que seguir en cada etapa y las habilidades que debe tener en ellas el estudiante		
				Expertos		
x				Desarrolla capacidades de puntos neuralgicos cognitiva mas resultado	Investigación formativa	Características
			x	Dos niveles: el alumno que se forma y el educador como forma, líneas de investigación		
			x	Democratización del conocimiento		

ANEXO 1. RESULTADO DE CATEGORIAS DE ANALISIS

"CONCEPTO Y PRACTICAS DEL COMPONENTE INVESTIGATIVO EN LOS PROGRAMAS PRESENCIALES DE EDUCACION INICIAL EN LIMA PERU"

CATEGORIA: PERFIL DEL ESTUDIANTE

IES				COGIDO ABIERTO	CODIGO AXIAL	CATEGORIA
1	2	3	4			
x		x		Desarrollar conocimiento en su desempeño académico	Lo que se espera de la enseñanza de componente investigativo	Perfil aún sin definir dentro de la institucion
x				Depende de la dirección del docente		
x				Habilidades desde las diferentes áreas		
x	x			Habilidad para investigación no son específicas		
	x	x		Interpretar la realidad		
		x		Observadora		
	x			Registro fidedigno	Habilidades teóricas	
	x			Eficiente dentro del proceso de investigación		
	x			Etica		
	x			Ser críticos e interpretar		
		x		Manejo de marco teórico		
		x		Manejo de herramientas metodológicas		

ANEXO 1. RESULTADO DE CATEGORIAS DE ANALISIS

"CONCEPTO Y PRACTICAS DEL COMPONENTE INVESTIGATIVO EN LOS PROGRAMAS PRESENCIALES DE EDUCACION INICIAL EN LIMA PERU"

CATEGORIA: PERFIL DEL DOCENTE

IES				COGIDO ABIERTO	CODIGO AXIAL	CATEGORIA
1	2	3	4			
x				Entender y ser consciente del público al que va enseñar	Factores de evaluación	No se ha construido
x				acercamiento cognitivo		
x	x			Capacidad de trabajo en equipo con colegas		
x	x	x		Capacidad de gestión		
	x			Publicaciones		
	x			Doctorado		
x	x	x	x	Dominar proceso de investigación	Perfil	
x	x	x	x	Experiencia en investigación		
x	x	x	x	Magister		
x				A veces los perfiles no son los adecuados	Debilidades	
x				Son nombrados		

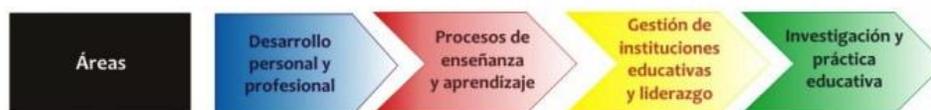
ANEXO 2. Registro de participantes del proyecto de investigación

"CONCEPTO Y PRACTICAS DEL COMPONENTE INVESTIGATIVO EN LOS PROGRAMAS PRESENCIALES DE EDUCACION INICIAL EN LIMA PERU"

IES PARA LA CARRERA PROFESIONAL DE EDUCACION INICIAL					
CODIGO	FECHA	UNIVERSIDAD	PARTICIPANTES	CARGO	TIEMPO DE ENTREVISTA
IES1	14 DE DICIEMBRE DE 2012	UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLAREAL	ELSA LOZADA DAVID ADOLFO GONZALES	DIRECTORA DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACION INICIAL DOCENTE DEL COMPONENTE INVESTIGATIVO	1:24:55
IES2	17 DE DICIEMBRE DE 2012	UNIVERSIDAD PRIVADA PONTIFICIA UNIVERSITARIA CATOLICA DEL PERU (PUCP)	LUZ MILA MARTINEZ ELIZABETH FLOREZ	COORDINADORA DE LA CARRERA PROFESIONAL DE EDUCACION INICIAL DOCENTE DEL COMPONENTE INVESTIGATIVO	0:59:06
IES3	18 DE DICIEMBRE DE 2012	INSTITUTO DE EDUCACION SUPERIOR PEDAGOGICA PUBLICO DE EDUCACION INICIAL EMILIA BARCIA BONIFFATTI	SOFIA HERNANDEZ PASTOR	DIRECTORA DE LA CARRERA PROFESIONAL DE EDUCACION INICIAL	1:28:18
IES4	21 DE DICIEMBRE DE 2012	INSTITUTO NACIONAL PEDAGOGICO MONTEVIDEO	GABY MATA FIALLEGA DANY BRICEÑO VELA	COORDINADORA DE LA CARRERA PROFESIONAL DE EDUCACION INICIAL DOCENTE DEL COMPONENTE INVESTIGATIVO	1:17:10

¿Cuál es el plan de estudios de educación inicial?

Ciclo 1	Ciclo 2	Ciclo 3	Ciclo 4	Ciclo 5
Estrategias para el aprendizaje autónomo 4cr.	Redacción académica 3cr.	Filosofía de la educación 3cr.	Teoría de la educación y corrientes educativas 4cr.	Psicología del aprendizaje 3cr.
Introducción a la filosofía 3cr.	Introducción a la historia del mundo contemporáneo 4cr.	Educación, sociedad y cultura 3cr.	Procesos afectivos y sociales 3cr.	Desarrollo de la comunicación integral 4cr.
Introducción a la lengua y a la literatura 4cr.	Arte, comunicación y expresión 3cr.	Procesos cognitivos 3cr.	Educación rítmica, expresión corporal y danza 3cr.	Educación psicomotriz 4cr.
Educación para el desarrollo sostenible 3cr.	Desarrollo humano 3cr.	Educación vocal y auditiva 3cr.	Infancia, sociedad y derechos 3cr.	TIC y aprendizajes en educación inicial 3cr.
Matemática 5cr.	Creatividad y expresión gráfico plástica 3cr.	Literatura infantil y dramatización 3cr.	Educación para la convivencia 3cr.	Desarrollo de la actitud científica y cuidado del medio ambiente 4cr.
Investigación y práctica educativa 1 3cr.	Investigación y práctica educativa 2 3cr.	Investigación y práctica educativa 3 3cr.	Investigación y práctica educativa 4 3cr.	Investigación y práctica educativa 5 3cr.
Ciclo 6	Ciclo 7	Ciclo 8	Ciclo 9	Ciclo 10
Educación inclusiva 3cr.	Fe, ciencia y cultura 3cr.	Antropología de la educación 3cr.		
Iniciación del pensamiento lógico matemático 5cr.	Curso de libre disponibilidad 3cr.	Evaluación de los aprendizajes 3cr.		
Programas y servicios educativos para niños menores de seis años 4cr.	Currículo infantil 3cr.	Programación curricular 4cr.		
Educación y medios de comunicación 3cr.	Salud infantil y prevención de emergencias 4cr.	Familia, educación y comunidad 4cr.	Ética profesional 3cr.	Curso de libre disponibilidad 3cr.
Políticas y legislación educativa 3cr.	Planificación y gestión educativa 3cr.	Problemas de desarrollo infantil 4cr.	Curso de libre disponibilidad 3cr.	Educación de la Sexualidad 3cr.
Investigación y práctica educativa 6 3cr.	Investigación y práctica educativa 7 4cr.	Investigación y práctica educativa 8 4cr.	Tesis 1 y desempeño pre profesional 8cr.	Tesis 2 y desempeño pre profesional 8cr.



10.1.3. PLANES DE ESTUDIO

PLAN CURRICULAR 2005 ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN INICIAL

CODIGO	ASIGNATURA	CR	HT	HP	PRE-REQ
PRIMER CICLO					
2C0075	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN I	3	2	2	
3B0082	MATEMATICA I	3	2	2	
4A0032	BIOLOGIA GENERAL	3	2	2	
2F0026	ANTROPOLOGÍA GENERAL	3	2	2	
2A0076	INTRODUCCIÓN A LA FILOSOFÍA	2	2	1	
6B0018	MÉTODOS Y TÉCNICAS DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	3	2	2	
2J0046	DOCTRINAS Y POLÍTICAS DEL PERÚ CONTEMPORÁNEO	2	2	1	
CA0130	MODELOS PEDAGÓGICOS CONTEMPORÁNEOS	2	2	1	
DA0009	ACTIVIDADES DEPORTIVAS	2	0	4	
	TOTAL	23	16	17	
SEGUNDO CICLO					
2C0076	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN II	3	2	2	2C0075
3B0083	MATEMATICA II	3	2	2	3B0082
BA0242	PSICOLOGIA GENERAL	2	2	1	
9E0017	ECOLOGIA	2	2	1	
4L0028	GEOGRAFIA DEL PERÚ Y DEL MUNDO	3	2	2	
7A0349	ADMINISTRACION GENERAL	2	2	1	
CA0152	TEORIA DE LA EDUCACION	3	2	2	2A0076
HCO136	TALLER I	2	0	4	
AI0044	ANATOMÍA Y FISIOLÓGÍA	3	2	2	4A0032
	TOTAL	23	16	17	
TERCER CICLO					

2J0047	CONSTITUCION POLITICA Y DERECHOS HUMANOS	2	1	2	
2A0071	LOGICA GENERAL	2	1	2	
BA0379	PSICOLOGIA EVOLUTIVA	2	2	1	BA0242
CA0129	EDUCACION AMBIENTAL	2	1	2	9E0017
2H0002	TEORIA DE LA COMUNICACIÓN	3	2	2	2C0076
CB0014	DIDACTICA GENERAL	3	4	2	
2B0047	HISTORIA DEL PERU Y DEL MUNDO	3	2	2	4L0028
CA0153	APRENDIZAJE INFANTIL TEMPRANO I	2	2	1	4A0032
HC0137	TALLER II	2	0	4	
	TOTAL	21	13	18	
CUARTO CICLO					
BA0380	PSICOLOGIA DEL APRENDIZAJE	2	2	1	BA0379
2A0074	ETICA PROFESIONAL DEL EDUCADOR	2	2	1	
EA0005	REALIDAD NACIONAL	3	2	2	
5B0078	ESTADISTICA GENERAL	3	2	2	
CA0149	TEORIA CURRICULAR	3	2	2	
2I0162	LEGISLACION EDUCATIVA	2	2	1	
CA0154	APRENDIZAJE INFANTIL TEMPRANO II	3	2	2	CA0153
BA0381	DESARROLLO SOCIO EMOCIONAL	2	2	1	
HC0138	TALLER III	2	0	4	
	TOTAL	22	16	16	
QUINTO CICLO					
2D0076	SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION	2	2	1	
CA0155	EXPRESIÓN CORPORAL INFANTIL	2	2	1	
CA0156	EDUCACIÓN PSICOMOTRÍZ	3	2	2	
CA0133	PROGRAMACION CURRICULAR	3	2	2	CA0149
CB0030	PLANIFICACION EDUCATIVA	3	2	2	
2I0161	DEFENSA NACIONAL	3	2	2	EA0005
GA0041	PRACTICA PRE PROFESIONAL I	2	0	4	

1I0003	EXPRESIÓN GRÁFICO PLÁSTICO	2	1	2	
1D0004	EDUCACIÓN MUSICAL	2	1	2	
	TOTAL	22	14	18	
SEXTO CICLO					
2A0075	FILOSOFIA DE LA EDUCACION	2	2	1	2A0076
CA0157	PROGRAMACIÓN CURRICULAR EN JARDÍN	3	2	2	CA0007
CA0144	SISTEMAS DE EVALUACION	3	2	2	
CB0031	GESTION Y GERENCIA EDUCATIVA	3	2	2	7A0349
1D0005	EDUCACIÓN MUSICAL II	3	2	2	1D0004
6A0043	EPISTEMOLOGIA	3	3	1	
2H0045	HABILIDADES BÁSICAS PARA LA COMUNICACIÓN I	3	2	2	
GA0036	PRACTICA PRE PROFESIONAL II	3	0	6	GA0041
	TOTAL	22	14	18	
SEPTIMO CICLO					
CA0158	PROGRAMAS ALTERNATIVOS EDUCACIÓN INICIAL	3	2	2	
1F0003	DRAMATIZACIÓN INFANTIL	2	1	3	
HC0139	SEMINARIO: PROYECCION A LA COMUNIDAD	3	2	2	
6D0058	INVESTIGACION CIENTIFICA	3	2	2	6A0043
5B0015	ESTADISTICA APLICADA A LA INVESTIGACION	3	2	2	5B0078
3B0085	MATEMÁTICA RECREATIVA INFANTIL I	3	2	2	
3B0086	DESARROLLO DEL PENSAMIENTO PRE LÓGICO	2	1	2	
GA0037	PRACTICA PRE PROFESIONAL III	4	0	8	GA0036
	TOTAL	23	12	23	
OCTAVO CICLO					
CA0159	LAS CIENCIAS NATURALES EN EDUCACIÓN INICIAL	3	2	2	
DA0011	MATERIAL PARA LA ENSEÑANZA EN CUNA	3	2	2	
2H0046	HABILIDADES BÁSICAS PARA LA COMUNICACIÓN II	3	2	2	2H0045

HC0147	SEMINARIO DE TESIS I	3	2	2	6D0058
2D0060	EXPRESIÓN LÚDICA	2	1	2	CA0155
1F0004	DRAMATIZACIÓN INFANTIL II	2	1	3	1F0003
4L0029	GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS INFANTILES	3	2	2	CB0031
GA0038	PRACTICA PRE PROFESIONAL IV	4	0	8	GA0037
	TOTAL	23	12	23	
NOVENO CICLO					
AJ0138	EDUCACION PARA LA SALUD	3	2	2	
DA0012	MATERIAL PARA LA ENSEÑANZA EN JARDÍN	3	2	2	
CA0160	HABILIDADES BÁSICAS PARA LAS CIENCIAS SOCIALES Y NATURALES	3	2	2	4B0027
3B0087	MATEMÁTICA RECREATIVA II	3	2	2	
HC0154	SEMINARIO DE TESIS II	3	2	2	HC0147
CA0161	TRABAJO CON PADRES DE FAMILIA Y COMUNIDAD	2	1	3	
1D0006	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE LAS DANZAS EN EDUCACIÓN INICIAL	2	1	2	
GA0039	PRACTICA PRE PROFESIONAL V	4	0	8	GA0038
	TOTAL	23	12	23	
DECIMO CICLO					
CA0162	EDUCACIÓN PEDIATRICA	3	2	2	AJ0138
HC0148	SEMINARIO DE INNOVACIONES EDUCATIVAS	3	2	2	
2C0078	LITERATURA INFANTIL	3	2	2	
CA0163	EDUCACIÓN INTERCULTURAL INFANTIL EN EL PERÚ	3	2	2	
CA0164	EDUCACIÓN INCLUSIVA	3	2	2	
2I0167	LEGISLACIÓN DEL MENOR Y LA FAMILIA	3	2	2	
	TOTAL	18	12	12	
	TOTAL GENERAL	220	138	185	



PERÚ

Ministerio de Educación

Viceministerio de Gestión Pedagógica

Dirección General de Educación Superior y Técnico Profesional

Dirección de Educación Superior Pedagógica
Área de Formación Inicial Docente

3.2 PLAN DE ESTUDIOS

La carrera tiene diez semestres académicos. Cada semestre abarca 18 semanas, 30 horas semanales, dando un total de 540 horas. El total de horas de la carrera es de 5400. El desarrollo de las sesiones es presencial en los ocho primeros semestres y en los dos últimos se alternan la asesoría presencial y a distancia, ya que el estudiante desarrolla su práctica pre-profesional en una Institución Educativa o Programa de Educación Inicial.

ETAPAS		PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN INICIAL																				
		I		II		III		IV		V		VI		VII		VIII		IX		X		
ÁREAS		Hs	Cr	Hs	Cr	Hs	Cr	Hs	Cr	Hs	Cr	Hs	Cr	Hs	Cr	Hs	Cr	Hs	Cr	Hs	Cr	
FORMACIÓN GENERAL	Ciencias Sociales I - II																					
	Matemática I - IV																					
	Comunicación I - IV																					
	Inglés I - IV																					
	Tecnologías de la Información y Comunicación I - IV																					
	Educación Física I - II																					
	Arte																					
	Cultura Emprendedora y Productiva I - II																					
	Cultura Científico Ambiental I - III																					
	Religión, Filosofía y Ética I - III																					
	Psicología I - III																					
	Diversidad y Educación Inclusiva																					
	Desarrollo Vocacional y Tutoría I - II																					
	Currículo I - III																					
Educación Intercultural																						
Práctica I - IV																						
Investigación I - III																						
Opcional I - IV / Seminarios																						
FORMACIÓN ESPECIALIZADA	Estimulación Oportuna I - II																					
	Psicomotricidad																					
	Didáctica aplicada al área Personal Social																					
	Didáctica aplicada al área de Comunicación I - III																					
	Didáctica del Arte para Educación Inicial I - III																					
	Didáctica aplicada al área de Matemática I - II																					
	Didáctica aplicada al área Ciencia y Ambiente																					
	Trabajo con Padres de Familia y Comunidad																					
	Programas y Proyectos para la atención del infante																					
	Propuestas metodológicas para el trabajo en Educación Inicial																					
	Prevención y Detección de Problemas de Aprendizaje y Conducta																					
	Teoría de la Educación I - II																					
	Inglés V - VIII																					
	Currículo de Educación Inicial I - III																					
	Gestión y Organización de Instituciones Educativas y Programas de Educación Inicial I - II																					
	Investigación aplicada I - V																					
TIC aplicada a la Educación Inicial																						
Práctica pre-profesional I - VI																						
Opcional V - VII / Seminarios de actualización																						