

Enseñar a enseñar. Una aproximación a las pedagogías de la práctica en el Perú

Mariana Eguren

Instituto de Estudios Peruanos

meguren@iep.org.pe

<https://orcid.org/0000-0001-9232-6320>

[doi: 10.46476/ra.v5i2.224](https://doi.org/10.46476/ra.v5i2.224)

Resumen

Este artículo examina las prácticas pedagógicas utilizadas en la formación inicial docente en institutos pedagógicos públicos del Perú, con base en observaciones de aula y entrevistas realizadas en 2024. A partir del marco teórico de las pedagogías de la práctica (Grossman et al., 2009), se analizan las formas en que los formadores representan, descomponen y aproximan las prácticas de enseñanza frente a los futuros maestros. Los hallazgos revelan una persistente distancia entre las propuestas curriculares recientes y las prácticas reales en las aulas de formación: predomina una enseñanza teórica, esquemática y centrada en actividades que no se vinculan de manera sólida con el desarrollo de capacidades pedagógicas sustantivas. Aunque los formadores demuestran familiaridad con el nuevo currículo, esta no se traduce en estrategias efectivas para entrenar a los estudiantes en prácticas de enseñanza clave. El estudio concluye que, a pesar de ciertos avances, la formación docente sigue sin priorizar el trabajo sistemático y reflexivo sobre las prácticas pedagógicas, lo que limita las oportunidades para construir una docencia profesional.

Palabras clave: Formación inicial docente, Prácticas de enseñanza, Pedagogías de la práctica, Institutos pedagógicos, Política educativa en el Perú.

Teaching to teach. An approach to pedagogies of practice in Peru

Abstract

This article examines the pedagogical practices used in initial teacher training in public teacher training schools in Peru, based on classroom observations and interviews conducted in 2024. Based on the theoretical framework of pedagogies of practice (Grossman et al., 2009), the ways in which trainers represent, decompose and approximate teaching practices in front of future teachers are analyzed. The findings reveal a persistent distance between recent curricular proposals and actual practices in the training classrooms: theoretical, schematic teaching predominates, focused on activities that are not solidly linked to the development of substantive pedagogical skills. Although educators demonstrate familiarity with the new curriculum, this does not translate into effective strategies for training students in key teaching practices. The study concludes that, despite some progress, teacher education still does not prioritize systematic and reflective work on pedagogical practices, which limits opportunities to build professional teaching.

Keywords: Initial teacher training, Teaching practices, Pedagogies of practice, Teacher training schools, Educational policy in Peru.

Ensinar para ensinar. Uma abordagem das pedagogias da prática no Peru

Resumo

Este artigo examina as práticas pedagógicas usadas na formação inicial de professores em institutos públicos de formação de professores no Peru, com base em observações em sala de aula e entrevistas realizadas em 2024. Com base na estrutura teórica das pedagogias da prática (Grossman et al., 2009), ele analisa as maneiras pelas quais os instrutores representam, decompõem e aproximam as práticas de ensino diante dos futuros professores. Os resultados revelam uma lacuna persistente entre as propostas curriculares recentes e a prática real em sala de aula: o ensino é predominantemente teórico, esquemático e concentrado em atividades que têm pouco a ver com o desenvolvimento de habilidades pedagógicas substanciais. Embora os instrutores demonstrem familiaridade com o novo currículo, isso não se traduz em estratégias eficazes para treinar os alunos nas principais práticas de ensino. O estudo conclui que, apesar de algum progresso, a formação de professores ainda não prioriza o trabalho sistemático e reflexivo sobre as práticas pedagógicas, o que limita as oportunidades de desenvolver o ensino profissional.

Palavras-chave: Formação inicial de professores, Práticas de ensino, Pedagogias da prática, Institutos de formação de professores, Política educacional no Peru.

Introducción

La rápida expansión de la cobertura educativa en América Latina durante el siglo XX ocasionó una demanda inusitada de docentes en la región que, en la mayoría de los casos, supuso un declive en la calidad de su formación inicial. Las consecuencias de lo anterior se siguen viviendo en el Perú, en donde el ingreso a las instituciones de formación docente y a las facultades universitarias de educación es uno de los menos exigentes para los postulantes. Debido a ello, la docencia se ha convertido en una carrera que atrae a jóvenes pertenecientes a niveles socioeconómicos bajos, con habilidades académicas muy por debajo de lo deseable (Bruns y Luque, 2014; Elacqua et al., 2018; Guadalupe et al., 2017), que hubieran preferido estudiar otra carrera de tener la oportunidad (Eguren y de Belaunde, 2019) y que, ya en el ejercicio de su profesión, despliegan en las aulas un conjunto limitado y repetitivo de prácticas de enseñanza (Eguren et al., 2019; Eguren y de Belaunde, 2024; Balarin y Rodríguez, 2024). A pesar de la enorme importancia de la formación inicial docente para la mejora de la calidad educativa, es poco lo que

se ha avanzado en la agenda educativa para mejorar el desempeño de los futuros docentes. Esta situación es compartida por la mayoría de los países de la región, en los cuales la formación de los maestros ha sido el factor más descuidado en el marco de las iniciativas por mejorar su condición profesional (Ávalos, 2011; Louzano y Moriconi, 2014; Meckes, 2014).

En el Perú, la carrera de Educación se puede estudiar en facultades universitarias (58 en total) o en institutos o escuelas de educación superior pedagógica (191, entre públicos y privados). Un aproximado de 70 mil personas estudian para ser maestros en instituciones no universitarias, lo cual convierte a institutos y escuelas en espacios cruciales para la conformación de las futuras cohortes de maestros peruanos. En 1996, en el marco de las reformas educativas de finales de siglo en la región, se opta por iniciar una reforma integral de la formación inicial de maestros con el Proyecto de Modernización de la Formación Docente.¹ Desde esa fecha en adelante, las instituciones formadoras se ven sujetas a una serie de cambios específicos, muchas veces desarticulados entre sí, hasta que el Ministerio de Educación inicia en 2015 un proceso de reforma con la formulación de una nueva ley. Se trata del primer intento sistemático por retomar un tema que, aunque fundamental, había dejado de ser una prioridad en el país. En 2016, se promulga la Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes, la cual se complementa en 2018 con la creación del Modelo de Servicio Educativo para las Escuelas de Educación Superior Pedagógica.² Para 2019, se cuenta ya con una norma de regulación para el licenciamiento de las Escuelas de Educación Superior Pedagógica, así como con un nuevo Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente, el cual se complementa en 2020 con el diseño curricular para las especialidades de secundaria y educación intercultural bilingüe (para los niveles de inicial y primaria), así como con un Perfil de Competencias Profesionales del Formador de Docentes.

A lo largo de este periodo, la formación inicial docente no ha sido una preocupación mayor de la investigación educativa en el Perú, en comparación con la proliferación de investigación sobre otros temas docentes (Cuenca, 2008; Ñopo y Kitmang, 2016; Rodríguez, 2012; Rodríguez, 2022). Los estudios disponibles dan cuenta de

1 El proyecto de modernización consideró cuatro componentes: nuevo currículo, capacitación de los formadores, dotación de material bibliográfico e informático y fortalecimiento institucional. Tuvo una fase piloto con 22 instituciones y contó un financiamiento importante del BID (Escobar, 2002).

2 La nueva ley busca regular la creación, licenciamiento, régimen académico, gestión, supervisión y fiscalización de los Institutos de Educación Superior (IES) y Escuelas de Educación Superior (EES) públicos y privados, en un marco de reforma de la educación superior. Por su lado, el modelo de servicio educativo es un documento operativo que prescribe los procedimientos de funcionamiento de la formación inicial docente, a partir de orientaciones de gestión.

evaluaciones, sistematizaciones y propuestas de políticas de formación (Arrisueño, 2017; Cuenca y Carrillo, 2017; Cuenca 2012; Portugal y Espinoza, 2021; Díaz y Ñopo, 2016; Escobar, 2002; Gargurevich, 2017; Guadalupe et al., 2017; Guerrero, 2009; Ugarte y Martínez, 2011); el comportamiento del sistema de formación docente (Alcázar y Balcázar, 2001; Montero et al., 2005; Yamada, 2006) o diversos aspectos relacionados con el currículo (Acevedo, 2005; Burga, 2004; Cuenca et al., 2016; Pogré et al., 2016).

Se echa en falta, sobre todo, la existencia de estudios sobre lo que sucede dentro de las aulas de las instituciones de formación docente; es decir, sobre las prácticas de los formadores y las interacciones pedagógicas que establecen con los estudiantes. Es ese el centro de este artículo, en el cual intentamos aproximarnos a cómo se enseña a enseñar actualmente en el Perú. Para ello, nos basamos en información recogida en una visita a dos institutos de educación superior pedagógica públicos (IESP) en 2024, en la cual tuvimos la oportunidad de observar diversas sesiones de clase a lo largo de una semana, así como de realizar entrevistas a directores, docentes y estudiantes.³ Utilizamos para nuestro análisis el marco de pedagogías de la práctica propuesto por Grossman et al. (2009a). Se trata de un enfoque que ha tenido acogida en la investigación sobre formación docente en algunos países de Latinoamérica (ver, por ejemplo, Müller y Gaete, 2024), pero no cuenta con mayor trayectoria en el Perú.

Enseñando a enseñar: el enfoque de pedagogías de la práctica

 C mo se enseña a enseñar durante la formación inicial?  De qué manera acceden los futuros maestros a las prácticas que deberían emplear en el aula con sus estudiantes? Más allá del conocimiento sobre el desarrollo humano, el aprendizaje, el currículo y las disciplinas escolares, parte esencial de esta labor est  en ofrecer a los estudiantes de docencia oportunidades para reflexionar sobre la enseñanza y aproximarse a las «prácticas esenciales» del maestro del aula escolar de una manera gradual y sistemática. Este es el foco de la propuesta de Grossman et al., quienes centran su interés en la enseñanza de la práctica o el método en el contexto de una profesión en la que la interacción entre personas (maestro y estudiantes) es clave. Se trata, por ello, de una práctica compleja que ocurre en condiciones de incertidumbre; paralelamente, sin embargo, el hecho de que prácticamente todos hayamos sido o seamos estudiantes en algún momento (durante largos periodos de tiempo y de manera cotidiana) nos empuja a considerar la docencia como una tarea familiar, incluso sencilla.

3 Agradecemos a Dynnik Asencios y a Rosa Vera por el trabajo de campo realizado en los IESP, así como a Carolina de Belaunde por el análisis de las sesiones de clase observadas y los comentarios a este artículo.

Con la intención de comprender las «pedagogías de la práctica», los autores proponen un marco de tres conceptos que se distinguen, pero también traslapan: representación, descomposición y aproximación.⁴ Se trata de estrategias pedagógicas que utilizan los formadores usualmente en cursos de métodos, metodología o didáctica y que deberían servir como una preparación gradual a la participación directa del estudiante de docencia en un aula, en lo que conocemos como prácticas preprofesionales.

La representación ilustra algún aspecto de la práctica docente ante los futuros maestros, quienes tienen así una oportunidad de observar dicha práctica a partir de formas diversas: una viñeta escrita con casos o escenas, una grabación en video de una clase, el modelado de alguna estrategia pedagógica por parte del formador (durante el cual los maestros en formación pueden asumir el papel de estudiantes de escuela) o incluso una observación directa de la práctica de un docente en aula. Las representaciones pueden ser exhaustivas e incorporar documentos de planificación y producciones realizados por estudiantes (textos, ejercicios resueltos), pero también pueden ser breves y centrarse en algunos aspectos concretos de la práctica. Paralelamente, estas representaciones pueden provenir de un contexto real o ser producidas con la intención deliberada de ser usadas para la formación de los estudiantes de docencia. En todos los casos, el foco de las representaciones está en proveer al estudiante de docencia de «oportunidades para desarrollar formas de ver y entender la práctica profesional» (Grossman et al., 2009a, p. 2065). El estudiante de docencia se ubica frente a la representación como un observador. La identificación de las representaciones de las prácticas presentes en la formación de los futuros docentes debería dirigir nuestro interés hacia los aspectos o facetas de dichas prácticas que se hacen visibles y aquellos que no, así como a las oportunidades que ofrecen a los estudiantes de docencia para su práctica profesional.

De otra parte, la descomposición se refiere a la división de la práctica compleja que es la enseñanza en componentes más simples con el objetivo de que estos sean claramente distinguibles y aplicables. Gracias a la descomposición, los estudiantes de docencia acceden a la «gramática» de la práctica: el conjunto de elementos que la componen y las formas en que estos pueden combinarse. Dicha gramática supone también un lenguaje especializado, técnico, cuyo dominio ayuda al aprendiz de docencia a saber qué observar, cómo interpretarlo y cómo implementarlo eventualmente en su propia práctica. La descomposición ayuda a los futuros maestros a comprender mejor aspectos específicos de la práctica

4 Este marco teórico puede ser utilizado para el análisis de la enseñanza de cualquier profesión que implique lo que los autores llaman una «práctica relacional» (Grossman et al., 2009a, p. 2057); es decir, una relación directa entre seres humanos cuyo éxito depende de la calidad de las interacciones que se establezcan entre ellos, por ejemplo, la psicología clínica o el trabajo pastoral o de guía espiritual en la iglesia. Nos centramos en esta reseña en la formación de docentes.

docente, pero puede suponer un desafío al momento de integrar dichos aspectos, es decir, de «recomponerlos».

Finalmente, los autores definen las aproximaciones como las oportunidades que se ofrecen al estudiante de docencia de practicar su rol de maestro. Ello puede darse con viñetas o grabaciones en video de sesiones de clase, por ejemplo, a partir de las cuales el futuro maestro practica las habilidades necesarias para desempeñarse en un aula frente a un grupo de estudiantes. Las aproximaciones permiten que el estudiante de docencia experimente con dichas habilidades, que se equivoque en un contexto controlado y que reciba retroalimentación por parte de sus formadores y compañeros. Las aproximaciones siguen un *continuum* de acuerdo a su «autenticidad»: las menos auténticas permiten al estudiante practicar solo algunas facetas del ejercicio docente y hacerlo de manera limitada o acotada, mientras que las más auténticas involucran una implementación más integral de dicho trabajo, con una exhaustiva participación del futuro maestro.

Como señalamos al inicio, los tres conceptos que componen este marco (representaciones, descomposiciones y aproximaciones) tienen diferencias, pero también puntos de encuentro. Así, por ejemplo, la diferencia principal entre las representaciones y las aproximaciones está en el rol que asume el estudiante de docencia: en el caso de las representaciones, su rol es el de observador, mientras que en las aproximaciones se convierte en actor: «Una representación *ilustra* una faceta de la práctica [...] mientras que una aproximación *hace participar* [engages] a los estudiantes en dicha práctica» (Grossman et al., 2009a, p. 2091). De otra parte, tanto las representaciones como las aproximaciones se apoyan en descomposiciones, es decir, en presentar solo algunos aspectos de la práctica docente, con la intención de hacer el trabajo más didáctico.

Ahora bien, ¿cuáles serían esas prácticas o estrategias que los futuros maestros deben aprender a dominar gradualmente? Las prácticas esenciales o generativas pueden ser genéricas (es decir, aplicables a cualquier grado o disciplina) o ser específicas a una disciplina en particular, como matemática o historia (Müller y Gaete, 2024). Para el caso de la enseñanza en primaria y secundaria, las investigaciones hallan que prácticas como la formulación de preguntas abiertas y auténticas, las repreguntas, la retroalimentación, y el trabajo de análisis e interpretación se asocian de forma positiva con la mejora de los aprendizajes. Algo similar ocurre con el trabajo del currículo a profundidad, vinculándolo con la experiencia y saberes de los estudiantes, así como con el énfasis en el diálogo y la discusión en el aula (Applebee, Langer, Nystrand y Gamoran, 2003). Más recientemente, algunos autores han planteado la importancia de lo que denominan prácticas generativas o esenciales (*core practices* o *high leverage practices* en inglés). Entre ellas se incluyen algunas que podrían considerarse genéricas, como la discusión productiva y la elicitación del pensamiento de los

estudiantes, mientras que otras serían específicas a la enseñanza de la historia, las ciencias o el lenguaje (Müller y Gaete, 2024).

La observación del desempeño de los maestros y maestras en las aulas peruanas en los últimos años muestra mejoras importantes en el clima que se vive en las aulas (las relaciones entre maestros y estudiantes son más horizontales y el manejo de la disciplina apela menos a la violencia, por ejemplo), así como en la estructura de las sesiones de aprendizaje (los momentos de las sesiones están mejor definidos y articulados, y el uso del tiempo es más provechoso); sin embargo, no hay mejoras muy notorias en el aspecto propiamente instruccional de la enseñanza de los docentes. Así, lo que se observa en las aulas es un patrón de interacción unidireccional en el que el maestro formula preguntas que esperan una respuesta única y predeterminada por parte de los estudiantes o en la que los estudiantes realizan exposiciones orales grupales que no reciben mayores comentarios. De otra parte, la retroalimentación por parte de los docentes a los estudiantes es mínima (incluso inexistente) y muchas veces limitada a aspectos formales o accesorios. Esta dinámica se acompaña de un tratamiento de los contenidos sumamente esquemático y superficial que deja poco espacio para el trabajo del conocimiento en el aula (Eguren y de Belaunde, 2024).

Podemos ensayar múltiples interpretaciones acerca de por qué las prácticas de enseñanza de los maestros peruanos tienen las características que acabamos de reseñar, considerando el perfil demográfico de los maestros o su relación con los procesos de reforma educativa; sin embargo, carecemos de un elemento fundamental para dicha explicación: las características de la formación inicial de los docentes en el Perú, específicamente, qué se enseña a los estudiantes de docencia y cómo en los institutos pedagógicos superiores.

Cómo se enseña a enseñar en el Perú: algunos estudios

Uno de los primeros esfuerzos por responder a esta pregunta se dio en el contexto de la elaboración del Diagnóstico General de la Educación realizado en 1993, como paso inicial de la reforma integral del sistema educativo que se daría en los siguientes años. Entre otros aspectos, el Diagnóstico resalta respecto de la formación inicial la predominancia de la metodología de enseñanza frontal, «con modelos expositivos, sin modelos de trabajo grupal o de laboratorio» (PNUD, GTZ y Minedu, 1993, p. 17), así como un énfasis en lo teórico y un reducido número de horas de práctica preprofesional. De otro lado, encuentra que los materiales más usados eran lo que se conoce como «separatas», es decir, materiales preparados por los formadores, con contenidos expositivos muchas veces desactualizados, presentados desorganizadamente, usualmente sin referencia a las fuentes bibliográficas.

Pocos años después, se realiza un estudio etnográfico⁵ que se reseña en otro informe diagnóstico.⁶ Este encuentra un panorama de mucha precariedad en los centros de formación docente, en el que destaca, en primer lugar, el alto número de horas de clase perdidas, sea por ausencias, tardanzas o descansos en mitad de las clases. El estudio encuentra también serias dificultades de comprensión y expresión entre formadores y estudiantes, lo cual se evidencia en sus exposiciones, explicaciones y trabajos escritos. De hecho, la transmisión o construcción de conocimiento no ocupa un lugar muy relevante en las aulas y suele constreñirse a la repetición literal de fragmentos de textos, muchas veces «fuera de contexto y de manera bastante confusa» (Arregui et al., 1996, p. 121).

Respecto de la manera en que los formadores preparan a los estudiantes para ser maestros, lo que prevalece es la transmisión del perfil que los futuros maestros deberían tener:

Más que a contenidos específicos relativos a los cursos, los alumnos son expuestos a la repetición frecuente de las características personales que debe tener el maestro para cumplir su rol como agente social activo en las comunidades en las que trabaje. De acuerdo a lo que detectado entre los docentes y estudiantes entrevistados (docentes y estudiantes), el modelo del maestro amigo de los niños, miembro activo de la comunidad y consejero de los padres, requiere sobre todo de personas cariñosas, pacientes y bien dispuestas a comprometerse con esta misión, más que de habilidades profesionales (Arregui et al., 1996, p. 123).

Los contenidos referidos a las etapas del desarrollo humano y las formas en que niñas y niños aprenden se encuentran virtualmente ausentes de las aulas. Lo mismo puede decirse del trabajo de habilidades necesarias para la labor docente:

[...] la enseñanza de nivel superior para la formación docente pareciera estar quedándose vacía de contenidos concretos que permitan la adquisición y el desarrollo de habilidades y técnicas específicas para la enseñanza (Arregui et al., 1996, p. 122).

Cuando los formadores se refieren a teorías o estrategias pedagógicas lo que hacen es repetir «una terminología confusa» que no parecen comprender. Tal vez lo más cercano al desarrollo de saberes necesarios para desenvolverse como maestros en la escuela esté en la adquisición de habilidades concretas como la elaboración de materiales didácticos o conocimientos específicos como canciones o danzas folclóricas.

5 Oliart, 1996.

6 Arregui et al., 1996.

Algunos años después, se publica otro estudio, basado en observaciones de aula en pedagógicos realizadas en 2003 (Ames y Uccelli, 2008). Las autoras encuentran, en primer lugar, que las sesiones de clase efectivamente se realizan (no hay ausentismo), que están mejor estructuradas y organizadas que hace algunos años, y que promueven la participación de los estudiantes. Asimismo, existe una variedad de prácticas en el aula, tales como:

[...] exposición del docente, trabajo grupal, trabajo individual, exposición de los alumnos, trabajos prácticos, visita fuera del ISP, lectura y discusión de separatas, diálogo y puesta en común, dictado, dinámicas de pregunta y respuesta en la exposición y explicación de contenidos, en las que se alterna la voz del docente con la de los alumnos y alumnas. En general, se identifican y predominan actividades participativas. Los docentes combinan estrategias según el objetivo de la sesión, y son pocos (6 de 40) los que usan la exposición y el dictado como medio de enseñanza exclusivo. (Ames y Uccelli, 2008, p. 146).

La dinámica más usual de clase parece ser una exposición por parte del formador, la cual es seguida por actividades grupales e individuales. Los productos de dichas actividades, sin embargo, no reciben mayor retroalimentación. De otra parte, la profundidad con que se tratan los contenidos es bastante reducida, lo mismo que la capacidad de análisis exigida a los estudiantes. Las autoras atribuyen lo anterior, al menos en parte, al escaso contacto que se tiene con fuentes primarias de información y a la proliferación de materiales de enseñanza esquemáticos, simplificados y con múltiples errores e inconsistencias.

Acerca de la preparación que reciben los estudiantes para enseñar en las aulas escolares, el estudio encuentra que los formadores se preocupan por incluir ejemplos en sus explicaciones, aunque estos enfatizan lo anecdótico y no terminan por ilustrar claramente las estrategias pedagógicas. De hecho, lo que se observa es que los estudiantes de docencia replican el tipo de estrategias y la forma de relacionarse con los contenidos que experimentan en sus clases en el instituto durante sus prácticas preprofesionales en aulas escolares. Así, en una de estas sesiones se observó al futuro maestro desarrollando una clase con mucho énfasis en aspectos formales, poca profundidad en el tratamiento de contenidos y muchas instancias de repetición. Esta suerte de modelado no deliberado por parte de los formadores sería a fin de cuentas el repertorio de prácticas a las que recurren los maestros cuando inician su carrera como tales.

Posteriormente, en 2016, el Ministerio de Educación realiza un estudio en el que observa las prácticas de formadores en 75 institutos pedagógicos.⁷ Se trata del único estudio a gran escala sobre el tema que incluye entre sus variables las prácticas de enseñanza. Respecto de la dimensión de enseñanza y aprendizaje, el

7 *Monitoreo de Institutos de Educación Superior Pedagógicos Públicos* (Ministerio de Educación, 2016).

estudio halla que los formadores usan adecuadamente el tiempo en el aula y que propician un clima positivo. Pero el desarrollo del pensamiento crítico y el uso de la retroalimentación durante las sesiones de clase dista mucho de acercarse a lo que se espera. Adicionalmente, el estudio encuentra que existe una alineación entre los contenidos del diseño curricular y aquellos que se enseñan en las aulas. Las clases se acompañan de presentaciones de diapositivas y separatas que son repartidas a los estudiantes, y es usual que estos realicen exposiciones. El problema es que las sesiones están centradas en la transmisión de «teoría» (definiciones y listas de características) y no se trabaja en ellas, estrategias útiles para la enseñanza en el aula escolar.

Lo que estos estudios (que abarcan un periodo de poco más de tres décadas) nos muestran es que el trabajo para familiarizar a los estudiantes de docencia con prácticas esenciales que deberán implementar posteriormente en sus aulas no parece ser predominante. Lo que encontramos, más bien, es, cierta preferencia por la transmisión de aspectos teóricos sobre la enseñanza, con dificultades de expresión y comprensión, un permanente recurso a la copia y la repetición, y poca profundidad. Los aspectos más prácticos de la enseñanza parecen estar concentrados en la elaboración de material didáctico que puede usarse en las aulas así como en la preparación de trabajos grupales que se exponen con la ayuda de papelotes o, más recientemente, presentaciones digitales. Se deduce de lo anterior que se espera que el maestro aprenda a enseñar «en la cancha»; es decir, ya como maestro en una escuela. ¿Ha cambiado esta situación en la actualidad?

La formación docente inicial hoy: una mirada desde las aulas

Como señalamos al inicio de este texto, a partir de 2015 se iniciaron una serie de acciones orientadas a reformar la formación docente inicial en el país. En ese contexto, el Modelo de Servicio Educativo para las Escuelas de Educación Superior Pedagógica publicado en 2018 parte por reconocer que los docentes egresados de IESP en el Perú no cuentan con las capacidades básicas para desenvolverse como maestros.⁸ A ello se suman las transformaciones del mundo contemporáneo en el desarrollo de la pedagogía, las disciplinas y el acceso a la información, lo cual lleva a la necesidad de contar con un docente distinto:

El desafío que los tiempos le plantean no es el de mejorar sus prácticas convencionales o de ser más efectivo desde su antiguo rol, sino el de evolucionar rotundamente

8 «[...] en los informes sobre la Evaluación Nacional de Egreso (2014) emitidos por Minedu referidos a estudiantes de Institutos de Educación Superior Pedagógica públicos y privados. En dichos informes se indica que el 60,5% y el 88,63% se ubica en el Nivel de Inicio en Comprensión lectora y en Alfabetización matemática, respectivamente; además se evidencia un escaso manejo de enfoques pedagógicos» (Minedu, 2018, p. 4).

hacia una nueva manera de concebir y ejercer la docencia, adquiriendo un estatus profesional que no ha tenido antes. (Minedu, 2018, p. 3).

Para ello, se postula la creación de Escuelas de Educación Superior «para redirigir la formación docente en otra perspectiva. [Se p]ropone una manera diferente de ejercer la profesión, fundamentada en la reflexión crítica y la deconstrucción de su praxis» (Minedu, 2018, p. 5). A lo largo del documento, se pone énfasis en la importancia de la investigación y la reflexión con el objetivo de mejorar la práctica pedagógica, tanto de los formadores como de los estudiantes de docencia.

El Diseño Curricular de la Formación Inicial Docente de 2019⁹ se encuentra alineado con lo anterior y, al igual que el Modelo, parte por reconocer las limitaciones de los formadores para promover el pensamiento crítico y retroalimentar a los estudiantes de docencia, citando los resultados obtenidos en el estudio del Ministerio de Educación de 2016. Ello justifica la necesidad de transformar el sistema de formación inicial, puesto que «es posible correlacionar el alto desempeño de un sistema educativo con la calidad de la formación de sus docentes» (Minedu, 2019, p. 15).

El currículo enfatiza la idoneidad del enfoque por competencias y no por contenidos, en tanto este «[moviliza] la indagación, reflexión, el pensamiento crítico y la creatividad, [la] resolución de problemas complejos, entre otros procesos» (Minedu, 2019, p. 13). Dicho enfoque resulta apropiado también para atender la diversidad, así como para hacer posible la articulación de la teoría y la práctica en el trabajo con estudiantes de docencia.

Respecto de las prácticas de enseñanza y como parte de las orientaciones en el desarrollo de las competencias del futuro docente, el currículo propone la adopción del enfoque de *enseñanza situada*, la cual se define de la siguiente manera:

Al adoptar este enfoque en la enseñanza, el docente formador requiere crear situaciones didácticas que permitan enfrentar directamente a los estudiantes a tareas que se espera resuelvan en la realidad, con la finalidad de que adquieran gradualmente los recursos indispensables y los aprendan a combinar e integrar estratégicamente. [...] Las situaciones pueden ser experiencias reales o simuladas pero factibles, seleccionadas de prácticas sociales, es decir, acontecimientos que los estudiantes de FID enfrentarán en su desempeño profesional. Si bien algunas situaciones no son exactamente las mismas que las reales, sí deben proveer esquemas de actuación, selección y puesta en práctica de competencias en contextos y condiciones que puedan ser generalizables. (Minedu, 2019, p. 109).

Pareciera, entonces, que el diseño curricular se alinea con las pedagogías de la práctica postuladas por Grossman et al. (2009): los maestros en formación se

9 Citamos en este texto fragmentos del currículo de primaria, pero las secciones iniciales de este documento son similares para los otros niveles educativos.

benefician de acceder a representaciones, descomposiciones y aproximaciones a la práctica docente de manera paulatina con la finalidad de desarrollar y afinar sus capacidades para la enseñanza en aula. La pregunta que nos formulamos en este texto es cómo se actualizan estas pedagogías de la práctica en los institutos pedagógicos hoy.

En 2024, tuvimos la oportunidad de acceder a diversas sesiones de clase en dos institutos pedagógicos ubicados en el área andina (educación inicial) y amazónica (educación primaria), respectivamente, en los cuales el nuevo currículo se encontraba ya en fase de implementación, salvo en el caso de los ciclos más avanzados. En ambos IESP observamos diversas sesiones de clase a lo largo de una semana con foco en las prácticas de enseñanza implementadas por los formadores, específicamente aquellas orientadas a promover capacidades pedagógicas en los futuros maestros. Adicionalmente, prestamos atención a aspectos como el clima de aula, el uso del tiempo y la secuencia general de actividades durante las sesiones para contextualizar las prácticas observadas.

El tiempo de las sesiones en ambos institutos está dedicado principalmente al desarrollo de actividades pedagógicas, aunque es común iniciar las clases algunos minutos tarde o terminarlas temprano. Ese uso del tiempo, sin embargo, no es eficiente: es común observar sesiones en que un grupo de estudiantes realiza una exposición oral (apoyada en una presentación digital) cuyo contenido es luego repetido por el docente en una siguiente exposición. No se observa que se use el tiempo para el análisis, la comparación, la lectura en profundidad, la escritura o la retroalimentación de los docentes a los estudiantes. De otra parte, algunas actividades toman un tiempo excesivo. Así, por ejemplo, en una sesión se utilizó una hora y quince minutos para leer un texto de tres párrafos; en otra se utilizó una hora y cuarenta minutos para cantar una canción y decorar un trabajo.

En efecto, una proporción importante de las horas de clase se dedica a las dinámicas (actividades que involucran movimiento físico y buscan motivar o entretener a los estudiantes), las canciones, la elaboración de material didáctico y la decoración de los portafolios o cuadernos de los estudiantes. Esto último se observa predominantemente en la formación para educación inicial, pero también en primaria. Los formadores para este nivel suelen tratar a los estudiantes como si fueran niños. Se trata de una forma de modelar lo que se espera que los estudiantes de docencia realicen con sus estudiantes y por ello se practican canciones, juegos y adivinanzas con ellos. Los formadores lo expresan de manera explícita, como puede verse en estas tres viñetas de clase:¹⁰

10 El estudio de Ames y Uccelli (2008) encuentra también un ambiente muy «escolarizado» en los pedagógicos, sobre todo en aquellos gestionados por órdenes religiosas. Lo anterior se observa en la importancia que se otorga a aspectos formales como el uniforme, la formación al inicio del día y el trato infantilizado que reciben los estudiantes.

Formador (F): [Mientras les entrega una hoja de ejercicios sobre conectores textuales] ¿Quién gana en colocar su nombre? Rapidito nomás, ahí dice: *Nombre del estudiante*. ¿Quién ganó? ¿Quién hace «¡Yupi, yo gané!»? Como los pequeñitos.

(Observación en Ciclo II)

F: [Mientras cantan una canción] Tienen que estar con el cuerpo totalmente suelto, porque ustedes van a ser profesores de educación primaria. Acá yo estoy viendo solamente un profesor [se refiere al estudiante que canta con más entusiasmo].

(Observación en Ciclo II)

F: [Al terminar la dinámica] Muy bien. Nos sentamos. No se olviden que todas estas dinámicas tienen que aprenderlas para sus prácticas, para que las trabajen con los niños. No se olviden eso, porque todo lo que hacemos acá, en algún momento lo tienen que aplicar.

(Observación en Ciclo IV)

En ese contexto, el trato entre formadores y estudiantes se percibe como cordial, aunque infantilizado. Los formadores ponen énfasis en el tipo de ropa que deben vestir los estudiantes y los peinados más apropiados (este ocurre sobre todo con las mujeres). Los estudiantes no se muestran especialmente motivados y es frecuente que durante las clases se dediquen a avanzar trabajos de otros cursos o a revisar sus teléfonos móviles.

Acerca de la secuencia de actividades seguida en las sesiones, la más usual incluye definir el propósito de la sesión, realizar alguna dinámica, realizar actividades individuales o grupales y presentarlas al resto de la clase. También, como ya señalamos, es usual observar clases en que se alternan las exposiciones o presentaciones de los estudiantes y las de los docentes. No suelen darse momentos de discusión, análisis, retroalimentación ni cierre. Las sesiones de clase son planificadas previamente por los formadores, quienes tienen preparados también los materiales a utilizar (por lo general, presentaciones digitales), así como instrumentos de evaluación (listas de cotejo, actividades de autoevaluación).

Además de las exposiciones de formadores y estudiantes de docencia, las prácticas de enseñanza que pueden observarse en las aulas incluyen la formulación de preguntas cerradas y predeterminadas por parte de los formadores. No se observa una retroalimentación constructiva por parte de estos, orientada a profundizar los aprendizajes. No suele haber explicaciones en profundidad: los formadores repiten literalmente o con pequeñas variaciones lo que aparece en las presentaciones digitales que se proyectan en clase, las cuales provienen de páginas de internet

de divulgación general o con contenidos útiles para profesores. Esto ocurre sobre todo en los cursos de formación general (como Historia, sociedad y diversidad; Lectura y escritura en la educación superior o Alfabetización científica). En general, podríamos decir que las prácticas de enseñanza de los formadores no se distinguen mucho de las que se observan en las aulas escolares, como puede verse en la siguiente viñeta, en la que la formadora no puede explicar cuál es la opción de respuesta correcta en un ejercicio, no responde a las observaciones de los estudiantes y prefiere avanzar con la actividad antes que profundizar en la dificultad encontrada (aparentemente, más de una opción podría ser correcta):¹¹

F: El primer [ejercicio], hay una frase, una oración. La 1, ¿qué dice? [La docente le indica a una alumna que lea el ejercicio].

E: «Iremos al cine y _____ a cenar».

F: Ya, entonces, ¿cuál de los conectores colocaríamos para que tenga coherencia esa oración?

E: «Iremos al cine y después a cenar».

F: Ya, muy bien. «Iremos al cine y luego a cenar». ¿Con qué se queda usted? ¿Con «luego», «después», otro conector? [Pregunta a otra estudiante].

E: «Después».

[Pregunta a seis estudiantes más. La mayoría dice «después», otros dicen «luego»].

F: «Iremos al cine y luego a cenar» y otros dicen «después a cenar». «Iremos al cine» es primero, ¿no? Porque van a ir al cine y de ahí, ¿qué van a hacer?

Es: A cenar.

E: Las dos pueden ser.

F: ¿Cuál es el más apropiado?

E: «Luego»

F: «Luego», ya. La mayoría ha coincidido «luego».

E: La mayoría ha coincidido «después».

F: ¿Tú has dicho la única «luego», ¿no? [La docente cuenta cuántos han dicho «luego» y cuántos «después»]. Ya, dos...

E: Pero, profesora, era «después», ¿no?

11 En esta y las siguientes viñetas, F = Formador(a), E/Es = Estudiante/s.

F: A ver: «Iremos al cine y luego a cenar».

E: «Después», profesora.

F: «Luego», porque primero y segundo... «luego». Ya, dos [se refiere a que ya es momento de pasar al siguiente ejercicio].

(Observación en Ciclo II)

Tal como se observó en los estudios que reseñamos previamente, los formadores presentan un dominio bastante limitado de contenidos disciplinares, los cuales desarrollan de manera esquemática y superficial. Este manejo parece estar bastante más desarrollado en el caso de los documentos curriculares. En efecto, los formadores conocen el nuevo diseño curricular, sus enfoques, las etapas del proceso de planificación o los componentes del diseño de una unidad o un proyecto de aprendizaje. Por otro lado, utilizan frecuentemente los documentos curriculares elaborados por el Ministerio de Educación (como el Diseño Curricular o el Marco del Buen Desempeño Docente) como material de aprendizaje en clase. Málaga (2023, basado en Andrade, 2022) señala algo similar y lo atribuye a la dinamización de los institutos pedagógicos a la que ha contribuido el proceso de licenciamiento para convertirse en escuelas:

[...] en primer lugar, [...] la preparación institucional para el proceso de licenciamiento ha representado una oportunidad para tener una aproximación reflexiva y analítica a los DCBN; y, en segundo lugar, [...] dicha preparación ha permitido la sistematización de las prácticas institucionales. (Málaga, 2023, p. 30).

Este dominio, sin embargo, es también algo esquemático, «teórico», y suele presentarse de manera repetitiva y sin mayor contextualización. De hecho, observamos algunas sesiones correspondientes al segundo y al sexto ciclos en las que se trataban exactamente los mismos contenidos, aparentemente con la intención de que los estudiantes dominen la terminología por encima de comprender a profundidad ciertos conceptos o ser capaces de darles una aplicación práctica.

Ahora bien, hay que decir que es usual que los formadores intenten establecer conexiones entre los contenidos curriculares y la práctica pedagógica o el rol del maestro. En la mayoría de los casos, sin embargo, este esfuerzo no llega a concretarse en orientaciones concretas sobre lo que podría hacerse y se queda en generalidades, a veces de tono moralista:

F: Bueno, lo fundamental, cerrando este tema, es que desde lo que es el paradigma del pensamiento de la complejidad, desde lo que es interculturalidad y de lo que es democracia, hemos visto cuán importante no solamente es la teoría, sino cuánto de esto lo tenemos que llevar en la práctica, desde nuestra vida personal,

porque recordemos que lo que nosotros decimos tenemos que hacerlo. ¿Cómo esto lo aterrizo en el aula, cómo lo trabajo con los...?

Es: Alumnos.

F: Cómo trabajo la democracia, cómo trabajo la interculturalidad, cómo trabajo el pensamiento complejo. Bien, entonces hasta aquí estamos cerrando esta temática.

(Observación en Ciclo II)

Existen, en suma, aspectos que se resisten a cambiar a lo largo de las décadas respecto de las prácticas de los formadores en los institutos pedagógicos; pero hay también cambios notorios que vale la pena destacar. Tal vez el cambio más notable esté en el manejo de los formadores de los documentos curriculares vigentes, los cuales conocen y trabajan en sus clases. Ello hace posible que exista un lenguaje común respecto del enfoque curricular y pedagógico vigente. No se aprecia, sin embargo, que esta familiaridad con el currículo se vincule con el desarrollo de capacidades de enseñanza en los estudiantes más allá de la planificación o el diseño de unidades o proyectos de aprendizaje en los que la forma prima sobre el contenido.

Conclusiones

¿Qué podemos decir, entonces, de la enseñanza de la docencia en términos de las representaciones, descomposiciones y aproximaciones a la práctica a las que acceden los estudiantes de docencia en los institutos pedagógicos?

Las observaciones en las aulas de los IESP visitados nos permiten postular que las principales representaciones de la práctica docente presentes en ellas están constituidas por el modelado realizado por los formadores durante sus clases; es decir, por la forma en que los formadores desarrollan sus sesiones de clase. Este modelado es, en ocasiones, claramente deliberado, como cuando los formadores tratan a los estudiantes como niños pequeños con la intención de mostrarles cómo deberían comportarse con sus estudiantes en el futuro. En este caso, se aprecia también el uso de la descomposición de la práctica docente en facetas o aspectos específicos, como las dinámicas que se pueden implementar en el aula o las canciones que se pueden cantar.

En otros casos, el modelado puede ser más implícito. Con ello nos referimos a que las prácticas pedagógicas cotidianas que utilizan los formadores en sus clases terminan por ser la referencia que los futuros maestros replican en sus aulas. Algunas de las prácticas que se modelan de esta forma podrían ser, por ejemplo, la dinámica de interacción centrada en preguntas con respuestas predeterminadas,

las presentaciones grupales, la ausencia de retroalimentación, el tratamiento superficial o fragmentario de los contenidos y su repetición a través de diversas vías, como se observa en la siguiente viñeta:

F: A ver, el tema de la planificación no es difícil, sino que es amplio.

E: Amplio.

E: Demasiado.

F: Demasiado. Por eso, se les ha dispuesto dos grupos [para exponer].

E: Si no entiendo la primera...

F: Si no van a entender lo que van a exponer los compañeros, el segundo grupo lo va a exponer también. Si no lo entienden, yo lo voy a exponer.

(Observación en Ciclo VI)

Resulta llamativo que los formadores eviten el uso de viñetas con escenas que ilustran situaciones propias de la práctica diaria en el aula escolar. Dichas viñetas forman parte de algunos de los documentos curriculares del Ministerio de Educación,¹² los cuales son utilizados por los formadores en sus clases para presentar definiciones, esquemas o tipologías, pero no para trabajar con las representaciones de la práctica. Pareciera que el análisis de escenas o problemáticas pedagógicas (una forma de representación a partir de la descomposición en aspectos puntuales) no está dentro del repertorio de estrategias usadas por los formadores en los institutos, quienes tienden a la presentación teórica de contenidos y al desarrollo de ejercicios de resolución o aplicación, pero no de análisis.

Ahora bien, aunque no es estrictamente una representación de la práctica, lo que se observa con frecuencia en las aulas de los pedagógicos son sugerencias de los formadores respecto a ciertos aspectos que los futuros maestros deben tener en consideración para asumir su rol de forma cabal. Ellos suelen estar vinculados con el rol del maestro en la comunidad educativa, su capacidad de gestión y su imagen, pero no con aspectos propiamente pedagógicos:

F: Ustedes van a ser docentes y directores también. Y como docentes y como directores tienen que saber gestionar los recursos de la institución educativa donde trabajan. Como docentes, ¿de qué manera?, van a apoyar a gestionar al director. Y si les toca ser directores, ustedes tienen que saber gestionar sus recursos humanos, que vienen a ser los docentes, administrativos, los recursos materiales tienen que ver con todo lo que tiene la gestión educativa. Y sus

12 Por ejemplo, *La Planificación en la Educación Inicial, guía de orientaciones* (Minedu, 2019) o *Guía de orientación para desarrollar proyectos de aprendizaje en Educación Inicial* (Minedu, 2019).

recursos económicos que tiene que ver con el presupuesto que corresponde a la institución educativa. Por eso es importante que ustedes hagan un bosquejo.

(Observación en Ciclo II)

F: Ustedes van a ser profesores de primaria, tienen que tener su cartucherita. Enseñen a los demás, que algunos veo que quieren que el profesor, el director, les dé. No, hijos. Con la propina que tengan ustedes, compren su cartucherita. Ponga su lápiz, su resaltador, sus colores, sus plumones pequeños, su cinta *masking*, su tijerita. Dice que el maestro no es maestro cuando no tiene un lapicero en la mano. Así dice el dicho: «A los maestros y maestras del Perú, dos cosas no le van a faltar: un lapicero y un dinero», aunque gane 2000 soles. Así que ustedes tienen que ser así. No les debe de faltar su cartuchera llena de cositas y esa cartuchera debe de acompañarles de lunes a viernes en su clase.

(Observación en Ciclo II)

De otra parte, no encontramos muchas instancias de aproximaciones en las que los estudiantes pudieran poner en práctica sus aprendizajes acerca de cómo desenvolverse en el aula escolar. Más bien, se pone énfasis en actividades de preparación, tales como la programación o planificación curricular y la elaboración de materiales didácticos que se utilizarán en el aula. Ahora bien, los formadores consideran que las exposiciones orales grupales que realizan los estudiantes constituyen una forma de aproximación pues «es una de las mejores estrategias para que estos pierdan el miedo» a hablar frente a una clase, como señaló la Coordinadora Académica de uno de los IESP visitados.

Finalmente, es durante sus prácticas en escuelas que los estudiantes de docencia se aproximan directamente al trabajo que realizarán con niños y niñas. En este sentido, hay que señalar que una de las innovaciones centrales del diseño curricular actual para la formación inicial docente es la centralidad que se otorga a la práctica y a la investigación, las cuales se desarrollan (en el marco de cursos llamados precisamente «Práctica e investigación») desde el primer hasta el décimo ciclo de estudios. Algunas de las actividades que se proponen, en este sentido, incluyen la inmersión del estudiante en la escuela para conocer su dinámica, la observación de aula con foco en la práctica pedagógica, ayudantías, implementación de actividades de aprendizaje en el aula y, finalmente, el «desarrollo de situaciones de aprendizaje completas». ¹³ Para el cuarto año, el estudiante de docencia debería poder ya ejercer como maestro un día por semana y para el último año, veinte horas de práctica semanal en una escuela. Paralelamente a las prácticas, los estudiantes deberían ir desarrollando sus habilidades de investigación (observación, planteamiento del problema, diseño de herramientas de recojo de información, etc.), las cuales se concretan en un informe final de investigación el último ciclo de estudios.

¹³ Minedu, 2019, p. 111.

Se trata de una innovación sumamente interesante que, por el momento, no termina de consolidarse. Ocurre, por ejemplo, que en las clases de Práctica e Investigación se revisa el diseño curricular con la intención de que los estudiantes manejen los términos propios de la propuesta curricular (competencia, proyecto, capacidad) y que sean capaces de elaborar documentos de planificación, pero no se trabajan las prácticas de enseñanza y tampoco se establece un vínculo directo con la tarea de investigación:

Más nos abocamos a la práctica profesional, a las programaciones anuales, las unidades didácticas, los proyectos de aprendizaje, las sesiones de aprendizaje, los talleres.

(Entrevista a Coordinadora Académica)

Ello lleva a que los docentes en formación no cuenten con la orientación ni el acompañamiento adecuados para aproximarse a la práctica dentro de este nuevo formato, que, además, no ocurre en un contexto controlado sino que enfrenta directamente a los estudiantes con la labor docente. Así, por ejemplo, una vez en las escuelas, los estudiantes utilizan su cuaderno de campo para registrar algunos datos puntuales como la hora de entrada o salida, si se usan determinados materiales o si se cumple con algunos rituales propios de las instituciones escolares (saludo, rezo), pero no hay mayor detalle sobre las interacciones pedagógicas entre los maestros y los niños y niñas o la forma en que se tratan los contenidos, lo cual podría funcionar como insumo para la investigación, el análisis y la mejora de la propia práctica de los estudiantes de docencia.

Aunque suene paradójico, pareciera, en suma, que la formación en los institutos pedagógicos hoy no considera que las prácticas pedagógicas sean centrales en la tarea. Se entiende que la formación del futuro docente consiste sobre todo en conocer el currículo, aprender a planificar, a programar, a diseñar sesiones y a mantener cierta imagen profesional, pero el desarrollo de estrategias pedagógicas permanecería en el plano de lo que no se puede enseñar o practicar de manera deliberada, con contadas excepciones.

En suma, a pesar de que la situación respecto de las décadas pasadas mantiene todavía muchas continuidades, es importante reconocer los avances logrados así como los caminos que pueden seguirse a futuro. Pensamos que uno de esos caminos debería incluir el ofrecer a los maestros en formación suficientes oportunidades para entrenarse en prácticas docentes clave, que combinen el manejo de la teoría, la evidencia empírica y la experiencia práctica. (Grossman et al., 2009b). En ese sentido, el futuro docente debería contar con ocasiones para observar, identificar y analizar las prácticas de enseñanza esenciales a las que hacíamos referencia en una sección anterior, así como para practicarlas en contextos de bajo riesgo y con

el adecuado acompañamiento, incrementando progresivamente su complejidad e integración. En ese proceso, es necesario prestar especial atención a la vinculación entre las prácticas y los contenidos disciplinares y no focalizarse en las primeras en desmedro de los segundos.

Para terminar, quisiéramos decir que creemos que tanto el diseño curricular vigente como los documentos curriculares y textos escolares que pone a disposición el Ministerio de Educación ofrecen espacios que se pueden utilizar para incrementar las oportunidades de desarrollo de las capacidades pedagógicas de los maestros en formación y, en ese camino, mejorar la educación de todos los niños y niñas.

Referencias

Acevedo, L.M. (2005). Estudio comparativo de los currículos de formación profesional de dos escuelas académico profesionales de las facultades de educación y medicina. *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas* 9 (16), pp. 67-93.

Alcázar, L. y Balcázar, R.A. (Coords.). (2001). *Oferta y demanda de formación docente en el Perú*. Lima: MED.

Ames, P. y Uccelli, F. (2008). Formando futuros maestros: observando las aulas de institutos superiores pedagógicos públicos. En: M. Benavides (Ed.), *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate* (págs. 131-175). Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo

Applebee, A. N., Langer, J. A., Nystrand, M., y Gamoran, A. (2003). Discussion-based approaches to developing understanding: Classroom instruction and student performance in middle and high school English. *American Educational Research Journal*, 40(3), 685-730.

Arregui, P., B. Hunt y H. Díaz (1996). *Problemas, perspectivas y requerimientos de la formación magisterial en el Perú. Tomo II. Informe final del diagnóstico elaborado a solicitud del Ministerio de Educación y la GTZ*. Lima: GRADE.

Arrisueño, G. (2017). *Política de Formación Inicial Docente en los Institutos y Escuelas de Educación Superior Pedagógica, en el marco de la reforma educativa y la revalorización de la carrera docente*. (Informe de consultoría inédito). Lima: UNESCO Oficina de Lima.

Ávalos, B. (2011). *Formación inicial docente*. Informe preparado para el Proyecto Estratégico sobre docente de la OREALC-UNESCO/CEPPE.

Balarin, M. y M. F. Rodríguez (2024). Shallow pedagogies as epistemic injustice: how uncritical forms of learning hinder education's contribution to just and sustainable development, *Global Social Challenges Journal*, XX(XX): 1-19,

Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Great teachers. How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*. Washington D.C.: World Bank.

Burga, E. (2004). *Los procesos de aprendizaje en la formación docente: una mirada desde el Nuevo Enfoque Pedagógico y la Interculturalidad*. Lima: PROEDUCA – GTZ.

Cuenca, R. y S. Carrillo (2017). *Una mirada a la profesión docente en el Perú: futuros docentes, docentes en servicio y formadores de docentes*. Lima: Ministerio de Educación, UNESCO.

Cuenca, R. (2012). ¿Mejores maestros? Balance de políticas docentes 2010-2011. Lima: Proyecto SUMA-USAID-PERÚ y Academy for Educational Development.

Cuenca, R. (2008). Educación. En R. Barrantes, E. Cuba, R. Cuenca, P. Francke, C. Garavito, J. León, R. Pérez-Reyes, E. Rodríguez, J. Távara y M. Tello, *La investigación económica y social en el Perú, 2004 – 2007. Balance y prioridades*. (pp. 127-170). Lima: Consorcio de Investigación Económica y Social, Instituto de Estudios Peruanos, Centro

de Estudios para el Desarrollo y la Participación, Macroconsult y Pontificia Universidad Católica del Perú.

Cuenca, R., Carrillo, S. y Reátegui, L. (2016). Desencuentros con la formación docente para la justicia social. Currículos y actitudes sobre democracia y ciudadanía. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 5(2), 49-69.

Díaz, J.J. y Ñopo, H. (2016). La carrera docente en el Perú. En, GRADE (Ed.). *Investigación para el desarrollo en el Perú. Once balances* (pp. 353-402). Lima: Grupo de análisis para el desarrollo.

Eguren, M. C. de Belaunde y N. González (2024). *El aprendizaje de la nación*. Lima: IEP.

Eguren, M. C. de Belaunde y N. González (2019). *Leyendo al Estado desde el aula. Maestros, pedagogía y ciudadanía*. Lima: IEP.

Eguren, M. y C. de Belaunde (2019). *No era vocación, era necesidad. Motivaciones para ser docente en el Perú*. Lima: IEP.

Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E. y Alfonso, M. (2018). *Profesión: profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Washington DC: BID.

Escobar, N. (2002). Un proyecto de formación docente hecho al andar. En. P. Sanz (Ed.), *Perspectivas de formación docente* (pp. 53-88). Lima: Ministerio de Educación y Cooperación Técnica Alemana.

Gargurevich, J. L. (Coord.). (2017). *Propuesta de nuevo modelo pedagógico de formación y modelo de gestión institucional para los institutos y escuelas de educación superior pedagógica*. (Informe de consultoría inédito). Lima: UNESCO Oficina de Lima.

González, N., Eguren, M. y de Belaunde, C. (2017). *Desde el aula: una aproximación a las prácticas pedagógicas del maestro peruano*. (Documento de Trabajo 233. Serie Educación 13). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Grossman, P., Compton, C., Igra D., Ronfeldt M., Shahan E. y Williamson, P. (2009a). Teaching Practice: A Cross-Professional Perspective. *Teachers College Record*, 111(9), 2055-2100.

Grossman, P., K. Hammerness y M. McDonald (2009b). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 15, No. 2, Abril 2009, pp. 273-289

Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J. y Vargas, S. (2017). *Estado de la educación en el Perú. Análisis y perspectivas de la educación básica*. Lima: Proyecto FORGE y Grupo de Análisis para el Desarrollo.

Guerrero, L. (2009). Política docente: balance del período. En, R. Cuenca (Comp.), *La educación en los tiempos del APRA: balance 2006-2009* (pp. 15-36). Lima: Foro Educativo.

Hamre, B. K., Pianta R. C., Burchinal M., Field S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J. T., Howes, C., LaParo, K. y Scott-Little, C. (2012). A Course on Effective Teacher-Child Interactions: Effects on Teacher-Child Interactions: Effects on Teacher Beliefs, Knowledge, and Observed Practice. *American Educational Research Journal*, 49(1), 88-123.

Louzano, P. y Moriconi, G. (2014). Visión de la docencia y características de los sistemas de formación docente. En, OREALC-UNESCO, *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (pp. 10-52). Santiago de Chile: OREALC-UNESCO y CEPPE.

Málaga, M. (2023). *Recomendaciones para el mejoramiento de la formación inicial de docentes (FID) en el Perú. La formación inicial de docentes en el Perú: clave para mejorar la calidad educativa*. Lima: Consejo Nacional de Educación.

Meckes, L. (2014). Estándares y formación docente inicial. En, OREALC-UNESCO, *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (pp. 53-110). Santiago de Chile: OREALC-UNESCO y CEPPE.

Ministerio de Educación (2020). *Perfil de competencias profesionales del formador de docentes*. Lima: Minedu.

Ministerio de Educación (2019). *Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente para Educación Primaria*. Lima: Minedu.

Ministerio de Educación (2018). *Modelo de Servicio Educativo para las Escuelas de Educación Superior Pedagógica*. Lima: Minedu.

Ministerio de Educación (2016). *Monitoreo de Institutos de Educación Superior Pedagógicos Públicos* (presentación).

Ministerio de Educación (1993). *Formación, capacitación y profesionalización docente*. Proyecto Diagnóstico General de la Educación. Lima: PNUD, GTZ, Minedu.

Montero, C.; Ames, P.; Uccelli, F. y Cabrera, Z. (2005). *Oferta, demanda y calidad en la formación de docentes. Los casos de Cajamarca, Cusco, Piura, San Martín y Tacna*. Lima: PROEDUCA – GTZ.

Müller, M. y Gaete, J. (2024). Pedagogías de la práctica en acción para la formación docente. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 61(2), 1-8.

Ñopo, H. y Kitmang, J. (2016). Balance de Investigación en Políticas Públicas 2011 – 2016 y Agenda de Investigación 2017 – 2021. Lima: Consorcio de investigación económica y social.

Oliart, P. (1996). *¿Amigos de los niños? Cultura académica en la formación del docente de primaria*. (manuscrito).

Pianta, R. C., Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R. y Morrison, F. J. (2008). Classroom Effects on Children's Achievement Trajectories in Elementary School. *American Educational Research Journal*, 45(2), 364-397.

Pogré, P., Pozú, J. y Cuenca, R. (2016). *Análisis de los modelos curriculares de la formación inicial docente en el Perú para la reforma de los institutos y escuelas de educación superior pedagógica*. (informe de consultoría inédito). Lima: UNESCO oficina de lima.

Portugal, A. y Espinoza, G. (2021). Hacia un nuevo modelo de formación inicial docente en el Perú. En Guadalupe, C. La educación peruana más allá del Bicentenario: nuevos rumbos

Rodríguez, J. (2012). *La investigación económica y social en el Perú 2007 – 2011. Educación*. Lima: Consorcio de investigación económica y social y DESCO.

Rodríguez, M. F. (2022). *Educación. Balance de investigación 2016-2021 y agenda de investigación 2021-2026*. Lima: CIES.

Ugarte, D. y Martínez, M. (2011). *Políticas de formación y desarrollo docente: Balance y temas críticos*. Lima: Proyecto SUMA-USAID-PERÚ y Academy for Educational Development.

Yamada, G. (2006). *Retornos a la educación superior en el mercado laboral: ¿vale la pena el esfuerzo?* Lima: Universidad del Pacífico y Consorcio de Investigación Económica y Social.