



CAEN Centro de Altos
Estudios Nacionales
ESCUELA DE POSGRADO

**La reforma educativa como factor de análisis a la realidad del
profesional docente en el Perú**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE
MAESTRO EN DESARROLLO Y DEFENSA NACIONAL

AUTORA:

Bach. TULA CAROLA SANCHEZ GARCIA

ASESORES:

Dra. Marisol Sarmiento Alvarado

Dra. María Del Pilar Anto Rubio

Dr. Camilo Fermín García Huamantumba

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Desarrollo complejidad y modelos de desarrollo

LIMA - PERÚ

2021

Declaración Jurada de Autoría

Mediante el presente documento, yo, Tula Carola Sánchez García, identificada con Documento Nacional de Identidad N° 08312948, con domicilio real en la Mz E-1, Lt 12, dpto. 1, III etapa, Urb. Portada del Sol en el distrito de La Molina, provincia de Lima, departamento de Lima, egresada de VII Curso Especial de Actualización y Compensación para Optar el Grado de Maestro-2019 del Centro de Altos Estudios Nacionales - Escuela de Posgrado (CAEN-EPG), declaro bajo juramento que:

Soy la autora de la investigación titulada “La reforma educativa como factor de análisis a la realidad del profesional docente en el Perú” que presento el 1 de julio del 2021, ante esta Institución con fines de optar al grado académico de Maestro.

Dicha investigación no ha sido presentada ni publicada anteriormente por ningún otro investigador ni por la suscrita, para optar otro grado académico ni título profesional alguno. Declaro que se ha citado debidamente toda idea, texto, figura, fórmulas, tablas u otros que corresponden a la suscrita o a otro en respeto irrestricto a los derechos de autor. Declaro conocer y me someto al marco legal y normativo vigente relacionado a dicha responsabilidad.

Declaro bajo juramento que los datos e información presentada pertenecen a la realidad estudiada, que no han sido falseados, adulterados, duplicados ni copiados. Que no he cometido fraude científico, plagio o vicios de autoría; en caso contrario, eximo de toda responsabilidad a la Escuela de Posgrado del Centro de Altos Estudios Nacionales y me declaro como la única responsable.

TULA CAROLA SANCHEZ GARCIA

DNI N° 08312948

Autorización de publicación

A través del presente documento autorizo al Centro de Altos Estudios Nacionales la publicación del texto completo o parcial de la tesis de grado titulada “La reforma educativa como factor de análisis a la realidad del profesional docente en el Perú”, presentada para optar al grado de Maestro en Desarrollo y Defensa Nacional, en el Repositorio Institucional y en el Repositorio Nacional de Tesis (RENATI) de la SUNEDU, de conformidad al marco legal y normativo vigente. La tesis se mantendrá permanente e indefinidamente en el Repositorio para beneficio de la comunidad académica y de la sociedad. En tal sentido, autorizo gratuitamente y en régimen de no exclusividad los derechos estrictamente necesarios para hacer efectiva la publicación, de tal forma que el acceso a la misma sea libre y gratuito, permitiendo su consulta e impresión, pero no su modificación. La tesis puede ser distribuida, copiada y exhibida con fines académicos siempre que se indique la autoría y no se podrán realizar obras derivadas de la misma.

Fecha, 01 de julio de 2021

Tula Carola Sanchez Garcia

DNI N° 08312948

CONFORMIDAD

Jurado de Sustentación de Tesis

Los abajo firmantes, miembros del jurado evaluador de la sustentación de tesis titulada: “La reforma educativa como factor de análisis a la realidad del profesional docente en el Perú”, dan conformidad de la aprobación de la defensa de tesis a cargo de la Bach. Tula Carola Sánchez García sugiriendo continúe con el procedimiento para optar el grado académico de Maestro en Desarrollo y Defensa Nacional.

Presidente (a)

Secretario (a)

Vocal

ÍNDICE

Declaración Jurada de Autoría	ii
Autorización de publicación	iii
Conformidad Jurado de sustentación de tesis... ..	iv
Índice	v
Índice de tablas... ..	vii
Resumen.....	viii
Abstract.....	ix
Introducción	x
CAPÍTULO I. Planteamiento del problema.....	11
1.1 Descripción de la realidad problemática	11
1.2 Preguntas de investigación	12
1.3 Objetivos de investigación	12
1.4 Justificación y viabilidad.....	12
1.5 Delimitación de la investigación	13
1.6 Limitaciones de la investigación	13
CAPÍTULO II. Estado del conocimiento.....	14
2.1 Antecedentes de la investigación	14
2.1.1 Investigaciones internacionales.....	14
2.1.2 Investigaciones nacionales.....	20
2.2 Teorías.....	24
2.2.1 Reforma educativa	24
2.2.2 Reformas en proceso.....	37
2.2.3 Evaluación docente	41
2.2.4 Estrategias didácticas	42
2.2.5 Desempeño docente	44
2.2.6 Capacitaciones	44
2.2.7 Meritocracia y reforma en marcha	45
2.2.8 Motivación	47
2.3 Marco conceptual	52
CAPÍTULO III. Metodología de la investigación.....	54
3.1 Enfoque de investigación.	54
3.2 Diseño de investigación	54
3.3 Método de investigación.	54

3.4	Escenario de estudio.....	55
3.5	Objeto de estudio.....	55
3.6	Observables de estudio.....	55
3.7	Fuentes de información	56
3.8	Técnica e instrumento de acopio de información.....	56
3.8.1	Técnica de acopio de información.	57
3.8.2	Instrumento de acopio de información.....	57
3.9	Acceso al campo y acopio de información.....	59
3.9.1	Acceso al campo.	59
3.9.2	Acopio de información.....	59
3.10	Método de análisis de información.	60
3.10.1	Histórico lógico y la hermenéutica	60
3.10.2	Descripción narrativa	61
3.10.3	Determinación de los temas y categorías	61
3.10.4	Reconocimiento de las relaciones existentes entre las categorías.....	64
3.10.5	Análisis de los datos cualitativos	64
3.10.6	Triangulación de los datos específicos por cada técnica.....	70
	CAPÍTULO IV. Análisis y síntesis.....	96
4.1	Análisis	96
4.2	Síntesis	102
	CAPÍTULO V. Diálogo empírico.....	103
	CONCLUSIONES	107
	RECOMENDACIONES	110
	PROPUESTA PARA ENFRENTAR LA REALIDAD PROBLEMÁTICA	111
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113
	Anexos	120
	Anexo 1: Matriz de consistencia	121
	Anexo 2: Categorías.....	122
	Anexo 3: Instrumentos de acopio de información.....	123
	Anexo 4: Matriz de problematización	126

Índice de tablas

Tabla N° 01	70
Triangulación de las entrevistas	70
Tabla N° 02	75
Triangulación del análisis documental	75
Tabla N° 03	89
Triangulación de datos integral	89
Tabla N° 04	104
Recojo de información para establecer categorías.....	104
Tabla N° 05	107
Categorías, sistematización	107

RESUMEN

Con la reforma educativa, el Estado establece que para mejorar la educación y elevar su calidad se debe capacitar y dotar de estrategias distintas para el logro de los aprendizajes, sin tomar en cuenta el aspecto humano del docente, quien no se encuentra satisfecho con las condiciones económicas, sociales, culturales, entre otras; muchos asumen que es su trabajo y su fuente de ingresos, se aferran a la idea de no quedar desempleados, aceptan capacitaciones y no mejoran la práctica docente (Saborío e Hidalgo, 2015).

El estudio es de enfoque cualitativo con diseño interpretativo, para el acopio de la información se utilizó la entrevista participante, la que se aplicó a directores y docentes, los resultados fueron tratados a través de la triangulación de datos, para establecer las conclusiones a las que lleguemos.

Palabras claves: Reforma educativa, desempeño docente

ABSTRACT

With the educational reform, the State establishes that in order to improve education and raise its quality, it is necessary to train and provide different strategies to achieve learning, without taking into account the human aspect of the teacher, who is not satisfied with the conditions economic, social, cultural, among others; Many assume that it is their job and their source of income, they cling to the idea of not being unemployed, accept training and do not improve teaching practice (Saborío and Hidalgo, 2015).

The study has a qualitative approach with an interpretive design, for the collection of information the participant interview was used, which was applied to directors and teachers, the results were treated through data triangulation, to establish the conclusions to which let's get there.

Keywords: Educational reform, teacher performance

INTRODUCCIÓN

La reforma educativa en el Perú trae consigo escenarios distintos y con resultados similares al presente estudio data del gobierno del General Velasco Alvarado a la actualidad, consideramos que la educación es un derecho fundamental del hombre, y debe ser un servicio que se dé por vocación, el magisterio nacional a través de los años reclama mejoras económicas, pero no señala las nuevas formas de aprender que hoy por hoy con el avance de la ciencia y la tecnología se exige.

Los docentes constituyen un elemento fundamental de la calidad educativa. Para mejorarla, es necesario atraer la excelencia a la docencia, mejorando la formación inicial y en servicio, así como las condiciones en las que se desarrolla la vida profesional del docente.

La profesión docente es mayoritariamente femenina y pública, tiene una incidencia alta de trabajo a tiempo parcial, ha experimentado poco recambio generacional durante las últimas décadas, y presenta salarios seriamente rezagados frente a los de otros profesionales y técnicos en el país. Existen ligeras diferencias entre los docentes del segmento público y los del privado, pues los segundos son, en promedio, más jóvenes, pero sus salarios son más bajos.

El estudio es de enfoque cualitativo con diseño interpretativo, para el acopio de la información se utilizó la entrevista participante, la que fue aplicada en la Dirección Regional de Lima Metropolitana y en la Unidad de Gestión Educativa N° 05 que abarca los distritos de San Juan de Lurigancho y El Agustino.

Los resultados fueron tratados a través de la triangulación de datos, lo que permitió el análisis e interpretación para recomendar las estrategias coherentes en la aplicación de los cambios en la práctica docente en la educación básica regular.

Consta de cuatro capítulos, primer capítulo, planteamiento del problema, segundo capítulo, estado del conocimiento, tercer capítulo, metodología de la investigación y cuarto capítulo, análisis y síntesis.

CAPÍTULO I

Planteamiento del problema

1.1 Descripción de la realidad problemática

En el año 2000 se crearon los programas de acompañamiento continuo a directores y profesores, se inició un proceso de cambio de normativas y de políticas educativas que colocó al docente como uno de los pilares de la calidad de la educación. (Díaz & Ñopo, 2016).

Desde entonces, el Estado ha tomado medidas para garantizar el aprendizaje y en el cómo lógralo, pero no se ha detenido a pensar en los docentes a partir de los 50 años; según Erickson (2005), es un adulto joven, asimismo, el estilo de alimentación, la rutina de ejercicios físicos, los hábitos de sueño, la familia, desencadenan un desgaste en el docente.

Autores como Patrick y Erickson (24) definen la calidad de vida como la medida en que se modifica el valor asignado a la duración de la vida en función de la percepción de limitaciones físicas, psicológicas, sociales y de disminución de oportunidades a causa de la enfermedad, sus secuelas, el tratamiento y/o las políticas de salud. Para Schumaker y Naughton (25) es la percepción subjetiva, influenciada por el estado de salud actual, de la capacidad para realizar aquellas actividades importantes para el individuo.

Con la reforma educativa, el Estado establece que para mejorar la educación y elevar su calidad se debe capacitar y dotar de estrategias distintas para el logro de los aprendizajes, sin tomar en cuenta el aspecto humano del docente, quien no se encuentra satisfecho con las condiciones económicas, sociales, culturales, entre otras; muchos asumen que es su trabajo y su fuente de ingresos, por lo que se aferra a la idea de no quedar desempleados, aceptan las capacitaciones y a la larga no mejoran la práctica docente (Saborío e Hidalgo, 2015).

1.2 Preguntas de investigación

Pregunta general

¿La reforma educativa es un factor influyente en el desempeño profesional del docente en la educación básica regular?

Preguntas específicas

¿Cuáles son las condiciones determinantes del desempeño docente de la educación básica regular?

¿Cuáles debieran ser las estrategias más coherentes de los docentes en la aplicación de los cambios realizados en la educación básica regular?

1.3 Objetivos de la investigación

Objetivo general

Analizar las reformas educativas como factor influyente en el desempeño profesional del docente de la educación básica regular.

Objetivos específicos

Develar las condiciones determinantes del desempeño docente de la educación básica regular.

Proponer estrategias de mejora para la optimización de la eficiencia y productividad del docente de la educación básica regular.

1.4 Justificación y viabilidad

El presente estudio de investigación está enfocado en el estudio y análisis de la reforma educativa, particularmente de la educación básica regular (EBR).

La educación básica regular (EBR) se constituye en tres niveles: Nivel inicial, nivel primaria y nivel secundaria, atiende a niños y niñas de 0 meses a 17 años aproximadamente, los docentes ingresan a la carrera magisterial a la edad promedio de

22 a 25 años, recién licenciados y con muchos deseos de aplicar, mientras que muchos están en una edad promedio de 50 años a más con experiencias que como producto de sus años de servicios tienen, nuestro propósito es que los docentes en un período determinado de su tiempo de servicios sean tutores de los docentes noveles para que se dé la posesión y sea el niño el que reciba la atención oportuna y pertinente para su desarrollo integral (Guadalupe et al., 2017).

La situación del docente no es analizada ni considerada como variable para el logro de los aprendizajes, cuando existen estudios sobre el estrés docente, salud mental, obesidad, que deberían atenderse y así garantizar que los estudiantes no se vean afectados en el aspecto emocional (Rondón, 2008).

El presente estudio analiza las reformas educativas como factor influyente en el desempeño profesional del docente de la educación básica regular, devela las condiciones determinantes del desempeño docente de la educación básica regular y propone estrategias de mejora para la optimización de la eficiencia y productividad del docente de la educación básica regular.

1.5 Delimitación de la investigación

El presente estudio tiene un enfoque cualitativo, consta de un análisis documental, basado en la teoría extraída de las bibliotecas, entrevistas, artículos científicos, entre otros, y de la interpretación de las entrevistas, que se realizaron en la Dirección Regional de Lima Metropolitana y en la Unidad de Gestión Educativa N° 05, que abarca los distritos de San Juan de Lurigancho y El Agustino.

1.6 Limitaciones de la investigación

Existe poca información teórica sobre el tema, por ser un estudio cualitativo enfocado en una realidad que afronta el Sistema Educativo Nacional, sin embargo, se tomará como referencia de estudio la historia basada en estadísticas, gráficos, documentos y experiencias de la autora.

CAPÍTULO II

Estado del conocimiento

2.1 Antecedentes de la investigación

2.1.1 Investigaciones internacionales

Silas-Casillas, J. C. (2014) realizó un análisis titulado “La reforma educativa: ideas, realidades y posibles consecuencias”; profesor-investigador del Departamento de Educación del ITESO en la ciudad de México, donde propone analizar tanto los componentes de la “reforma” como los factores que se relacionan con su implementación; a manera de conclusión puntualiza que en la implementación de la “reforma educativa” y sus leyes es muy difícil realizar alguna afirmación sobre el camino que tomarán las cosas y los impactos que han tenido en el sistema educativo en su conjunto. Los datos existentes hacen pensar que no hay cambios en la operación en las zonas escolares o en las escuelas, más allá de que se incrementó la desconfianza entre los docentes y las autoridades federales y estatales. Las clases siguen igual, los profesores tienen la misma formación, las condiciones de los planteles siguen siendo muy limitadas, y los planes y programas de estudios siguen estando determinados por la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) de 2011, que en realidad es la verdadera reforma educativa en México, pues determina contenidos, materiales, esquemas de trabajo y evaluación de los alumnos. Los resultados, tanto de la “reforma educativa” como de la RIEB se verán en el mediano plazo. Lo que sí es evidente en el corto plazo, y que puede tener implicaciones, es el carácter centralista de esta nueva normatividad. El papel que juegan las entidades federativas parece circunscribirse a la aplicación de las determinaciones centrales. Será conveniente que los responsables educativos en los estados puedan definir, con mayor precisión, sus atribuciones académicas en terrenos como formación, actualización, capacitación y superación profesional de los maestros, así como el desarrollo curricular que, sin violentar lo pactado federalmente, permita adecuaciones de acuerdo con las características locales;

desarrollar investigación educativa contextualizada y tener sus propias formas de aplicación en las escuelas de la plétora de programas federales “especiales”, como los referentes a la promoción de la lectura, de habilidades digitales, el de la escuela segura, horario ampliado, obesidad y activación física, convivencia y un largo etcétera. De momento, nada está dicho sobre la “reforma educativa” y deberemos estar atentos a cómo se desarrolla en cada entidad.

Hinojosa Santos, R. A. (2017), en su tesis titulada “El debate sobre la calidad de la educación en la reforma constitucional mexicana de 2013”, para optar el grado de Doctor de la Universidad Complutense de Madrid, hizo un estudio cualitativo, el trabajo de investigación tuvo como objetivo realizar un análisis jurídico-político de la reforma constitucional de 2013, considerando su contexto histórico, un marco referencial sobre el estado actual del sistema educativo, y tomando como base la perspectiva de la educación como derecho humano, llega a las siguientes conclusiones:

1. La garantía del derecho humano a una educación de calidad representaría para México una vía de desarrollo humano y social que fortalecería su sistema democrático y permitiría su sostenibilidad.
2. La reforma educativa de 2013 no garantiza el otorgamiento del derecho humano a una educación de calidad.
3. El ejercicio docente es el factor que determina el nivel académico de los escolares, pero no garantiza por sí mismo una mayor calidad del sistema educativo mexicano.
4. La reforma educativa amplió el alcance y espíritu del artículo 3° constitucional para solventar el proceso de aprobación de una modificación laboral para el sector magisterial.
5. La reforma educativa de 2013 supone una transformación política de fondo porque elimina la intervención sindicalista.
6. La reforma educativa de 2013 modificó la relación entre los estados y la federación al asumir, esta última, mayor competencia en las relaciones laborales de los docentes.

7. La reforma educativa no consideró la formación docente como factor primordial de la calidad, por lo que los perfiles, parámetros e indicadores no responden a los estándares de los egresados.
8. A través de la introducción de nuevos mecanismos de ingreso, promoción y permanencia, la Ley General del Servicio Profesional Docente parece tener como único propósito la garantía de la suficiencia en el desempeño docente.
9. La evaluación obligatoria, en la forma en que ha quedado plasmada en la reforma educativa, pareciera tener como propósito ser una medida punitiva más que una herramienta para la mejora del desempeño docente.
10. La calidad del docente no solo depende de una reforma legal, sino de un cambio de cultura en donde los docentes asuman el compromiso, la disponibilidad y el profesionalismo en el ejercicio de su vocación.
11. La comprobada falta de participación de los docentes en la discusión y elaboración de la reforma constitucional, representa un posible factor de fracaso de la propia reforma, debido a que se percibe por muchos docentes como una imposición.
12. El desempeño del docente está condicionado al otorgamiento, por parte de la autoridad, de óptimas condiciones laborales, una remuneración justa y un programa de desarrollo profesional de calidad.
13. Las sentencias de la Suprema Corte de Justicia de la Nación sobre los amparos promovidos contra la reforma educativa, anteponen los conceptos de interés general e interés superior de la niñez sobre el interés individual y particular de los docentes como criterio para sostener la validez de las modificaciones al artículo 3° a partir de su normativa secundaria.

López Guerra, S., & Flores Chávez, M. (2006), en el artículo “Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica”, publicado en la Revista Electrónica de Investigación Educativa México, analizan “el argumento de la mejoría de la calidad educativa mediante la competencia, como una estrategia para privatizar la educación, con el traslado del financiamiento público al privado, en detrimento de los sistemas

educativos nacionales. Finalmente, se presenta la modernización y el fracaso del sistema educativo mexicano organizado desde el modelo del libre mercado”.

Uno de los axiomas de las reformas educativas es la evaluación del rendimiento escolar como indicador de calidad. Estas evaluaciones, tanto nacionales como internacionales, se realizan como si la única variable a considerar fuese el aprovechamiento educativo, independientemente de las condiciones socioeconómicas. El presupuesto es que las clases sociales no existen, como tampoco existe la desigualdad socioeconómica y cultural entre los países desarrollados y no desarrollados.

Zaffaroni, G. C., & Braslavsky, C. (2006), en su artículo “Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones”, publicado en la Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, España, afirma que, “en definitiva, parecería que del ritmo —e incluso— de las modalidades de avance de los procesos de reforma del Estado necesarios para impulsar y sostener las reformas educativas dependerá, en medida importante, la dinámica que hegemonice la lógica de intervención de los actores educativos”.

En principio, puede sostenerse que existen tres dinámicas posibles: de innovación, de permanencia o anticambio y de mercado. La constelación de actores que se articulan en cada una de esas dinámicas es específica de cada país y es relativamente inestable.

Tendencialmente, en el momento actual, en torno a la lógica de innovación se articulan las autoridades educativas nacionales, las instituciones de origen de los “intelectuales reformadores” y de los “pedagogos reformadores” y, en algún caso, nuevos movimientos educativos en torno a publicaciones especializadas o a otro tipo de iniciativas de capacitación o difusión y asociaciones profesionales —no gremiales— de educadores.

En conclusión, la lógica de innovación se genera por la convergencia de tres factores: la decisión política de producir cambios, la utilización y reprocesamiento creativo del conocimiento portado por los intelectuales reformadores que aceptan responsabilidades decisorias en el Estado, producido en gran parte fuera del sistema educativo, y en no pocos casos por ellos mismos y, por último, por la experiencia de la dinámica cotidiana de los sistemas educativos, portada por los pedagogos reformadores y por algunos funcionarios de la burocracia que aceptan también responsabilidades decisorias, y en medida proporcionalmente mayor, ejecutivas y de apoyo.

Gentili, P., Suárez, D., Stubrin, F., & Gindín, J. (2004), en el artículo “Reforma educativa y luchas docentes en América Latina” Brasil, abordan la realidad latinoamericana, proponen algunos ejes para el análisis de la conflictividad educativa en el marco más amplio de la intensificación de los procesos de conflictividad social y política que tuvieron y tienen lugar en los países de América Latina durante las últimas dos décadas. Buscando contribuir a una comprensión crítica de la conflictividad docente, los autores presentan algunos datos cuantitativos que permiten establecer tendencias generales respecto de las características y dinámicas adoptadas por las acciones de protesta impulsadas por las organizaciones magisteriales en 18 países de la región. Asimismo, intenta enriquecer e incentivar el debate en torno a la conflictividad educativa, procurando una definición y conceptualización del conflicto educativo y docente que, a partir de una reflexión acerca de las políticas y programas de reforma neoliberales, ofrezca elementos para el desarrollo de análisis alternativos sobre la problemática docente, así como para la construcción de propuestas y alternativas democráticas de cambio de los sistemas educativos latinoamericanos.

Desde un análisis de su conflictividad. El rango de estudio abarca la segunda mitad de la década del ochenta y toda la década del noventa, identifica un proceso de ampliación y diversificación del conflicto social vinculado al sector público organizado a través de sindicatos, entre los que sobresalen los sindicatos educativos o de docentes. Estos sindicatos no solo han logrado articular movimientos sociales, sino que se han convertido en interlocutores legitimados para abordar la problemática educativa en

cuanto al espacio que ocupa esta, en el debate nacional, los recursos que requiere, los símbolos que representa y los beneficios directos e indirectos para sus agremiados.

Uno de los factores comunes en los países examinados tiene que ver con las particularidades de corte socioeconómico, las luchas más intensas de sindicatos docentes se han desarrollado en países con economías precarias o en crisis cuyos efectos tienden a debilitar al sistema educativo, que además presenta rasgos organizativos también comunes: centralizado, sobrecargado en lo burocrático, atomizado en lo interno y sin financiamiento adecuado, que de una u otra manera alegan en el discurso o la necesidad o la implementación de reformas educativas integrales que apelen a la calidad, equidad y eficiencia como el signo del cambio que proponen, particularidades propias de las reformas neoliberales del noventa.

Estas reformas requieren movilizar recursos y tuvieron como pretensión central cambiar desde los cimientos la estructura del sistema escolar, el currículo escolar en todos los niveles y en todas las modalidades educativas, así como promover cambios profundos en la organización y la gestión de los sistemas y ámbitos educacionales (locales, centros o planteles), con lo que se buscaba un impacto en la cultura organizacional de dichas instituciones.

La investigación determina que, en América Latina, durante la década de 1990 se impulsaron ambiciosos programas de reforma educativa inadecuadamente acompañados por el financiamiento, estas limitaciones económicas estuvieron acompañadas de dificultades de carácter normativo. Lo anterior reveló la precariedad de las condiciones políticas y económicas, escenario no favorable para la reforma educativa. Además, los docentes involucrados en tal proceso, o han limitado los efectos de las reformas o se han negado a implementarlas a condición de que se satisfagan primero sus reivindicaciones de carácter salarial. Los sindicatos han llevado la discusión colocando como prioridades: las condiciones laborales y salariales, el presupuesto, los incentivos económicos para el sector, los convenios colectivos, regulación del trabajo y, en última instancia, el perfeccionamiento profesional y la capacitación docente. Si estos procesos reformistas no han prosperado, ni han logrado

articularse o consolidarse en el tiempo es por la ausencia de una visión global o integral del problema.

2.1.2 Investigaciones nacionales

Oscoco Solórzano, R., Chico Tasayco, H., Gálvez Suárez, E., Flores Sotelo, W., Coveñas Lalupú, J., & Gallardo Montes, C. D. P. (2019), en su tesis titulada “Análisis crítico de las reformas educativas emprendidas desde 1990 en docentes investigadores de Lima Metropolitana”, para optar el grado académico de Maestro en Educación con mención en Investigación e Innovación Curricular, Universidad San Ignacio de Loyola, tipo de investigación naturalista, diseño fenomenológico en la que recogen un conjunto de fuentes, se definió que la investigación fuera no experimental, el objetivo general planteado fue generar constructos teóricos críticos sobre la reforma educativa neoliberal emprendida desde 1990; para la técnica de recolección de datos se procedió con una entrevista a profundidad, se elaboró un cuestionario basado en los objetivos partiendo de un conjunto de categorías *a priori*, que se estableció basado en algunas fuentes y estudios ya realizados al respecto, utilizó un cuestionario de preguntas semiestructuradas y abiertas que se formulaban al momento de la entrevista a los docentes, representantes del SUTEP, y ex viceministro de Educación, en algún momento ejecutores de la reforma educativa. En los docentes investigadores de Lima Metropolitana, la unidad de análisis en la investigación, docentes investigadores sobre las reformas educativas y el análisis documental, se afirma que las nuevas demandas de la sociedad peruana que hoy necesita y dar nuevos giros si es necesario, para ostentar una sociedad que educa. Para hacer frente a los fenómenos como la globalización, políticas educativas inadecuadas e impertinentes, conflictos sociales y problemas medioambientales. Estas son las nuevas demandas que requiere afrontar con líderes comprometidos con su pueblo, organizaciones capaces de proponer alternativas coherentes y pertinentes, instituciones e instancias de gobierno acreditadas socialmente, entre otros, sin la educación nada cambiará.

Caycho Caceres, J. V. (2019), en su tesis titulada “El modelo de reforma educativa y su influencia en la transformación de instituciones educativas públicas a escuelas eficaces en el distrito de Villa El Salvador, 2018”, para optar el grado académico de Maestro en Gestión Pública de la Universidad César Vallejo, realizó un estudio cualitativo no experimental, explicativo, aplicó la técnica de la observación en relación al entorno natural de los colaboradores de la investigación, utilizó el método hipotético deductivo, la muestra estuvo conformada por 257 docentes y directivos de la Institución Educativa Fe y Alegría N° 17, Pachacútec, Naciones Unidas y Sasakawa, en el distrito de Villa El Salvador, utilizó distintos métodos de análisis de datos, se aplicaron estadísticas descriptivas, tablas de frecuencia para las dos variables principales y, además, con cada una de las dimensiones de las variables, como también curvas COR sobre sensibilidad y especificidad, la prueba estadística del R2 Regresión lineal para determinar el tipo y nivel de influencia de la variable independiente La reforma educativa, en la variable dependiente Escuelas eficaces y sus respectivas dimensiones; el estudio presentó las siguientes conclusiones:

De los resultados expuestos y de la discusión referida se determina que el modelo de reforma educativa sí está influyendo en la transformación de instituciones educativas públicas a escuelas eficaces en el distrito de Villa El Salvador, 2018.

Las instituciones educativas públicas se encuentran en un proceso de desarrollo para convertirse en escuelas eficaces, a pesar del corto período que presenta el actual modelo de reforma educativa (en la práctica, un poco más de cuatro años).

La información de los resultados de este estudio permitirá analizar y revisar los aciertos y limitaciones para futuras investigaciones que permitan, a su vez, aportar a la gestión de políticas públicas en relación al sector Educación.

El trabajo de implementación y de aceptación del actual modelo de reforma educativa para la mejora de los aprendizajes se encuentra en un proceso de desarrollo que dependerá de una acertada gestión educativa y política.

Los avances del actual modelo de reforma educativa deberían acompañarse con una constante comunicación por parte del Ministerio de Educación para el éxito de su implementación; hacer partícipes activos a los directivos, docentes, estudiantes y padres de familia; porque la desinformación ha sido uno de los factores principales que causaron el fracaso de anteriores reformas.

Ruiz Robles, J. E. (2016), en su tesis titulada “La reforma educativa del Gobierno de la Fuerza Armada del Perú: 1972-1980”, para optar el grado académico de Doctor en Educación, de la Universidad Complutense de Madrid, concluye que desde la época de Ramón Castilla hasta el siglo XX no hubo en el Perú una continuidad reformista. Una postura radical pero comprensible si se tiene en cuenta las particulares circunstancias que, como país, tuvimos que vivir para implementar un Estado capaz de responder a la expectativa educacional de vastos sectores sociales.

Esta investigación está enmarcada en el Gobierno Revolucionario de las FF.AA., período en el que se promulgó la Ley General de Educación N° 19326 con el que se dio soporte jurídico a la reforma que tuvo la particularidad de ser pensada y diseñada por un puñado de intelectuales de enorme prestigio académico en el Perú. La ley y el ímpetu reformista estuvieron tan íntimamente vinculados al contexto del Gobierno Revolucionario que tras la caída de este la reforma no solo perdió impulso, sino que se revirtió indefectiblemente.

Desde la perspectiva del autor, la pérdida de esta oportunidad reformista significó el fin de uno de los esfuerzos más coherentes en materia pedagógica, una respuesta pensada desde el Perú y para el Perú, un proyecto de reforma que buscaba incluir a enormes sectores excluidos históricamente. Pese a la trascendencia del proyecto, y al impacto social que representaba, este nació sin presupuesto, no tuvo un acompañamiento económico que también fuera coherente y que permitiera servir de respaldo para acelerar los cambios.

En lo pedagógico, la visión de la reforma no concebía centrar los cambios en las lecciones teóricas contenidas en el material bibliográfico, se buscó priorizar la experiencia directa del estudiante, lo que incluía pasos concretos de observación e

interpretación creativa de su propia realidad. Otros dos pilares de la reforma reposaron en el “diálogo social” y la difusión de la cooperación como el método más adecuado para reequilibrar la convivencia en una nación fragmentada en lo más profundo del tejido social con “dramáticos desencuentros”. El matiz humanista se direccionó hacia la dignificación de los sectores sociales más relegados.

Este impulso reformista, como otros, fracasó cuando se mimetizó con el perfil político e ideológico del gobierno velasquista. Fracasó también en la intención de generar consciencia sobre la necesidad de transformar el sector educativo e impulsar un proyecto nacional, de la mano de una política de Estado capaz de sobrevivir al gobierno que lo germinara y que le permitiera dar los primeros pasos hacia su realización. Fracasamos como país en el momento crucial de librar de tintes ideológicos la necesidad de reformar el sistema educativo nacional.

Oscoco Solórzano, et al., 2019, en el artículo de investigación “Análisis crítico de las reformas educativas emprendidas desde 1990 en docentes investigadores de Lima Metropolitana. Propósitos y representaciones”, fue un estudio cualitativo, el objetivo fue generar una teoría acerca de la reforma educativa neoliberal, emprendida desde 1990 y desarrollada con distintos matices en los períodos gubernamentales, desde Fujimori hasta Ollanta Humala. Este estudio se desarrolló dentro del paradigma cualitativo, con metodología de teoría fundamentada y descripción de la situación fenoménica. La muestra estuvo conformada por seis informantes, quienes proporcionaron los datos a través de la técnica de la entrevista a profundidad. Como resultado, se halló la carencia de una teoría explicativa que desvele el trasfondo de esta reforma educativa, además de docentes que no se identifican con dicha reforma, los aciertos y desaciertos de la misma. Los aportes amplían el universo teórico reflexivo de la sociedad, que tiene que ver con la educación peruana.

Desarrollan un análisis cualitativo para generar una base teórica que permita analizar la “reforma educativa neoliberal” iniciada en el gobierno de Fujimori (1990) y que abarca, a entender de los autores, hasta el gobierno de Ollanta Humala (2016). La

metodología empleada fue de teoría fundamentada y descripción fenoménica, partieron de una muestra de seis entrevistados.

La investigación determina que existe carencia de una teoría articulada capaz de explicar el trasfondo de la “Reforma neoliberal”, revela también que no existe identificación entre los postulados que la reforma promueve y los docentes de base, algo que también se percibe en la reforma de Velasco, una desconexión o falta de involucramiento entre los postulados teóricos que acompañan la reforma y el docente que debe implementarla en el día a día. Sin embargo, a diferencia de lo experimentado en los setenta, en la década de 1990 se percibe un mayor condicionamiento en los maestros en virtud de un extraño retroceso en las demandas del gremio, si bien no han impulsado las reformas neoliberales, tampoco se han opuesto con la misma energía desplegada durante el gobierno militar. Lo anterior ha permitido ir posicionando una verborrea técnico-pedagógica con fuertes presiones de adecuación del quehacer del docente a la propuesta oficial.

2.2 Teorías

2.2.1 Reforma educativa

Las reformas educativas como actos de gobierno, es decir, como acciones a través de las cuales el Estado establece elementos para orientar las políticas de la educación, son el resultado de un proceso complejo en el que intervienen componentes internos y externos a la realidad social y educativa de un país (Díaz e Inclán, 2001, p. 1).

Para Díaz e Inclán (2001):

Los últimos quince años del siglo XX se caracterizan por el establecimiento de un conjunto de reformas educativas que tienen una serie de metas comunes, entre las que podemos mencionar: lograr mayor equidad en el acceso a la educación; mejorar la calidad del servicio ofrecido, así como de sus resultados; establecer un conjunto de sistemas que tiendan a informar a los usuarios (estudiantes, padres de familia y sociedad) de los resultados de la educación;

revisar los contenidos que se integran al currículo y, en algunos casos, a los libros de texto; en menor medida se busca incorporar los aportes de la psicología del aprendizaje (generalmente los vinculados con las llamadas ciencias cognitivas) a las orientaciones para el trabajo docente (Díaz e Inclán, 2001, p. 21).

Además, añaden que:

Ciertamente la década de los noventa —en algunos países de América Latina esto se inició en los ochenta— fue el espacio temporal para realizar un conjunto de reformas educativas en el marco de un nuevo contexto nacional e internacional. El nacional se encuentra signado por las crisis económicas y el ascenso de una nueva relación entre política y economía, donde lo político queda subordinado a los intereses económicos. Por su parte, el nuevo contexto internacional caracterizado por el ascenso de teorías económicas vinculadas al mercado —que marcan el fin de un modelo de intervención estatal en la sociedad—, la mundialización de las relaciones comerciales, el desarrollo de tecnologías de comunicación e información —en particular Internet— que han convertido al mundo en la aldea global, así como la socialización de una cosmovisión «global» sobre la educación en la que se han generalizado conceptos, indicadores y mecanismos para valorar y promover el desarrollo de la educación, han hecho que los organismos internacionales participen de muy diversa forma en esta acción (Díaz e Inclán, 2001, p. 22).

2.2.1.1 Historia de la educación en el Perú siglo XX

La reforma educativa de Velasco en 1972 abordó la educación como una cuestión política y económica-social, que debía comprometer la participación organizada de la comunidad vinculándola con el desarrollo y el trabajo y planteaba que no se podía cambiar la estructura económica, social y cultural del país si no se reformaba su educación, y no se podía transformar su educación si no se modificaban las bases económicas y sociales sobre las cuales estaba sustentada. A falta de recursos,

la mayor demanda educativa no se cubrió con nueva infraestructura sino con un recorte de la jornada escolar, aumento de turnos escolares en los mismos locales y aumento del número de estudiantes por profesor.

Para Apaza (2016):

Recuperada la democracia en 1980, el 2º gobierno de Belaunde desactivó las propuestas reformistas velasquistas, regresando al esquema de educación primaria y secundaria, transformando los núcleos en Supervisiones Educativas (que luego se transformarían en Unidades de Servicios Educativos, USE). También promulgó una nueva Ley del Profesorado (24029).

Durante el gobierno de Alan García (1985/90) se hizo un esfuerzo de consulta nacional y elaboración de un “Proyecto Educativo Nacional” que reflejara las necesidades de la educación peruana. Durante esta década se marca un hito histórico para la educación adventista en el Perú al crearse la primera Universidad Adventista en Sudamérica, la Universidad Unión Incaica, hoy Universidad Peruana Unión (Apaza, 2016, p. 119).

El Proyecto Educativo Nacional de noviembre de 1986 fue otro intento de hacer realidad las aspiraciones educativas apristas, pero, igualmente, se quedó en el papel. Los programas curriculares del gobierno de Alan García hicieron una mezcla entre lo que quedaba de la época anterior y lo que se quería implantar. El gobierno aprista volvió parcialmente a la reforma, tanto en lo referente a la globalización de las ciencias sociales como en la importancia que se le dio a la educación para el trabajo.

Para Teresa Chávez (2006):

La reducción del poder adquisitivo acentuó la precaria situación económica de los docentes. Pese al incremento de los haberes, el magisterio fue afectado por el abandono de muchos profesores calificados y por el incremento de maestros no titulados, así como por el ausentismo y la desmoralización.

En cuanto a lo académico, se volvió al régimen de la semestralización y se aumentaron horas de clase, incluso en los días sábados. Sin embargo,

desapareció totalmente la enseñanza del curso de Ciencias Histórico-Sociales con unidad y se continuó con las tradicionales asignaturas independientes: Historia del Perú tuvo cuatro horas de clase semanales; Historia Universal, dos horas y solo en tercero y cuarto de secundaria; Geografía, dos horas; y Educación Cívica continuó con una hora (Chávez, 2006, 98).

Según Apaza (2001), “en 1990 asumió el gobierno Alberto Fujimori, quién jaqueado por los retos del terrorismo que además estaba infiltrado en un sector del magisterio, osciló entre propuestas municipalizadoras y privatizadoras de la educación, y la defensa de la educación pública gratuita.

En su primer quinquenio de gobierno, el gobierno se dedicó fundamentalmente a mejorar e incrementar la infraestructura y a revalorizar la educación pública gratuita incluyendo en ella los alimentos, el seguro escolar, la instalación de computadoras, así como la capacitación masiva de profesores” (Apaza, 2016, p. 120).

El financiamiento per cápita, cada vez menor, aunque con un período de bonanza entre los años 1950 y 1960, asociado con el descenso de la calidad de la educación, estuvo unido al deterioro de las condiciones de vida y profesionales de los docentes.

Esto ocurrió porque en lugar de acompañar la expansión de la cobertura educativa con la paralela expansión del presupuesto destinado a la educación para evitar afectar la inversión educativa per cápita, se redujo el presupuesto y las jornadas escolares, se aumentó los turnos por colegio y el número de estudiantes por profesor y se redujeron las remuneraciones docentes (Trahtemberg, 2000).

Obviamente, esto disminuyó el atractivo de la carrera docente que se debilitó como profesión, y a su vez llevó a los docentes a organizarse en un poderoso sindicato único que con el tiempo fue radicalizando sus demandas y protestas. Al deteriorarse la calidad de la educación pública, se incrementó la demanda por la educación privada. El Estado ha luchado por visualizar, diseñar e implementar un modelo educativo

peruano que responda a los requerimientos y posibilidades peruanas (Apaza, 2016, p.120).

“Hemos sido permanentes copiadores de modelos extranjeros y hemos pasado de estar en manos de las misiones belgas, alemanas y norteamericanas, a depender de las prioridades establecidas por los organismos de cooperación técnica y financiera internacionales” (Apaza, 2016, p.121).

“Durante el siglo XX encontramos altos y bajos en el financiamiento de la educación, en las propuestas reformistas y en la calidad de los profesores unido a la falta de consistencia y continuidad de las propuestas, las que fueron debilitadas y diluidas con un consecuente deterioro, con un notorio retraso frente a los países líderes y con brechas educativas equivalentes a las que tuvimos a principios de este siglo” (Apaza, 2016, p.121).

2.2.1.2. Fines de la reforma educativa

La reforma del sistema educativo persiguió tres grandes fines:

- Educación para el trabajo y el desarrollo.
- Educación para la transformación estructural de la sociedad, y
- Educación para la autoafirmación y la independencia de la nación peruana.

Wuest, Arturo, Pino, et al (2018) mencionan que:

La propuesta educativa en función de los fines perseguidos fue orientar a la educación, en primer lugar, por las condiciones y requerimientos de desarrollo del país, poniendo de relieve el sentido creador y social del trabajo común inherente a la esencia de la persona humana, de tal manera que la educación se convirtiera en arma indispensable de lucha contra la pobreza y el atraso, contra el inmovilismo económico y los bajos niveles de producción y consumo; buscando en consecuencia capacitar a todos los peruanos para el trabajo productivo y para que el acceso a los más altos niveles culturales, científicos y

tecnológicos se intensifiquen y aceleren por la eliminación de las barreras y de los privilegios socioeconómicos” (Wuest, Arturo, Pino, et al, 2018, p.25).

En segundo lugar, la reforma educativa se orientó al cambio de las estructuras socioeconómicas, lo cual implicaba despertar una nueva actitud adecuada y favorable a la transformación del sistema (Wuest, Arturo, Pino, et al, 2018, p.26).

En tercer lugar, buscó reforzar la autoafirmación nacional, pero, lamentablemente, acusó una tendencia híper nacionalista. Los planteamientos ideológicos de la reforma educativa provocaron una crítica enérgica en el ámbito educativo peruano, por su base materialista, su orientación colectivista, su espíritu dialéctico, su agresividad en la implantación y la manipulación política que hizo de ella el gobierno militar (Wuest, Arturo, Pino, et al, 2018, p.26).

En el campo de las ideas, las personas tienden a ser más rígidas en cuanto a la asimilación de los cambios, sobre todo cuando estos son de gran alcance y la adaptación a ellos no es fácil. Por esta razón, la reforma de la educación suscitó reacciones y dificultades que el proceso político no resolvió en su conjunto, y su suerte estuvo indisolublemente vinculada a la de la Revolución Peruana.

En cuanto se refiere a las modalidades educativas, la Ley señala textualmente:

- La educación básica regular es la modalidad destinada a asegurar el desarrollo integral del educando y a capacitarlo para el trabajo, promoviendo su participación activa en el proceso social.
- La educación básica laboral es una modalidad del sistema destinada al desarrollo integral y a la calificación laboral, en áreas funcionales de trabajo, de los adolescentes y los adultos que no siguieron oportunamente la educación básica regular, promoviendo su participación activa en el proceso social.

La calificación profesional extraordinaria es una modalidad básicamente no escolarizada del sistema educativo destinada a la capacitación permanente de trabajadores de los diversos sectores de la actividad social y económica nacional y la actualización periódica de su educación.

- La educación especial está destinada a la atención de los educandos que presentan los siguientes tipos de excepcionalidad: deficiencia mental, problemas de audición y lenguaje, ceguera y visión subnormal, limitaciones e impedimentos físicos, trastornos de la conducta y desajustes emocionales significativos e irregularidad social.

Los educandos superdotados tendrán programas adecuados a su condición de excepcionalidad. Asimismo, la educación superior contempló dos modalidades: La regular y la no regular, abarcando los primeros ciclos de la universidad y las escuelas superiores.

El primer ciclo se impartía en las Escuelas Superiores de Educación Profesional (ESEP), con equivalencia curricular de seis a ocho semestres académicos; el segundo ciclo y tercer ciclo impartidos en universidades y centros de altos estudios. La modalidad no regular en educación superior se caracterizó por ser preferentemente no escolarizada.

Desde el comienzo, el nuevo gobierno democrático, el segundo período de Belaúnde, se caracteriza por poner énfasis en la educación, tanto que se autodefine como el «quinquenio de la educación peruana».

En 1980, como se ha mencionado anteriormente, se publicó el diagnóstico de la educación, cuya elaboración había culminado en 1979; contemporáneamente se implementa el «Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe» de La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO y en Lima se realiza el primer seminario relacionado con el análisis y la prospectiva de la educación peruana.

Al poco tiempo se reorganizará el Ministerio de Educación, se crea el Instituto Nacional de Infraestructura Educativa (INIED) y el Perú participa en el Seminario de Managua sobre las experiencias latinoamericanas de reforma educativa.

En 1982 se promulga la nueva Ley General de Educación, que anula los principales cambios introducidos por el general Velasco Alvarado, sobre todo en lo que se refiere a la nuclearización del sistema escolástico, e introduce una política de gran

apertura a las escuelas no estatales, en vista de una importante valorización del primado educativo de la familia.

Respecto al docente, el artículo 9°, inciso g, establece que es función del Estado definir las exigencias de la preparación de los profesores en las diversas disciplinas y asegurar la actualización y el perfeccionamiento del docente en servicio, así como el mejoramiento de su condición económica, cultural y de su «dignidad social».

“El quinto capítulo, dedicado a los profesores, en el artículo 30° afirma que el docente es el agente fundamental de la educación y que es necesario, por parte del Estado, asegurar una rigurosa selección, una preparación adecuada y permanente y una conducta apropiada, pero no dice cómo esto se realizará. Solo en la décima disposición transitoria la ley establece el cierre de las Escuelas Normales aún operativas y su transformación o incorporación a los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP)” (Bolis, 2018, 25).

En 1984, el Poder Legislativo promulgó también una nueva Ley del Profesorado y su reglamento general, aprobado al final del gobierno en 1985, en el cual se hace referencia a la necesidad que los planes de estudio de los ISP sean rigurosamente elaborados y actualizados, así como a la conveniencia que la admisión de los alumnos sea a través de una adecuada selección.

En realidad, la situación se había ido de las manos al Estado, que no logró ni podrá en los sucesivos años garantizar una adecuada preparación a los futuros docentes.

En 1985, fue elegido presidente de la República Alan García Pérez, un joven de 36 años representante del PAP, que llega al poder después de 55 años de su fundación. Belaúnde dejaba el país en una profunda crisis económica: las inversiones habían caído, del 21.2 % del producto bruto interno (PBI) en 1982 al 12.2 % en 1985; además, en 1982 la economía peruana no había crecido y en 1983 la tasa de crecimiento resultó negativa (-12.2 %).

Si en 1980 el ingreso per cápita fue de US\$ 1,232, en 1985 había disminuido a US\$ 1,050. El desastre económico del gobierno de Belaúnde se debió principalmente

a la caída de los precios de las exportaciones. Como consecuencia de esta situación, el Perú en 1982 se había sometido a un «programa de ajuste» del Fondo Monetario Internacional (FMI).

Según el FMI, el principal problema del Perú era el déficit fiscal y para contrastarlo fue necesario reducir los gastos del Estado, incrementar las tarifas de los servicios públicos y devaluar la moneda nacional. Estas medidas «impuestas» por el FMI, que serían definidas después como «ortodoxas», en contraposición a aquello tomado por Alan García (heterodoxo), provocaron una recesión y la pérdida del valor de compra de los salarios; como se mencionó anteriormente la renta per cápita disminuyó casi un 15 %.

El empobrecimiento de los ciudadanos y la paralela recesión trajeron como consecuencia que el gobierno no pudo pagar la deuda externa, llegando a una situación de morosidad. Las consecuencias de la difícil situación económica y las medidas correctivas impulsadas por el FMI complicaron la situación educativa nacional.

El presupuesto del Ministerio de Educación pasó del 3.2 % del PBI en 1981 al 2.6 % en 1985, y en términos generales esto significó pasar del 14.9 % de los gastos públicos al 11.8 %, con la circunstancia agravante que de este valor el 94 % fue destinado a los gastos corrientes (honorarios y gastos corrientes en general) y solo el 6 % a los gastos de capital (dinero que se podía destinar al mejoramiento y equipaje de las escuelas y a la innovación del sector).

Apenas asumida la presidencia, Alan García anunció medidas heterodoxas, entre las cuales destacaba la decisión de pagar la deuda externa solamente en razón de un porcentaje del PBI y en el sector educativo entre 1985 y 1987 el gasto público aumentó un 65 %.

Sin embargo, este aumento fue solo aparente, además de temporal, en efecto, como después lo hicieron notar Cardó y Díaz, en el «Diagnóstico General de la Educación» de 1993, en realidad el aumento de los gastos fue solo consecuencia de que el número de los docentes cambió de 181,169 en 1985 a 240,391 en 1990 (un aumento

del 33 %) y del mismo modo el personal administrativo pasó de 25,231 a 55,135 (un aumento de 118 %); aumento injustificado, en ambos casos, con respecto al aumento de los alumnos en el quinquenio.

Después progresivamente la situación empezó a deteriorarse como consecuencia de las disparatadas políticas económicas del gobierno, así que a causa de la hiperinflación del final del quinquenio, los gastos del gobierno destinados a la educación se redujeron del 50 % en total, aún más, en proporción (73 %) por lo que se refiere al gasto de capital. De esta manera, en 1990 el país conocerá la proporción de gastos para la educación más baja de los últimos cincuenta años (1.7 % del PBI).

En los años 1985-1990 se alternaron tres ministros de Educación: Grover Pando Vildoso (1985-1987), Mercedes Cabanillas Bustamante (1987-1989 y de nuevo un breve período entre mayo y julio de 1990) y Efraín Orbegozo Rodríguez. El primero de estos ministros propuso a las Cámaras reunidas un análisis del sistema educativo nacional y una serie de propuestas contenidas en un documento titulado: «La educación para la vida».

En el documento, entre otros aspectos, se señalaba que Lima tenía profesores nombrados en las escuelas cuyo currículo de estudios solo llegaba al quinto año de secundaria; que el 25 % de los docentes en el país no poseía título de estudios adecuados a la función; que existían muchos puestos de personal directivo que no habían sido otorgados por concurso, al igual que no se habían previsto concursos para sustituir a los profesores que cada año tenían que jubilarse (alrededor de 6000 por año).

Pero a este informe no siguió una reforma real, como tampoco aconteció con el otro documento propuesto por el mismo ministro: el Proyecto Educativo Nacional (noviembre de 1986), que consistía en el intento de plasmar la política del gobierno aprista en un sistema educativo «nacionalista, democrático, popular, capaz de dar vida a una conciencia histórica antiimperialista, preocupada por los pobres y por el vínculo con el mundo del trabajo».

Durante el gobierno de Alan García circularon también otros documentos que propusieron reformas educativas, tales como el titulado “Política educativa y bases para sistema educativo del siglo XXI”, pero la mayoría de los estudiosos coinciden en que, lamentablemente, no se materializó ninguna de las reformas anunciadas y que su período de gobierno se caracterizó más bien por la ampliación de la burocracia educativa, a causa del ingreso a los ministerios de los militantes del partido aprista.

Hasta el punto de que llegaron a enseñar y ocupar puestos administrativos militantes que carecían de las competencias mínimas necesarias, con la consecuencia de volver a proponer y mantener la política clientelista ya conocida en diferentes períodos de la historia republicana.

En los inicios del gobierno aprista también existía el deseo de mejorar las condiciones salariales del personal docente peruano, y de hecho en los primeros años el poder adquisitivo de los maestros aumentó en aproximadamente un 30 % en comparación con 1980; pero a partir de 1988, debido a la hiperinflación, el poder adquisitivo de los salarios disminuyó drásticamente, alcanzando niveles aún más bajos que en 1945.

En 1990, la situación se agrava para el sistema educativo nacional, y entre los datos negativos destaca el porcentaje de docentes en servicio sin título pedagógico, se trata del 50 %, el doble respecto al año de inicio del gobierno de Alan García. También al interior del país y en las zonas periféricas de Lima, donde no se había deteriorado la situación seguía siendo absolutamente alarmante, con porcentajes del 70 % de docentes sin calificación adecuada.

2.2.1.3. Reforma educativa. Decreto Ley N° 19326

La situación política e histórica que produjo la reforma peruana de la educación es la consecuencia de la búsqueda de profundos cambios en las estructuras socioeconómicas a partir de 1968 bajo el régimen de un gobierno Militar definido como un gobierno revolucionario, cuyo objetivo principal fue edificar una nueva sociedad: «Una social democracia de plena participación».

En este contexto, la reforma de la educación se presentó como un cambio que no se centraba únicamente en la esfera tradicional y conservadora de la educación que trata meramente de transmitir el acervo cultural y las valoraciones existentes y de amoldar a las nuevas generaciones dentro de las formas ya creadas, sino que era un medio efectivo para fortalecer y apoyar el proceso revolucionario político en su conjunto, a través de una educación creadora que buscaba desenvolver las capacidades del ser humano y afirmar su potencial de desarrollo autónomo.

El sustento filosófico de la reforma era el hombre como ser que solo logra su plenitud en la justicia de las relaciones entre las personas y en el diálogo social.

“La reforma de la educación se propuso como sustituto de un sistema anticuado, no estructurado y centrado en la escolarización que está en oposición con la idea de una educación permanente, accesible a todos, y en la que todos participan” (Wuest, Arturo, Pino, et al, 2018, p. 25).

2.2.1.4 Reforma magisterial. Ley N° 29944

De conformidad con la Única Disposición Complementaria Final del Decreto Supremo N° 227-2013-EF, publicado el 14 septiembre 2013, se establece que los profesores designados, en el marco de los procesos de concurso de la presente Ley, como directores y subdirectores de las instituciones educativas públicas de educación básica y técnico productiva, no podrán percibir adicionalmente las asignaciones dispuestas por el Decreto Supremo Extraordinario N° 077-93-PCM y los incrementos diferenciados por cargo otorgados por el Decreto Supremo N° 050-2005-EF y el Decreto Supremo N° 081-2006-EF; así como aquellas asignaciones por cargo de director y subdirector contenidas en la Ley N° 24029, Ley del Profesorado, y la Ley N° 29062, Ley que modifica la Ley del Profesorado en lo referido a la carrera pública magisterial, en los términos señalados en la Décima Sexta Disposición Complementaria, Transitoria y Final de la presente Ley.

De conformidad con el artículo 7° del Decreto Supremo N° 344-2015-EF, publicado el 09 diciembre 2015, se dispone que para el Magisterio Nacional, el

aguinaldo por Navidad se calcula de acuerdo a lo previsto en la presente Ley, otorgándose a los docentes con jornada laboral completa un monto no menor al señalado en el literal a) del numeral 7.1 del artículo 7° de la Ley N° 30281, en el marco de lo dispuesto por los numerales 1 y 2 de la Quinta Disposición Transitoria del Texto Único Ordenado de la Ley N° 28411, Ley General del Sistema Nacional de Presupuesto, aprobado mediante Decreto Supremo N° 304-2012-EF, y la presente Ley.

2.2.1.5 Neoliberalismo

Adriana Puigrós (1996) publica un interesante artículo en el que da cuenta de la reforma educativa, la educación pública y el neoliberalismo en América Latina, poniendo énfasis en Argentina.

Hay consenso a la hora de establecer que hacia finales de los ochenta, América Latina tenía sistemas educativos en crisis generalizada, lo que sumaba también a una profunda crisis social. Si bien la marcha educativa era defectuosa, se había acumulado valiosa experiencia para implementar reformas de mejora. Las reformas neoliberales tuvieron impacto en el campo educativo, profundizaron la inequidad y se caracterizaron por la priorización de sectores de producción inmediata, lo que significó una reducción en la inversión estatal en el Sector Educación.

El discurso generalizado para justificar cambios en dicha década se basó en el desprestigio del sistema, resaltando su ineficacia, inequidad y bajos resultados. Se asocia lo anterior a una intervención inadecuada del Estado, frente a cuyo fracaso se exige un claro repliegue, trasladando la responsabilidad educativa hacia el sector privado, lo que se presenta además como la única reforma posible.

El remedio propuesto se centra en la reducción de la inversión estatal, lo que a la larga no ha demostrado mejoras en el sistema. Para legitimar esta reforma que en el fondo es reducción de inversión pública y traslado de responsabilidad al sector privado, se apela a un discurso pedagógico que pone énfasis en tecnicismos y lenguaje organizacional. Lo anterior presentaba la reforma como una ineludible modernización educativa.

Las reformas educativas se caracterizan por que empujan los sistemas hacia el privatizar, descentralizar, flexibilizar la contratación, reducir los docentes de planta y un reforzado sistema de control expresado en contenidos y evaluaciones comunes e impuestas. Las reformas educativas neoliberales son en el fondo un mito construido sobre la base de un sistema educativo en crisis, que fue rápidamente desprestigiado, la ausencia de alternativas de reforma distintas a las postuladas por el neoliberalismo.

A entender de la autora, urge detener estas reformas y preservar lo que estas reformas no hayan liquidado aún. Además, se necesita diseñar una nueva política pedagógica que considere la participación, gradualidad y experimentación. El éxito de cualquier reforma reposa sobre el consenso que se logre entre los involucrados, a partir de repasar las experiencias que cada sociedad en particular ha acumulado. La imposición reformista tiene grandes posibilidades de fracasar, pues sostienen la reforma en posturas autoritarias de sus promotores.

2.2.2 Reformas en proceso

El proceso de reformas del Estado, necesario para impulsar y sostener las reformas educativas dependerá, en medida importante, de la dinámica que hegemonice la lógica de intervención de los actores educativos.

En principio, puede sostenerse que existen tres dinámicas posibles: de innovación, de permanencia o anticambio y de mercado. La constelación de actores que se articulan en cada una de esas dinámicas es específica para cada país y es relativamente inestable.

La articulación de estos últimos dos actores a la lógica de innovación se combina con cierta distancia crítica respecto de las políticas públicas. En algunos países participan de la misma sectores gremiales minoritarios y, en otros, los gremios como tales.

En conclusión, la lógica de innovación se genera por la convergencia de tres factores: la decisión política de producir cambios, la utilización y reprocesamiento

creativo del conocimiento portado por los intelectuales reformadores que aceptan responsabilidades decisorias en el Estado, producido en gran parte fuera del sistema educativo, y en no pocos casos por ellos mismos y, por último, por la experiencia de la dinámica cotidiana de los sistemas educativos portada por los pedagogos reformadores y por algunos funcionarios de la burocracia que aceptan también responsabilidades decisorias, y en medida proporcionalmente mayor, ejecutivas y de apoyo” (Braslavsky y Cosse, 2006, p. 25).

2.2.2.1 Privatización de educación 90

Desigualdad de oportunidades en educación 90

El exministro de educación, Martín Benavides, publicó un artículo que aborda las persistencias de las desigualdades en el Sector Educación (2007). En este afirma tres cambios que pueden ser considerados como positivos en la historia educativa de nuestro país: 1) La expansión educativa, 2) La alta valoración de la educación por parte de los ciudadanos, y 3) Los retornos económicos asociados a ciertos niveles educativos.

Tenemos que entender la expansión como una evolución en el alcance del servicio educativo, si de los nacidos en 1930 el 50 % de habitantes no tenían acceso al servicio educativo, ello se redujo a un 20 % en relación a quienes nacieron en 1970. Se pasó de tener un promedio de años de estudio en jóvenes de 15 años de 2 en 1940 a 6 en 1971 y 8 para 1996. Así la expansión del servicio o la masificación se percibe con mayor claridad cuando se determina que mientras que en 1940 menos del 5 % de la población había cursado la secundaria, para 1999 un tercio de la población en edad escolar ya la había completado, para ese mismo año la población con 15 años ya evidenciaba una acumulación de años de estudio cercano a los 9 años, para el 2004 la población entre 16 y 24 acumulan diez años de educación.

En lo que corresponde a la valoración del servicio educativo, es interesante percibir la dicotomía en los sectores rurales, por un lado, es vista como una amenaza para la preservación de las costumbres, tradiciones, lenguas particulares y marco cultural, al mismo tiempo se presenta como una promesa para salir de la pobreza y el

atraso, con todos los males que este representa: ignorancia, discriminación, etc. Se entiende así la educación como una forma de acceder a la ciudadanía, el ascenso social. El valor de la educación en estos sectores rurales es meramente instrumental, es valioso porque certifica, no porque logre evidenciar aprendizajes, es instrumental porque permite la migración social, con expectativas de mejor futuro.

El tercer punto, el autor considera que hay evidencia sobre la ganancia económica que representa el invertir en educación. La reducción de la desigualdad en los ingresos respondería al factor educativo, lo que está asociado a la lucha contra la pobreza y sus secuelas. Una reducción de la pobreza del 10 % en quienes logran culminar la secundaria, 14 % en quienes acceden a la educación superior. Sin que lo anterior signifique una reducción automática, pues existen variables intervinientes que pueden condicionar ese porcentaje. La desigualdad es persistente incluso entre quienes alcanzan cierta igualdad, pues al interior de tales sectores la marginación de la mujer sigue siendo evidente, y la marginación de la mujer rural o indígena lo es aún más.

Romper las continuidades negativas en el Sector Educación implica invertir en las familias pobres, sobre todo cuando sus hijos están en la primera infancia, en el Perú se requieren estrategias focalizadas de acción afirmativa con las que el Estado logre equilibrar las condiciones de desigualdad de estas familias, ello sería más efectivo para cerrar las brechas sociales, y es un pendiente claro en el marco de la reforma educativa. Sin una intervención agresiva por parte del Estado en los sectores más pobres para cerrar la brecha, esta no solo persistirá en el tiempo, sino que se convertirá en una continuidad. Sobre lo anterior, hay experiencias interesantes en el contexto latinoamericano, el Programa Escuela Nueva en Colombia, el P900 en Chile o la Bolsa Escola en Brasil, principalmente.

Asimismo, insiste en plantear desafíos para nuestro país en materia educativa

- a) Una política educativa proequidad. Debemos pensar en la necesidad de articular una sociedad y un Estado adaptados para afrontar una sociedad altamente desigual y que es en ese contexto que se desarrolla el quehacer educativo. No se debe insistir en políticas homogéneas para un país que no es homogéneo, el

rol del Estado es necesario para construir la equidad sobre la base de atender las desigualdades que se derivan de la pobreza, como un condicionante para el acceso y aprovechamiento de la educación. Hay que atender esto desde la economía sin dejar de lado el condicionante sobre la eficiencia y eficacia en el gasto.

- b) Implementar programas de acción afirmativa diseñados para atender una sociedad desigual, a través de programas intersectoriales que aborden la pobreza en las familias por el lado social y estrategias enfocadas a mejorar los aprendizajes deficientes, es importante ubicar en el centro de las estrategias. Se insiste en repensar estas medidas de forma focalizada, a partir de las necesidades de cada región, para evitar resultados contraproducentes. A lo anterior debe sumarse el considerar las diferentes dinámicas intrafamiliares que tienden a relativizar el efecto de las acciones y decisiones educativas, no todos los entornos son favorables para apoyar el aprendizaje de los estudiantes.

A entender del autor, estos programas focalizados dirigidos a poblaciones pobres son más efectivos que las reformas educativas vinculadas a la descentralización y privatización del servicio, existiría evidencia en investigaciones internacionales sobre ello. La política de traslado de los mejores cuadros a zonas deprimidas económicamente es una buena opción, pero representa problemas en relación a la adaptación, la distancia y la propensión del docente seleccionado, en todo caso se requiere un programa de asistencia y acompañamiento a tales docentes como estrategia conjunta para mejorar su rendimiento.

- c) Urgen cambios que prioricen, a largo plazo, lo que el autor denomina como “programas de excelencia” orientados a atender las expectativas y necesidades de los niños y niñas pobres de entre 3 y 5 años, a través de la educación inicial, ello por la evidencia en investigaciones internacionales sobre la trascendencia de esta etapa escolar en el futuro desempeño de los escolares. Además de lo anterior, propone reemplazar o perfeccionar el trabajo de los Programas no Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEI), a fin de garantizar el

aprestamiento requerido para empezar el ciclo escolar en las mismas condiciones.

2.2.3 Evaluación docente

Uno de los axiomas de las reformas educativas es la evaluación del rendimiento escolar como indicador de calidad. Estas evaluaciones, tanto nacionales como internacionales, se realizan como si la única variable a considerar fuese el aprovechamiento educativo, independientemente de las condiciones socioeconómicas. El presupuesto es que las clases sociales no existen, como tampoco existe la desigualdad socioeconómica y cultural entre los países desarrollados y no desarrollados” (López y Chávez, 2006, p. 8).

Eswin G. West (1998) plantea que en la década del noventa la evaluación se convierte en un instrumento para la asignación de recursos. Dicho autor reseña que en casi todos los países en desarrollo donde la comparación de resultados de las evaluaciones del rendimiento de escuelas públicas y privadas es posible, siempre es superior el rendimiento de las escuelas privadas. El interés por resaltar el rendimiento de la educación privada viene acompañado de un debilitamiento de la estructura estatal, lo que se enmarca en una política de corte neoliberal que asocia lo privado con lo eficiente y lo público con lo ineficiente. Sostiene que existen evidencias de que la competencia entre las escuelas públicas y privadas logra un mejoramiento de la oferta educativa cuando “se proporciona la oportunidad a los padres de familia y alumnos, mediante la individualización del financiamiento, para que elijan la escuela que consideren con las mejores cualidades educativas” (López y Chávez, 2006, p. 1), lo que favorece a la educación privada.

En el caso del Perú, los fines de la educación resaltados en la ley están asociados a la construcción de la identidad nacional y a crear las condiciones para la convivencia democrática. Así, el artículo desarrolla una perspectiva comparativa sobre los fines que en Sudamérica se perfila para la educación, el papel que desempeña el Estado y el cómo

termina definido o especificado el derecho a la educación. A principios del 2000 en tales países se aprecia una gran producción de leyes generales de educación.

A entender del referido autor solo en Venezuela y Bolivia se observan marcos normativos que rompen con la continuidad neoliberal planteada en la década de 1990. Los otros países, incluido el Perú, no han proporcionado marcos normativos en el sector educación que busquen proponer un modelo distinto al ya activado en la reforma neoliberal. Hay, sin embargo, una lucha expresada en las marchas y contramarchas reformistas entre el neoliberalismo y el post Consenso de Washington, una lucha por establecer el sentido de la educación, los rasgos culturales a promover, la orientación política del educar, la igualdad, así como el rol del Estado.

Es innegable el peso que aún mantiene el neoliberalismo, sobre todo en el discurso pedagógico que justifica el quehacer educativo y en las políticas del sector, en buena parte de la región, por lo que todo intento de reforma debe partir de lo que el neoliberalismo aporta o no aporta.

2.2.4 Estrategias didácticas

Jiménez y Robles (2016), “las estrategias didácticas como elemento de reflexión para la propia actividad docente, ofrecen grandes posibilidades y expectativas de mejorar la práctica educativa. Para comunicar conocimientos el docente utiliza estrategias encaminadas a promover la adquisición, elaboración y comprensión de los mismos. Es decir, las estrategias didácticas se refieren a tareas y actividades que pone en marcha el docente de forma sistemática para lograr determinados aprendizajes en los estudiantes” (p. 109).

Campo (2000). “La didáctica se refiere al proceso para planear, organizar, desarrollar y evaluar situaciones, ambientes o escenarios de enseñanza-aprendizaje en cualquiera de sus modalidades. El proceso de enseñar-aprender supone la presencia de sujetos: maestro (asesor, tutor, mediador, facilitador) – estudiante – sociedad, cada uno con sus particularidades, pero que a la relación como un contexto bajo el cual se apliquen de

manera creativa estrategias didácticas de la matemática apoyadas en tecnología, se propone revisar. (p. 8)

García I. (2016). “Formar en competencias en las escuelas y universidades es imprescindible para preparar al alumno a utilizar sus saberes (conocer, hacer, ser y convivir) en la resolución de problemas del contexto de forma adecuada y oportuna, es decir, esta nueva perspectiva permite establecer un nexo que articula de forma real el ámbito académico y el laboral, preparando al estudiante para resolver situaciones concretas con los recursos aprendidos en el aula, en sí aplicar en el ambiente laboral lo aprendido en la universidad” (p. 79). Es por esta razón que uno de los nuevos roles que debe cumplir el docente en el aula es diseñar estrategias que permitan promover en los estudiantes las competencias marcadas como parte fundamental de su perfil de egreso. (p. 30)

Córdova L et al (2017). Al hablar de métodos pedagógicos se entiende que son todos los procesos que orientan la enseñanza y el aprendizaje de manera general (Tobón, 2004). A partir de estos se construyen las estrategias didácticas, es decir, todos los procedimientos dirigidos para alcanzar una determinada meta de aprendizaje mediante técnicas y actividades. De estas se desprenden las técnicas de enseñanza que abordan los procedimientos pedagógicos específicos para orientar las estrategias didácticas. Finalmente, esta permite proponer actividades que abarcan todos los procesos mediante los cuales se ponen en acción las técnicas, con unas determinadas personas, lugares, recursos y objetivos. (p. 88)

Solórzano, Y. (2017). “En esta sociedad en la que prima el valor de la capacidad intelectual, del conocimiento, del desarrollo científico y tecnológico y de la capacidad de innovación, como factores básicos de competitividad y de supervivencia, y como elementos claves para el desarrollo económico, social y el mejoramiento de las condiciones de vida y de bienestar individual y colectivos, la educación de las personas se convierte en un asunto estratégico, siendo fundamental el desarrollo de ciertas competencias como la capacidad de pensar, la independencia intelectual y el aprendizaje autónomo” (p. 243).

2.2.5 Desempeño docente

Según la definición del Instituto de Estadística de la UNESCO, un docente cualificado es un “docente que posee la cualificación académica mínima requerida en la formación de docentes (previa al ejercicio o durante su desempeño) para enseñar en un nivel de educación determinado, de conformidad con las políticas o las leyes nacionales al respecto”.

No obstante, no existe ningún convenio internacional sobre el significado del término “docente cualificado” o sobre las cualificaciones mínimas que permiten que el docente se convierta en un docente cualificado.

La experiencia de los sistemas educativos que encabezan la lista revela, sin embargo, que existen patrones en lo relativo a la educación y capacitación de los docentes. Estos sistemas han creado un formato uniforme de capacitación inicial en forma de carrera universitaria acreditada por un título, y algunos requieren incluso alguna experiencia práctica previa en las aulas.

2.2.6 Capacitaciones

Es una estrategia de desarrollo profesional que promueve el fortalecimiento de habilidades pedagógicas para la mejora del desempeño docente y de los aprendizajes. (MINEDU, 2017)

La capacitación permite evitar la obsolescencia de los conocimientos del personal, que ocurre generalmente entre los empleados más antiguos, si estos no han sido reentrenados. También permite adaptarse a los cambios en la sociedad, los productos, los servicios y las diversas demandas del mercado; disminuye la tasa de rotación de personal y permite entrenar sustitutos que puedan ocupar nuevas funciones rápida y eficazmente. (Vázquez, 2017)

Asociado al eje temático de la formación docente, el análisis de las políticas y programas de los últimos veinte años evidencia una intensa actividad, que se refleja en la aprobación de un conjunto de normas, planes y programas donde se observa una

continuidad, que se expresa, en particular, en los programas nacionales: primero el Plan Nacional de Capacitación Docente PLANCAD. Plan de Gestión Educativa PLANGED, Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente PRONACAP, Programa Estratégico de Logro de Aprendizaje, PELA. Esta continuidad se observa, por ejemplo, en el énfasis puesto en la institución educativa y en el aula, en el apoyo personalizado al docente y en la promoción de espacios de diálogo (Montero, 2011).

Los programas de formación docente fueron inicialmente promovidos y financiados con un fuerte apoyo de la cooperación internacional, en especial del Banco Mundial, el BID y la GTZ. Luego de varios años, una vez que se validaron, implementaron y, sobre todo, evaluaron los modelos dirigidos a los dos niveles de formación docente inicial y en servicio.

Las actuales reformas educacionales han modificado la forma en que se entienden los procesos de enseñanza-aprendizaje. El foco de atención ha pasado a ser el aprendizaje de los alumnos, entendido como el proceso de construcción de habilidades, conocimientos y valores en un contexto de interacción social. Este nuevo foco supone un rol central de los docentes. Los docentes dejan de ser los transmisores de información, la fuente del conocimiento para pasar a ser mediadores u orientadores, que acompañan este proceso de construcción (Guerra, 2008, p. 1).

2.2.7 Meritocracia y reforma en marcha

Cuenca, R. & Vargas, J. (2018) presentaron un informe que abarca una evaluación de las principales políticas públicas en el Sector Educación, entre los años 2012 y 2017, período de tiempo en el que los autores consideran se presentó una aplicación más integral de la reforma educativa, lo que incluye la renovación del cómo formamos a los docentes y el desarrollo de una estrategia para asegurar el bienestar del profesorado.

Lo anterior pone en evidencia a la luz de lo examinado que existen aspectos a mejorar en la aplicación de la reforma, como los procesos de incorporación y retención de maestros, así como se requiere ampliar las estrategias de apoyo a la práctica

profesional del educador y una política educativa centrada en la revaloración del docente.

Al igual que Benavides, los autores hacen hincapié en los desafíos pendientes que requieren una mirada más atenta por parte de los involucrados, reducir la brecha social, consolidar la cobertura del servicio, mejorar las condiciones en que se brinda el servicio, ampliar la influencia del marco del buen desempeño docente dirigido hacia todas las actividades vinculadas al quehacer docente, que lleva adelante el MINEDU y las Direcciones Regionales de Educación, intensificar la difusión de la nueva ley de institutos, etc.

No cabe duda de que las políticas educativas en general y la política docente, en particular, constituyen uno de los temas más importantes en la agenda pública, por lo menos a esa conclusión se llega luego de 15 años de revisión de lo avanzado por el MINEDU, el Consejo Nacional de Educación, la Academia y las ONG involucradas. En el caso específico del MINEDU, se aprecia una vocación por centrar su atención en el docente, se ha buscado fortalecer y revalorar este ejercicio profesional, colocando la perspectiva de desarrollo profesional entre los temas más importantes a discutir por esa cartera, reflejando un conjunto de cambios en la formación inicial de los docentes, la incorporación de estrategias de evaluación hacia su desempeño, la búsqueda de su bienestar profesional y el incentivo a través de una nueva carrera docente.

Es importante hacer notar que es recién a partir del 2007 que se asume plenamente un enfoque meritocrático en el acceso a la nueva carrera magisterial, lo que se materializó a través de la respectiva ley reformulada en el 2012, dando inicio a la denominada “reforma docente”.

En este contexto de las últimas reformas, se reconocen avances importantes en la implementación de las políticas docentes. En este amplio consenso destacan el uso del marco del buen desempeño docente como un instrumento orientador de políticas, tanto de formación como de evaluación. Sobre el tema de formación se aprecia un avance importante en la elaboración de perfiles para los estudiantes y profesores de institutos; y la idoneidad técnica y los procesos transparentes han caracterizado las

evaluaciones. Destacan también como avances importantes la aprobación de la nueva ley de institutos de formación docente, que tiene con este nuevo marco legal mayores posibilidades de desarrollo y mejores vínculos con las universidades. Finalmente, los esfuerzos por incrementos salariales en el marco de una ruta meritocrática son avances importantes en el fortalecimiento de la profesión docente. Sin embargo, estos avances plantean a su vez retos que son presentados a modo de recomendaciones.

2.2.8 Motivación

La motivación de los profesores está basada en elementos intrínsecos del trabajo como son el reto intelectual, la autonomía, la libertad para probar nuevas ideas, el desarrollo de la competencia profesional y la oportunidad de crecer personalmente, el sentir que benefician a la sociedad influyendo en la educación de niños y jóvenes (Bishay, 1996; Love Turner, 2001; Spear et al., 2000; Sylvia y Hutchinson, 1985; Scott et al., 2001).

En general, de acuerdo con Maslow, toman el trabajo como centro de autorrealización, parece claro que la enseñanza es una de las profesiones que en sí misma puede ser altamente retadora y satisfactoria y ser vivida como calling, viendo el trabajo como inseparable de la propia vida.

Siendo un trabajo en sí mismo motivador que suscita pasión, interés y entusiasmo y que es fuente de realización personal; también es verdad que, al contrario, la enseñanza, por la implicación personal que supone, las expectativas que en ella se ponen, las cortapisas con las que se encuentra, pueden, en situaciones adversas, producir los más altos niveles de burnout (cfr. DeHeus y Diekstra, 1999). Esta es la cara y la cruz de la profesión docente.

En la actual coyuntura de cambio y reforma, las escuelas deben responder a numerosos retos y no serán capaces de hacerlo si no cuentan con una alta implicación de los profesores.

“La profesión docente en estos tiempos acusa una fuerte tensión y muchos son los profesores que experimentan el síndrome burnout y una cierta crisis de identidad profesional.

Esta situación es lamentable si tenemos en cuenta que el trabajo docente tiene unas enormes posibilidades de generar una alta motivación intrínseca y un alto compromiso personal y profesional en las personas que lo desempeñan. Por ello, y para no limitar la capacidad de innovación de las escuelas, es preciso que se hagan esfuerzos para mejorar la formación profesional de los profesores y su motivación” (Gonzales, 2003, p. 61).

2.2.8.1 Sueldos

Hay suficiente consenso social respecto a que la precaria situación salarial del magisterio peruano debe ser superada para salir del círculo vicioso de bajos salarios docentes y baja calidad de la enseñanza.

De ello han sido conscientes los últimos gobiernos, que desde inicios del presente siglo empezaron a preocuparse por invertir más en el docente.

Durante el gobierno de Alejandro Toledo las alicaídas remuneraciones se elevaron en 70 %; en la gestión de Alan García se dio la Ley de la Carrera Pública Magisterial, estableciéndose la diferencia entre las remuneraciones del docente que iniciaba su carrera y del que la concluía, que pasaron de un 15 % a duplicarse.

La Ley de Carrera introdujo por primera vez el criterio de mérito en la promoción salarial de los profesores, ligado a la estabilidad laboral, así como mejoró los incentivos para el desempeño de cargos directivos, jerárquicos y de docencia en el área rural. Con Ollanta Humala se reemplaza la Ley dada durante el gobierno anterior, aprobándose la ley, al contrario de la que derogaba, incorpora al 100 % de profesores al nuevo régimen laboral y reemplaza los niveles magisteriales, las que se elevan a ocho, siendo la diferencia entre la primera y octava escala de 2.6 veces.

El presidente Humala, en su mensaje de inicio del año escolar 2015, ha propuesto que la actual administración y la siguiente tengan como meta la duplicación del sueldo de los maestros, llevándolo de un promedio de 1800 soles a 3600 soles.

Sería un nuevo esfuerzo financiero considerable que implicaría elevar la planilla en aproximadamente 7800 millones de soles, lo que equivale a 1.3 % del PBI. Esta medida llevaría a una mejor situación al profesorado, aunque todavía debajo de lo que vienen ganando los profesores estatales de varios países latinoamericanos. En Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, México y Uruguay sus remuneraciones fluctúan entre los 1800 y 2400 dólares.

Una mejora sustantiva de los sueldos del profesorado público conlleva igualmente a la revisión de la jornada laboral de trabajo. En este tema, nuevamente es aleccionadora la experiencia internacional. Fuente: <https://educared.fundaciontelefonica.com.pe/desafios/reforma-magisterial-avances-desafios/>

En países donde los profesores perciben una mayor remuneración, la jornada laboral es similar a la de cualquier otro profesional; es decir, de 45 horas semanales. La misma cubriría el dictado y preparación de clases y reuniones con el equipo de docentes, padres y alumnos. Presenta la ventaja de desaparecer el pago en función de la hora pedagógica y establecer una sola remuneración por escala.

Entonces, la elevación del piso salarial será condición para captar mejores egresados de la secundaria para la docencia. Como una medida paliativa, el Ministerio de Educación ha puesto en aplicación un sistema de incentivos para quienes decidan seguir la carrera docente o incorporarse a la docente, a los mejor evaluados les ofrece un subsidio atractivo durante los primeros 3 años.

2.2.8.2 Mejora salarial relativa

Hasta la fecha no se ha cumplido con la “deuda social” al magisterio peruano. Los montos adeudados por preparación de clase siguen sin ser cancelados, aunque se han dado sentencias legales positivas y promesas de las autoridades de MINEDU.

A pesar de esta situación, se debe admitir que las nuevas políticas magisteriales han generado positivos incrementos remunerativos, aunque de forma diferenciada.

La aplicación de las nuevas políticas magisteriales no ha movido sueldos: de cerca de la cuarta parte del magisterio peruano activo en situación de contratado (23.62 %); y de más de 100,000 docentes cesantes. Han mejorado con un incremento de alrededor de 250 soles a un 42 % de los docentes; aumento de 380 soles al 23 %; y de 1900 soles al 0.11 % del magisterio peruano.

2.2.8.3 Motivación de los aprendizajes

La motivación se constituye en el motor del aprendizaje; es esa chispa que permite encenderlo e incentiva el desarrollo del proceso. Según Woolfolk, “la motivación se define usualmente como algo que energiza y dirige la conducta”. De esta manera, entra a formar parte activa del accionar del estudiante (Ospina, 2006).

“En la creación de este interés, analizar los tipos de motivación y los estilos motivacionales se constituye como un aporte importante. Según Mario Carretero, existen motivaciones altas y bajas en los estudiantes y diferentes estilos que implican diferentes expectativas y recompensas externas. En concordancia con esto, han sido definidas motivaciones intrínsecas y extrínsecas, que hacen parte de los enfoques cognitivos de la motivación del ser hacia la comprensión de la realidad que lo rodea y que, a su vez, se relacionan con criterios externos e internos” (Ospina, 2006, p.159).

La motivación intrínseca tiene su procedencia a partir del propio sujeto, está bajo su dominio y tiene como objetivo la experimentación de la autorrealización, por el logro de la meta, movido especialmente por la curiosidad y el descubrimiento de lo nuevo.

“De manera opuesta, la motivación extrínseca “es el efecto de acción o impulso que produce en las personas determinados hechos, objetos o eventos que las llevan a la realización de actividades”, pero que proceden de fuera. De esta manera, el alumno extrínsecamente motivado asume el aprendizaje como un medio para lograr beneficios o evitar incomodidades. Por ello, centra la importancia del aprendizaje en los resultados y sus consecuencias” (Ospina, 2006, p.159).

a) Componentes básicos de la motivación académica

Partiendo de una definición clásica de la motivación, podemos considerarla como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta. “Por tanto, el nivel de activación, la elección entre un conjunto de posibilidades de acción y el concentrar la atención y perseverar ante una tarea o actividad son los principales indicadores motivacionales. Sin embargo, la complejidad conceptual del término no está tanto en estos aspectos descriptivos como en delimitar y concretar precisamente ese conjunto de procesos que logran activar, dirigir y hacer persistir una conducta” (Núñez, 2009, p. 43).

- El primero tiene que ver con los motivos, propósitos o razones para implicarse en la realización de una actividad. Estos aspectos están englobados dentro de lo que es el componente motivacional de valor, ya que la mayor o menor importancia y relevancia que una persona le asigna a la realización de una actividad es lo que determina, en este caso, que la lleve a cabo o no.
- Una segunda dimensión de la motivación académica, denominada componente de expectativa, engloba las percepciones y creencias individuales sobre la capacidad para realizar una tarea. En este caso, tanto las autopercepciones y creencias sobre uno mismo (generales y específicas) como las referidas a la propia capacidad y competencia se convierten en pilares fundamentales de la motivación académica.
- La dimensión afectiva y emocional que engloba los sentimientos, emociones y, en general, las reacciones afectivas que produce la realización de una actividad constituyen otro de los pilares fundamentales de la motivación que da sentido y significado a nuestras acciones y moviliza nuestra conducta hacia la consecución de metas emocionalmente deseables y adaptativas.
- El componente de valor. El valor asignado a las tareas. La teoría de la motivación de logro, formulada por Atkinson (1957, 1964), plantea que las expectativas (o probabilidades) de éxito y el valor del incentivo son dos importantes determinantes situacionales de la motivación de logro resultante. Este autor

considera el valor del incentivo como el atractivo relativo de alcanzar el éxito en una tarea.

2.3 Marco conceptual

Aprendizaje: Cambio relativamente permanente en la conducta o en su potencialidad que se produce a partir de la experiencia y que no puede ser atribuido a un estado temporal somático inducido por la enfermedad, la fatiga o las drogas”. (Hergenhahn, 1976)

Desempeño docente: Es un concepto que se construye de acuerdo a múltiples aspectos que lo determinan. De forma llana, cuando se aborda el término de “desempeño” se hace alusión a una acción, que, en este caso en particular, corresponde a las acciones o prácticas inherentes a la profesión docente. (Robalino, 2005:11)

Docente: Representa una de las fuerzas más sólidas e influyentes con miras a garantizar la equidad, el acceso y la calidad de la educación. Ellos son la clave del desarrollo mundial sostenible.

Educación básica regular: Es la modalidad que abarca los niveles de educación inicial, primaria y secundaria; está dirigida a los niños y adolescentes que pasan oportunamente por el proceso educativo. (DCN 2009)

Evaluación: Es una tarea del mayor interés pedagógico y didáctico, articulada en una estructura de actividad educativa que abarca tres importantes fases relativas a: la recogida de datos, la valoración de los mismos y la toma de decisiones. (Rosales 2000)

Motivación: Es el estado de un colaborador cuya disposición para realizar una determinada conducta está activado. (Sprenger 2005)

Política: Es un comportamiento propositivo, intencional, planeado, no simplemente reactivo, casual. Se pone en movimiento con la decisión de alcanzar ciertos objetivos a través de ciertos medios: es una acción con sentido. (Aguilar, L).

Política educativa: Se nos presenta como la actividad del poder público dirigida a solucionar los problemas sociales de la educación, por lo que en el fondo se convierte en un conjunto de medidas de la política general cuyo objetivo específico es, en todas sus dimensiones, el educativo (De Puelles, 2006).

Reforma educativa: Es un acto de compromiso y reafirmación social, simboliza el medio para asegurar una adecuada educación, representa una transformación del sistema educativo, con la finalidad de mejorar sus condiciones. Son iniciativas con altas expectativas, orientadas a elevar la educación de un país. (Rodríguez, L. I. S. 2018).

CAPÍTULO III

Metodología de la investigación

3.1 Enfoque de investigación

El enfoque de la investigación es cualitativo, por cuanto según Hernández Sampieri indica que es un proceso inductivo contextualizado en su ambiente natural, en este enfoque las variables no se definen con la finalidad de manipularse experimentalmente, y esto nos indica que se analiza una realidad subjetiva además de tener una investigación sin potencial de réplica y sin fundamentos estadísticos.

Con el enfoque cualitativo se tiene una gran amplitud de ideas e interpretaciones que enriquecen el fin de la investigación.

El alcance final del estudio cualitativo consiste en comprender un fenómeno social complejo, más allá de medir las variables involucradas, se busca entenderlo.

3.2 Diseño de investigación

El diseño es interpretativo pues permite observar al ser humano como un ente indivisible, singular y único en el mundo, que vive, siente y percibe de manera individual y propia. Nuestro objetivo es analizar la reforma educativa como factor de análisis a la realidad del profesional docente en el Perú y proporcionar elementos que le permitan realizar estudios ofreciendo una óptica diferente, desde la perspectiva de los docentes.

3.3 Método de investigación

El método interpretativo es un proceso mental que, al llegar al conocimiento o la demostración de la verdad de los hechos particulares, probados, hace que se pueda llegar a una conclusión general.

Es un proceso inductivo, pues de la interpretación de cómo se ve la realidad, según los informantes, iremos estableciendo la teoría necesaria de la comprensión de la realidad. La inducción es una forma de razonamiento en la que se pasa del conocimiento de casos particulares a un conocimiento más general, que refleja lo que hay de común en los fenómenos individuales.

3.4 Escenario de estudio

El estudio se realizará en la Unidad de Gestión Educativa N° 03 y 05 que abarca los distritos de Cercado de Lima, Breña, Jesús María, Pueblo Libre, San Miguel, San Juan de Lurigancho y El Agustino.

3.5 Objeto de estudio

El objeto del estudio es analizar a los docentes en función y su desempeño profesional y los cambios que la reforma educativa contempla en función a la edad cronológica y tiempo de servicio; del mismo modo, proponer estrategias de mejora para optimizar la eficiencia y productividad en la educación básica regular.

3.6 Observables de estudio

Vargas (2009) señaló en su investigación, que los observables pueden ser tanto de naturaleza cuantitativa como cualitativa según convenga a los fines emancipatorios o de transformación buscados; sin embargo, adujo que en ningún caso se deberá buscar construir a través de ellos teorías sino modificar la realidad estudiada, como se pretende en esta investigación; por eso se han señalado los siguientes observables:

Reforma educativa en el Perú

- Reforma en proceso

Desempeño profesional docente

- Desempeño docente
- Motivación docente

- Evaluación docente
- Capacitación docente
- Estrategias didácticas

3.7 Fuentes de información

La información es de primera fuente dada la experiencia de la investigadora y de revisiones bibliográficas, tesis, artículos científicos, entrevistas, videos.

3.8 Técnica e instrumento de acopio de información

Establecimiento de las categorías

En el presente estudio se utilizó la técnica de la observación y la entrevista semiestructurada, las cuales nos permitirán acercarnos a la realidad de tal manera que se genere un clima de confianza y puedan los entrevistados responder con la mayor serenidad y veracidad que se requiere.

Las categorías son atributos de los fenómenos de estudio, que nos permite organizar la visión que los informantes tienen de la realidad, los objetos de estudio de las ciencias sociales son complejos y ello podemos definirlo a partir de categorías.

En la investigación cuantitativa, a los atributos de los fenómenos las llamamos variables, ese término tiene ya una connotación cuantitativa, en la investigación cualitativa a los atributos las llamamos "categorías" como una denominación genérica, en todo el proceso operativo, como teórico.

En el proyecto de investigación, se presentó, de acuerdo a un árbol de problemas, de un diagnóstico de la realidad, que en las entrevistas se validaron.

Se sistematizarán luego de las entrevistas, pues es a partir de ellas que iremos interpretando su realidad.

3.8.1 Técnica de acopio de información

Entrevista

Bisquerra (2009) expuso que la entrevista es una técnica complementaria de otras técnicas como la observación participante, a la que me referí anteriormente.

Álvarez-Gayou señala que “este tipo de entrevistas ofrece una apertura en cuanto al cambio de la secuencia y la forma de las preguntas, de acuerdo con la situación que se presente con los entrevistados” (Álvarez-Gayou, 2003).

3.8.2 Instrumento de acopio de información

Rodriguez y Valldeoriolla (2009) consideraron que las técnicas se refieren a las maneras o estilos de recoger la información, mientras que los instrumentos son herramientas concretas que se emplea en cada técnica o estrategia que nos permiten llevar a la práctica la obtención de la información. Teniendo presente este concepto, de acuerdo a las técnicas seleccionadas se emplearon los siguientes instrumentos:

3.8.2.1 Entrevista

Considera una secuencia de temas y preguntas sugeridas que dieron paso a la generación de nuevas preguntas con la finalidad de llenar los vacíos de información. Al respecto, Álvarez-Gayou indica que esta guía “se puede o no seguir puntualmente durante la entrevista” (Álvarez-Gayou, 2003).

Izcara (2014) coincidió también con este pensamiento, al indicar que esta guía sería fundamentalmente tentativa, por consiguiente, el investigador no conoce *a priori* las diversas áreas temáticas que serán abordadas durante el desarrollo de la entrevista.

Hernández, Fernández y Baptista (2010) adicionaron también que las preguntas deben ser claras, comprensibles y estar directamente vinculadas con el tema a desarrollar, de esta manera se evitará hacer una entrevista muy extensa o correr el riesgo que pueda terminar siendo poco productiva.

Validez y confiabilidad de la entrevista

Según Borja (2020)

Validez

Interna

- a) Atención a los cambios realizados: La entrevista a profundidad fue producto de la necesidad de comprender a cabalidad el pensamiento de los informantes, pues en los grupos de discusión algunos callaban, y era necesario interpretar su particularidad.
- b) Rol asumido por la investigadora: interpretar a cabalidad el pensamiento de los informantes, con precisiones para comprender el pensamiento.
- c) La credibilidad de la información, la contrastación con la observación y expresado en el árbol del problema.

Externa:

La estructura de la problemática encontrada corresponde exclusivamente a la interpretación que el investigador hace del grupo de participantes. Los efectos que se producen en los docentes y su accionar en torno a las reformas educativas, responde a la interpretación de directivos y docentes informantes.

Confiabilidad

Interna

- a) Las categorías establecidas son concretas: reforma educativa, motivación docente, valuación docente, capacitación docente, estrategias didácticas.
- b) Se conserva el material. anexo

Externa

- c) La investigadora es interpretadora del pensamiento de los informantes.
- d) Los informantes son docentes y directivos.
- e) El contexto es en las sedes de la UGEL 3 y 5.
- f) El instrumento es grupo de discusión que se expresa luego en entrevista.
- g) El análisis de la información es el histórico lógico, y la hermenéutica.

Se comprende el fenómeno establecido, según los acontecimientos interpretados del informante en el devenir histórico que vive, se llega a comprender la verdad del problema. hermenéuticamente, según ese proceso.

Rigor científico, validez y confiabilidad de la entrevista

Para la rigurosidad científica, se ha recurrido a Lincoln, Y. y Guba, E. (1985) y a Arias, M. y Giraldo, C. (2011).

- Credibilidad, lo encontrado se verifica con la realidad del contexto, al hacerse un seguimiento a quienes ejecutan la acción (directivos) y seguimiento a grupos de los que participan en la acción (docentes), la entrevista se realiza en distintos momentos.
- Transferibilidad, intercambiabilidad, si bien es cierto los hallazgos responden a la particularidad aplicada, la entrevista responderá así a la realidad que se encuentre.
- Dispensabilidad, se ha actuado éticamente en la aplicación de la entrevista.

3.9 Acceso al campo y acopio de información

3.9.1 Acceso al campo

El campo de investigación es el magisterio nacional, la reforma educativa, la política educativa, las instituciones educativas en toda su complejidad.

3.9.2 Acopio de información

El objetivo de esta etapa es lograr una descripción del fenómeno de estudio, lo más completa y no prejuiciadamente posible, que refleje la realidad vivida por la persona, su mundo, su situación en la forma más auténtica.

La entrevista coloquial o dialógica: con los sujetos de estudio con anterioridad a esta etapa; se deben de estructurar en partes esenciales para obtener la máxima participación de los entrevistados y lograr la mayor profundidad de lo vivido por el sujeto.

3.10 Método de análisis de información

3.10.1 Histórico lógico y la hermenéutica

Este método permite relacionar el proceso vivido con los hechos interpretados en la actualidad por los informantes. Esto porque de la visión que se tiene de las reformas educativas, interpretan sus efectos en su accionar como docente.

Permite evaluar si lo establecido en las reformas educativas tiene efectos en la actualidad.

Es hermenéutico porque busca comprender la situación real del fenómeno estudiado a partir de la interpretación de los informantes, comprometidos con el accionar del fenómeno de estudio.

Para este análisis se tomó en cuenta fuentes primarias para tener información directa, que brindaron datos nuevos en el proceso de la investigación. Se recurrió a fuentes bibliográficas, documentos, leyes, dispositivos, que permitió comprender el contexto de las reformas y cambios educativos. El conjunto de factores externos que repercutieron en el accionar docente. Asimismo, fuentes del MINEDU y UGEL sobre diseños curriculares, programación de capacitaciones, rubricas de desempeños docentes, los acompañamientos pedagógicos, información fundamental para conocer a cabalidad la implementación de los cambios educativos y sus procesos que se vivían entonces.

La documentación de las instituciones educativas donde pertenecen los docentes entrevistados también fue importante, pues los documentos de gestión, como los pedagógicos permitieron visualizar que la ruta de la diversificación se cumpliera, ya siendo la participación y aporte de cada docente muy particular.

Esta información fue importante, permitió comprender y complementar adecuadamente con las entrevistas realizadas a directivos y maestros, ya que

comprendiendo el contexto sobre el cual se desarrollan, se fue interpretando las visiones de los entrevistados.

3.10.2 Descripción narrativa

La investigación cualitativa se ha desarrollado sobre un problema práctico, cómo el desempeño docente es influenciado por las reformas y cambios educativos que tiene que ver en cómo establecer las estrategias pertinentes que deben usar los docentes de la educación básica

El análisis de información desde una perspectiva fenomenológica se realiza organizando la información que se recoge para lograr la interpretación sobre la percepción de la problemática que tienen los informantes o participantes.

Recoger la información en una investigación toma su tiempo, buscando recoger datos para interpretar la problemática desde el punto de vista de los participantes, es un proceso donde no basta programar la fecha de recojo de la información, pues a esto sigue la entrevista en profundidad, para comprender cuándo ha dejado de responder con claridad. El análisis cualitativo requiere descripción, interpretación, que nos permite visualizar lo coherente de la propuesta citada.

De la información recogida se han establecido las categorías y subcategorías, los aspectos más comunes, en las entrevistas dadas por los informantes. Esto es una interpretación de la información brindada. El análisis de información de contrastación, en la medida que se ha ido relacionando y contrastando, la información recogida con las teorías que fundamentan esa interpretación.

3.10.3 Determinación de los temas y categorías

Se han establecido los temas y tres categorías por objetivo, como al final el análisis.

Tema 1 Factores que fundamentaron los cambios en la educación

Tema 2 Reforma educativa en proceso

Tema 3 Desempeño docente

Tema 4 Motivación docente

Tema 5 Las escalas remunerativas de los docentes aumentan su productividad en el aula

Tema 6 La meritocracia ha cumplido los efectos de superación docente

Tema 7 Resultados de la evaluación externa de la educación peruana

Tema 8 Actualización y capacitación docente

Tema 9 Acompañamiento pedagógico

Tema 10 Estrategias didácticas que se aplican en la actualidad en la EBR

Tema 11 Estrategias didácticas que se deben aplicar en la actualidad en la EBR

Una vez definidos los once temas específicos, estos se agruparon en seis bloques temáticos de carácter más general, con la finalidad de ordenar la información. También se efectuó un ordenamiento de la información interna de cada uno de estos seis bloques generales o estructurales de datos, debido a que todavía contenían mucha data, que asociada adecuadamente permitía la formación de subcategorías. Este proceso permitió una mejor estructura temática para efectuar la relación de los contenidos y facilitar el análisis en busca de las teorías emergentes. El nuevo ordenamiento permitió la formación de las siguientes categorías centrales y subcategorías:

Tema 1 (categoría 1): Reforma educativa

Subtema 1.1 Liberalismo

Subtema 1.2 Nuevos enfoques pedagógicos

Subtema 1.2 Privatización de la educación

Tema 2 (categoría 2) Reforma educativa en proceso

Subtema 2.1 Corrupción en instancias públicas

Subtema 2.2 Desigualdad de oportunidades en educación

Tema 3 (categoría 3) Desempeño docente

Subtema 3.1 Capacitación

Subtema 3.2 Modernización

Subtema 3.3 Actualización

Tema 4 (categoría 4) Motivación docente

Subtema 4.1 Niveles educativos

Tema 5 (categoría 5) Vocación docente

Subtema 5.1 Compromiso docente

Subtema 5.2 Escala remunerativa

Tema 6 (categoría 6) Meritocracia

Subtema 6.1 Superación personal

Subtema 6.2 Incentivos personales

Tema 7 (categoría 7) Evaluación docente

Subtema 7.1 Accionar docente

Subtema 7.2 Comprensión lectora

Tema 8 (categoría 8) Capacitación docente

Subtema 8.1 Capacitación contextualizada

Subtema 8.2 Capacitación descontextualizada

Tema 9 (categoría 9) Acompañamiento pedagógico

Subtema 9.1 Desarrollo de acompañamiento

Subtema 9.2 Contenido de acompañamiento

Tema 10 (categoría 10) Estrategias didácticas que se aplican

Subtema 10.1 Estrategias cognitivas

Subtema 10.2 Método activo

Subtema 10.3 Constructivismo

Tema 11 (categoría 11) Estrategias didácticas que se deben aplicar

Subtema 11.1 Creatividad

Subtema 11.2 Participación

Subtema 11.3 Habilidades blandas

Subtema 11.4 Estrategias virtuales

3.10.4 Reconocimiento de las relaciones existentes entre las categorías

Con la finalidad de establecer la relación entre las categorías centrales, estas fueron esquematizadas, considerando además aquellas que conservaban un contenido fundamental y que permitirían visualizar mejor las relaciones existentes.

3.10.5 Análisis de los datos cualitativos

El análisis fue realizado teniendo en consideración la estructura resultante de la formación de las categorías y subcategorías. Izcara (2014) mencionó que esta es la fase definitiva del análisis de los datos cualitativos y consiste en la estructuración definitiva de la información. En ese sentido, a continuación, se analizarán cada uno de los aspectos antes mencionados.

a) Reforma educativa

Es el Estado quien rige los principios filosóficos, epistemológicos, psicológicos y sociológicos que determinan el tipo de educación que se aplica en el país, buscando obviamente un determinado hombre para la sociedad. Cuando los maestros y directivos responden a estas interrogantes de la reforma educativa, tienen una mirada como de aceptación de los directivos, al manifestar que se circunscriben a la dinámica propia de los cambios políticos, y de cuestionamiento de los maestros que temen que la educación deje de ser una obligación del Estado.

En nuestro país el sistema educativo se fue estructurando desde el gobierno de Ramón Castilla, como cada instancia de nuestra República, Ruiz sostiene que no hubo en el país una constancia reformista que responda a los contextos complejos de entonces, se consolida una concepción oligarca del Estado durante décadas, por ello la importancia de la reforma educativa durante el gobierno de Velazco Alvarado, que se orientó en lo pedagógico en la experiencia directa del estudiante, la actividad y en lo humanístico a romper la concepción oligárquica hacia la dignificación de la persona, llamado humanismo. Con la caída de la reforma estos cambios perdieron impulso, pero no hubo una vuelta al pasado oligárquico plenamente. Esta reforma comprendió en su

acción y ejecución a su contexto, no logró comprometer a todos sus componentes y tampoco permitió avanzar en reformas necesarias.

La reforma educativa iniciada en los noventa no responde a una propuesta tan estructurada, como la de los sesenta, que se ha ido dando paulatinamente, conforme los cambios en el contexto internacional. Responde a una propuesta pedagógica cognitiva y una formación en torno a competencias que respondan a los requerimientos que la sociedad contemporánea exige para sobrevivir.

Las reformas educativas responden a los factores internos y externos de contexto social y que el Estado debe ir reformando en su evolución de mejora.

b) Desempeño docente

Para los directivos, como para los docentes, el desempeño docente es un problema de predisposición y que esa predisposición o vocación tiene relación directa con la edad, mientras más jóvenes mayor predisposición hacia su función docente. Para Benavides, el desempeño es un problema de acción, de cómo desarrolla las actividades en la interacción docente-discente, que demuestra la cualificación del maestro. Tiene que ver con la interrelación personal con sus estudiantes, creando un clima favorable para el aprendizaje, logre la participación, involucramiento de sus estudiantes en su aprendizaje.

El desempeño docente tiene que ver con el mejoramiento de la calidad educativa, es su factor determinante. Es el conjunto de acciones que realiza el profesor para lograr lo que se le ha asignado que es el aprendizaje del estudiante, es el rendimiento integral en términos de productividad, creatividad. Para la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) en “La escuela del mañana. Repensar la educación, escenario, futuro” considera al desempeño docente como fundamental para la calidad educativa, que la considera como aquella que asegura conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes a los jóvenes para enfrentar con éxito la vida misma.

La predisposición, manifestada por directivos y maestros en cuanto al desempeño docente, se debe expresar en acciones, actividades que demuestren en el accionar docente esa formación de capacidades, habilidades y destrezas de sus estudiantes.

Cuando observamos que el docente está atento al involucramiento de mayor cantidad de estudiantes con su aprendizaje, cuando se visualiza un ambiente relacional adecuado de respeto mutuo, cuando a través de actividades de aprendizaje el docente incentiva al pensamiento crítico y creativo, cuando realiza una realimentación reflexiva con sus estudiantes, estamos observando ese desempeño docente, que va logrando lo establecido como metas iniciales.

c) Motivación docente

La motivación es muy importante, también en el campo laboral, y así en el campo educativo, pues este proceso de enseñanza-aprendizaje es intencional, es el conjunto de razones que hace que una persona actúe de determinada manera. La motivación es la disposición positiva para desarrollar el proceso de aprendizaje y obviamente para que esta disposición se crea en los estudiantes, es necesario que exista en los profesores. La motivación es reactiva al contexto donde se realiza el aprendizaje.

Se busca la motivación intrínseca, motivaciones internas, donde se realizan acciones por el gusto de realizarlas sin esperar ningún reconocimiento. La remuneración y la meritocracia son factores externos, pero la idea es que permitan que el docente se sienta autorrealizado y se convierta en motivación intrínseca. Según directivos y docentes, la remuneración no incentiva la motivación del maestro, se pone en contraste su vocación. Sin embargo, ambos también coinciden que la meritocracia sí motiva al docente a la mejora de su desempeño. Esto es que la meritocracia consigue lograr en el docente el sentido de su realización al subir de escala magisterial que implica una mayor remuneración, como aspirar a cargos directivos, ha logrado convertirse en una motivación intrínseca. El docente se siente estimulado, autorrealizado en la superación de su función educativa, más que como una recompensa

lo ve como un estudio, trabajo para la obtención de una escala mayor o reconocimiento a su práctica docente.

“La motivación intrínseca es la verdadera motivación y aquella que debiera buscar despertarse en las personas para lograr un cambio o progreso real en su comportamiento” (Ambrose; Kulik, 1999), estar motivado intrínsecamente es asumir un problema como reto personal. Es enfrentarlo solo por el hecho de hallar su solución, sin que haya esperanza o anhelo de recompensa externa por hacerlo (Orbegoso, 2016, p. 2016).

En la motivación intrínseca el incentivo principal es la propia ejecución del comportamiento. La motivación intrínseca se apela cuando alguien dedica tiempo y esfuerzo a actividades como tocar un instrumento, dedicarse plenamente a la lectura, realizar una actividad física o deportiva sin que se obtenga incentivo alguno por ello, explorar sin que se tenga como objetivo conseguir nada en concreto.

d) Evaluación docente

Sin duda, ya dejó de ser el aspecto central del maestro la transmisión de conocimientos de determinada área disciplinar del currículo nacional, ahora es necesario trascender hacia la formación integral de los estudiantes.

La evaluación docente debe servir para mejorar la calidad educativa, para ello es necesario que recoja información seria, útil, que lo ayude a crecer como profesional de la educación, esto conseguirá un mejor logro en los aprendizajes de los estudiantes. Se trata de ir implementando una evaluación docente con los docentes.

Los directivos ven la evaluación docente solo como un aspecto administrativo de recursos y del nivel del docente. Así mismo, los docentes encuentran la responsabilidad solo en factores externos, mientras directivos piensan en cómo cubrirá a la mayoría de docentes, para los maestros la evaluación se mide en resultados de los estudiantes y esos resultados están afectados por factores externos.

Ambos ven la evaluación al docente como un factor externo al mismo docente, no como un proceso continuo, formativo, que recoja información para mejorar el proceso práctico del desempeño docente.

Para Murillo (2017), la evaluación docente debe estar orientada a la mejora continua, formativa, debe ser práctica y útil para el docente, que logre el compromiso docente incentivando su motivación, de reforzamiento, no jerárquica, contextualizada a su realidad, flexible.

e) Capacitación docente

Tanto los directivos como los docentes no tienen una visión positiva de la capacitación establecida a los docentes, y los logros de los acompañamientos pedagógicos los ven muy limitados, donde más gira su percepción es que son desorganizados y descontextualizados. Existe la idea de la clase modelo, que debe darla quien acompaña y las estrategias necesarias a los contextos donde se capacita. Consideran que al producirse cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje se les debe dar un sistema más organizado.

Para que los maestros se orienten al manejo de los nuevos paradigmas educativos, como centrar la atención en el aprendizaje, estrategias cognitivas que desarrollen los procesos mentales, que permitan que los estudiantes aprendan por sí mismos, como también el papel de la evaluación como proceso continuo que recoja información y realmente en su accionar formativo. El MINEDU se vale de estrategias como las capacitaciones docentes, la manera de formación al docente en los nuevos enfoques de la educación.

Las capacitaciones se orientan a los cambios en el campo pedagógico, pero también la forma de introducirlos en la escuela debe responder a los contextos de cada escuela. Existen procesos pedagógicos, procesos didácticos, y en torno a ello van las capacitaciones, la forma de aplicarlos, responde a la contextualización que piden los maestros, son ellos los que deben hacer esa contextualización. Las estrategias responden a los estilos de aprendizaje de los estudiantes, por tanto, son flexibles a las

realidades sectoriales, es el maestro que las aplica de acuerdo con lo que busca el aprendizaje.

f) Estrategias didácticas

Los directivos sostienen que, pese a que los maestros han agregado lo cognitivo en ellas y buscan la participación de estudiantes, sigue teniendo una aplicación directiva de la acción de los docentes. Los docentes precisan que se aplican estrategias participativas que involucran a los estudiantes, aunque ninguno de los dos sectores precisa qué desean lograr al aplicar estas estrategias, esto debería mostrar una correspondencia con el conjunto de factores que conforman el sistema educativo. En cuanto a lo que debieran apuntar las estrategias, ambos sectores tienen concebida la necesidad de un aprendizaje autónomo, que desarrolle el pensamiento crítico y creativo.

Las estrategias didácticas deben responder al aprendizaje como proceso cognitivo de estructura mental y la programación en torno a competencias, que se trabaja en la escuela básica. Si las competencias comprenden la aplicación de un saber multidimensional, ejecución por parte del estudiante, en un contexto determinado, las estrategias deben responder a aplicar su saber interdisciplinario, donde el estudiante actúe, realice la acción en un contexto determinado. El docente debe diseñar estrategias que fortalezcan esa formación por competencias.

Capos, V. et al (2016) sostuvo que las estrategias didácticas deben responder a factores como la finalidad que se busca y el tipo de personas a las que se les ejecuta, a las características diseñadas en la programación curricular y a la característica cognitiva de los estudiantes. Estas estrategias son de enseñanza, que son las técnicas, estrategias, procedimientos o métodos que se planifica como docente, para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Mientras las estrategias de aprendizaje son los procesos, acciones, actividades que realizan los estudiantes para el logro de su aprendizaje, el estudiante aprende y las usa, flexiblemente, lo que permitirá su aprendizaje significativo.

3.10.6 Triangulación de los datos específicos por cada técnica

La triangulación de datos es bastante usada en la investigación social, requiere de varias fuentes de información que nos permitirá contrastar los datos.

Tabla N.º 01. Triangulación de las entrevistas

Categoría	Entrevistas		Conclusiones
	Directivos	Docentes	
Reforma educativa	D1: La emergencia económica, liberalización de mercado, reforma institucional D2: Esfuerzo por atender demanda educativa, elaboración del PEN D3: PLANCAD, PLANGED D4: Política neoliberal del gobierno D5: Secuela terrorista y nuevos enfoques pedagógicos D6: La globalización y cambios.	D1: La privatización de la educación D2: Gratuidad y descentralización de la educación D3: Influencia neoliberal D4: Grandes cambios en la educación D5: Privatización de la educación D6: Influencia de cumbres internacionales por la educación	Los directivos sostienen que las reformas educativas se deben a los contextos políticos que hacen que se renueven. Para los docentes es producto de buscar una privatización de la educación, por ello los grandes cambios que se ofrecen.
Reforma educativa en proceso	D2: Algunos D1: No, por debilidades de aplicación, logros como carrera docente o evaluación D3: No, por problemas de corrupción en gobiernos D4: No, las brechas de desigualdad en educación se mantienen	D1: Sí, con avance en programas sociales D2: No, porque cada gobierno cambia los pasos D3: No, seguimos entre los últimos países D4: Algunas como la inclusividad D5: Queda pendiente un cambio integral	Los directivos perciben que las reformas no logran avance en la educación por la corrupción y debilidades en su aplicación. Los docentes sostienen que no supera las brechas del sistema, y los logros son mínimos como la inclusividad.

	D5: Algunos aspectos como integrar áreas D6: Sigue en proceso de cambios que espera.	D6: No, totalmente, la brecha sigue vigente	
Desempeño docente	D1: Dominio teórico, buen clima laboral D2: Predisposición docente y evaluación de desempeño D3: Predisposición a los cambios y capacitarse D4: Manejo de competencias tecnológicas y habilidades blandas D5: Actualización pedagógica y mejoras económicas D6: Capacitación y actualización	D1: Vocación y capacitación D2: Capacitaciones contextualizadas D3: La calidad educativa D4: Capacitación y evaluación permanente D5: Calidad educativa que implica modernidad D6: Modernización y formación en torno a portes internacionales	Para los directivos, el desempeño docente es expresión de la predisposición en el accionar de su relación con los estudiantes que hace que se capaciten. Los docentes visualizan el desempeño como expresión de la vocación que tiene cada maestro para comprometerse con mejorar la calidad educativa.
Motivación docente	D1: Se da más en inicial, donde pesa el desgaste físico, en primaria y secundaria más pesa la experiencia D2: No podría responder esa pregunta D3: Tiene que ver en la motivación, los mayores no la tienen tanto D4: Es relativo, lo que manda es la vocación D5: Los jóvenes son más dinámicos y se actualizan. D6: Es visible, se da en jóvenes más	D1: No hay relación, depende del nivel de dominio del docente D2: Es directa, la edad es motivadora D3: No es determinante, depende de actualización D4: Directa, más joven más ímpetu D5: Directa, profesores jóvenes las motivaciones D6: No se puede generalizar esa respuesta	Los directivos sostienen que no hay relación directa entre remuneración y motivación, es más con la vocación del docente. En este aspecto los docentes coinciden en establecer que no es determinante la remuneración en la motivación docente.

Vocación docente	<p>predispuestos al cambio</p> <p>D1: No es determinante, pero le da estabilidad emocional</p> <p>D2: No hay una relación directa</p> <p>D3: No es determinante, depende de la motivación y vocación</p> <p>D4: No, es el compromiso de cada docente y vocación</p> <p>D5: Depende de la vocación y preparación</p> <p>D6: No hay una relación directa</p>	<p>D1: Depende de la vocación del docente</p> <p>D2: Lo determinante es la vocación</p> <p>D3: Es relativo</p> <p>D4: No necesariamente, lo determinante es la vocación</p> <p>D5: Ese aspecto está presente en los docentes de más edad.</p> <p>D6: Depende de la vocación del docente</p>	<p>Los directivos expresan que el desempeño docente se relaciona con la edad de acuerdo a niveles, por ejemplo, es más claro en inicial, menos conforme sube de nivel.</p> <p>Los docentes expresan que sí existe una relación directa entre edad y desempeño docente que se busca compensar con la vocación.</p>
Meritocracia	<p>D1: Sí, los ha hecho capacitarse</p> <p>D2: Sí, los ha hecho prepararse y superarse</p> <p>D3: En algún porcentaje se logró</p> <p>D4: Sí ha permitido capacitarse</p> <p>D5: Sí ha permitido superarse en lo profesional</p> <p>D6: Sin duda, eso es visible</p>	<p>D1: Sí valora los esfuerzos de cada docente</p> <p>D2: Sí, porque incentiva capacitarse</p> <p>D3: Sí, incentiva la superación personal</p> <p>D4: Sí, incentiva a profesionalizarse permanentemente</p> <p>D5: Sí, influye en la productividad docente</p> <p>D6: En alguna medida tiene impacto</p>	<p>En cuanto a la meritocracia, los directivos sostienen que ha motivado u obligado a los docentes a su capacitación, esto en forma general.</p> <p>Los docentes también sostienen que los ha hecho movilizarse para capacitarse, actualizarse profesionalmente, ha sido un factor motivador sin duda.</p>
Evaluación docente	<p>D1: El factor determinante es el factor docente, su capacidad</p> <p>D2: Sin respuesta</p> <p>D3: El factor determinante es el acompañamiento</p>	<p>D1: Una constante, el Perú mejora en cada ciclo de evaluación</p> <p>D2: Mejora de las pruebas internacionales</p>	<p>Los directivos precisan que la evaluación docente tiene que ver con el presupuesto y la falta de lectura.</p> <p>Los docentes manifiestan que son</p>

	<p>D4: Es la comprensión lectora</p> <p>D5: El presupuesto para la educación</p> <p>D6: Incomprensión de nuevos enfoques</p>	<p>D3: La educación inicial, los factores geográficos, nivel de estudios de padres.</p> <p>D4: La deficiencia en comprensión lectora</p> <p>D5: desatención de la educación pública</p>	<p>por productos externos geográficos, padres de familia, desatención de la educación.</p>
Capacitación docente	<p>D1: No solo capacitaciones aisladas, no, una política de ellas</p> <p>D2: No, por más que se precise en las normas</p> <p>D3: No, cada ente capacitador lo orienta de acuerdo a sus particularidades</p> <p>D4: No, pero esperamos que así sea</p> <p>D5: Sí, pero no adecuadamente en su aplicación</p> <p>D6: No existe conferencia con lo que se busca</p>	<p>D1: No, se demuestra en el desconocimiento de estrategias por muchos docentes</p> <p>D2: No, está muy limitado a Perú educa</p> <p>D3: No, por la calidad de los capacitadores</p> <p>D4: Es un no definitivo</p> <p>D5: El problema es la mala aplicación de esas capacitaciones</p> <p>D6: Sí, a nivel nacional lo hay.</p>	<p>Los directivos sostienen que la capacitación que se brinda a los docentes es desorganizada y diversa de acuerdo a los capacitadores, no a las necesidades. Los docentes tienen una percepción negativa de la capacitación, en cuanto a su calidad y descontextualización de las mismas.</p>
Acompañamiento o pedagógico	<p>D1: Parcialmente, ese acompañamiento no es a todos los docentes</p> <p>D2: Solo se aplica en primaria y discordante DRELM UGEL</p> <p>D3: Estamos en ese proceso</p> <p>D4: Se ha logrado actualizar estrategias</p> <p>D5: Diría que en un 50%</p>	<p>D1: No, pero ha permitido evidenciar logros y debilidades del docente</p> <p>D2: No, porque no tiene la calidad prevista</p> <p>D3: Sí, porque hace reflexionar y ayuda a la planificación</p> <p>D4: No, por la calidad insuficiente de la misma.</p> <p>D5: Tiene sus objetivos todavía en proceso</p>	<p>En cuanto al acompañamiento pedagógico, los directivos manifiestan que es insuficiente ayudando en algunas estrategias, pero insuficiente en cuanto a cubrir a todos los docentes. Los docentes precisan que los acompañamientos pedagógicos tienen que ver con la calidad de</p>

Estrategias didácticas que se aplican	<p>D6: No, no tiene rigurosidad ni coherencia</p> <p>D1: Siguen primando estrategias dirigidas, memorísticas</p> <p>D2: Diversas de acuerdo con los niveles educativos</p> <p>D3: El método de proyecto, trabajo colaborativo, comprensión lectora, mesa de debates, estudio de casos, resolución de problemas</p> <p>D4: Constructivistas: Proyectos colaborativos, cooperativos, enseñanza por descubrimiento, el ABP, estudio de casos, activas y metacognitivas, etc.</p> <p>D5: estrategias reflexivas</p> <p>D6: Diversidad de estrategias, pero directivas</p>	<p>D6: No podría dar una opinión exacta</p> <p>D1: Aprendizaje autónomo, aprendizaje basado en problemas, juego de roles</p> <p>D2: Contextualizados, trabajo colaborativo, juego de roles, entre otros</p> <p>D3: El trabajo cooperativo en el aula, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos, la enseñanza por descubrimiento</p> <p>D4: La resolución de problemas, trabajo colaborativo, método de proyectos</p> <p>D5: Metodología activa</p> <p>D6: Las estrategias de organización</p> <p>-Técnicas y métodos de estudio y lectura.</p> <p>-El estudio de casos.</p> <p>-El aprendizaje basado en problemas.</p> <p>-El aprendizaje basado en proyectos.</p> <p>La modelación</p>	<p>acompañantes diversos, que les ha hecho reflexionar, pero insuficiente.</p> <p>En cuanto a estrategias didácticas que se usan comúnmente los directivos sostienen que sigue habiendo una visión dirigida, pero a la cual se agrega acciones cognitivas de proyectos.</p> <p>Los docentes dicen que se usan estrategias participativas, donde los estudiantes actúan en su aprendizaje.</p>
Estrategias didácticas que se deben aplicar	<p>D1: Que generen autonomía, creatividad</p> <p>D2. Que favorezcan el pensamiento</p>	<p>D1: De acuerdo con el contexto, porque generan nuevos conocimientos</p>	<p>Para los directivos, las estrategias didácticas deben centrarse en crear en el estudiante un</p>

crítico y colaborativo	D2: Aprendizaje basado en proyecto	aprendizaje autónomo, con
D3: De comprensión de texto como resolución de problemas	porque integra las áreas	pensamiento crítico y formar habilidades blandas.
D4: Que apunten a habilidades blandas, TIC, proyectos	D3: Estrategias activas porque cada estudiante aprende distinto	Para los docentes, las estrategias que se deben agregar son las que fortalezcan creatividad,
D5: Que hagan que los estudiantes concluyan lo que empezaron	D4: Estrategias virtuales, por los cambios sociales	virtualidad y pensamiento crítico
D6: Que desarrollen pensamiento crítico y creativo	D 5: Estrategias que garanticen la equidad por la desigualdad social	
	D 6: Estrategias cognitivas porque promueven el pensamiento crítico y creativo	

Tabla N.º 02. Triangulación del análisis documental

Categorías y subcategorías	Referencias teóricas	Conclusiones preliminares producto de la contrastación teórica
REFORMA EDUCATIVA	Díaz (2001). Las reformas educativas como actos de gobierno, es decir, como acciones a través de las cuales el Estado establece elementos para orientar las políticas de la educación, son el resultado de un proceso complejo en el que intervienen componentes internos y externos a la realidad social y educativa de un país.	Como dice Díaz, las reformas educativas surgen como acciones del gobierno que responden a un conjunto de factores internos y externos. Las reformas de los sesenta fueron producto del contexto y necesidad de masificar la educación, que no llegaba a sectores marginados. La del noventa buscaba ante esa masificación impregnarla de calidad, dentro de un contexto de cambio de paradigmas.
Liberalismo	Ortiz (2016) presenta una tesis de corte cualitativo, que analiza la reforma de Velasco desde su contenido filosófico, a partir de los planteamientos de Augusto Salazar Bondy como el principal articulador de la reforma, quien le diera contenido a la intencionalidad de cambio.	Aguilar sostiene que las reformas educativas no lograron comprometer al
Nuevo enfoque pedagógico		
Privatización de la educación		
Corrupción		

A partir de este estudio queda en evidencia la importancia del factor económico para lograr el éxito reformista y el papel central que juega el maestro en la concreción de tales propósitos, sin su convencida participación no hay posibilidad de sostener la reforma, tal como ocurrió.

Entre lo más resaltante del análisis se concluye que no hay ruptura dramática entre las condiciones socioeconómicas que propiciaron la reforma y la realidad actual, se presenta así un sistema educativo débil en su perfil suscitador y extremadamente eficiente en su carácter adaptativo.

Aguilar (2017) expone un interesante estudio en el que evidencia el impacto de no haber logrado alinear a todos los actores de la educación formal en un proyecto de reforma educativa. Si bien la comisión de altísimo nivel que tuvo a su cargo introducir grandes cambios educativos, durante el gobierno de Velasco, merecía el respeto de propios y extraños, pues estaba integrada por renombrados especialistas, educadores, filósofos y técnicos capaces de diseñar y proyectar un cambio profundo en el modo cómo se educaba en el Perú, los maestros de base no se sintieron identificados con tal reforma, con sus principios o con los intereses que la impulsaban.

En el análisis se destaca que los maestros configuraron un sindicato articulado y nacido con un propósito específico: lograr mejoras económicas para los profesores, esa es la esencia natural del SUTEP, su lucha direccionada a tal fin logró arrancarle compromisos

conjunto de la sociedad, menos a maestros; Ortiz afirma que ello pasó porque no logró superar las brechas en lo socioeconómico.

económicos al agónico gobierno acciopopulista, pero tales compromisos eran demagogia pura, pues no tenían cómo financiarse. La irrupción de Velasco no cambió en esencia la posibilidad de asistir tales compromisos, lo que, desde el arranque, marcó un divorcio profundo entre las bases del SUTEP y el Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas, que no logró variar la negativa de los maestros agremiados para implementar la reforma, por el contrario, la sabotearon, retrasaron y obstaculizaron todo lo que pudieron.

Reforma en proceso

Suasnabar (2017). En rigor, la educación durante las décadas de 1960 y 1970 se convertiría en uno de los ejes centrales de la agenda de políticas públicas a nivel mundial, que motorizaría procesos de reforma de los sistemas educativos en Europa y América Latina. Ciertamente, la simultaneidad de estos impulsos reformistas fueron en parte el resultado de la creciente influencia de la UNESCO y su prédica en favor de la expansión de la educación, ...las reformas educativas de los noventa expresaron esta nueva promesa modernizadora que se materializó en una agenda de políticas específicas (descentralización, focalización, autonomía escolar, etc.) y en un conjunto de instrumentos (evaluación, currículum nacional, financiamiento por proyectos, etc.) cuya modalidad de intervención en el sistema fueron los programas específicos que promovieron una llegada directa hacia las escuelas con poca o escasa mediación de las estructuras intermedias del sistema, ante la

Suasnabar afirma que durante las décadas de 1960 y 1970 la educación era un eje central en la agenda de políticas públicas a nivel mundial, incluso los impulsos reformistas fueron parte de los estudios de la UNESCO y su afán de expansión, mientras que la del noventa se materializó con el inicio de los procesos conocidos como un conjunto de acciones que como parte de la receta había que implementar, sin considerar el factor humano y el estrés que este causaría, sin embargo, fueron los programas específicos que promovieron una llegada directa a las escuelas dando paso a la masificación.

Ruiz, mientras tanto, sostuvo que en el siglo XX no hubo una continuidad reformista, la investigación está enmarcada en el Gobierno Revolucionario de

masificación se puso atención en la calidad. pp 116, 120

Ruiz (2016). A nivel de reforma, el autor concluye que desde la época de Ramón Castilla hasta el siglo XX no hubo en el Perú una continuidad reformista. Una postura radical, pero comprensible si se tiene en cuenta las particulares circunstancias que, como país, tuvimos que vivir para implementar un Estado capaz de responder a la expectativa educacional de vastos sectores sociales.

Esta investigación está enmarcada en el Gobierno Revolucionario de las FF.AA., período en el que se promulgó la Ley General de Educación N° 19326 con la que se dio soporte jurídico a la reforma que tuvo la particularidad de ser pensada y diseñada por un puñado de intelectuales de enorme prestigio académico en el Perú. La ley y el ímpetu reformista estuvieron tan íntimamente vinculados al contexto del Gobierno Revolucionario que tras la caída de este la reforma no solo perdió impulso, sino que se revirtió indefectiblemente.

En lo pedagógico, la visión de la reforma no concebía centrar los cambios en las lecciones teóricas contenidas en el material bibliográfico, se buscó priorizar la experiencia directa del estudiante, lo que incluía pasos concretos de observación e interpretación creativa de su propia realidad.

las FF.AA. que promulgó la Ley General de Educación N° 19326 con la que se dio soporte jurídico a la reforma que tuvo la particularidad de ser pensada y diseñada por un puñado de intelectuales de enorme prestigio académico en el Perú. La ley y el ímpetu reformista estuvieron íntimamente vinculados al contexto del Gobierno.

En lo pedagógico, la visión de la reforma no concebía centrar los cambios en las lecciones teóricas contenidas en el material bibliográfico, se buscó priorizar la experiencia directa del estudiante, lo que incluía pasos concretos de observación e interpretación creativa de su propia realidad. Otros dos pilares de la reforma reposaron en el “diálogo social” y la difusión de la cooperación como el método más adecuado para reequilibrar la convivencia en una nación fragmentada en lo más profundo del tejido social con “dramáticos desencuentros”. El matiz humanista se direccionó hacia la dignificación de los sectores sociales más relegados.

DESEMPEÑO DOCENTE

Capacitación
Modernización
Niveles educativos

Bermúdez (2016), para que exista un excelente desempeño en la labor docente se requiere que este mantenga una investigación continua de su accionar, y requiera estar actualizado de los cambios que

Bermúdez precisa el desempeño como toda acción que permite cumplir con lo asignado, en este caso lograr el aprendizaje en los

actualización

ocurren en el paradigma educativo... Es el factor preponderante de la calidad educativa... Es toda acción ejecutada en respuesta a lo que se le ha asignado, en términos de productividad, de creatividad, de buenas relaciones, características tangibles y susceptibles de medición.

estudiantes. Esto es reafirmado por Benavides, que la enmarca en el buen desempeño docente y las acciones que logra involucrar al estudiante en su aprendizaje, donde se expresa la predisposición docente a su mejora constante.

Benavides (2007), los autores hacen hincapié en los desafíos pendientes que requieren una mirada más atenta por parte de los involucrados, reducir la brecha social, consolidar la cobertura del servicio, mejorar las condiciones en que se brinda el servicio, ampliar la influencia del marco del buen desempeño docente dirigido hacia todas las actividades vinculadas al quehacer docente, que lleva adelante el MINEDU y las Direcciones Regionales de Educación, intensificar la difusión de la nueva ley de institutos, etc.

No cabe duda de que las políticas educativas en general y la política docente en particular, constituyen uno de los temas más importantes en la agenda pública, por lo menos a esa conclusión se llega luego de 15 años de revisión de lo avanzado por el MINEDU, el Consejo Nacional de Educación, la Academia y las ONG involucradas. En el caso específico del MINEDU, se aprecia una vocación por centrar su atención en el docente, así se ha buscado fortalecer y revalorar este ejercicio profesional, colocando la perspectiva de desarrollo profesional entre los temas más importantes a discutir por dicha cartera, resultado de ello: un conjunto de cambios en la formación inicial de los profesores,

la incorporación de estrategias de evaluación hacia su desempeño, la búsqueda de su bienestar profesional, el incentivo a través de una nueva carrera docente.

UNESCO, un docente cualificado es un “docente que posee la cualificación académica mínima requerida en la formación de docentes (previa al ejercicio o durante su desempeño) para enseñar en un nivel de educación determinado, de conformidad con las políticas o las leyes nacionales al respecto”.

No obstante, no existe ningún convenio internacional sobre el significado del término “docente cualificado” o sobre las cualificaciones mínimas que permiten que el docente se convierta en un docente cualificado.

La experiencia de los sistemas educativos que encabezan la lista revela, sin embargo, que existen patrones en lo relativo a la educación y capacitación de los docentes. Estos sistemas han creado un formato uniforme de capacitación inicial en forma de carrera universitaria acreditada por un título, y algunos requieren incluso alguna experiencia práctica previa en las aulas.

MOTIVACIÓN DOCENTE

Compromiso docente
Superación personal
Escala remunerativa
Incentivos personales

Richard M. Ryan and Edward L. Deci (2000). La motivación es tratada frecuentemente como un constructo singular, inclusive una reflexión superficial sugiere que las personas son movidas a actuar por tipos de factores muy diferentes, con experiencias y consecuencias altamente variadas. Las personas pueden estar motivadas debido a que ellas valoran una actividad o debido

Ryan y Deci sostienen que la motivación hace actuar a la persona por compromiso u obligación. Lo interesante es que sea una motivación intrínseca, que parta de actuar con convicción de lo que se busca.

La remuneración y la meritocracia, que son factores externos, deben

a que hay una fuerte coerción externa. Ellas pueden comportarse a partir de un sentido de compromiso personal con la excelencia o por miedo al estar siendo vigiladas. ...Quizás no haya otro fenómeno particular que refleje tanto el potencial positivo de la naturaleza humana como la motivación intrínseca, la tendencia inherente a buscar la novedad y el desafío, a extender y ejercitar las propias capacidades, a explorar, y a aprender.

Benavides. Es importante hacer notar que es recién a partir del 2007 que se asume plenamente un enfoque meritocrático en el acceso a la nueva carrera magisterial, lo que se materializó a través de la respectiva ley reformulada en el 2012, dando inicio a la denominada “reforma docente”.

En este contexto de las últimas reformas se reconocen avances importantes en la implementación de las políticas docentes. En este amplio consenso destaca el uso del marco del buen desempeño docente como un instrumento orientador de políticas, tanto de formación como de evaluación. Sobre el tema de formación se aprecia un avance importante en la elaboración de perfiles para los estudiantes y profesores de institutos; y la idoneidad técnica y los procesos transparentes han caracterizado las evaluaciones. Destacan también como avances importantes la aprobación de la nueva ley de institutos de formación docente, que tiene con este nuevo marco legal mayores posibilidades de desarrollo y mejores vínculos con las universidades. Finalmente, los

convertirse en estímulos que motiven cognitivamente a los docentes, para convertirse en motivación intrínseca, que como sostiene Maslow, los maestros ejercen su trabajo como autorrealización personal y satisfactorios de su labor.

esfuerzos por incrementos salariales en el marco de una ruta meritocrática son avances importantes en el fortalecimiento de la profesión docente. Sin embargo, estos avances plantean a su vez retos que son presentados a modo de recomendaciones.

Maslow. La motivación de los profesores está basada en elementos intrínsecos del trabajo como son el reto intelectual, la autonomía, la libertad para probar nuevas ideas, el desarrollo de la competencia profesional y la oportunidad de crecer personalmente, el sentir que benefician a la sociedad influyendo en la educación de niños y jóvenes. En general, de acuerdo con Maslow, toman el trabajo como centro de autorrealización, parece claro que la enseñanza es una de las profesiones que en sí misma puede ser altamente retadora y satisfactoria y ser vivida como calling, viendo el trabajo como inseparable de la propia vida.

**EVALUACIÓN
DOCENTE**
Comprensión
lectora
Accionar docente

Manzi J., Gonzales R. y Sun Y. (2011), se evalúa lo propio de la misión del educador, es decir, la calidad de la enseñanza, a partir de los dominios y criterios establecidos en el marco para la buena enseñanza. Se trata de una evaluación de carácter explícito, es decir, el docente conoce previamente los criterios a través de los cuales será evaluado. El sistema evalúa al docente exclusivamente por su ejercicio profesional, considerando el contexto y las condiciones de trabajo en que este se desenvuelve. No se evalúa al docente por su desempeño funcionario-administrativo ni por el rendimiento escolar de sus alumnos.

Montenegro sostiene que es un acto de autorreflexión y en forma continua.

Nava fortaleza, llamando a una evaluación formativa que mejore en forma continua la práctica del maestro.

Manzi precisa que la evaluación es al desempeño docente, no en cuánto aprenden los estudiantes ni si cumple función administrativa, es al desempeño en torno a criterios que debe conocer el maestro previamente.

Montenegro, I. (2007). Modelo centrado en la práctica reflexiva del docente, le hace tomar conciencia de su trabajo observando ventajas y dificultades para ir en un proceso de continua mejora, se centra en la autoevaluación y compromiso del docente.

Nava, M. (2014). El argumento de evaluar a los maestros con base en los resultados de la evaluación de sus alumnos se sustenta en el principio que establece que un buen docente es aquel que logra que sus alumnos aprendan. Esta lógica deja de lado la evidencia de que los resultados de los alumnos en las pruebas estandarizadas son producto de diversos factores, muchos de los cuales se encuentran fuera del control del docente y de la escuela... Es necesario implementar una evaluación formativa que permita conocer y comprender los progresos y las dificultades que tienen los maestros a través de su práctica. Esta evaluación se realiza de manera paralela y simultánea a la actividad de aprendizaje y sirve para tomar decisiones y emprender acciones de mejora de aquello que ha sido evaluado.

P. 32 fgn. Desarrollo donde la comparación de resultados de las evaluaciones del rendimiento de escuelas públicas y privadas es posible, siempre es superior el rendimiento de las escuelas privadas. El interés por resaltar el rendimiento de la educación privada viene acompañado de un debilitamiento de la estructura estatal, lo que se enmarca en una política de corte neoliberal que asocia lo privado con lo eficiente y

lo público con lo ineficiente. Sostiene que existen evidencias de que la competencia entre las escuelas públicas y privadas logra un mejoramiento de la oferta educativa cuando se proporciona la oportunidad a los padres de familia y alumnos, mediante la individualización del financiamiento, para que elijan la escuela que consideren con las mejores cualidades educativas, lo que favorece a la educación privada.

Cuenca, R. & Vargas, J. (2018), presentan un informe que abarca una evaluación de las principales políticas públicas en el sector educación entre los años 2012 y 2017, período de tiempo en el que los autores consideran se presentó una aplicación más integral de la reforma educativa, lo que incluye la renovación del cómo formamos a los docentes y el desarrollo de una estrategia para asegurar el bienestar del profesorado.

Lo anterior pone en evidencia a la luz de lo examinado que existen aspectos a mejorar en la aplicación de la reforma, como los procesos de incorporación y retención de maestros, así como se requiere ampliar las estrategias de apoyo a la práctica profesional del educador y una política educativa centrada en la revaloración del docente.

López y Chávez (2006), en su artículo publicado “Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica”, concluyen con el argumento de la ineficiencia de los sistemas educativos de Latinoamérica, organizaciones políticas y de financiamiento internacional promovieron reformas

para modernizar la educación en esta región, con la lógica del libre mercado, La evaluación se convierte en un instrumento para la asignación de recursos. La manera en que opera queda esclarecida con el estudio de Eswin G. West (1998), quien reseña que en casi todos los países en desarrollo la comparación de resultados de las evaluaciones del rendimiento de escuelas públicas y privadas, siempre es superior el de las segundas. Sostiene que existen evidencias de que la competencia entre las escuelas públicas y privadas logra un mejoramiento de la oferta educativa cuando se proporciona la oportunidad a los padres de familia y alumnos, mediante la individualización del financiamiento, para que elijan la escuela que consideren con las mejores cualidades educativas.

**CAPACITACIÓN
DOCENTE**
Contextualización
Capacitación
descontextualizada

Es una estrategia de desarrollo profesional que promueve el fortalecimiento de habilidades pedagógicas para la mejora del desempeño docente y de los aprendizajes. (MINEDU, 2017)

Al hablar de capacitación, nos referimos a toda actividad realizada en una organización respondiendo a sus necesidades, buscando mejorar la actitud, el conocimiento, las habilidades o conductas de su equipo de trabajo. La capacitación permite evitar la obsolescencia de los conocimientos del personal, que ocurre generalmente entre los empleados más antiguos, si estos no han sido reentrenados. También permite adaptarse a los cambios en la sociedad, los productos, los servicios y las diversas demandas del mercado; disminuye la tasa de rotación de personal y permite entrenar sustitutos que puedan

Los directivos sostienen que la capacitación que se brinda a los docentes es desorganizada y diversa de acuerdo con los capacitadores, no a las necesidades.

Los docentes tienen una percepción negativa de la capacitación, en cuanto a su calidad y descontextualización de las mismas.

ocupar nuevas funciones rápida y eficazmente. Vázquez (2017)

Asociado al eje temático de la formación docente, el análisis de las políticas y programas de los últimos veinte años evidencia una intensa actividad que se refleja en la aprobación de un conjunto de normas, planes y programas donde se observa una continuidad, que se expresa, en particular, en los programas nacionales: primero el PLANCAD, PLANGED, PRONAFCAP y PELA. Esta continuidad se observa, por ejemplo, en el énfasis puesto en la institución educativa y en el aula, en el apoyo personalizado al docente y en la promoción de espacios de diálogo (Montero, 2011).

Los programas de formación docente fueron inicialmente promovidos y financiados con un fuerte apoyo de la cooperación internacional, en especial del Banco Mundial, el BID y la GTZ. Luego de varios años, una vez que se validaron, implementaron y, sobre todo, evaluaron los modelos dirigidos a los dos niveles de formación docente inicial y en servicio.

Las actuales reformas educacionales han modificado la forma en que se entienden los procesos de enseñanza-aprendizaje. El foco de atención ha pasado a ser el aprendizaje de los alumnos, entendido como el proceso de construcción de habilidades, conocimientos y valores en un contexto de interacción social. Este nuevo foco supone un rol central de los docentes. Los docentes dejan de ser los transmisores de información, la fuente del conocimiento para pasar a ser mediadores u

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Estrategias
cognitivas
Creatividad
Participación
Habilidades blandas
Método activo
Constructivismo

orientadores, que acompañan este proceso de construcción. Guerra (2008)

JIMÉNEZ, A. (2016). Las estrategias didácticas, como elemento de reflexión para la propia actividad docente, ofrecen grandes posibilidades y expectativas de mejorar la práctica educativa. El docente para comunicar conocimientos utiliza estrategias encaminadas a promover la adquisición, elaboración y comprensión de los mismos. Es decir, las estrategias didácticas se refieren a tareas y actividades que pone en marcha el docente de forma sistemática para lograr determinados aprendizajes en los estudiantes.

Campo, Y. (2000). La didáctica se refiere al proceso para planear, organizar, desarrollar y evaluar situaciones, ambientes o escenarios de enseñanza-aprendizaje en cualquiera de sus modalidades. El proceso de enseñar-aprender supone la presencia de sujetos: maestro (asesor, tutor, mediador, facilitador) – estudiante – sociedad, cada uno con sus particularidades, Como un contexto bajo el cual se apliquen de manera creativa estrategias didácticas de la matemática apoyadas en tecnología, se propone revisar.

García, I. (2016). Formar en competencias en las escuelas y universidades es imprescindible para preparar al alumno a utilizar sus saberes (conocer, hacer, ser y convivir) en la resolución de problemas del contexto de forma adecuada y oportuna, es decir, esta nueva perspectiva permite

Jiménez sostiene que las estrategias son las actividades o acciones que el maestro realiza para el logro de aprendizaje de sus estudiantes; Campo complementa que debe corresponder al contexto, incluso el tecnológico.

García aporta en el sentido de estrategias que respondan a la formación por competencias del sistema.

Córdova pone énfasis en que debe haber una comprensión del enfoque que se aplica en torno a ello y de acuerdo al contexto el maestro aplica estrategias y técnicas para el aprendizaje.

Solórzano determina que esas estrategias didácticas responden a la necesidad de una formación en desarrollo del pensamiento, la independencia intelectual y el aprendizaje autónomo.

establecer un nexo que articula de forma real el ámbito académico y el laboral, preparando al estudiante para resolver situaciones concretas con los recursos aprendidos en el aula, en sí aplicar en el ambiente laboral lo aprendido en la universidad. Es por esta razón que uno de los nuevos roles que debe cumplir el docente en el aula es diseñar estrategias que permitan promover en los estudiantes las competencias marcadas como parte fundamental de su perfil de egreso.

Córdova, L. et al (2017). Al hablar de métodos pedagógicos se entiende que son todos los procesos que orientan la enseñanza y el aprendizaje de manera general (Tobón, 2004). A partir de estos se construyen las estrategias didácticas, es decir, todos los procedimientos dirigidos para alcanzar una determinada meta de aprendizaje mediante técnicas y actividades. De estas se desprenden las técnicas de enseñanza que abordan los procedimientos pedagógicos específicos para orientar las estrategias didácticas. Finalmente, esta permite proponer actividades que abarcan todos los procesos mediante los cuales se ponen en acción las técnicas, con unas determinadas personas, lugares, recursos y objetivos.

Solórzano, Y. (2017). En esta sociedad en la que prima el valor de la capacidad intelectual, del conocimiento, del desarrollo científico y tecnológico y de la capacidad de innovación, como factores básicos de competitividad y de supervivencia, y como elementos claves para el desarrollo económico,

social y el mejoramiento de las condiciones de vida y de bienestar individual y colectivos, la educación de las personas se convierte en un asunto estratégico, siendo fundamental el desarrollo de ciertas competencias como la capacidad de pensar, la independencia intelectual y el aprendizaje autónomo.

Tabla N.º 03. Triangulación de datos integral

Categoría	Técnicas		Conclusión general
	Análisis documental	Entrevista	
Reforma educativa	<p>Como dice Díaz, las reformas educativas surgen como acciones del gobierno que responden a un conjunto de factores internos y externos. Las reformas de los sesenta fueron producto del contexto y necesidad de masificar la educación, que no llegaba a sectores marginados. La del noventa buscaba ante esa masificación impregnarla de calidad, dentro de un contexto de cambio de paradigmas.</p> <p>Aguiar sostiene que las reformas educativas no lograron comprometer al conjunto de la sociedad, menos a maestros; Ortiz</p>	<p>Los directivos sostienen que las reformas educativas se deben a los contextos políticos que hacen que se renueven. Para los docentes es producto de buscar una privatización de la educación, por ello los grandes cambios que se ofrecen.</p>	<p>Desde los años sesenta no existe una reforma educativa estructurada en el país, pasamos décadas sin que se proponga una verdadera reforma educativa, no ha existido una propuesta que reúna a todos los actores educativos, cada gestión ha sido individualista y no ha adoptado el plan educativo de su predecesor.</p>

Reforma educativa en proceso	afirma que ello pasó porque no logró superar las brechas en lo socioeconómico.	Los directivos perciben que las reformas no logran avance en la educación por la corrupción y debilidades en su aplicación.	La reforma educativa es necesaria y debe ser contextualizada respondiendo a factores internos y externos sociales, el encargado de proponer, ejecutar y supervisarla es el Estado.
	Suasnabar afirma que durante las décadas de 1960 y 1970 la educación era un eje central en la agenda de políticas públicas a nivel mundial, incluso los impulsos reformistas fueron parte de los estudios de la UNESCO, y su afán de expansión, mientras que la del noventa se materializo iniciando los procesos conocidos como un conjunto de acciones que como parte de la receta había que implementar, sin considerar el factor humano y el estrés que este causaría, sin embargo, fueron los programas específicos que promovieron una llegada directa a las escuelas dando paso a la masificación.	Los docentes sostienen que no supera las brechas del sistema, y lo logros son mínimos, como la inclusividad.	Los docentes frente a la reforma educativa tienen una postura de aceptación y esquivas al cambio pues al encontrarse en su zona de confort no toman la iniciativa para una posible reforma educativa, además, temen que deje de ser una obligación del Estado.
	Ruiz, mientras tanto, sostuvo que en el siglo XX no hubo una continuidad reformista, la investigación está enmarcada en el Gobierno		Es el Estado que se debe enfocar en concebir una reforma educativa estructurada que congregue a especialistas para que forjen sus lineamientos; además, una norma que genere un seguimiento, adaptación y mejora de la reforma a nuevos contextos.

Revolucionario de las FF.AA. que promulgó la Ley General de Educación N° 19326 con la que se dio soporte jurídico a la reforma que tuvo la particularidad de ser pensada y diseñada por un puñado de intelectuales de enorme prestigio académico en el Perú. La ley y el ímpetu reformista estuvieron íntimamente vinculados al contexto del gobierno.

Desempeño docente

Bermúdez precisa el desempeño como toda acción que permite cumplir con lo asignado, en este caso lograr el aprendizaje en los estudiantes. Esto es reafirmado por Benavides, que la enmarca en el buen desempeño docente y las acciones que logra involucrar al

Para los directivos, el desempeño docente es expresión de la predisposición en el accionar de su relación con los estudiantes que hace que se capaciten. Los docentes visualizan el desempeño como expresión de la vocación que tiene cada maestro para

El desempeño docente refiere a un problema de predisposición que surge de la proporción inversa que tiene la edad con la vocación, en la mayoría de casos se evidencia que los docentes más jóvenes generan mejores estrategias de adaptación docente-discente en cuanto a que crea un clima

	estudiante en su aprendizaje, donde se expresa la predisposición docente a su mejora constante.	comprometerse con mejorar la calidad educativa.	favorable para el aprendizaje que involucra a sus estudiantes con un ambiente relacional adecuado de respeto mutuo donde se incentiva el pensamiento crítico y creativo para lograr lo establecido como metas iniciales.
Motivación docente	Ryan y Deci sostienen que la motivación hace actuar a la persona por compromiso u obligación. Lo interesante es que sea una motivación intrínseca, que parta de actuar con convicción de lo que se busca.	Los directivos sostienen que no hay relación directa entre remuneración y motivación, es más con la vocación del docente. En este aspecto los docentes coinciden en establecer que no es determinante la remuneración en la motivación docente.	Para que el proceso de enseñanza- aprendizaje sea intencional es necesario que el docente se incentive mediante una motivación intrínseca al ser de ejecución propia, el individuo dedica tiempo, esfuerzo y crea nuevas estrategias que a su vez le generan satisfacción que beneficia a sus educandos.
Vocación docente		Los directivos expresan que el desempeño docente se relaciona con la edad de acuerdo con niveles, por ejemplo, es más claro en inicial, menos conforme se sube de nivel. Los docentes expresan que si existe una relación directa entre edad y desempeño docente que se busca compensar con la vocación.	Se requiere de mecanismos donde los docentes se desenvuelvan en grupos de trabajo de edad variada para generar la adopción de motivación, creatividad, así como la búsqueda de nuevas estrategias que se evidencian durante el proceso de enseñanza- aprendizaje y refuercen su vocación
Meritocracia	La remuneración y meritocracia, que	En cuanto a la meritocracia, los	Que la evaluación permanente sea

	<p>son factores externos, deben convertirse en estímulos que motiven cognitivamente a los docentes, para convertirse en motivación intrínseca, que como sostiene Maslow, los maestros ejercen su trabajo como autorrealización personal y satisfacción de su labor.</p>	<p>directivos sostienen que ha motivado u obligado a los docentes a su capacitación, esto en forma general. Los docentes también sostienen que los ha hecho movilizarse para capacitarse, actualizarse profesionalmente, ha sido un factor motivador sin duda.</p>	<p>constante y que exista un monitoreo permanente por parte de directivos o especialistas, además de contar con asesorías y capacitaciones de fácil acceso. En cuanto a las evaluaciones cognitivas es importante que estas estén contextualizadas y permitan certificaciones sin restricciones.</p>
Evaluación docente	<p>Montenegro sostiene que es un acto de autorreflexión y en forma continua. Nava fortaleza, llamando a una evaluación formativa que mejore en forma continua la práctica del maestro.</p>	<p>Los directivos precisan que la evaluación docente tiene que ver con el presupuesto y la falta de lectura. Los docentes manifiestan que son por productos externos geográficos, padres de familia, desatención de la educación.</p>	<p>La evaluación docente está relacionada con el éxito de la reforma educativa, es necesario que la evaluación sea integral, también que esta evaluación sea sumativa, formativa, de proceso continuo y flexible a su realidad. Los directivos y docentes ven la evaluación al docente como un factor externo al mismo docente, no como un proceso continuo, formativo, que mejore el proceso práctico del desempeño docente.</p>
Capacitación docente	<p>La capacitación permite evitar la obsolescencia de los conocimientos del personal, que ocurre generalmente entre los empleados más antiguos, si estos no han sido reentrenados.</p>	<p>Los directivos sostienen que la capacitación que se brinda a los docentes es desorganizada y diversa de acuerdo a los capacitadores, no a las necesidades. Los docentes tienen una percepción</p>	<p>Los directivos y docentes no tienen una visión positiva de la capacitación, ya que desde su percepción la ven muy limitada, desorganizada y descontextualizada, exigen un sistema más organizado, las</p>

También permite adaptarse a los cambios en la sociedad, los productos, los servicios y las diversas demandas del mercado; disminuye la tasa de rotación de personal y permite entrenar sustitutos que puedan ocupar nuevas funciones rápida y eficazmente. Vázquez (2017)

negativa de la capacitación, en cuanto a su calidad y descontextualización de las mismas.

capacitaciones están enfocadas en los cambios en el campo pedagógico, así como la forma de introducirlos corresponde al contexto de cada escuela, estas estrategias corresponden a las formas de aprendizaje de los estudiantes correspondientes a cada contexto, por tanto son flexibles, es el maestro quien debe aplicar estas estrategias de acuerdo a lo que busca el aprendizaje.

Acompañamiento pedagógico

En cuanto al acompañamiento pedagógico, los directivos manifiestan que es insuficiente, ayudando en algunas estrategias, pero insuficiente en cuanto a cubrir a todos los docentes. Los docentes precisan que los acompañamientos pedagógicos tienen que ver con la calidad de acompañantes diversos, que les ha hecho reflexionar, pero es insuficiente.

Contar con una plataforma organizada por modalidad, ciclo y nivel, donde cada docente posea un acceso libre a capacitaciones y actualizaciones, se debe considerar como un deber y privilegio el acceder periódicamente a esta plataforma.

Estrategias didácticas que se aplican

Jiménez sostiene que las estrategias son las actividades o acciones que el maestro realiza para el logro del

En cuanto a estrategias didácticas que se usan comúnmente, los directivos sostienen que sigue habiendo

Para formar competencias en los estudiantes es necesario diseñar estrategias didácticas que respondan a los

	<p>aprendizaje de sus estudiantes. Campo complementa que debe corresponder al contexto, incluso el tecnológico. García aporta en el sentido de estrategias que respondan a la formación por competencias del sistema.</p>	<p>una visión dirigida, pero a la cual se agregan acciones cognitivas de proyectos. Los docentes dicen que se usan estrategias participativas, donde los estudiantes actúan en su aprendizaje.</p>	<p>procesos cognitivos, estas estrategias deben orientarse a cumplir con los saberes de distintas disciplinas donde el estudiante se desenvuelva en su contexto.</p>
	<p>Córdova pone énfasis en que debe haber una comprensión del enfoque que se aplica en torno a ello y de acuerdo al contexto el maestro aplica estrategias y técnicas para el aprendizaje.</p>		
<p>Estrategias didácticas que se deben aplicar</p>	<p>Solórzano determina que esas estrategias didácticas responden a la necesidad de una formación en desarrollo del pensamiento, la independencia intelectual y aprendizaje autónomo.</p>	<p>Para los directivos, las estrategias didácticas deben centrarse en crear en el estudiante un aprendizaje autónomo, con pensamiento crítico y forma habilidades blandas. Para los docentes, las estrategias que se deben agregar son las que fortalezcan creatividad, virtualidad y pensamiento crítico.</p>	<p>Los actores educativos en los diferentes niveles estén comprometidos con la reforma educativa del país y esta sea una estructura que conlleve a la obtención de mejores resultados para salir del estancamiento en que se encuentra la educación en el Perú.</p>

CAPÍTULO IV

Análisis y síntesis

4.1 Análisis

La reforma educativa iniciada en los noventa no responde a una propuesta tan estructurada como la de los sesenta, que se ha ido dando paulatinamente, conforme los cambios en el contexto internacional. Responde a una propuesta pedagógica cognitiva y una formación en torno a competencias que respondan a los requerimientos que la sociedad contemporánea exige para sobrevivir.

Las reformas educativas responden a los factores internos y externos de contexto social y que el Estado debe ir reformando en su evolución de mejora.

Para los directivos, como para los docentes, el desempeño docente es un problema de predisposición y que esa predisposición o vocación tiene relación directa con la edad, mientras más jóvenes muestran mayor predisposición hacia su función docente. Para Benavides, el desempeño es un problema de acción, de cómo desarrolla las actividades en la interacción docente-discente, que demuestra en esa la cualificación del maestro. Tiene que ver con la interrelación personal con sus estudiantes, creando un clima favorable para el aprendizaje, logre la participación y el involucramiento de sus estudiantes en su aprendizaje.

El desempeño docente tiene que ver con el mejoramiento de la calidad educativa, es su factor determinante. Es el conjunto de acciones que realiza el profesor para lograr lo que se le ha asignado que es el aprendizaje del estudiante, es el rendimiento integral en términos de productividad, creatividad.

Para la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) en “La escuela del mañana. Repensar la educación, escenario, futuro” considera al desempeño docente como fundamental para la calidad educativa, que la considera como aquella que asegura conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes a los jóvenes para enfrentar con éxito la vida misma.

La predisposición, manifestada por directivos y maestros, en cuanto al desempeño docente, se debe expresar en acciones, actividades que demuestren en el accionar docente esa formación de capacidades, habilidades y destrezas de sus estudiantes.

Cuando observamos que el docente está atento al involucramiento de mayor cantidad de estudiantes con su aprendizaje, cuando se visualiza un ambiente relacional adecuado de respeto mutuo, cuando a través de actividades de aprendizaje la docente incentiva al pensamiento crítico y creativo, cuando realiza una realimentación reflexiva con sus estudiantes, estamos observando ese desempeño docente, que va logrando lo establecido como metas iniciales.

La motivación es muy importante, también en el campo laboral, y así en el campo educativo, pues este proceso de enseñanza-aprendizaje es intencional, es el conjunto de razones que hace que una persona actúe de determinada manera. La motivación es la disposición positiva para desarrollar el proceso de aprendizaje y obviamente para que esta disposición se crea en los estudiantes, es necesario que exista en los profesores. La motivación es reactiva al contexto donde se realiza el aprendizaje.

Se busca la motivación intrínseca, motivaciones internas donde se realizan acciones por el gusto de realizarlas sin esperar ningún reconocimiento.

La remuneración y la meritocracia son factores externos, pero la idea es que permitan que el docente se sienta autorrealizado y se conviertan en motivación intrínseca. Según directivos y docentes, la remuneración no incentiva la motivación del maestro, se pone en contraste su vocación. Sin embargo, ambos, también, coinciden que la meritocracia sí motiva al docente a la mejora de su desempeño. Esto es que la meritocracia consigue lograr en el docente el sentido de su realización al subir de escala magisterial que implica una mayor remuneración, como aspirar a cargos directivos, ha logrado convertirse en una motivación intrínseca. El docente se siente estimulado, autorrealizado en la superación de su función educativa, más que como una recompensa lo ve como un estudio, trabajo para la obtención de una escala mayor o reconocimiento a su práctica docente.

La motivación intrínseca es la verdadera motivación y aquella que debiera buscar despertarse en las personas para lograr un cambio o progreso real en su comportamiento, estar motivado intrínsecamente es asumir un problema como reto personal. Es enfrentarlo solo por el hecho de hallar su solución, sin que haya esperanza o anhelo de recompensa externa por hacerlo.

En la motivación intrínseca el incentivo principal es la propia ejecución del comportamiento. La motivación intrínseca se apela cuando alguien dedica tiempo y esfuerzo a actividades como tocar un instrumento, dedicarse plenamente a la lectura, realizar una actividad física o deportiva sin que se obtenga incentivo alguno por ello, explorar sin que se tenga como objetivo conseguir nada en concreto.

Sin duda ya dejó de ser el aspecto central del maestro la transmisión de conocimientos de determinada área disciplinar del currículo nacional, ahora es necesario trascender hacia la formación integral de los estudiantes.

La evaluación docente debe servir para mejorar la calidad educativa, para ello es necesario que recoja información seria, útil, que lo ayude a crecer como profesional de la educación, esto conseguirá un mejor logro en los aprendizajes de los estudiantes. Se trata de ir implementando una evaluación docente con los docentes.

Los directivos ven la evaluación docente solo como un aspecto administrativo de recursos y del nivel del docente. Así mismo, los docentes encuentran la responsabilidad solo en factores externos, mientras directivos piensan en cómo cubrirá a la mayoría de docentes, para maestros la evaluación se mide en resultados en los estudiantes y esos resultados están afectados por factores externos.

Ambos ven la evaluación al docente como un factor externo al mismo docente, no como un proceso continuo, formativo, que recoja información para mejorar el proceso práctico del desempeño docente.

Para Murillo (2017), la evaluación docente debe estar orientada a la mejora continua, formativa, debe ser práctica y útil para el docente, que logre el compromiso

docente incentivando su motivación, de reforzamiento, no jerárquica, contextualizada a su realidad, flexible.

Tanto los directivos como docentes no tienen una visión positiva de la capacitación establecida a los docentes, y los logros de los acompañamientos pedagógicos los ven muy limitados, donde más gira su percepción es que son desorganizadas y descontextualizadas. Existe la idea de la clase modelo, que debe darla quien acompaña y las estrategias necesarias a los contextos donde se capacita. Consideran que al producirse cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje se les debe dar un sistema más organizado.

Para que los maestros se orienten al manejo de los nuevos paradigmas educativos, como centrar la atención en el aprendizaje, estrategias cognitivas que desarrollen los procesos mentales, que permitan que los estudiantes aprendan por sí mismos, como también el papel de la evaluación como proceso continuo que recoja información y realmente en su accionar formativo. El MINEDU se vale de estrategias como las capacitaciones docentes, la manera de formación al docente en los nuevos enfoques de la educación.

Las capacitaciones se orientan en los cambios en el campo pedagógico, pero también la forma de introducirlos en la escuela debe responder a los contextos de cada escuela. Existen procesos pedagógicos, procesos didácticos, y en torno a ellos van las capacitaciones, la forma de aplicarlos responde a la contextualización que piden los maestros, son ellos los que deben hacer esa contextualización. Las estrategias responden a los estilos de aprendizaje de los estudiantes, por tanto, son flexibles a las realidades sectoriales, es el maestro que las aplica de acuerdo con lo que busca el aprendizaje.

Los directivos sostienen que, pese a que los maestros han agregado lo cognitivo en ellas y buscan la participación de estudiantes, sigue teniendo una aplicación directiva de la acción de los docentes. Los docentes precisan que se aplica estrategias participativas que involucran a los estudiantes, aunque ninguno de los dos sectores

precisa qué desean lograr al aplicar estas estrategias. Esto debería mostrar una correspondencia con el conjunto de factores que conforman el sistema educativo. En cuanto a lo que debieran apuntar las estrategias, ambos sectores tienen concebida la necesidad de un aprendizaje autónomo, que desarrolle el pensamiento crítico y creativo.

Las estrategias didácticas deben responder al aprendizaje como proceso cognitivo de estructura mental y la programación en torno a competencias, que se trabaja en la escuela básica. Si las competencias comprenden la aplicación de un saber multidimensional, la ejecución por parte del estudiante, en un contexto determinado, las estrategias deben responder a aplicar su saber interdisciplinario, donde el estudiante actúe, realice la acción en un contexto determinado. El docente debe diseñar estrategias que fortalezcan esa formación por competencias.

Capos, V. et al (2016) sostuvo que las estrategias didácticas deben responder a factores como la finalidad que se busca y el tipo de personas a las que se les ejecuta, a las características diseñadas en la programación curricular y a las características cognitivas de los estudiantes. Estas estrategias son de enseñanza, que son las técnicas, estrategias, procedimientos o métodos que se planifican como docente para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Mientras las estrategias de aprendizaje son los procesos, acciones, actividades que realizan los estudiantes para el logro de su aprendizaje, el estudiante aprende y las usa, flexiblemente, lo que permitirá su aprendizaje significativo.

Las estrategias didácticas son flexibles con respecto al método, pues responden a los estilos de las respuestas de los estudiantes, los maestros son conscientes de la diversidad de sus discípulos. Tal y como lo afirmó Díaz Barriga (2010), “son procedimientos que se utilizan en forma reflexible y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos”, son las acciones que se ajustan al desarrollo del aprendizaje, que el docente señala para que el estudiante ascienda en su accionar, procesando las habilidades cognitivas en su mente.

El docente para lograr el aprendizaje usa estrategias didácticas como manifestó Tobón (2010), “son un conjunto de acciones que se proyectan y se ponen en marcha de forma ordenada para alcanzar un determinado propósito”.

Así es, las estrategias son planificadas, y fundamentadas en métodos, pero flexibles, para lo cual debe aplicarse un conjunto de técnicas.

Estrategias didácticas que abarquen el aprendizaje colaborativo.

Si bien autores como Guerra, M., Rodríguez, J. y Artikles, J. (2019) sostienen que es en la universidad donde se visualiza este aprendizaje colaborativo, cuando el maestro se integra a la comunidad de aprendizaje, en la escuela se ve más la dirección docente con el aprendizaje cooperativo. Lo real es que se debe crear los cimientos del aprendizaje colaborativo desde la educación básica, pues el estudiante aprende en la interrelación social. Ahí estableciendo estrategias de trabajo en pares, tríos, grupos estables o círculos concéntricos, se debe ir forjando la interacción humana entre los estudiantes.

Las estrategias deben ser cognitivas y metacognitivas, Muñoz, A. y Ocaña, M. (2017) sostuvieron la importancia de la metacognición hacia un aprendizaje autónomo. Así, en la educación básica es obvio el trabajo de estrategias cognitivas, cuando señalamos las acciones que deben realizar los estudiantes mientras en su esquema mental trabajan una habilidad cognitiva específica, analizar, inferir, comprender, resolver un problema. Conforme se vaya ejercitando la cognición, se debe ir introduciendo e incrementando las estrategias metacognitivas, que implican una conciencia de lo que debe hacer y un aprendizaje autónomo ascendente.

Estrategias participativas, Pimienta, J. (2012) puso énfasis en la dinámica de las estrategias, que involucren activamente a los estudiantes, esto es dinámica de grupos, coloquios, foros, paneles, grupos focales, entre otros. Así mismo, bosquejar su información en organizadores visuales como la infografía, que desarrolle su creatividad. Todo esto en una situación contextualizada.

4.2 Síntesis

Las reformas educativas aplicadas en el país no han tenido la consistencia que lo da una interpretación de su aplicación, por lo tanto, no han logrado comprometer a todos sus elementos participantes, como a los maestros, que lo aplican como directivas sin comprender o impulsar su necesidad.

Los docentes sostienen que el desempeño docente, como el conjunto de acciones que realiza el maestro para lograr el aprendizaje del estudiante, es integral en términos de productividad, creatividad, y está determinado por la vocación e identificación del maestro con su profesión, y sostienen que la edad es factor determinante, pues los jóvenes tienen más aspiraciones. La motivación del docente es intrínseca, el factor externo más que la remuneración se ha interiorizado la meritocracia como factor de estímulo. Los maestros tienen percepción negativa de las capacitaciones y acompañamientos, sostienen que son intentos disgregados y descontextualizados.

Las estrategias didácticas deben estar enmarcadas en una situación contextualizada y en un enfoque de acción que exprese el desempeño de la competencia que se va formando, esto con una comunidad donde se impulse el aprendizaje colaborativo, estrategias cognitivas y metacognitivas, en una dinámica de involucramiento de los estudiantes en su aprendizaje.

CAPÍTULO V

Diálogo empírico

Es el Estado quien rige los principios filosóficos, epistemológicos, psicológicos y sociológicos que determinan el tipo de educación que se aplica en el país, buscando obviamente un determinado hombre para la sociedad. Cuando los maestros y directivos responden a las interrogantes de la reforma educativa, tienen una mirada como de aceptación de los directivos, al manifestar que se circunscriben a la dinámica propia de los cambios políticos, y de cuestionamiento de los maestros que temen que la educación deje de ser una obligación del Estado.

Sobre la reforma educativa, Díaz (2001) había sostenido que el Estado orienta y dirige este proceso en torno a los componentes externos e internos de la complejidad social que se vive, esta debe causar un impacto en todos los actores de la educación, esto pasa por comprometer a todos ellos.

En nuestro país el sistema educativo se fue estructurando desde el gobierno de Ramón Castilla, como en cada instancia de nuestra República; Ruiz (2016) sostuvo que no hubo en el país una constancia reformista que responda a los contextos complejos de entonces, se consolida una concepción oligarca del Estado durante décadas, por ello la importancia de la reforma educativa durante el gobierno de Velazco Alvarado, que se orientó en lo pedagógico en la experiencia directa del estudiante, la actividad y en lo humanístico a romper la concepción oligárquica hacia la dignificación de la persona, llamada humanismo. Con la caída de la reforma estos cambios perdieron impulso, pero no hubo una vuelta al pasado oligárquico plenamente. Esta reforma comprendió en su acción y ejecución a su contexto, no logró comprometer a todos sus componentes y tampoco permitió avanzar en reformas necesarias.

El análisis de los datos se realiza bajo una perspectiva de involucramiento en la problemática a investigar, siendo el objeto de investigación la acción fenomenológica de interpretación de la subjetividad del participante, dentro de un contexto holístico se construye y reconstruye percepciones, los significados en un proceso de seguimiento.

Es dinámica, participativa y sistemática, porque la información que se recoge va dando claridad en la interpretación en cada paso de avance. Siempre con una mentalidad abierta a los cambios.

En ese camino, los datos se analizan, interpretan, se contrastan en torno a las categorías y con la teoría científica más avanzada de lo interpretado.

Tabla N° 4. Recojo de información para establecer categorías

Directivos

GRUPO DE DISCUSIÓN DIRECTIVOS PREGUNTA N°1		
Pregunta 1. ¿Cuáles son los factores que fundamentaron los cambios en la educación peruana en la década de los 90 del siglo pasado?		
RESPUESTA	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
D1: La emergencia, económica, liberalización de mercado, reforma institucional	Liberalismo Nuevos enfoques pedagógicos	reforma educativa
D2: Esfuerzo por atender demanda educativa, elaboración del PEN		
D3: PLANCAD, PLANGED		
D4: política neoliberal del gobierno		
D5: escuela terrorista y nuevos enfoques pedagógicos		
D6 :La globalización y cambios.		
GRUPO DE DISCUSIÓN DIRECTIVOS PREGUNTA N°2		
Pregunta 2. ¿Se ha logrado las perspectivas señaladas por la reforma en nuestra educación?		
RESPUESTA	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
D1: No, por debilidades de aplicación	Corrupción en instancia publicas	Reforma Educativa En proceso
D2: Algunos logros como carrera docente o evaluación		
D3: no por problemas de corrupción en gobiernos		
D4: no las brechas de desigualdad en educación se mantienen		
D5: algunos aspectos como integrar áreas		
D6: Sigue en proceso de cambios que espera.		
GRUPO DE DISCUSIÓN DIRECTIVOS PREGUNTA N°3		
Pregunta 3: ¿Cuáles son las condiciones determinantes del desempeño docente en el contexto de la educación actual?		
RESPUESTA	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
D1: dominio teórico, buen clima laboral	Capacitación modernización	Desempeño docente
D2: predisposición decente y evaluación de desempeño		
D3: predisposición a los cambios y capacitarse		
D4: manejo de competencias tecnológicas y habilidades blandas		
D5: actualización pedagógica y mejoras económicas		

¿Qué categorías deben ser estudiadas?	Fuentes de información	Técnicas e instrumentos de recojo de información
Reforma educativa	Directivos de	Técnica Entrevista a profundidad, abierta, no estructurada Instrumento: Guía de entrevista
Desempeño docente por edad	Directivos de	Técnica Entrevista a profundidad, abierta, no estructurada Instrumento: Guía de entrevista
Motivación docente	Directivos de	Técnica Entrevista a profundidad, abierta, no estructurada Instrumento: Guía de entrevista
Evaluación docente	Directivos de	Técnica Entrevista a profundidad, abierta, no estructurada Instrumento: Guía de entrevista
Capacitación docente	Directivos de	Técnica Entrevista a profundidad, abierta, no estructurada Instrumento: Guía de entrevista
Estrategias didácticas	Directivos de	Técnica Entrevista a profundidad, abierta, no estructurada Instrumento: Guía de entrevista

Docentes

GRUPO DE DISCUSIÓN DOCENTES PREGUNTA N°1		
Pregunta 1. ¿Cuáles son los factores que fundamentaron los cambios en la educación peruana en la década de los 90 del siglo pasado?		
RESPUESTA	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
Da: La privatización de la educación	Nuevo contexto Liberalismo Privatización de educación	Reforma educativa
D2: Gratuidad y descentralización de la educación		
D3: influencia neoliberal		
D4: grandes cambios en la educación		
D5: privatización de la educación		
D6: influencia de cumbres internacionales por la educación		
GRUPO DE DISCUSIÓN DOCENTES PREGUNTA N°2		
Pregunta 2. ¿Se ha logrado las perspectivas señaladas por la reforma en nuestra educación?		
RESPUESTA	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
D1: si con avance en programas sociales	Desigualdad de oportunidades en educación	Reforma educativa en proceso
D2: No, porque cada gobierno cambia los pasos		
D3: No seguimos entre los últimos países		
D4: Algunas como la inclusividad		
D5: Queda pendiente un cambio integral		
D6: no totalmente, la brecha sigue vigente		
GRUPO DE DISCUSIÓN DOCENTES PREGUNTA N°3		
Pregunta 3: ¿Cuáles son las condiciones determinantes del desempeño docente en el contexto de la educación actual?		
RESPUESTA	SUBCATEGORÍA	CATEGORÍA
D1: vocación y capacitación	Capacitación docente actualización	Desempeño docente
D2: capacitaciones contextualizadas		
D3: la calidad educativa		
D4: capacitación y evaluación permanente		
D5: calidad educativa que implica modernidad		
D6: modernización y formación en torno a portos internacionales		
GRUPO DE DISCUSIÓN DOCENTES PREGUNTA N°4		
Pregunta 4. ¿Cuál es la relación entre el desempeño docente y la edad del docente en el ejercicio de sus funciones?		

Tabla N° 5. Categorías, sistematización**Directivos**

¿Qué categorías deben ser estudiadas?	Fuentes de información	Técnicas e instrumentos de recojo de información
Reforma educativa	Docentes de	Técnica Entrevista a profundidad, abierta, no estructurada Instrumento: Guía de entrevista
Desempeño docente por edad	Docentes de	Técnica Entrevista a profundidad, abierta, no estructurada Instrumento: Guía de entrevista
Motivación docente	Docentes de	Técnica Entrevista a profundidad, abierta, no estructurada Instrumento: Guía de entrevista
Evaluación docente	Docentes	Técnica Entrevista a profundidad, abierta, no estructurada Instrumento: Guía de entrevista
Capacitación docente	Docentes de	Técnica Entrevista a profundidad, abierta, no estructurada Instrumento: Guía de entrevista
Estrategias didácticas	Docentes de	Técnica Entrevista a profundidad, abierta, no estructurada Instrumento: Guía de entrevista

CONCLUSIONES

Las reformas educativas, estructuradas con leyes o por procedimientos directivos, son un factor influyente en el desempeño docente, pues es el Estado quien rige el sistema educativo vigente, quien lo acepta, pero muestra acciones esquivas en su aplicación por desconocimiento o no tan dispuesto a los cambios.

Los maestros tienen un punto de vista cuestionador a las capacitaciones y acompañamientos pedagógicos. Esto demuestra las limitaciones de la aplicación de las reformas educativas y la limitada eficiencia y productividad, sin embargo, son los docentes jóvenes, así lo afirman tanto maestros como directivos, quienes están más predispuestos al cambio, por lo tanto, más productividad en torno a los fines de los cambios educativos.

Desde los años sesenta no existe una reforma educativa estructurada en el país, pasamos décadas sin que se proponga una verdadera reforma educativa, no ha existido una propuesta que reúna a todos los actores educativos, cada gestión ha sido individualista y no ha adoptado el plan educativo de su predecesor.

La reforma educativa es necesaria y debe ser contextualizada respondiendo a factores internos y externos sociales, el encargado de proponer, ejecutar y supervisarla es el Estado.

Los docentes frente a la reforma educativa tienen una postura de aceptación y esquivo al cambio pues al encontrarse en su zona de confort no toman la iniciativa para una posible reforma educativa, además, temen que deje de ser una obligación del Estado.

El desempeño docente es un factor determinante en el mejoramiento de la calidad educativa. Es un problema de predisposición que surge de la proporción inversa que tiene la edad con la vocación, en la mayoría de casos se evidencia que los docentes más jóvenes generan mejores estrategias de adaptación docente-discente en cuanto a que crea un clima favorable para el aprendizaje que involucra a sus estudiantes con un

ambiente relacional adecuado de respeto mutuo donde se incentiva el pensamiento crítico y creativo para lograr lo establecido como metas iniciales.

Para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea intencional es necesario que el docente se incentive mediante una motivación intrínseca, al ser de ejecución propia el individuo dedica tiempo, esfuerzo y crea nuevas estrategias que a su vez le generan satisfacción que beneficia a sus educandos.

La evaluación docente está relacionada con el éxito de la reforma educativa, es necesario que la evaluación sea integral, también que esta evaluación sea sumativa, formativa, de proceso continuo y flexible a su realidad.

Los directivos y docentes ven la evaluación al docente como un factor externo al mismo docente, no como un proceso continuo, formativo, que mejore el proceso práctico del desempeño docente.

Los directivos y docentes no tienen una visión positiva de la capacitación, ya que desde su percepción la ven muy limitada, desorganizada y descontextualizada, exigen un sistema más organizado, las capacitaciones están enfocadas en los cambios en el campo pedagógico, así como la forma de introducirlos corresponde al contexto de cada escuela, estas estrategias corresponden a las formas de aprendizaje de los estudiantes correspondientes a cada contexto, por tanto, son flexibles, es el maestro quien debe aplicar estas estrategias de acuerdo a lo que busca el aprendizaje.

Para formar competencias en los estudiantes es necesario diseñar estrategias didácticas que respondan a los procesos cognitivos, estas estrategias deben orientarse a cumplir con los saberes de distintas disciplinas donde el estudiante se desenvuelva en su contexto.

RECOMENDACIONES

Las reformas educativas responden a los factores de contexto de los cambios de paradigmas del contexto social. Estas reformas están dirigidas por el Estado, debe buscarse comprometer a todos los sectores componentes de este sector.

Debe garantizar una implementación de los cambios en la educación a través de una capacitación de calidad, donde los docentes estén conscientes que ellos son los agentes que dirigen la diversificación de los objetivos y cambios en su escuela.

Las estrategias para optimizar la eficiencia y productividad en educación básica.

- Deben responder a las características de la reforma vigente, la teoría de aprendizaje constructivista, procesos mentales, formación en torno a competencias, que crea la situación de integración de saberes, en ejecución al estudiante en forma autónoma, en un contexto determinado de su realidad.
- Desempeño, procedimientos que motiven e involucren a la mayoría de estudiantes, colaborativos, que desarrollen procesos cognitivos, realimentación reflexiva, en un ambiente relacional propio para el aprendizaje.
- Motivación, que visualice a un docente innovador, creativo, dinámico, que transmita ese deseo de aprender a los estudiantes.
- Evaluación, que implique un proceso de evaluación formativa, de realimentación de cómo se está realizando y si está ayudando a llegar al aprendizaje esperado.

PROPUESTA PARA ENFRENTAR LA REALIDAD PROBLEMÁTICA

Reformas educativas

Las reformas educativas y los cambios que se producen en el sistema educativo responden a los avances de la ciencia y la tecnología, si bien no hay una estructura de reforma integral como en los sesenta, el conjunto de medidas dadas desde el noventa hasta la actualidad implica una reforma del sistema educativo en su totalidad.

Es importante sensibilizar a los docentes, en la necesidad de establecer que la educación debe responder a la demanda de la sociedad. Introducirlos, también, en el proceso de análisis, de la realidad, para la comprensión de los cambios.

Es importante la motivación intrínseca de los docentes, que pasa por una revalorización de su carrera profesional, integrando en sus niveles formativos los perfiles necesarios para la carrera docente.

Desempeño docente

El desempeño docente que vise los cambios necesarios para una formación por competencias, que involucre a sus estudiantes, que los haga reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje, que construya significados a través de los procesos mentales. que garanticen una interacción docente-estudiante, pero también entre discentes.

Un docente que tenga interés por el conocimiento consciente de la capacitación y actualización permanente, ante la necesidad de asumir los nuevos paradigmas que la sociedad en su evolución nos impone (estudiante como centro del aprendizaje, aprendizaje significativo a partir de su realidad, el estudiante gestor de su aprendizaje, formación por competencias, personalización, entendiendo la diversidad de los estilos de aprendizaje, dominio de la conectividad), entendiendo la diversidad de estilos de aprendizaje, procesar la interacción con los estudiantes a través de estrategias didácticas, que son flexibles, al señalar el docente el contexto sobre el cual se realiza el aprendizaje.

Ante este enfoque, se propugna lograr la autonomía del aprendizaje, a través de estrategias, que para su elaboración será conveniente conocer el conjunto de métodos didácticos y para su ejecución utilizar una variedad de técnicas.

Estrategias didácticas

La propuesta integra las estrategias didácticas que a la vez sean colaborativas, en forma conjunta, cognitivas al ejercitar habilidades cognoscitivas de nuestra estructura cognitiva, que deben ir formando el aprendizaje autónomo, autorregulado por el estudiante para convertirse en estrategias metacognitivas, cuando el estudiante va formando ya ese aprendizaje autónomo. Todo esto garantizando la participación colectiva, que lo expresen participativamente a través de una dinámica grupal, a través de esquemas visuales y estrategias cognitivas y metacognitivas; estrategia de saberes previos, que desarrollen habilidades cognitivas de memoria, recuperación, clasificación, relación, inducción, deducción, estrategias de elaboración de información, que desarrollan habilidades cognitivas de clasificación, secuencia, jerarquización, codificación; estrategias de comprensión, en torno a hechos o situaciones de la vida real y vivencias personales, desarrollando habilidades cognitivas de nombrar, analizar, sintetizar, razonar, y estrategias de pensamiento creativo, en torno a nueva información, desarrollando habilidades de relacionar, producir, crear, asumir metas; estrategia para tomar decisiones, de las soluciones, argumentando la más relevante, permite desarrollar habilidades cognitivas como predecir, inferir, evaluar.

Las estrategias metacognitivas, orientadas a un proceso de autorregulación del mismo estudiante, requieren un proceso previo de las estrategias cognitivas dirigidas por el docente, esto debe ir impulsando la autonomía del aprendizaje a través de una autorregulación establecida del estudiante, así como una estrategia didáctica, como el aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, estudios de caso, a los cuales podemos agregar aprendizaje basado en la investigación, en sus procesos, aprendizaje basado en servicio, dirigido a su compromiso con la comunidad o colegio, deben ir desarrollándose estrategias cognitivas dirigidas por el docente a las metacognitivas en cuanto al avance de su autonomía del aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, J. (2017). *La oposición de los maestros al proyecto de reforma educativa presentado por el Gobierno Revolucionario de las Fuerzas Armadas en 1972*. Lima: PUCP.
- Aguirre-García, J. C., & Jaramillo-Echeverri, L. G. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 8(2), 51-74.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología* (Vol. 2, No. 003). México: Paidós.
- Apaza Romero, A. (2016). Breve historia de la educación en el Perú. Apuntes Universitarios. *Revista de Investigación*, VI (2), 111-124. [fecha de consulta 1 de marzo de 2021]. ISSN: 2225-7136. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4676/467647511008>
- Braslavsky, C., & Cosse, G. (2006). Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2e), 1-26.
- Bello, M. (2002). *Equidad social y educación en los años 90*. Buenos Aires: UNESCO - Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Benavides, M. (2007). *Lejos (aún) de la equidad: la persistencia de las desigualdades educativas en el Perú*. En GRADE, Investigación, políticas y desarrollo en el Perú (págs. 457-483). Lima: GRADE.
- Bishay, A. (1996). Teacher motivation and job satisfaction: a study employing the Experience Sampling method. *Jornal Undergraduate Science*, 3, 147-154.
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bolis, G. B. (2018). *La formación de los docentes de la escuela básica en Perú, desde los inicios de la república hasta 1990*.

- Caycho Cáceres, J. V. (2019). *El modelo de reforma educativa y su influencia en la transformación de instituciones educativas públicas a escuelas eficaces en el distrito de Villa El Salvador, 2018*.
- Chamorro, I. L. (2010). El juego en la educación infantil y primaria. *Autodidacta*, 1(3), 19-37.
- Chateau, J. (1958). *Psicología de los juegos infantiles*.
- Chávez García, T. (2006). *La enseñanza de la historia del Perú en la educación secundaria durante la segunda mitad del siglo XX*. Lima (Fondo Editorial PUCP).
- Chaves, N., Antonio, J., & Martínez Chacón, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21. Sacristán, J., & Pérez, A. (1998). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. España: Editorial Akal.
- Chiancone, E. M. L. (2005). *Reformas educativas en los noventa: Perspectivas desde la educación comparada*.
- Cotlear, D., Lopez, J., Crouch, L., Lenz, R., Alvarado, B., et al. (2006). *Un nuevo contrato social para el Perú. ¿Cómo lograr un país educado, saludable y solidario?* (D. Cotlear, Ed.) Washington D.C.: The World Bank.
- Cuenca, R., & Vargas, J. (2018). *Perú: el estado de las políticas públicas docentes*. Lima: IEP.
- Díaz Barriga, C. e Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos, Brasil. *Revista Ibero Americana*.
- Díaz, J. J. (2008). *Educación superior en el Perú: tendencias de la demanda y la oferta*. Lima, Santillana.
- Díaz, H., & Saavedra, J. (2000). *La carrera de maestro: factores institucionales, incentivos económicos y desempeño*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Díaz, J. J., & Ñopo, H. (2016). *La carrera docente en el Perú. grupo de análisis para el Desarrollo*. GRADE, Lima 18.

- Dzib-Goodin, A., & Yelizarov, D. (2016). Evolución del circuito movimiento-acción y su importancia para el aprendizaje. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 11(1), 35-39.
- Dzib, A. (2016). Desarrollo Humano, *Revista Educarnos*, USA.
- Erikson, E. H., & Erikson, J. M. (2000). *El ciclo vital completado* (pp. 66-71). Barcelona: Paidós.
- Fernández, F. A. (2014). *Una panorámica de la salud mental de los profesores*. TEMAS/TEMAS.
- Flores, M. (2014). “Nivel de salud mental de las y los docentes que laboran en el Instituto Superación San Francisco y en el Instituto Salesiano San Miguel de Tegucigalpa en el año 2013” (Tesis Posgrado). Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Tegucigalpa, Honduras.
- González-Torres, M. C. (2003). *Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales*.
- Guadalupe, C., Rodríguez, J., León, J., & Vargas, S. (2017). *Estado de la educación en el Perú: análisis y perspectivas de la educación básica*.
- Guerra, P. (2008). Formación docente continua: una mirada desde el aprendizaje de adultos. *Revista Iberoamericana de educación*, 45(1), 1-10.
- Gentili, P., Suárez, D., Stubrin, F., & Gindín, J. (2004). Reforma educativa y luchas docentes en América Latina. *Educação e Sociedade*, 1251-1274.
- Izcara Palacios, S. P. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Fontamara.
- Hinojosa Santos, R. A. (2017). *El debate sobre la calidad de la educación en la reforma constitucional mexicana de 2013*.
- Hunt, B. (2004). La educación primaria peruana: aún necesita mejorarse. En GRADE, *¿Es posible mejorar la educación peruana? : evidencias y posibilidades* (págs. 13-66). Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

- López Guerra, S., & Flores Chávez, M. (2006). Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica. *Revista electrónica de investigación educativa*, 8(1), 1-15. Recuperado en 01 de marzo de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412006000100006&lng=es&tlng=es.
- Love Turner, L. (2001). Teacher morale in the public and private schools and the major contributors [version electronica]. Disponible en: www.fcae.nova.edu/lidalove/reseachproposal.html [2003, noviembre].
- Marenco-Escuderos, A. D., & Ávila-Toscano, J. H. (2016). Burnout y problemas de salud mental en docentes: diferencias según características demográficas y sociolaborales. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 10(1), 91-100.
- Mendizabal, C., Twanama, W., & Castro, M. (2018). La larga noche de la educación peruana: comienza a amanecer. *Centro de Investigación Universidad del Pacífico*, 1-23.
- Miranda, M. (2007). Reformas educativas en Perú en el siglo XX. *Revista Iberoamericana de educación*, www.rieoei.org/deloslectores/233Morillo.PDF.
- Navarro, J. C. (Ed.). (2002). *¿Quiénes son los maestros?: carreras e incentivos docentes en América Latina*. IDB.
- Núñez, J. C. (2009, September). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. In *Trabajo presentado en el X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga, Portugal* (pp. 41-67).
- De Puellas Benítez, M. (2006). *Problemas actuales de política educativa* (Vol. 15). Ediciones Morata.
- Ortiz, W. (2016). *Augusto Salazar Bondy y el análisis filosófico situacional de las problemáticas fundamentales de la educación peruana. Revisión de planteamientos, interconexiones, reflexiones y vigencias*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

- Oscoco, R., Chico, H., Flores, W., & Coveñas, J. (2019). Análisis crítico de las reformas educativas emprendidas desde 1990 en docentes investigadores de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones*, 83-106.
- Orbegoso, A. (2016). La motivación intrínseca según Ryan & Deci y algunas recomendaciones para maestros. *Educare, Revista Científica de Educação*, 2(1), 75-93.
- Ospina Rodríguez, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, 4(),158-160.[fecha de consulta 1 de marzo de 2021]. ISSN: 1692-7273. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=562/56209917>
- Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. *Nueva Sociedad*, 90-101.
- Rodríguez, J. O. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, 4.
- Rodríguez, L. (2018). *El Sistema Educativo Mexicano: Evolución, políticas, problemas estructurales y tendencias*. Palibrio.
- Rodríguez Gómez, D., & Valdeoriola Roquet, J. (2009). *Métodos y técnicas de investigación en línea*. Madrid: Bernal pro.
- Romero, A. A. (2016). *Breve historia de la educación en el Perú-A brief history of education in Peru*. Apuntes Universitarios, 6(2).
- Rondón, M. B. (2008). Aspectos sociales y emocionales del climaterio: evaluación y manejo. *Revista Peruana de Ginecología y Obstetricia*, 54(2), 99-107.
- Rosales, C. (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea. 1972-1980. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Ruiz, J. (2016). *La reforma educativa del gobierno de la fuerza armada del Perú*.
- Saavedra, J. (2004). La situación laboral de los maestros respecto de otros profesionales. Implicancias para el diseño de políticas salariales y de incentivos.

- En GRADE, *¿Es posible mejorar la educación peruana? Evidencias y posibilidades* (págs. 181-246). Lima: GRADE.
- Saborío Morales, L., & Hidalgo Murillo, L. F. (2015). Síndrome de Burnout. *Medicina Legal de Costa Rica*, 32(1), 119-124.
- Salgado Lévano, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78.
- Saforcada I, F., & Vassiliades, A. (2011). Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur. *Educação & Sociedade*, 287-304.
- Straface, F., & Basco, A. (2006). *La reforma del Estado en Perú*. Nueva York: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill, México.
- Silas-Casillas, J. (2014). *La reforma educativa: ideas, realidades y posibles consecuencias*.
- Spears, M., Gould, K. y Lee, B. (2000). Who would be a teacher? A review of factors motivating and demotivating prospective and practising teachers. Slough: NFER.
- Sprenger, R. (2005). *El mito de la motivación*. Madrid: Díaz de Santos.
- Trahtemberg, L. (2000). Evolución de la educación peruana en el siglo XX. *Revista Copé de PetroPerú*, (10).
- Wuest, H., Arturo, G., Pino, H., Milagros, M., Zárate, R., Conny, M., y Luis, J. (2018). *Estudio sobre los efectos de la implementación de un plan de capacitación en el centro de educación básica especial Perú-Holanda*. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC), Lima, Perú. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10757/623561>
- Ypeij, A. (2013). Cholos, incas y fusionistas: el nuevo Perú y la globalización de lo andino. *Revista Europea de Estudios Latinoamericanos*, 67-82.

BIBLIOGRAFÍA WEB

- https://trabajodehistoriaupc.blogspot.com/2010/04/hito-5_06.html
- <http://www.leydereformamagisterial.com/>
- <https://elcomercio.pe/economia/peru/singapur-corea-sur-destacan-reforma-educativa-peru-226480>
- <https://doctoradoucarioja2010.blogspot.com/2011/10/las-reformas-educativas-en-el-peru-del.html>
- http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412006000100006&script=sci_arttext
- <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140202.pdf>
- <https://es.unesco.org/themes/docentes>
- <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DisenoCurricularNacional.pdf>

Anexos

Anexo 1: Matriz de consistencia

Preguntas	Objetivos	Justificación	Observables	Metodología
<p>¿La reforma educativa es un factor influyente en el desempeño profesional del docente en la educación básica regular?</p> <p>¿Cuáles son las condiciones determinantes del desempeño docente de la educación básica regular?</p> <p>¿Cuáles debieran ser las estrategias más coherentes de los docentes en la aplicación de los cambios realizados en la educación básica regular?</p>	<p>Analizar las reformas educativas como factor influyente en el desempeño profesional del docente de la educación básica regular</p> <p>Develar las condiciones determinantes del desempeño docente de la educación básica regular.</p> <p>Proponer estrategias de mejora para la optimización de la eficiencia y productividad del docente de la educación básica regular</p>	<p>El presente estudio de investigación está enfocado en el estudio y análisis de la reforma educativa, particularmente de la educación básica regular (EBR) y la realidad del profesional docente.</p> <p>La educación básica regular (EBR) se constituye en tres niveles: Inicial, primaria y secundaria, atiende a niños y niñas de 0 meses a 17 años aproximadamente, los docentes ingresan a la carrera magisterial a la edad promedio de 22 a 25 años.</p> <p>El presente estudio propone estrategias de mejora para optimizar la eficiencia y productividad.</p>	<p>Nacionalista (Velasco)</p> <p>Neoliberal (Fujimori)</p> <p>Creación del nivel inicial y especial</p> <p>Núcleos educativos comunales</p> <p>Currículo integral</p> <p>Ley del profesorado 24029, 25212, 26269, 28718, 29062 y 29762</p> <p>Ley de Reforma Magisterial 29944</p> <p>Vocación</p> <p>Meritocracia</p> <p>Capacitaciones</p> <p>Desempeño docente</p> <p>Acompañamiento pedagógico</p> <p>Sueldo</p> <p>Motivación para el aprendizaje</p> <p>Estrategias didácticas</p>	<p>Tipo cualitativa</p> <p>Diseño Interpretativo</p> <p>Método Inductivo</p> <p>Docentes y directivos de la UGEL 03 y 05</p> <p>Técnicas Observación</p> <p>Entrevista semi estructurada</p> <p>Triangulación de la información</p>

Anexo 2: Categorías

Temas	Categorías	Patrones
Reforma educativa en el Perú.	Reforma educativa	Nacionalista (Velasco) Neoliberal (Fujimori)
		Creación del nivel inicial y especial Currículum integral
		Ley del profesorado 24029, 25212, 26269, 28718, 29062 y 29762 Ley de Reforma Magisterial 29944
Desempeño profesional docente	Desempeño docente	Capacitaciones Acompañamiento pedagógico Becas (maestrías, idiomas)
	Vocación	Escala remunerativa Productividad
	Meritocracia	Reconocimiento Superación personal
	Evaluación docente	Planificación de sesiones de aprendizaje Motivación para el aprendizaje Uso de medios y recursos Práctica docente. <ul style="list-style-type: none"> • Tono de voz • Trato agradable • Utilización de los espacios (patio, aula multiusos etc.) • Juegos lúdicos
	Capacitación docente	Capacitaciones Acompañamiento pedagógico
	Estrategias didácticas	Cognitivas Metacognitivas Colaborativas

Anexo 3: Instrumentos de acopio de información

GUÍA DE ENTREVISTA

La siguiente entrevista tiene como propósito recoger la opinión de personalidades expertos en el tema de **Reforma educativa en el Perú**.

Nombres y apellidos: _____

CATEGORÍA: Reforma educativa
1. ¿Cuáles son los factores que fundamentaron los cambios en la educación peruana en la década de los noventa del siglo pasado?
2. ¿Se han logrado las perspectivas señaladas por la reforma en nuestra educación?

CATEGORÍA: Desempeño docente

3. ¿Cuáles son las condiciones determinantes del desempeño docente en el contexto de la educación actual?

.....
.....

4. ¿Cuál es la relación entre el desempeño docente y la edad del docente en el ejercicio de sus funciones?
--

.....
.....

Categoría: Vocación docente

5. ¿Las escalas remunerativas de los docentes aumentan su productividad en el aula?

.....
.....

Categoría: Meritocracia

6. ¿La meritocracia ha cumplido los efectos de superación docente?
--

.....
.....
.....

Categoría: Evaluación docente

7. ¿Cuál es el factor determinante de los resultados de la evaluación externa de la educación peruana?
--

.....
.....

Categoría: Capacitación docente
--

8. ¿Existe una política acorde con la actualización y capacitación docente que se necesita en la actualidad?

.....

.....

.....

Categoría: Acompañamiento pedagógico

9. ¿Ha logrado el acompañamiento pedagógico, actualizar al docente?

.....

.....

.....

Categoría: Estrategias didácticas

10. ¿Qué estrategias didácticas se aplican en la actualidad en la EBR?

.....

.....

.....

11. ¿Qué estrategias didácticas deben aplicarse en la actualidad, ¿por qué?

.....

.....

.....

Anexo 4: Matriz de problematización



