

Algunos aspectos de la formación docente en el Perú

Conocer para mejorar

Los boletines CRECER de la Unidad de Medición de Calidad Educativa (UMC) del Ministerio de Educación nacieron con la idea de participar a la comunidad diversos datos sobre el sistema educativo peruano obtenidos durante los últimos años, para invitar a sus integrantes a reflexionar y trabajar por una mejor calidad de la educación en el país, sobre la base del conocimiento del estado actual del servicio que se brinda a la colectividad nacional.

La UMC se creó en 1996. Desde entonces, trabaja diseñando y administrando encuestas y diversos instrumentos de evaluación para conseguir información que debe contribuir al establecimiento de un Sistema Nacional de Evaluación del Rendimiento Estudiantil. Esta y otras actividades de la UMC se dan en el marco del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana, conocido como MECEP.

La formación profesional de los y las docentes de cualquier país es crucial para el desarrollo de sus habilidades pedagógicas; sin embargo, es relativamente escasa la investigación empírica sobre el tema. Bajo tal premisa, en este primer número de CRECER se presenta información nacional obtenida por la UMC a partir de encuestas aplicadas en 1998 a docentes de escuelas públicas polidocentes completas de zonas urbanas, así como a directores y directoras en ejercicio, buscando responder a las siguientes preguntas: ¿en qué instituciones terminaron sus estudios superiores?, ¿dónde obtuvieron su título pedagógico? y ¿cuál es el porcentaje con estudios de maestría o doctorado?

Las instituciones de formación docente

Antes de conocer y analizar los datos, es importante recordar que en el Perú las rutas principales de formación docente son dos:

- **Universidades** (públicas y privadas): la mayoría de las universidades peruanas cuentan con una facultad de educación. Para graduarse es necesario aprobar una serie de cursos por lo general presenciales, ofrecidos en programas de 5 años de duración. Esto permite obtener el bachillerato automático. La licenciatura se alcanza luego de elaborar una tesis o aprobar un examen.

- **Institutos superiores pedagógicos** (ISP, públicos y privados): imparten formación también durante 5 años de estudios presenciales. Aprobados los cursos del programa, se obtiene un certificado de egresado. El título pedagógico a nombre de la Nación se logra a través de una tesis de investigación o un proyecto de promoción comunal. A diferencia de las universidades, los ISP forman sólo a docentes.

En el Perú funcionan 38 universidades con programas de formación docente y 318 ISP¹. Por lo general, unas y otros forman docentes para los niveles de inicial, primaria y secundaria.

Además de estas dos rutas, existe la modalidad de profesionalización docente (PD) que es ofrecida actualmente por 48 universidades y 7 ISP. Se inauguraron en 1976 dirigidas al alto porcentaje de docentes en ejercicio que no se habían titulado o no habían completado sus estudios superiores en educación. Exigen la aprobación de una serie de cursos en 6 años (presenciales por un acumulado de 12 meses, generalmente durante los veranos, y a distancia, por lo general durante el año escolar). Aprobados los cursos, para obtener el título pedagógico a nombre de la Nación debe optarse entre hacer un trabajo de investigación, un proyecto de elaboración de materiales, o un proyecto en favor de la comunidad o una institución que requiera que los estudiantes apliquen lo aprendido. El año 1995 fue el último en que aceptaron ingresos; es decir, terminarán sus funciones el año 2000, a excepción de dos ISP y una universidad de zonas de frontera, autorizados para aceptar ingresos hasta ese mismo año.

Existen diversas opiniones sobre la calidad de la enseñanza en universidades, ISP y programas de profesionalización docente. Muchas personas piensan que las universidades ofrecen una mejor preparación (empezando porque serían más selectivas), y que parte de los problemas de la calidad educativa en el Perú se resolverían contratando como docentes a quienes egresaron de alguna universidad, incluso de otras carreras. Hay quienes creen, en cambio, que los ISP –como antes las escuelas normales– se encuentran más cerca del mundo escolar que las universidades. Dado que sólo ofrecen carreras docentes, los ISP pondrían un mayor énfasis en la formación didáctica de sus estudiantes y, a la vez, sus estudiantes tendrían una vocación pedagógica más clara. Un acuerdo más amplio se da en cuanto a la calidad de los programas de profesionalización docente: han sido muy cuestionados por especialistas²; y como se dijo antes, la mayoría ha dejado de incorporar estudiantes.

Sin embargo, dada la diversa calidad del servicio brindado por cada una de estas instituciones en particular, lo más probable es que el tipo genérico de institución en la que se forma cualquier docente –universidad, ISP o en cualquiera de ellas a través de un PD– no sea un factor determinante de su desempeño ni tampoco del rendimiento de sus estudiantes.

El problema de la calidad de las instituciones de formación docente ha sido enfrentado en muchos países a través de programas de acreditación de las institucio-

nes: se les exige cumplir con un conjunto de requisitos en cuanto a su administración y equipamiento, sus prácticas pedagógicas y sus contenidos curriculares. Otro camino es la exigencia de que las personas que egresan de ellas se sometan a exámenes de licenciatura profesional administrados por entes externos (estatales o colegiados creados para tal fin), sobre la base de estándares fijados por asociaciones profesionales. En el Perú esta es una preocupación vigente y algunos sectores están promoviendo iniciativas al respecto. ■

Formación docente y aprendizaje estudiantil: ¿qué dice la investigación educacional reciente al respecto?

Las investigaciones internacionales sobre el impacto de la formación docente en el aprendizaje no han llegado a conclusiones contundentes. En cuanto al número de años de formación pedagógica (y/o grado académico o profesional máximo alcanzado), por ejemplo, un resumen de investigaciones sobre el tema³ indica que sólo en 9 de 18 estudios realizados en países en desarrollo –como el Perú– mostró una clara relación positiva con el rendimiento estudiantil en primaria (a más años de formación del profesor o la profesora, mejor rendimiento de sus estudiantes). En el caso de secundaria, se encontró dicha asociación en 5 de 8 estudios.

En América Latina se ha empezado a examinar el desempeño docente a través de los sistemas nacionales de medición del rendimiento estudiantil. Sin embargo, los reportes de dichas unidades, así como investigaciones realizadas por terceros, tampoco arrojan resultados consistentes. Así, por ejemplo, mientras que en México se encontró que el mayor nivel educativo favorece el rendimiento estudiantil⁴, sendas investigaciones en Bolivia⁵ y Honduras no encontraron esta asociación⁶.

Otro tema de interés es el impacto diferenciado de la formación docente según el grado de estudios o la materia de análisis. En Colombia, por ejemplo, sólo en matemática de quinto grado se encontró una relación positiva significativa entre el hecho de que el o la docente tuviera universidad completa, y el rendimiento de sus estudiantes⁷.

Destaca asimismo la discusión sobre la importancia de la formación mientras se ejerce la docencia, frente a la formación en cursos regulares. Estudios realizados

en Estados Unidos muestran que docentes que proceden de canales formales de educación tienen más éxito que quienes proceden de sistemas de formación en ejercicio⁸. Investigaciones realizadas en algunos países en desarrollo recogieron en cambio resultados diferentes: según un resumen, la formación en ejercicio se asoció positivamente con el rendimiento en 8 de 13 estudios en primaria y en 3 de 4 en secundaria⁴.

Es necesario resaltar que las diferencias reseñadas pueden deberse a cuestiones metodológicas. Por ejemplo, a diferentes maneras de evaluar la calidad de la formación docente y los aprendizajes estudiantiles, así como la relación entre ambos. Lamentablemente, los estudios mencionados no proporcionan información suficiente sobre dichos aspectos metodológicos.

Pero también es posible que las diferencias deban atribuirse a que existe en la actualidad tal diversidad de canales para la formación y certificación (licenciatura) de docentes en algunos países, y tal heterogeneidad en términos de calidad formativa de las instituciones y los programas, que los años de estudios cursados o los títulos profesionales que formalmente aparecen como equivalentes, no lo sean en la realidad.

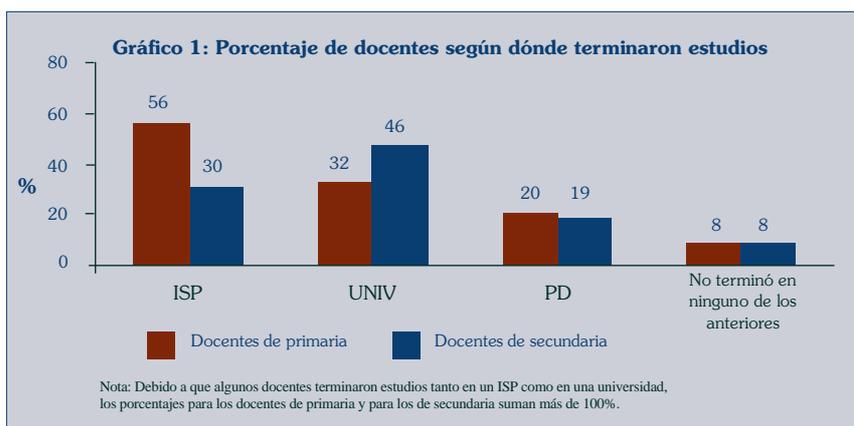
En el Perú, la relación entre la formación docente y el aprendizaje estudiantil sólo podrá ser esclarecida a través de diversas investigaciones sobre el tema. De hecho, la UMC ha previsto una serie de estudios para establecer qué factores están más fuertemente relacionados con el logro de cada estudiante. Los resultados descriptivos incluidos en el presente y futuros boletines son un primer paso en esa dirección. ■

Docentes del Perú: ¿dónde culminan sus estudios superiores?⁹

Un primer resultado interesante de las encuestas de la UMC es que las rutas de formación tanto para primaria como para secundaria son extremadamente complejas. Según muestran los datos, la formación docente no es un proceso lineal y simple (es decir que el o la estudiante postula, culmina sus estudios de pedagogía y se gradúa en una misma institución) sino que docentes, directoras y directores de escuelas públicas suelen terminar estudios superiores –no necesariamente de pedagogía en primera instancia– en varios tipos de insti-

tuciones. En la encuesta se detectaron cerca de 10 combinaciones, considerando la culminación de los estudios en establecimientos de formación docente y no docente (en este caso, institutos tecnológicos y centros de educación ocupacional¹⁰).

En el gráfico 1 se presenta el porcentaje de docentes según el tipo de institución donde terminaron sus estudios superiores (en el caso de la universidad, no necesariamente se trata de estudios en educación). Se puede observar que mientras que los y las docentes de pri-



maria culminaron sobre todo en ISP, sus similares de secundaria lo hicieron en universidades. No se conocen estudios que hayan intentado explicar esta tendencia, por lo que aquí sólo se ofrecen algunas interpretaciones.

Una primera interpretación posible tiene que ver con la oferta: los ISP tienen relativamente más programas para primaria, y las universidades para secundaria. Sin embargo esta explicación no es suficiente, dado que el número de ISP con programas de secundaria rebasa largamente el número de universidades con programas de secundaria. Por lo tanto, si la oferta fuera la única explicación se esperaría tener más docentes de ISP que de universidades en secundaria.

Una segunda interpretación posible es que la formación para ser docente de secundaria esté siendo vista como necesariamente más “especializada” (la mayoría de docentes de secundaria enseñan una o dos áreas solamente, por ejemplo matemática y física), mientras que tratándose de primaria habría que prepararse para enseñar cualquier área del currículo. La idea de quienes respondieron la encuesta podría ser que tal especialización se logra mejor en las universidades dado que ofrecen diversas carreras además de educación.

Una tercera interpretación posible es que esta tendencia expresaría el mayor estatus que según la percepción generalizada tendrían los cursos regulares de una universidad, en relación con los de un ISP, así como la enseñanza en secundaria sobre la enseñanza en primaria. En correspondencia con esto, quienes estudian en una universidad preferirían especializarse en secundaria.

Las interpretaciones anteriores constituyen pistas para futuros estudios. ■

Docentes, directores y directoras con título pedagógico⁹

Como se puede observar en el cuadro, destaca el alto porcentaje de directoras y directores (98% en primaria y secundaria), así como de docentes (85% en pri-

maria y 92% en secundaria) de centros educativos públicos, urbanos y polidocentes completos de la muestra que manifiestan contar con título pedagógico. Esto, sobre todo si se toma en cuenta que en 1993 sólo un 59% de docentes del sector urbano tenían título pedagógico¹¹.

Este aumento estaría asociado a las mayores oportunidades ofrecidas por el crecimiento de instituciones de formación docente –sobre todo ISP–. Asimismo, se podría deber a la presión ejercida por los concursos de plazas docentes llevados a cabo por el Ministerio durante los últimos años, ya que para rendir el examen y acceder a un nombramiento del Estado es requisito tener título pedagógico.

En segundo lugar, es interesante observar que tanto directoras y directores como docentes de primaria ob-

tuvieron el título básicamente a través de los ISP, mientras que quienes trabajan en secundaria se titularon principalmente en universidades. Esto guarda coherencia con los datos reportados en el gráfico 1.

En el futuro es de esperar que no existan mayores diferencias en cuanto a la tenencia del título pedagógico entre docentes y directivos, dado que la inmensa mayoría lo poseería. En otros países, cuando ha ocurrido un fenómeno similar, las y los docentes han buscado nuevas formas de acreditación para desarrollarse y obtener un reconocimiento adicional de sus habilidades profesionales: por ejemplo, cursos cortos (sobre todo si entregan diploma o constancia) y estudios de posgrado (maestría o doctorado). Al parecer, en el Perú se ha iniciado en los últimos años un proceso en esta dirección. ■

Porcentaje de docentes, directores y directoras con título pedagógico según la institución donde lo obtuvieron						
		Institución que otorga el título			Total con título pedagógico	Total sin título pedagógico
Nivel	Cargo	Universidad	ISP	PD obtenido en Univ. o ISP		
Primaria	Director (a)	26	53	19	98	2
	Docente	20	51	14	85	15
Secundaria	Director (a)	50	34	14	98	2
	Docente	51	34	7	92	8

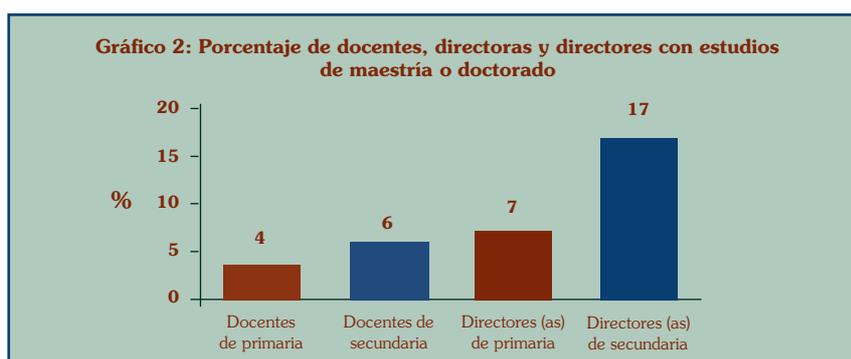
Docentes, directoras y directores con estudios de posgrado⁹

En todo el mundo, tanto para asegurar un mejor desarrollo de las capacidades pedagógicas como para obtener un mayor reconocimiento social de la profesión docente, se están elevando los niveles educativos de las y los docentes. En el Perú, sin embargo, éstos

son aún bajos, a pesar de haberse incrementado el número de instituciones que ofrecen programas de maestría o doctorado en educación (para 1996 existían 22 programas de maestría y 8 de doctorado)¹². Los programas de posgrado son por lo general ofrecidos en las universidades y en varias especialidades. Para graduarse suele ser necesario presentar un trabajo de investigación.

En el gráfico 2 se presentan datos sobre el porcentaje de docentes, directores y directoras de la muestra que reportan tener estudios de maestría o doctorado. Como se puede apreciar, el porcentaje de docentes de primaria y secundaria, así como de directoras y directores de primaria con estudios de maestría o doctorado, es bastante bajo. El porcentaje más alto se da entre directores y directoras de secundaria, aunque también es minoritario. Esto puede estar asociado a que existen pocos incentivos dentro del sistema para el desarrollo profesional del magisterio. Los estudios de posgrado suelen demandar mucho tiempo y dinero, y el número de becas es bastante limitado.

Finalmente, es interesante notar que el porcentaje de directoras y directores con posgrado es mayor que el de docentes tanto en primaria como en secundaria. Una posibilidad es que los estudios de posgrado se hayan iniciado antes del nombramiento en el cargo directivo. Otra posibilidad es que las personas que ocupan dichos cargos hayan empezado los estudios de posgrado



luego de su nombramiento, como parte de su desarrollo profesional. Esta situación no es ajena a las de otros países de Latinoamérica: quienes tienen mayores expectativas profesionales tienden a dejar (o compartir) las clases y vincularse a cargos administrativos en el sector educación, dentro o fuera de su centro educativo¹³. ■

Notas

- 1 Nery Escobar, *Perú - Modernización de la formación docente* (documento de trabajo preparado para el Seminario Internacional "Perspectivas y Propuestas para el Desarrollo Magisterial"), Lima, Tarea, 1999. La magnitud de estas cifras resulta sorprendente si se considera, por ejemplo, que en China, con una población 50 veces mayor que la peruana, habría sólo el triple de instituciones de formación docente que en el Perú. Ver también P. Arregui, B. Hunt y H. Díaz, *Problemas, perspectivas y requerimientos de la formación magisterial en el Perú*, Lima, GRADE, 1996.
- 2 M. Palacios y M. Paiba, *Consideraciones para una política de desarrollo magisterial*, Lima, Foro Educativo, 1997.
- 3 B. Fuller y P. Clarke, "Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules, and pedagogy", en *Review of Educational Research*, vol. 64, N° 1, 1994, pp. 119-157.
- 4 Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Evaluación, *Evaluación de aprendizajes. Informe de resultados*, México, autor, 1995.
- 5 Ministerio de Desarrollo Humano, Secretaría Nacional de Educación, Subsecretaría Nacional de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria, *Rendimientos escolares de tercer y sexto grado de educación primaria en lenguaje y matemática y factores asociados*, La Paz, autor, 1997.
- 6 J. Marshall, A. White y R. Rápalo, *Factores asociados con el rendimiento académico. Análisis multiuariado*, Tegucigalpa, Secretaría de Educación, UMCE, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, 1998.
- 7 P. McEwan, "La efectividad del programa Escuela Nueva en Colombia", en *Ensayos sobre economía cafetera*, N° 13, pp. 35-56, s/f.
- 8 L. Darling-Hammond, Teaching and Knowledge: Policy Issues Posed by Alternate Certification for Teachers, en *Peabody Journal of Education*, vol. 67, pp. 123-154, 1992.
- 9 Para información relacionada con la muestra y los procedimientos, ver el recuadro "Muestra y procedimientos".
- 10 Estas instituciones ofrecen cursos en diferentes áreas vinculadas a la actividad productiva (carpintería y electricidad, entre otros oficios). Asimismo, algunas dictan cursos afines a la educación: para ser auxiliares de educación o auxiliares de educación física y deportes; cursos de actualización e implementación pedagógica, así como de técnicas y métodos de enseñanza. En estas instituciones, sin embargo, no se puede seguir la carrera docente ni obtener un título pedagógico.
- 11 Ministerio de Educación, *Censo escolar*, Lima, autor, 1993. Se debe recordar las limitaciones de la muestra utilizada en el presente estudio (ver recuadro "Muestra y procedimientos").
- 12 Asamblea Nacional de Rectores, *Universidades del Perú: facultades y carreras profesionales 1996*, Lima, autor, 1996.
- 13 M. Tulic, *La evaluación docente: antecedentes y propuesta*, Buenos Aires, 1999.

Muestra y procedimientos

La muestra consideró a 486 personas a cargo de la dirección o subdirección de centros de educación primaria (174 mujeres y 312 hombres) y 452 de secundaria (101 mujeres y 351 hombres). De igual modo, a 981 docentes de cuarto y sexto grados de primaria (608 mujeres y 373 hombres) y 932 de cuarto de secundaria (410 mujeres y 522 hombres). Se obtuvo también información de quinto grado de secundaria, pero no se reportó porque había docentes que enseñaban en ambos grados. Además, la información de quinto resultó muy parecida a la de cuarto.

En primaria se encuestó a docentes responsables de aula; en secundaria, sólo a docentes de lenguaje y matemática. Los datos reportados no fueron contrastados con información oficial; sin embargo, la información fue anónima y se aseguró que las respuestas no tendrían repercusiones individuales.

El presente boletín ha sido elaborado por la Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC) y el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). Escribanos a: Unidad de Medición de Calidad Educativa, Ministerio de Educación, calle Van de Velde 160, San Borja, Lima 41; o a medicion@minedu.gob.pe. Visitenos en la página Web: <http://www.minedu.gob.pe/>