

Red Kipus Perú

Experiencias formativas en tiempos de pandemia de la Red Kipus Perú





Red Kipus Perú

**Experiencias formativas en
tiempos de pandemia de la
Red Kipus Perú**

© Pontificia Universidad Católica del Perú

Facultad de Educación

Av. Universitaria 1801 – San Miguel, Lima.

Página Web: facultad.pucp.edu.pe/educacion

<https://www.redkipusperu.org/inicio/>

<https://facultad.pucp.edu.pe/educacion/resumenes/experiencias-formativas-en-tiempos-de-pandemia-de-la-red-kipus/>

Primera edición digital, setiembre 2020

Coordinación y edición: Mónica Luz Escalante Rivera, Diana Mercedes Revilla Figueroa

Responsables de integrar las síntesis: Mónica Escalante Rivera, Patricia Medina Zuta, Jorge Jaime

Cárdenas, Enrique Revilla Figueroa

Diseño de carátula: Valeria Florindez Carrasco

Diseño de interiores: Valeria Florindez Carrasco

Diagramación: Olga Tapia Rivera



Experiencias formativas en tiempos de pandemia de la Red Kipus Perú por Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NonCommercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2020-06378

Reproducción: La información contenida en este documento puede ser reproducida de forma total o parcial, comunicando previa y de manera expresa a los propietarios de los derechos de autor, y mencionando los créditos y las fuentes de origen respectivas.

El contenido de este documento es responsabilidad de sus autores. Las ideas, afirmaciones y opiniones expresadas por los autores son de su exclusiva responsabilidad y no necesariamente reflejan las opiniones de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

ISBN: 978-612-48288-1-2

RED KIPUS – PERÚ

Encuentro de experiencias formativas en tiempos de pandemia de la Red Kípus Perú

¿Cómo enfrentamos los procesos de enseñanza y
aprendizaje en la educación no presencial?

¿Cómo se desarrolla la práctica preprofesional docente?
Retos y dificultades en la modalidad no presencial

“La relación investigación y práctica educativa en la
formación de docentes en la modalidad no presencial”

“La evaluación para el aprendizaje en el proceso de
formación docente en la educación no presencial”

JUNIO – JULIO
2020

ÍNDICE

Presentación	7
Introducción	9
Reflexiones, desafíos y propuestas desde el primer encuentro de experiencias formativas en tiempos de pandemia de la Red Kipus Perú ¿Cómo enfrentamos los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación no presencial	12
Reflexiones, desafíos y propuestas desde el segundo encuentro de experiencias formativas en tiempos de pandemia de la Red Kipus Perú ¿Cómo se desarrolla la práctica preprofesional docente? Retos y dificultades en la modalidad no presencial	19
Reflexiones, desafíos y propuestas desde el tercer encuentro de experiencias formativas en tiempos de pandemia de la Red Kipus Perú La relación investigación y práctica educativa en la formación de docentes en la modalidad no presencial	25
Reflexiones, desafíos y propuestas desde el cuarto encuentro de experiencias formativas en tiempos de pandemia de la Red Kipus Perú La evaluación para el aprendizaje en el proceso de formación docente en la educación no presencial	32
Conclusiones	39
Referencias	41

PRESENTACIÓN

La Red Kipus Perú constituida en 2005, es un espacio de diálogo y reflexión abierto para intercambiar información, debatir, generar proyectos y propuestas conjuntas. Su objetivo es aportar en el diseño e implementación de políticas docentes, en especial, en el campo de la formación y el desarrollo de la profesión docente. Forma parte de la Red de Docentes Kipus – UNESCO de América Latina y el Caribe.

Son áreas de trabajo de la Red Kipus Perú:

1. Tensiones en la formación docente
2. Política de desarrollo docente
3. Currículo de formación docente
4. Perfil de los actores o agentes educativos

El Comité Directivo está representado por importantes instituciones dedicadas a la formación y al desarrollo profesional docente: Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (Coordinación General), Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico, Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Agustín – Arequipa, Instituto de Educación Superior Pedagógico “Diego Thomson”, Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Emilia Barcia Boniffatti, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Trujillo, Derrama Magisterial, Red Mundial de Educación (REDEM). Además, se cuenta con la valiosa colaboración de la Oficina UNESCO de Lima y del Consejo Nacional de Educación.

Nos encontramos en tiempos difíciles, de luto y tristezas, de preocupaciones y, también, de retos y soluciones emergentes en el conjunto de la sociedad peruana y en nuestro sistema educativo.

Es desde esta compleja situación que la Red Kípus Perú, decidió poner en marcha el “Encuentro de experiencias formativas en tiempos de pandemia”, con la participación activa de Instituciones de Educación Superior, la asistencia de funcionarios de los tres niveles de gobierno en el sector educación, docentes de educación superior y docentes de educación básica. La colaboración de representantes de la Dirección General de Desarrollo Docente del Ministerio de Educación (MINEDU) y de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU).

Se realizaron cuatro encuentros virtuales, diseñados con una metodología que dinamizó las deliberaciones y el análisis de las experiencias institucionales, con ponencias preparadas, paneles, comentarios y preguntas.

Los temas de los cuatro encuentros fueron:

1. ¿Cómo enfrentamos los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación no presencial?
2. ¿Cómo se desarrolla la práctica preprofesional docente? Retos y dificultades en la modalidad no presencial.
3. “La relación investigación y práctica educativa en la formación de docentes en la modalidad no presencial”.
4. “La evaluación para el aprendizaje en el proceso de formación docente en la educación no presencial”.

Con el propósito de seguir reflexionando y actuando colectivamente con las instituciones formadoras de docentes y los distintos actores e instituciones vinculados con las políticas docentes: MINEDU, Gobiernos Regionales, como también, organizaciones de docentes e investigadores de la educación, compartimos la presente síntesis general de estos cuatro Encuentros.

Regresar

INTRODUCCIÓN

Toda experiencia, por sí misma, representa la posibilidad de generar nuevos conocimientos, y con ello, nuevas formas de afrontar circunstancias desafiantes, más aún si estas se vinculan a una situación de emergencia sanitaria como la desencadenada por la pandemia de la COVID-19.

Al respecto, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2009), resalta que la oportunidad de una experiencia dispone, ciertamente, un avance en el conocimiento y, con ello, una línea de empoderamiento y sostenibilidad con miras al desarrollo y a la mejora continua de las personas y de las instituciones.

Este sería el caso de los contextos de formación académica en nuestro país, los cuales, de un momento a otro, han necesitado replantear y proponer medidas y modos de actuación que les permitan, seguir manteniendo su presencia en el medio. Surgen así, “*experiencias formativas*” que, si bien no han sido habituales, están cifrando todos sus esfuerzos, en hacer frente, a esta *nueva normalidad* [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), 2020] y a la incertidumbre del actual escenario educativo mundial.

Desde esta lógica, cabe destacar que la *experiencia formativa* implica el elemento reflexivo como una pieza clave y un canal directo para el aprendizaje; en tanto permite la toma de consciencia que, a su vez, conlleva a reconocer los “nuevos saberes” y las “lecciones aprendidas”. Todos ellos, como pilares fundamentales de una transformación constante (Dewey, 2010); y es que la experiencia educativa no estaría ajena a esta necesidad de revisión permanente. De hecho, el fenómeno educativo representa el *input* y al mismo tiempo el *output* de las continuas configuraciones de la realidad en sus distintas manifestaciones y representaciones.

En esta línea, es clave la agenda mundial al 2030 que propone la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE,

2015). Se converge en ello, un ideal compartido y se convoca la confluencia de esfuerzos y generación de redes de cooperación mutua. Es así que la Red Kípus focaliza las particularidades de las diversas realidades y se dispone al intercambio de sus *experiencias formativas* como espacios únicos y singulares; pero que, sin duda, dan pase a un mismo ideal educativo.

Surgen de este modo, los encuentros de “*Experiencias formativas en tiempos de pandemia*”, los cuales no solo han marcado la posibilidad de intercambio entre las instituciones suscritas a la Red, sino que han trascendido a otros espacios de formación que, en su generalidad, están en búsqueda de buenas y mejores prácticas.

Es así, que se disponen cuatro *experiencias formativas*, cada una de ellas, circunscrita a una misma necesidad: reconocer los modos de actuación de las instituciones formadoras frente a los desafíos de una educación no presencial y remota. Se busca la socialización e intercambio de estos modos de afrontamiento y de respuesta; considerándose cuatro ejes centrales: (1) los procesos de enseñanza-aprendizaje, (2) la práctica preprofesional docente, (3) la relación investigación y práctica educativa y (4) la evaluación para el aprendizaje.

En el despliegue desarrollado a lo largo de los cuatro encuentros, se han ido poniendo de manifiesto nuevas concepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje en tiempos de pandemia; donde han sido fundamentales la sincronía y asincronía. Piezas claves que, sin lugar a duda, definen el éxito y la pertinencia de una educación no presencial y remota. Surgen inquietudes, pero también se manifiestan voces en los niveles macro y micro dimensionales de cada institución.

A modo de sinopsis previa, se presentan algunas particularidades de estos encuentros, que ayudan a comprender la intención que movilizó a la Red Kípus Perú a realizarlo a través de la modalidad de Webinars.

Es destacable mencionar, que la variante entre el primer y último encuentro, ha sido el modo de sustento y la fundamentación teórica. Los que fueron tomando mayor fuerza durante el desarrollo de cada evento. La naturaleza del primer encuentro comprendía un núcleo inicial un tanto más reducido, en el cual, el intercambio reflexivo fue realizado entre los miembros de la Red. Sin embargo, la posterior iniciativa de expandir esta oportunidad a otros niveles, sumado a la condición de virtualidad que hoy es común en nuestro medio, permitió abrir “puentes” y con ello, dar a conocer lo que en el Perú se ha logrado realizar en la formación académica y profesional del futuro docente.

Ya para el tercer y el cuarto encuentro, pudo ser mucho más evidente, la necesidad de comprobar la experiencia en fundamentos teóricos que la sostengan, sin soslayar el valor experiencial, que en continuidad fue caracterizando cada oportunidad de aprendizaje interinstitucional.

Las cuatro experiencias son sistematizaciones que integran pautas y secuencias de desarrollo de estrategias. Estas últimas guiadas por la lectura y conocimiento previo del contexto y sus necesidades, pero también por sus expectativas frente a un camino que se muestra aún difuso en esta ruta de formación inicial del docente.

[Regresar](#)

REFLEXIONES, DESAFÍOS Y PROPUESTAS DESDE EL PRIMER ENCUENTRO DE EXPERIENCIAS FORMATIVAS EN TIEMPOS DE PANDEMIA DE LA RED KIPUS PERÚ

¿CÓMO ENFRENTAMOS LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN NO PRESENCIAL

05 de junio de 2020

Ponentes:

María Isabel Carrión Prudencio
Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico

Betsy Carol Cisneros Chávez
Universidad Nacional San Agustín

Carlos Portal Torres
Instituto de Educación Superior Pedagógico “Diego Thomson”

Gualverto Quiroz Aguirre
Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”

Marietta Arellano Cabo
Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública “Emilia Barcia
Boniffatti”

Enrique Revilla Figueroa
Universidad Peruana Cayetano Heredia

Mónica Luz Escalante Rivera
Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Carla Camacho Figueroa
Universidad Nacional de Trujillo

Diana Revilla Figueroa
Pontificia Universidad Católica del Perú

Comisión de Síntesis

Lileya Manrique Villavicencio
Pontificia Universidad Católica del Perú

Dany Briceño Vela
Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico

Enrique Revilla Figueroa
Universidad Peruana Cayetano Heredia

Luis Sifuentes De La Cruz
Universidad Nacional “Enrique Guzmán y Valle”

1. RESPUESTA DE LAS INSTITUCIONES FORMADORAS

Las instituciones formadoras de docentes que conforman la Red Kípus Perú (facultades de educación e institutos y escuelas de educación superior pedagógicos) han dado respuesta al desafío de ofrecer un servicio educativo con la mayor calidad posible, en tiempo de pandemia. Para ello, han tenido que vivenciar un rápido proceso de adaptación que les permita ofrecer una educación no presencial con un sustento pedagógico coherente y pertinente al contexto particular de cada una de ellas. Como parte de este proceso, se han incorporado los recursos tecnológicos para atender las necesidades formativas de los estudiantes y la diversidad de contextos donde se debía desarrollar el proceso educativo. Además, han servido para asegurar la continuidad de la dinámica y sostenibilidad de los procesos académico-administrativos. A continuación, se resume las estrategias compartidas.

● El estudiante como centro de nuestras acciones y decisiones

- ◆ Se levantó un diagnóstico a distintos niveles: de salud física, salud emocional, situación alimentaria, situación personal y familiar de los estudiantes y conectividad.
- ◆ Se diseñó e implementó un servicio de acompañamiento permanente con el propósito de atender la salud emocional y mental de los estudiantes. También, se implementó una tutoría académica al 100% de estudiantes a través de diversos medios y recursos (plataformas virtuales, WhatsApp, correos institucionales, telefonía fija y celular).
- ◆ Se utilizaron diversas estrategias para acortar distancia socio-emocional y generar un vínculo entre docentes y estudiantes. Se fortaleció la autonomía en el aprendizaje, el trabajo autodirigido e instruccional y la capacidad de autorregulación.
- ◆ Se aseguró, en lo posible, que los estudiantes tuvieran conectividad, el acceso a las plataformas y otros recursos tecnológicos que les permitieran desarrollar su proceso formativo en las mejores condiciones.
- ◆ Se realizaron reajustes o reformulaciones de los planes de estudios, de los sílabos, de los diseños de proyectos integradores (agrupamiento de cursos), lo que implicó: adelantar cursos y posponer otros; reajustar el desarrollo de la práctica preprofesional; replantear el trabajo de investigación para optar el grado académico de bachiller y, posteriormente, el título profesional; entre otros.

● Empoderamiento y compromiso del formador como profesional que asume el desafío en primera línea

El empoderamiento de los formadores se evidenció en acciones concretas como:

- ◆ Adecuación inmediata de lineamientos académicos para orientar su labor en la no presencialidad.

- ◆ Autoformación y participación en las capacitaciones que ofrecían sus instituciones en el desarrollo de competencias digitales: se fortaleció el conocimiento tecnológico y pedagógico del contenido [modelo *Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)*], se brindó talleres formativos, cursos virtuales, asesoría para virtualizar cursos, entre otros apoyos.
- ◆ Construcción y adecuación de guías, modelos didácticos, materiales autoinstructivos, recursos diversos para atender la diversidad de requerimientos de los estudiantes.
- ◆ Utilizaron los servicios de atención y seguimiento vinculados a mantener su salud física y mental. Estos servicios estuvieron a cargo de especialistas y también fue beneficiado el personal administrativo y de mantenimiento.
- ◆ Disposición positiva para recibir el apoyo técnico desde sus instituciones (conectividad y equipos) y, así, garantizar el desarrollo de sus actividades académicas.

● Soporte a los procesos formativos

- ◆ Se implementaron diseños didácticos que integrasen actividades sincrónicas y asincrónicas.
- ◆ Se fomentó el desarrollo de actividades flexibles, interactivas y **lúdicas**; así como, el trabajo autónomo, de interaprendizaje y colaborativo.
- ◆ Se implementaron procesos de seguimiento a los estudiantes y de monitoreo y evaluación de los procesos formativos. Además, se evaluó, el acceso a la conectividad de estudiantes y docentes para conocer el estado y tomar decisiones que contribuyesen a la mejora continua.
- ◆ Se brindó orientaciones para la evaluación de los aprendizajes, considerando criterios de regularidad, flexibilidad, diversidad y pertinencia respecto de: qué evaluar, cómo evaluar y certificar el logro de competencias profesionales. Se desarrolló una evaluación formativa no presencial.

● Reconocimiento de buenas prácticas

- ◆ Se ha evidenciado la creatividad e innovación en la docencia no presencial.
- ◆ Se ha reflexionado sobre la práctica pedagógica permanentemente: ¿qué ha significado migrar de la presencialidad a la no presencialidad?
- ◆ Se ha vivenciado el intercambio y la colaboración entre los docentes y los grupos de interaprendizaje.
- ◆ Se ha contado con equipos de acompañamiento, seguimiento académico, personal por ciclo, enlaces con estudiantes y otros.

● Soporte tecnológico

- ◆ Determinación o mejoramiento de la plataforma tecnológica institucional para dar soporte al desarrollo de los cursos no presenciales.
- ◆ Adquisición e incorporación de recursos y herramientas tecnológicas.
- ◆ Apoyo con equipos y con soporte técnico permanente a docentes y estudiantes, así como apoyo a los estudiantes con planes de conectividad.

● Modificación presupuestal y priorización de actividades académico- administrativas

- ◆ Reprogramación y reajuste del Plan de Desarrollo Académico.
- ◆ Apoyo económico, becas, recategorización dirigida a los estudiantes.
- ◆ Suspensión de pagos por matrículas y se implementaron otras estrategias que promoviesen la continuidad de los estudios y permanencia de los estudiantes.

● Compromiso de las instituciones formadoras y la comunidad

- ◆ Las instituciones formadoras implementaron el marco normativo del MINEDU y de la SUNEDU. Este propone las bases para organizar propuesta de educación no presencial.
- ◆ Las instituciones formadoras concluyeron con los procesos de contratación del personal docente y con ello aseguraron el funcionamiento del año académico.
- ◆ Los actores del proceso formativo y la comunidad, han permitido dar continuidad y asegurar la calidad de la formación, afrontando de la mejor manera el difícil contexto de una pandemia global.
- ◆ El involucramiento y participación proactiva de diversas instancias de la comunidad educativa: representantes estudiantiles, delegados, personal administrativo, docentes, directivos, entre otros, posibilitó la respuesta inmediata a situaciones emergentes propias de la pandemia.
- ◆ El rol de las instituciones formadoras, estas tuvieron una intervención destacada en el desarrollo de capacidades en los formadores para asumir la educación no presencial. Como principales acciones realizadas en esa línea:
 - Apoyo técnico y pedagógico a directivos, docentes y egresados de la institución para brindar educación no presencial: reorganización, planificación curricular, transversalizar competencias, entre otros procesos y subprocesos, acompañamiento y monitoreo, retroalimentación.
 - Fortalecimiento de redes de docentes para afrontar el desarrollo de competencias en los estudiantes.
 - Investigación e innovación para un currículo por competencias en una educación no presencial.

2. DESAFÍOS ANTE LA SITUACIÓN DE EMERGENCIA SANITARIA

Si bien la emergencia sanitaria exigió responder con urgencia a las necesidades educativas en el ámbito de la formación inicial docente, las instituciones miembros de la Red eran conscientes del nuevo escenario que se visualizaba para el mediano y largo plazos. Por ello, señalaron como derroteros a tener en cuenta:

- ◆ Implementar programas educativos integrados, de carácter multidimensional y multisectorial, para asegurar la continuidad y sostenibilidad de un servicio educativo de calidad.
- ◆ Generar un “espacio de escucha activa”, en coordinación con MINEDU, SUNEDU, responsables de instituciones formadoras y otros miembros de la comunidad educativa local, regional, nacional. Esto con el propósito que se articule y complemente la normativa, las orientaciones y regulaciones brindadas y por formular y, además, recoger las experiencias que permitan aprender y estar preparados en todo orden, ante situaciones similares.
- ◆ Trabajar por cerrar las diversas brechas constatadas en la situación de emergencia. Ello exige:
 - equidad en las condiciones para acceder a una educación de calidad.
 - acceso al uso de recursos y medios digitales, a la conectividad efectiva y sostenible.
 - equidad entre territorios rurales y urbanos, entre Lima y regiones.
 - aseguramiento de condiciones socioeconómicas, de salud, agua potable, saneamiento, recreación y esparcimiento, que brinden bienestar familiar y comunitario.
- ◆ Fortalecer las competencias digitales de todos los docentes formadores.
- ◆ Asegurar la comunicación permanente, el acompañamiento académico y emocional para superar limitaciones de la educación no presencial, propiciando la consolidación del aprendizaje.
- ◆ Incorporar estrategias que fortalezcan emociones y sentimientos positivos.
- ◆ Asumir el reto de involucrar a las familias de los estudiantes en los procesos formativos.

3. PROPUESTAS PARA LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Las instituciones formadoras no solo han dado respuesta a procesos de adaptabilidad y aseguramiento de la calidad al interior de ellas, sino que también han expresado un compromiso con las políticas educativas del país.

El análisis y puesta en práctica de la normatividad exigida por la SUNEDU y el MINEDU ha demandado de nuestras instituciones decisiones a todo nivel: el compromiso para apoyar a los docentes

de las instituciones educativas públicas y privadas en el desarrollo de las actividades complementarias que profundizan la estrategia “Aprendo en casa”; así como, en el desarrollo de las capacidades de coyuntura: desarrollo personal y ciudadanía. Estas experiencias han sido para todas las instituciones formadoras de la Red una invitación a repensar y reorientar los procesos de aprendizaje, así como, las áreas de práctica preprofesional e investigación.

La actual coyuntura exige que los diferentes centros de formación asuman con mayor protagonismo su rol político. En este sentido se hace necesario:

- ◆ Seguir poniendo en la agenda académica y pública el derecho a la educación, el compromiso de trabajar por la equidad e inclusión.
- ◆ Generar una sinergia entre el MINEDU, SUNEDU, responsables de las instituciones formadoras, y otros miembros de la comunidad educativa. La situación de emergencia sanitaria impacta a diversos niveles en las personas y la gestión de las instituciones, por lo tanto, es imprescindible establecer espacios de escucha y alianzas estratégicas para responder en forma rápida, efectiva en el corto, mediano y largo plazos.
- ◆ Repensar el importante rol de la educación a distancia en la educación básica y educación superior en el país. Las distintas modalidades de la educación a distancia y el aseguramiento de su calidad permitirán acortar y, de ser posible, cerrar brechas educativas y sociales. En consecuencia, urge la revisión de la normativa vigente para que la educación a distancia se brinde con la regulación adecuada al servicio de la educación del país.
- ◆ Acompañar al Estado para que cautele y plantee una estrategia digital nacional, es decir, asegurar para la población planes accesibles de conectividad y plataformas tecnológicas que ofrezcan seguridad y sostenibilidad a los procesos formativos.
- ◆ Rediseñar los planes de la formación inicial y continua para que, en el recambio generacional de docentes, se consoliden las competencias digitales de los maestros y, especialmente, de los formadores.
- ◆ Asegurar una política de bienestar a favor de los docentes, que no solo vele por su salud física y emocional, sino también, asegure las condiciones necesarias para que pueda realizar su labor en situaciones excepcionales como la que se han producido frente a la pandemia.

[Regresar](#)

REFLEXIONES, DESAFÍOS Y PROPUESTAS DESDE EL SEGUNDO ENCUENTRO DE EXPERIENCIAS FORMATIVAS EN TIEMPOS DE PANDEMIA DE LA RED KIPUS PERÚ

¿CÓMO SE DESARROLLA LA PRÁCTICA PREPROFESIONAL DOCENTE? RETOS Y DIFICULTADES EN LA MODALIDAD NO PRESENCIAL

19 de junio de 2020

Ponentes:

Giovanna Paganini Ojeda
Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Marietta Arellano / Mercedes Zamora / Sofía Otiniano
Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública "Emilia Barcia Boniffatti"

Liliana Muñoz Guevara
Universidad Peruana Cayetano Heredia

Maritza Huisa Yucra
Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico

Comisión de Síntesis

Mónica Escalante Rivera
Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Patricia Medina Zuta
ONG Redem

Celia Quenaya Mayo
UNESCO Lima

La actual situación de “aislamiento social”, consecuencia de la pandemia mundial, ha desencadenado que las instituciones formadoras, entre facultades de educación e institutos y escuelas de educación superior pedagógicos, se hayan replanteado los modos habituales de realizar uno de los pilares fundamentales del proceso formativo: la práctica preprofesional docente.

Frente a ello, la Red Kípus Perú plantea una revisión del desarrollo de la práctica preprofesional, a partir de cuatro experiencias que enmarcan una ruta para examinar y comprender el afrontamiento institucional ante las dificultades suscitadas. Además, tiene como propósito identificar las lecciones aprendidas para seguir dinamizando los procesos formativos en atención a la demanda de la formación inicial docente.

Esta síntesis se organiza en tres ejes identificados en un marco experiencial común. Se detalla a continuación cada uno de ellos.

1. ORGANIZACIÓN

Todas las instituciones formadoras han dado muestra de haber realizado una planificación y previsión de la organización de la práctica antes de la pandemia. Esto incluyó la revisión de los reglamentos, normas y los lineamientos de política educativa para estos tiempos. Se incluyeron y adaptaron los materiales y recursos educativos: guías de aprendizaje, rúbricas, portafolios, entre otros recursos. Asimismo, se desarrollaron talleres y jornadas de inducción previos al inicio del año escolar.

Además, se realizaron las coordinaciones con los centros de práctica (instituciones educativas públicas y privadas) mediante convenios que marcaron los términos de alianzas estratégicas; así como, con redes de aliados y grupos de interés en general. La práctica estaba lista para realizarse en el marco del semestre académico 2020-I.

La declaración del estado de emergencia a nivel nacional, inicialmente, generó muchas dudas e incertidumbre respecto de cómo desarrollar la práctica preprofesional y garantizar el logro de las competencias previstas en los perfiles de egreso. Luego, de declarado el reinicio de las actividades escolares y la adopción de la educación remota, se tomaron decisiones diversas. Una de las primeras actividades, fue elaborar diagnósticos para recoger información relevante y pertinente del nuevo escenario. A partir de este documento, se tomaron decisiones para atender las necesidades formativas, dar soporte emocional a docentes y estudiantes y poder cumplir con los compromisos asumidos, sin perder la calidad del servicio educativo.

Lo anterior ha evidenciado que las instituciones asumieron la responsabilidad de reorganizar la planificación de la práctica y tomar las previsiones necesarias para su desarrollo. Esto llevó a adoptar una nueva forma de entenderla y desarrollarla.

2. TECNOLOGÍAS

Uno de los aspectos destacados en las experiencias compartidas fue la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como soporte del proceso formativo. Dar continuidad a la formación docentes ha generado la necesidad imperativa de transitar de las prácticas presenciales a las prácticas mediadas por la TIC, del aprendizaje en el aula al aprendizaje ubicuo, tanto en el propio proceso de formación inicial docentes como en la ejecución de la propia práctica preprofesional. Este tránsito ha demandado, en el breve tiempo, tomar decisiones respecto de los formadores, de los estudiantes, de los recursos tecnológicos y de los centros de práctica para poder responder a la emergencia sanitaria, asegurando la calidad de los procesos formativos.

● Talento humano: Competencias digitales

Con relación a los docentes formadores y a los estudiantes, fue necesario implementar programas de capacitación para desarrollar en ellos competencias digitales que les permitieran, de manera progresiva, responder al contexto y articular los propósitos de la práctica con la nueva fisonomía de la escuela. En este sentido, para los formadores el reto no era solamente adquirir las habilidades tecnológicas, sino usar estas en beneficio del aprendizaje de sus estudiantes: usar la tecnología en el ejercicio de la docencia y la conducción de la práctica preprofesional. Este proceso no ha terminado, sigue siendo una prioridad para las instituciones formadoras y es por ello que, continúan las capacitaciones, las reuniones de interaprendizaje y de reflexión sobre su propia praxis y su desempeño.

En lo que se refiere a los estudiantes, estos, debido a su formación y a las características de su generación, contaban con competencias digitales para insertarse en una práctica concebida como la anterior al 11 de marzo. Pero, ante la contingencia, necesitaban del acompañamiento de sus formadores para transferir su saber y su experiencia a este nuevo escenario.

● Tecnología: Versatilidad

Las decisiones vinculadas con los recursos tecnológicos estuvieron orientadas a la elección de plataformas, herramientas y aplicaciones versátiles y amigables, que pudieran ser utilizadas por los estudiantes desde cualquier equipo electrónico: computadoras, tabletas y teléfonos. La versatilidad ha sido un requisito para disminuir la brecha de acceso y de continuidad del proceso formativo de los estudiantes. Es por ello que uno de los recursos más utilizados en la interacción docente-estudiante ha sido el WhatsApp. No obstante, se ha reconocido que, a pesar de los esfuerzos tanto de las instituciones formadoras y de los propios estudiantes, existen problemas de acceso a equipos y de conectividad.

● Centros de práctica: Experiencia de aprendizaje y TIC

Para desarrollar la práctica preprofesional no solo bastaba con atender las necesidades de estudiantes y formadores respecto de las TIC, sino reconfigurar la ejecución de la práctica. Los centros de práctica, en muchos casos, presentaban serias limitaciones en cuanto recursos y manejo de TIC. Sin embargo, se debía asegurar que la práctica preprofesional continuara siendo el espacio de exploración, experimentación, aprendizaje e interacción con los niños, los docentes, la familia y la comunidad.

Las TIC han permitido que los practicantes puedan, efectivamente, aproximarse a la escuela y lo que ello implica. Los practicantes, al ingresar a las aulas, han asumido un liderazgo compartido con la maestra de aula. En muchas ocasiones, ellos han generado las soluciones tecnológicas para garantizar que los procesos de aprendizaje de los niños pudieran desarrollarse de la mejor manera. Los maestros de aula, los practicantes y los formadores han trabajado de manera articulada con un propósito: asegurar los aprendizajes esperados, y las TIC han sido el soporte para continuar con el proceso formativo en los diferentes niveles educativos.

Si bien la práctica fue pensada para que los estudiantes y los niños tuviesen una interacción directa en un espacio físico común, debido a la emergencia sanitaria, este escenario era impensable en el corto y mediano plazo. Pero, aun así, las instituciones formadoras asumieron el reto de desarrollar la práctica preprofesional en el semestre 2020-I, lo que significó dar continuidad al proceso formativo, utilizar recursos versátiles en el desarrollo de actividades síncronas y asíncronas, y potenciar a su talento humano en el uso de estos recursos como ya se dijo. Pero, aun así, existen limitaciones que superan su capacidad de respuesta:

- La **conectividad**, los participantes viven en diferentes zonas de Lima y el Perú, en consecuencia, por razones geográficas y económicas no pueden participar de su práctica como se desea. Existe flexibilidad, pero sigue siendo el acceso a la conectividad una necesidad imperativa en estos tiempos.
- Los docentes formadores se han replanteado el ejercicio docente y, aunque se observa distintos niveles de integración de las TIC, la **resistencia al cambio e inclusión de estas ha disminuido, pero existe en algunos casos**.
- El riesgo que las experiencias de aprendizaje conducidas de forma remota pudieran **promover el individualismo y el aislamiento**, se constató que este riesgo no existía, pues las TIC ofrecen diversas formas de interactuar de manera auténtica de forma síncrona y asíncrona. Además, las comunidades de aprendizaje de docentes y estudiantes evidencian mucha riqueza en el número y la calidad de las interacciones.
- La **disponibilidad diaria de los maestros** en promedio era de ocho horas, este promedio **se ha incrementado** en un 100%, pues las TIC les permiten estar conectados en tiempo real y atender las necesidades de los estudiantes. Pero, también demanda de los maestros un mayor esfuerzo y un estado de alerta constante para intervenir de manera oportuna.

3. FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE

La práctica preprofesional como subcomponente de la Formación Profesional ha tenido que adaptarse a la no presencialidad, sin dejar de desarrollar en los estudiantes las competencias previstas. La práctica ha sido y es el espacio donde los estudiantes viven experiencias auténticas en la interacción con los niños y adolescentes, familia y comunidad educativa. El enfoque desde el que se desarrolla la práctica en las distintas instituciones es el crítico- reflexivo, el cual propicia la articulación entre la práctica y la investigación.

Las instituciones formadoras han establecido diversas formas de organizar los procesos formativos de las etapas de práctica (inicial, intermedia y final). Es así, que se han adoptado estrategias de ayudantía, hermanos mayores, tándem, entre otras. Asimismo, la propuesta educativa “Aprendo en casa”, se ha constituido en un referente para la práctica: como tema de análisis y de implementación. Sin embargo, las instituciones han mantenido el desarrollo de proyectos como estrategia de formación docente. En el caso de Educación Especial han implementado la teleterapia, integrando a la familia en la atención de la población objetivo.

Debe señalarse que las instituciones formadoras han resaltado que el trabajo remoto ha sido una oportunidad para el desarrollo de proyectos de aprendizaje. Estos no solo han respondido a las competencias del currículo, sino que además han priorizado la atención de temas como el cuidado de la salud, la ciudadanía, las relaciones interfamiliares y temas propios de la pandemia. Ha sido necesario, también desarrollar programas complementarios de formación, donde se desarrollaron las siguientes temáticas:

- ◆ Normativas referidas a la emergencia sanitaria, a nivel educativo y educación remota.
- ◆ Estrategia “Aprendo en casa”
- ◆ Nuevos escenarios de práctica.
- ◆ Estrategias de atención remota a estudiantes y padres de familia
- ◆ Atención de temáticas relacionadas a la COVID-19, violencia de género, hábitos de higiene.
- ◆ Desarrollo de habilidades socioemocionales.

Y en algunos casos, formación en tecnologías de la información y uso de recursos y plataformas educativas.

Las demandas formativas de los estudiantes en este nuevo contexto han llevado a las instituciones a fortalecer sus redes de aliados, incluyendo a sus egresados e instituciones pares.

El desarrollo de este proceso formativo ha demandado que los docentes formadores asuman un rol de acompañamiento y mediación en escenarios no presenciales. Este nuevo reto, demandó que las instituciones formadoras generasen planes formativos complementarios para los docentes,

considerando el desarrollo de competencias digitales, metodología de educación no presencial, técnicas de acompañamiento asincrónico y sincrónico, así como, el manejo de las emociones y las habilidades socioemocionales. Todo lo anterior ha generado que se demande de un mayor número de formadores para brindar una atención personalizada.

Las instituciones formadoras señalaron que la relación formador- practicante, practicante-maestro de aula ha propiciado relaciones de reciprocidad para la atención de los niños y adolescentes.

Es necesario destacar que la reflexión de la práctica se constituye en la principal fortaleza de la formación, propiciando la resignificación de la experiencia pedagógica y el fortalecimiento de los lazos de cooperación mutua.

4. PROPUESTA PARA LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

- ◆ Reconocimiento de la labor de los practicantes y su contribución a los procesos pedagógicos que se desarrollan en las instituciones educativas. Tener una posición dentro de la estructura de los actores educativos.
- ◆ Generar espacios de intercambio institucional para sistematizar la experiencia de la práctica pedagógica en la modalidad no presencial, a fin de contribuir a las políticas educativas públicas.

Regresar

REFLEXIONES, DESAFÍOS Y PROPUESTAS DESDE EL TERCER ENCUENTRO DE EXPERIENCIAS FORMATIVAS EN TIEMPOS DE PANDEMIA DE LA RED KIPUS PERÚ

LA RELACIÓN INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN LA MODALIDAD NO PRESENCIAL

03 de julio de 2020

Ponentes:

Ruth Meregildo Gómez
Universidad Nacional de Trujillo

Margarita Tejada Romaní
Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico

Augusta Valle Taimán
Pontificia Universidad Católica del Perú

Patricia Medina Zuta
Red Mundial de Educación (REDEM)

Comisión de Síntesis

Jorge Jaime Cárdenas
Consejo Nacional de Educación

Luis Sifuentes De La Cruz
Universidad Nacional "Enrique Guzmán y Valle"

Raquel Villaseca Zevallos
Universidad Peruana Cayetano Heredia

Martha Santiváñez Arias
Pontificia Universidad Católica del Perú

Formar a buenos principiantes es, precisamente, formar de entrada a gente capaz de evolucionar, de aprender con la experiencia, que sean capaces de reflexionar sobre lo que querían hacer, sobre lo que realmente han hecho y sobre el resultado de ello.

(Perrenoud, 2007)

La iniciativa de la Red Kípus Perú ha permitido congregar la participación de instituciones académicas como: la Universidad Nacional de Trujillo, la Pontificia Universidad Católica del Perú, la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico, y la Red Educativa Mundial (REDEM) en el Tercer Encuentro titulado “La relación investigación y práctica educativa en la formación de docentes en la modalidad no presencial”. El propósito del Encuentro fue presentar las experiencias de estas instituciones en relación con la investigación y la práctica preprofesional en el proceso de formación docente.

En este documento se presenta una síntesis de las reflexiones desarrolladas, las cuales están organizadas en función temas centrales vinculados con: la docencia reflexiva, la investigación formativa, el educador en distintos entornos, el contexto retador para el binomio habilidades reflexivas y de investigación, así como, para las prácticas preprofesionales y las nuevas alianzas vigentes y emergentes.

El proceso de formación docente se realiza desde una base ética, democrática y sustentado en valores. En este proceso se pueden identificar los componentes claves del modelo educativo que lo inspira: la reflexión, la autocrítica, la investigación y la innovación. Estos orientan las propuestas de mejoras, el desarrollo de las prácticas preprofesionales y los entornos donde estas se realizan. Todo proceso de mejora parte de la observación consciente de la realidad y adopta la metodología más pertinente que le permita asegurar la calidad del servicio que ofrece.

Las instituciones que participaron del Encuentro son comunidades académicas que forman e investigan con propósitos de equidad y calidad educativa. Es desde estos fines que desarrollan la formación inicial docente, particularmente, la investigación y la práctica preprofesional. Asimismo, coinciden al encontrarse comprometidas en desarrollar dos habilidades centrales:

- ♦ Habilidades para la práctica reflexiva
- ♦ Habilidades para la investigación formativa

Asimismo, han señalado que la articulación de ambas habilidades permite preparar al docente para una realidad profesional cambiante. Además, contribuyen al desarrollo del ejercicio de una docencia reflexiva a partir de la investigación. Todo esto orientado a la construcción de un compromiso con la mejora continua y la innovación.

A continuación, los temas desarrollados por las instituciones formadoras.

1. EL DOCENTE REFLEXIVO

Las instituciones formadoras coinciden en establecer una relación bidireccional entre la investigación y la práctica educativa, asumiendo así, una permanente reflexión desde la práctica y para la práctica, de manera que se pueda responder a los problemas propios de la profesión docente desde la investigación. En este sentido, es importante considerar que la reflexión docente es un proceso complejo, que conlleva a cuestionarse sobre significados e información, así como, a utilizar procesos cognitivos como: la comprensión, el análisis, la síntesis y a emitir un juicio de valor sobre el tema de interés. No existe una secuencia estandarizada sobre el proceso de reflexión, pues cada acción que realiza o situación que vive el docente es singular, por lo tanto, cada uno tiene su propia manera de hacer suya una postura como resultado de la reflexión. Si bien, no existe una secuencia única que conduzca el proceso de reflexión, sí se puede identificar el primer proceso: la duda. Esta es la que motiva la necesidad de cuestionar, analizar, sintetizar y finalmente evaluar (Cerecero, 2019; Perrenoud, 2006). Por lo tanto, la práctica reflexiva debe entenderse como un proceso dinámico que parte de la duda para construir saberes a partir de la experiencia (Schon citado por Ruffinelli, 2017).

En este contexto, la articulación de la investigación y la práctica educativa permiten desarrollar una docencia reflexiva sustentada en la investigación y comprometida con la mejora e innovación lo que, a su vez, permite la generación de conocimiento.

2. LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA

El desarrollo de la investigación formativa contribuye en aproximar al estudiante a diferentes experiencias que lo preparen para la investigación como una actividad valiosa, la que le permita afirmar su actuación profesional. Landazabal, Ortiz, Pineda, Páez, & Téllez (2010, p.139) señalan que “la investigación formativa es un conjunto de prácticas que permite el desarrollo de habilidades investigativas”. Esto posibilita el desarrollo de los rasgos de un perfil reflexivo e investigador, la mejora de la práctica docente, dar respuesta a los diversos problemas que afronta el sistema educativo y contribuir al desarrollo de la innovación.

A partir del desarrollo de la investigación formativa, se promueve el desarrollo de las habilidades investigativas a lo largo de todo el proceso formativo. Estas pueden contribuir a potenciar investigaciones de buena calidad. A continuación, se proponen las siguientes habilidades:

- ♦ Habilidades básicas de investigación: procesos lógicos (análisis, síntesis, comparar, abstraer y generalizar) y acciones intelectuales (observar, describir, comparar, definir, caracterizar, ejemplificar, explicar, valorar, argumentar, comprender problemas, saber preguntar)
- ♦ Habilidades de construcción conceptual: reconocer conceptos, reconstruir las ideas de otros, tomar postura personal y defender ideas.
- ♦ Habilidades propias de la metodología de la investigación: problematizar; aplicar el método de investigación; diseñar procedimientos e instrumentos para buscar, recuperar y generar

información; manejar y diseñar técnicas para la organización, sistematización y análisis de la información, y seguir protocolos éticos de investigación.

- ♦ Habilidades para la producción de trabajos académicos: redactar diversos productos académicos, socializar el conocimiento, emplear la normativa para la citación o referencias bajo criterios éticos.

Finalmente, se consideran las habilidades digitales: buscar fuentes pertinentes y confiables, hacer uso eficaz de las bases de datos y gestores bibliográficos, evaluar la información y reutilizar la información en red.

De manera complementaria, es importante destacar que el binomio investigación y práctica educativa se desarrolla desde las actitudes de indagación, la toma de conciencia de la producción del conocimiento y, por supuesto, desde la revisión crítica de la propia práctica. En consecuencia, el estudiante conoce, aprende y se ejercita en la producción de conocimiento en el propio ámbito educativo.

3. ESTRATEGIAS DESARROLLADAS

Como se señaló anteriormente, las instituciones participantes desarrollan en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico orientado a la elaboración y argumentación de una investigación, a partir de la práctica pedagógica. Esta se realiza en diversos contextos.

La investigación formativa es la que se desarrolla a lo largo de la carrera profesional. Se evidencia de manera concreta en la investigación que realizan los estudiantes de los últimos ciclos, quienes se encuentran terminando sus trabajos de investigación conducentes al título profesional.

Las instituciones educativas de gestión pública, privada y mixta, se convierten en los espacios educativos de tipo alternativo para desarrollar el binomio de práctica educativa e investigación, aún en contextos de virtualización con caracteres sincrónicos y asincrónicos. Una exigencia, para lograr la articulación entre ambas áreas, es la definición de un perfil adecuado y pertinente de la institución educativa que alberga la práctica preprofesional, así como, del personal directivo de la institución, quienes favorecen espacios para la investigación.

Las formas de orientar el desarrollo de este binomio en la propia práctica preprofesional es variada, según instituciones formadoras. La Universidad Nacional de Trujillo desarrolla la articulación entre la práctica educativa y la investigación asumiendo como protagonistas: al profesor asistente, los estudiantes (practicantes) y el profesor(a) de aula, y desarrolla el siguiente proceso:

- ♦ Etapa previa: incluye un curso propedéutico, donde se brinda orientaciones sobre el propósito de la práctica preprofesional, las actividades a realizarse y los instrumentos de recojo de información. El trabajo de campo que, convencionalmente, se realiza de manera presencial, sin embargo, en el contexto de emergencia sanitaria tuvo que realizarse a través de la indagación remota.

- ♦ La práctica en el aula: se desarrolla a través de procesos de adaptación, reflexión - acción y metacognición.

Se requieren conocimientos relativos a la planificación curricular y la didáctica. Previamente, se necesita la realización de un diagnóstico, que permita el conocimiento de la realidad y, así, poder realizar las adaptaciones necesarias para el trabajo que se debe realizar en las instituciones educativas. Asimismo, es necesario planificar el uso de recursos virtuales y, luego, establecer las dimensiones del trabajo.

En el escenario no presencial, se ha desarrollado el proceso de enseñanza- aprendizaje determinando las características, particularidades y problemas que se suscitaron debido a la no presencial, lo cual ha representado el insumo para la investigación.

- ♦ Etapa consolidación: Desarrollo de un proceso de evaluación de las labores realizadas por el docente de práctica, los practicantes y de la actuación de los alumnos de las aulas escolares.

La Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico centra el proceso de la práctica preprofesional en tres niveles: nivel institucional, actividad formativa y actividad inherente a la docencia.

- ♦ Nivel de actividad formativa: se centra en los elementos de metodología de investigación educativa, desarrollando los procedimientos de investigación, actitudes de indagación, toma de conciencia sobre producción de conocimiento y revisión crítica de la propia práctica. Estas actividades preparan a los estudiantes para la práctica preprofesional.
- ♦ Nivel de actividad inherente a la docencia: está vinculado al desarrollo de las actividades investigativas complementarias a la docencia, como son la adquisición de herramientas para la investigación, el reconocimiento y participación en oportunidades de producción diferenciada y la promoción de actitudes para la investigación.

Este nivel, se ha desarrollado a partir de la educación no presencial y diálogo didáctico entre la docente y el estudiante.

- ♦ Nivel institucional: es desarrollado por el área de investigación y promueve la producción de conocimientos. En este nivel se articulan el trabajo de los responsables de la investigación como proceso formativo y los asesores de investigaciones con fines de graduación y titulación. El desarrollo de este nivel se da a partir de la interacción de tres estamentos:
 - La Institución formadora: donde se desarrollan actividades sincrónicas y asincrónicas a través del campus virtual, videollamadas, chat, WhatsApp, formatos y documentos digitales.
 - Institución educativa: con la participación de directivos, docentes titulares a través de mail institucional, documentos digitalizados, videollamadas con el fin de desarrollar el binomio practica - investigación.
 - Producción: con el trabajo de los practicantes al desarrollar la investigación en torno a su quehacer en el aula.

Finalmente, la Facultad de Educación de la PUCP, orienta y ejecuta la práctica profesional de los estudiantes de manera continua y discontinua. En ella ponen en práctica, desarrollan y consolidan sus habilidades docentes e investigativas, a partir de potenciar la investigación en la acción de la práctica educativa como marco de referencia.

- ♦ En la práctica profesional discontinua, los estudiantes participan como ayudantes de los profesores de aula de las instituciones educativas de práctica. En este espacio ponen en ejercicio sus habilidades docentes desarrolladas durante la carrera. Así mismo, sus habilidades investigativas les permiten identificar situaciones problemáticas en el aula a través del registro sistemático de las situaciones pedagógicas. También realizan diagnósticos sobre el contexto de la institución educativa.

El conocimiento del contexto y la identificación de la problemática en el aula permiten plantear o sugerir procesos de mejora en la enseñanza-aprendizaje, a partir de tres momentos formativos:

- *El rol del educador en distintos espacios:* se desarrolla entre el primer y cuarto ciclos de formación. Tiene como propósito acercar a los estudiantes a las instituciones educativas de gestión pública, privada y mixta y a espacios educativos alternativos para que desarrollen su rol de observador y aprendan a aplicar y recoger información, desarrollar habilidades investigativas para el análisis documental, la observación, la entrevista, la sistematización de información y la discusión de hallazgos.
 - *El docente y su integración al aula:* se desarrolla entre el quinto y octavo ciclos. Los estudiantes ofrecen ayudantías a las instituciones educativas. Esta actividad permite poner en práctica sus habilidades docentes e investigativas para identificar situaciones problemáticas en aula, desarrollar procesos de contextualización y reflexión, proponer y desarrollar acciones de mejora. En este momento, el estudiante utiliza el Diario pedagógico para el registro de percepciones, reflexiones e incidentes críticos. Además, está en capacidad de responder a los retos que las circunstancias, a las características particulares de la institución educativa, así como, de participar en comunidades de aprendizaje.
 - *La práctica preprofesional como espacio de reflexión e investigación:* se desarrolla en el noveno y décimo ciclos. Los estudiantes desarrollan un rol activo en la planificación, la programación, el diseño y el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Esta etapa le permite tener un contacto cotidiano con los niños, niñas y adolescentes y generar procesos de reflexión y problematización. En esta etapa, se desarrolla la Tesis a partir la problemática identificada en las aulas donde realizan su práctica preprofesional. Asimismo, los estudiantes están en condiciones de implementar técnicas e instrumentos de investigación y desarrollar procesos de sistematización de información, redacción académica y socialización.
- ♦ La práctica continua está dedicada a que el estudiante asuma su rol como docente aula y viva la experiencia de conducir los procesos de aprendizajes y desarrolle el tercer momento de la práctica.

El desarrollo de los procesos formativos durante la emergencia sanitaria ha requerido que la práctica educativa y la investigación se desarrollen mediante experiencias de aprendizaje no presenciales y se gestionen en plataformas virtuales, haciendo uso de diferentes herramientas digitales. Ambas áreas han sido rediseñadas para transitar de lo presencial a lo no presencial. Por lo tanto, los procesos propios de la investigación como: el recojo de información, la interacción con grupos, la observación, el análisis documental, la aplicación de instrumentos de medición, el manejo de datos estadísticos, entre otros, han tenido que concretarse utilizando de herramientas digitales, como: el chat, Google Meet, YouTube, libros electrónicos, pruebas electrónicas, programas de procesamiento de datos, entre otros.

Las instituciones formadoras manifestaron que el reto ha sido complejo, porque ha requerido de un proceso de adaptación a la modalidad no presencial. Esto ha afectado las expectativas de los estudiantes y su relación con los docentes colaboradores de la práctica preprofesional. Se ha requerido de incorporar nuevos temas de investigación vinculados al nuevo contexto; el dominio de competencias digitales, el rediseño de actividades educativas de la práctica educativa, el uso de plataformas. Asimismo, se han incorporado los lineamientos orientadores propuestos por MINEDU y SUNEDU, así como la estrategia “Aprendo en casa”.

4. ALIANZAS ESTRATÉGICAS PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN

La Red Educativa Mundial (REDEM) precisó que, en el proceso de formación de maestros, la evidencia demuestra que la práctica preprofesional y la investigación son fundamentales para formar buenos maestros. La experiencia formativa debe favorecer el uso de la investigación como herramienta para resolver los problemas de enseñanza- aprendizaje.

Asimismo, resaltó la importancia de generar alianzas estratégicas para el intercambio y construcción de conocimiento colectivo entre las instituciones formadoras del Perú y América Latina. Desde su experiencia propuso estrategias y acciones para favorecer la investigación a nivel institucional:

- ♦ Establecer convenios con instituciones extranjeras para promover acciones de internacionalización e intercambio.
- ♦ Publicar libros de autoría colectiva que impacten en el desarrollo del sobre temas y problemáticas coyunturales.
- ♦ Constituir un staff comprometido de expertos revisores científicos.
- ♦ Promover reuniones y eventos académicos anuales en las sedes de las instituciones miembros.
- ♦ Crear una revista de indización propia para publicarla en 2020 (actual proyecto coordinado con la Universidad Uberaba - UNIUBE en Brasil).
- ♦ Integrar a REDEM al cuerpo docente del Programa de Maestría en Educación (proyecto coordinado con la Universidad Técnica de Manabí en Ecuador).
- ♦ Desarrollar un programa formativo on-line utilizando la web y el soporte técnico de la REDEM.

[Regresar](#)

REFLEXIONES, DESAFÍOS Y PROPUESTAS DESDE EL CUARTO ENCUENTRO DE EXPERIENCIAS FORMATIVAS EN TIEMPOS DE PANDEMIA DE LA RED KIPUS PERÚ

LA EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN NO PRESENCIAL

17 de julio de 2020

Ponentes:

Aurelio González Flores
Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”

Liliana Muñoz Guevara / Ingrid Guzmán Sota
Universidad Peruana Cayetano Heredia

María Florencia Concha Fuse
Universidad Nacional de San Agustín

Carlos Portal Torres
Instituto de Educación Superior Pedagógico “Diego Thomson”

Comisión de Síntesis

Fernando Berríos Bustamante
UNESCO Lima

Hna. Pilar Cardó Franco
Instituto Pedagógico Nacional Monterrico

José Maguiña Vizcarra
Escuela de Educación Superior Escuela de Educación
Superior Pedagógica Pública Monterrico

Rita Carrillo Robles
Pontificia Universidad Católica del Perú

“La evaluación para el aprendizaje en el proceso de formación docente en la educación no presencial” fue el cuarto y último encuentro de este conjunto de presentaciones de experiencias de las instituciones miembros de la Red Kipus Perú en tiempos de no presencialidad. En esta oportunidad se presentaron la Universidad Enrique Guzmán y Valle (La Cantuta), la Universidad Peruana Cayetano Heredia, así como también, la Universidad Nacional San Agustín de Arequipa y el Instituto Superior Pedagógico Privado Diego Thompson de Chiclayo.

Desde la Red Kipus Perú se agradece a todos los expositores y a cada uno de los miembros integrantes de la Red, puesto que toda contribución es significativa para exponer los avances y desafíos que afronta la formación docente en el Perú.

Finalmente, precisar que la presente síntesis se ha organizado considerando seis ejes: condiciones de la evaluación, enfoques de la evaluación, el rol de la retroalimentación, actividades e instrumentos para la evaluación, en el contexto de la no presencialidad, Finalmente, se describen los comentarios de los especialistas invitados y las conclusiones del Encuentro.

1. LA EVALUACIÓN EN LA NO PRESENCIALIDAD: CONDICIONES

Ante una realidad compleja y cambiante como la que se vive actualmente, el docente debe estar preparado para afrontar los retos de la formación profesional docente en la no presencialidad. Esto significa recurrir a las herramientas y los entornos virtuales como soporte para desarrollar el proceso enseñanza aprendizaje.

El uso de los entornos virtuales hace necesario que los docentes y los estudiantes desarrollen competencias digitales para utilizar las TIC como apoyo en los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación. El uso de las TIC tiene como propósito contribuir a la continuidad de los procesos formativos.

Respecto de la experiencia del Instituto Superior Pedagógico Privado Diego Thompson ellos procedieron a diseñar y desarrollar su sistema de evaluación, revisar y actualizar el perfil de egreso en el contexto de emergencia sanitaria. Para ello consideraron los siguientes factores:

- ♦ Los nuevos contenidos temáticos, necesarios para la formación docente.
- ♦ La necesidad de desarrollar competencias TIC, tanto en docentes como en estudiantes.
- ♦ Considerar las nuevas competencias pedagógicas y didácticas para asumir la formación docente en tiempos de pandemia global.
- ♦ La transformación de la ética profesional.
- ♦ Las nuevas competencias relacionadas al desarrollo social afectivo familiar.

Es importante considerar la propuesta del Instituto, la cual plantea la necesidad de diseñar y desarrollar un sistema de evaluación del proceso de formación de los estudiantes, el cual se organiza a partir de tres ejes:

- ♦ Revisar: las actividades de mayor impacto en la ejecución de la evaluación.
- ♦ Validar: examinar el sistema de evaluación, previo a su ejecución.
- ♦ Verificar: las actividades al finalizar el periodo de ejecución del currículo para detectar inconsistencias.

Las instituciones coinciden en afirmar que una condición para evaluar los aprendizajes es que el docente planifique este proceso en el marco del enfoque curricular por competencias y los referentes sean los resultados. Esto implica un ejercicio de análisis y reflexión que lleva al docente a plantear estrategias y actividades pedagógicas que incluyen las de evaluación de y para los aprendizajes. A partir de lo anterior, se definen las técnicas, instrumentos y herramientas tecnológicas que se pueden usar para responder, de manera pertinente, a los propósitos de la evaluación.

La Universidad Nacional de San Agustín enfatiza que es necesario entender a la evaluación como un elemento didáctico, de naturaleza no tecnológica, pero que sí precisa de esta para poder afrontar los retos que presenta la formación no presencial.

Otra condición importante ha sido la presentada por la Universidad Enrique Guzmán y Valle, que afirmó que “es fundamental tener en consideración la realidad de los estudiantes”.

Efectivamente, en esta coyuntura de pandemia por la COVID-19, las herramientas y entornos virtuales de aprendizaje han sido aliados para desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación. Sin embargo, también han sido y son, en algunas regiones y zonas del Perú, obstáculos para estos procesos: algunos estudiantes carecen de las competencias digitales necesarias y otros no tienen acceso a la conectividad.

Por lo tanto, los docentes al planificar de las actividades pedagógicas y, en especial, las evaluativas deben considerar que este contexto es excepcional. No todos los estudiantes tienen la posibilidad de acceder a la red y la virtualidad de forma adecuada y equitativa. En estas circunstancias, la flexibilidad es clave para asegurar el desarrollo de los procesos formativos. Esto implica ofrecer a los estudiantes, la oportunidad de participar y presentar los productos de aprendizaje a través de distintos medios y con cronogramas de entrega flexibles.

2. ENFOQUES DE LA EVALUACIÓN EN LA NO PRESENCIALIDAD

En el marco de una evaluación diagnóstica o previa, es importante recordar su intencionalidad e importancia, pues es a través de ella que las instituciones pueden determinar qué es lo que conocen los estudiantes, qué manejan a nivel de procedimientos, qué habilidades tecnológicas tienen, etc. A partir de esta información, se estructuran las estrategias que permiten desarrollar niveles más complejos de competencia.

Su intencionalidad es la de entregar información referida a la presencia de prerrequisitos (conocimientos, habilidades y actitudes) necesarios para iniciar un curso o un aprendizaje en particular. El

docente necesita manejar esta información antes de realizar cualquier actividad, la evaluación diagnóstica debe llevarse a cabo al iniciar un curso o un módulo.

Para las instituciones, la evaluación formativa es fundamental, pues, a través de ella, se logra contrastar los objetivos o resultados de aprendizaje de los cursos con los desempeños que deben alcanzar los estudiantes. En ese sentido, la evaluación debe ser permanente, continua y sistemática, siendo fundamental el seguimiento de los aprendizajes para la toma de decisiones tanto a nivel del docente como del propio estudiante. Por ello, es importante destacar a la Universidad Nacional de San Agustín cuando afirma que la evaluación tiene una función reguladora y es parte del proceso pedagógico desde el inicio hasta el final.

Respecto a este criterio, cabe destacar que la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH) acentúa en su propuesta los siguientes enfoques de la evaluación:

- ♦ Evaluación del desempeño
- ♦ Evaluación para el aprendizaje
- ♦ Evaluación auténtica

Desde esta experiencia, la interrogante era saber si se podría trabajar los desempeños de los estudiantes en la modalidad no presencial. A partir del análisis, la institución llegó a la conclusión que sí era factible monitorear los aprendizajes de los estudiantes de manera directa e indirecta, gracias a la implementación de estrategias como la metodología de proyectos integrados.

El proyecto Integrador en Educación Intercultural Bilingüe de la UPCH ha permitido conocer los saberes y el ciclo de vida de la comunidad, así como, promover la diversidad e integralidad. En este contexto, la evaluación permitió identificar las necesidades, los procesos y los logros de aprendizaje de los estudiantes.

En este marco, la evaluación, propuesta por la Institución, se ha ajustado a las condiciones de los estudiantes y se ha verificado a través de evidencias (productos, observaciones directas o indirectas). Asimismo, han generado espacios de autorreflexión, donde los estudiantes analizan sus procesos y logros de aprendizaje.

La Universidad Enrique Guzmán y Valle recuerda que se debe recoger datos y evidencias que den cuenta de los aprendizajes alcanzados. Esta información es importante para la regulación del plan de aprendizaje online y para el docente, quien debe saber qué mejorar o fortalecer para asegurar la construcción de aprendizajes significativos.

Respecto de la evaluación sumativa, su finalidad es evidenciar los logros alcanzados por los estudiantes una vez que se ha finalizado una determinada unidad didáctica.

3. EL ROL DE LA RETROALIMENTACIÓN EN LA NO PRESENCIALIDAD

Dado que la evaluación debe dar cuenta de los resultados de aprendizaje programados en el currículo, esta debe ser continua, abierta y formar parte de la enseñanza y el aprendizaje. De ahí la importancia de brindar información al estudiante sobre sus progresos a través de la retroalimentación. Por lo tanto, retroalimentar oportuna y positivamente tiene un impacto significativo en el aprendizaje de los estudiantes.

En la enseñanza no presencial es imprescindible que el estudiante asuma un rol más decisor y participe de la retroalimentación, pues a partir de esta puede reflexionar sobre sus procesos y reajustar sus productos. Además, la retroalimentación permite al docente observar qué es lo que ha logrado con el estudiante y sobre ello, tomar decisiones para replantear o reforzar acciones en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

En conclusión, la retroalimentación es parte de todo proceso de evaluación.

4. ACTIVIDADES E INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN EN LA NO PRESENCIALIDAD

Las herramientas digitales no solo tienen un valor importante en el desarrollo de las actividades pedagógicas, sino también se utilizan como medios para la evaluación. Como se ha dicho anteriormente, su uso y aplicación demandan el desarrollo de competencias digitales tanto en estudiantes como en docentes.

Las instituciones plantean el diseño de actividades que ayuden a recoger evidencias de los desempeños o logros alcanzados. La evaluación es permanente y se organiza a partir de los resultados de aprendizaje esperados, por ello, es fundamental establecer los criterios con los cuales se valorarán estos.

Estas actividades de evaluación pueden orientarse al desarrollo de debates, análisis, indagación, proyectos, foros, productos concretos, como los propuestos por la UPCH sobre el calendario comunal y la feria virtual, entre otras. Entonces, las actividades deben atender de manera equitativa las diferentes formas de aprender de los estudiantes y deben evidenciar, también, los resultados del aprendizaje.

Para evaluar dichos productos, las instituciones aplican diferentes instrumentos de evaluación, así como, participan de este proceso: estudiantes (autoevaluación y coevaluación) y docentes (heteroevaluación). Los resultados permiten la retroalimentación de los actores educativos.

A nivel formativo, la evaluación se realiza a través de foros y tareas periódicas o de actividades como el registro y reflexión permanente del estudiante en diarios del curso. En la evaluación sumativa, que corresponde a actividades de cierre, se formulan trabajos finales, proyectos, exámenes colaborativos, exámenes finales o pruebas, pero con énfasis en la retroalimentación detallada.

El foro es una actividad que las cuatro instituciones utilizan, es un instrumento para la reflexión sobre los aprendizajes. Generalmente, es elaborado y guiado por el profesor con la finalidad que el estudiante identifique sus procesos y logros de aprendizaje. La clave de esta herramienta consiste en el tipo de preguntas que realiza el profesor, el momento en que las hace y el tipo de respuesta que los estudiantes deben elaborar. No se busca llegar a respuestas concretas, sino al desarrollo de habilidades de pensamiento.

La Universidad Cayetano Heredia presentó una experiencia interesante sobre el aprendizaje basado en proyectos integradores cuyos productos fueron evaluados de manera permanente y bajo un acompañamiento constante. Esta propuesta permitió recoger el contexto real del estudiante. Los productos fueron el calendario comunal y un foro virtual.

Evidentemente, la evaluación de este tipo de proyectos permite realizar evaluaciones permanentes de una serie de productos intermedios y productos finales.

Debido a la diversidad de actividades que permiten evidenciar el logro de aprendizajes, es importante hacer uso de variedad de instrumentos. Entre los instrumentos de evaluación más utilizados por las instituciones tenemos: las rúbricas, listas de cotejo, fichas de observación, ficha de evaluación de entrada y salida, escalas de valoración, entrevistas, cuestionarios, análisis de portafolio y valoración de productos.

Finalmente, los procesos de evaluación metacognitivos para las cuatro instituciones permiten al estudiante autorregular sus propios procesos de aprendizaje. En ese sentido, la autorreflexión permite al estudiante analizar su propio proceso de aprendizaje, haciendo de la evaluación un espacio participativo para el estudiante.

5. COMENTARIOS DE ESPECIALISTAS INVITADOS

Contamos con la retroalimentación de los siguientes especialistas:

Miguel Alonso Sánchez Piscoya, especialista de la Dirección de Licenciamiento de la SUNEDU

- ♦ Ante la situación de la pandemia de la COVID-19, es necesario repensar en la respuesta educativa mediante el diseño de lineamientos pedagógicos o modelos educativos contextualizados a las necesidades de los actores.
- ♦ Los procesos de evaluación deben ser flexibles a la situación o contexto de emergencia. De esta forma, se logrará una adaptabilidad óptima y su forma de validación brindará a la institución y los actores educativos resultados de calidad.
- ♦ Es necesario establecer rutas de proceso educativo centrados a la mejora continua del servicio educativo, a fin de brindar pautas de enseñanza y aprendizaje a los estudiantes y docentes.

Allan Paul Silva Peralta, especialista curricular de la Dirección de Formación Inicial Docente de la DIGEDD – MINEDU

- ♦ Es necesario respetar la autonomía del estudiante durante la evaluación en la modalidad de educación a distancia. Esto es debido a la diversidad de modos de aprendizaje.
- ♦ Se han generado cambios a nivel de normas educativas y de sistemas de evaluación para poder atender a las diversas necesidades de aprendizaje tanto de estudiantes como de docentes.
- ♦ La educación afronta el desafío de desarrollar, en breve tiempo, nuevas competencias y habilidades, tras la situación de la pandemia.

6. CONCLUSIONES

Entre las conclusiones se tienen las siguientes:

- ♦ Reforzar la idea que estamos viviendo una nueva época, la que nos exige cambios en los enfoques metodológicos y en los sistemas de evaluación. Esto implica un reto para el cual no todos estamos preparados y es probable que haya limitaciones. Por eso, la labor del MINEDU como organismo de apoyo es fundamental.
- ♦ Se recomiendan cuatro propuestas de solución: 1) elaborar una matriz de riesgos y oportunidades; 2) reformular nuestros modelos pedagógicos; 3) revisar y actualizar de objetivos estratégicos; 4) investigar e innovar.
- ♦ Sugieren una estrategia colaborativa en el proceso de enseñanza aprendizaje, para la obtención de mejores resultados. Recordar, que los cambios ocasionados por esta pandemia demuestran que el paradigma debe cambiar. Los actores educativos tienen que intervenir activamente en la elaboración de nuevos paradigmas.
- ♦ La construcción de nuevos modelos educativos como estrategia clave. El profesor no solo transmite conocimientos, el docente investiga para construir el avance del conocimiento. Todo esto sin descuidar la calidad de la educación que ya se venía dando.
- ♦ Este escenario ha demostrado que el tiempo invertido en una educación no presencial es mucho mayor que el que se invierte en una educación presencial.
- ♦ Uno de los puntos claves es el trabajo colaborativo entre todas las instituciones, esto va a permitir afrontar el desafío de la mejor manera posible. Además, se pueden considerar experiencias que hayan funcionado de manera eficiente en el extranjero y contextualizarlas a nuestra realidad.

La pandemia es una oportunidad para la reflexión; es en este contexto donde toman fuerza desarrollar espacios como el de la Red Kípus Perú, que permite socializar todas las propuestas e ideas de las instituciones adscritas para reducir las brechas relacionadas con la formación docente como consecuencia de la pandemia.

Regresar

CONCLUSIONES

1. Las instituciones formadoras de docentes que conforman la Red Kipus Perú han dado respuesta al desafío de ofrecer un servicio educativo con la mayor calidad posible, en tiempo de pandemia. Han adaptado su normatividad y diferentes procesos para asegurar el perfil de egreso bajo la modalidad no presencial.
2. Las instituciones formadoras han asumido el compromiso de implementar procesos multidimensionales y sectoriales para asegurar la continuidad y calidad del servicio, así mismo, trabajar por el cierre de brechas que ha originado la pandemia.
3. Las instituciones formadoras han dado muestra de haber realizado una reprogramación, adaptación y previsión de la organización de la práctica preprofesional remota durante la pandemia. Se ha asegurado que la práctica promueva la exploración, experimentación, aprendizaje e interacción con los niños y adolescentes, los docentes, la familia y la comunidad.
4. La práctica preprofesional ha promovido en las instituciones formadoras un proceso de resignificación de la experiencia pedagógica y el fortalecimiento de los lazos de cooperación mutua. Sin embargo, queda el reto de generar espacios de intercambio institucional para sistematizar la experiencia de la práctica pedagógica en la modalidad no presencial, a fin de contribuir a las políticas educativas públicas.
5. La articulación de la investigación con la práctica ha sido un eje sustancial en los procesos formativos de las Instituciones formadoras. Se ha desarrollado promoviendo capacidades de indagación, observación sistemática, análisis, reflexión sobre las prácticas educativas, producción escrita, síntesis.
6. La formación en la práctica y en la investigación es fundamental para formar buenos maestros. Esta experiencia formativa favorece el uso de la investigación como herramienta para resolver los problemas de enseñanza- aprendizaje, así mismo, para generar alianzas estratégicas que promuevan el intercambio y construcción colectiva entre las instituciones formadoras del Perú y de América Latina.
7. La evaluación debe dar cuenta de los resultados de aprendizaje programados en el currículo. Las principales características que la configuran, en todo tiempo, es que debe ser formativa,

permanente, flexible, abierta y formar parte de la enseñanza y el aprendizaje. El recojo y análisis de la información, la comunicación permanente y oportuna al estudiante, los procesos de retroalimentación y el cuidado de las evidencias de aprendizaje, son elementos importantes de considerar.

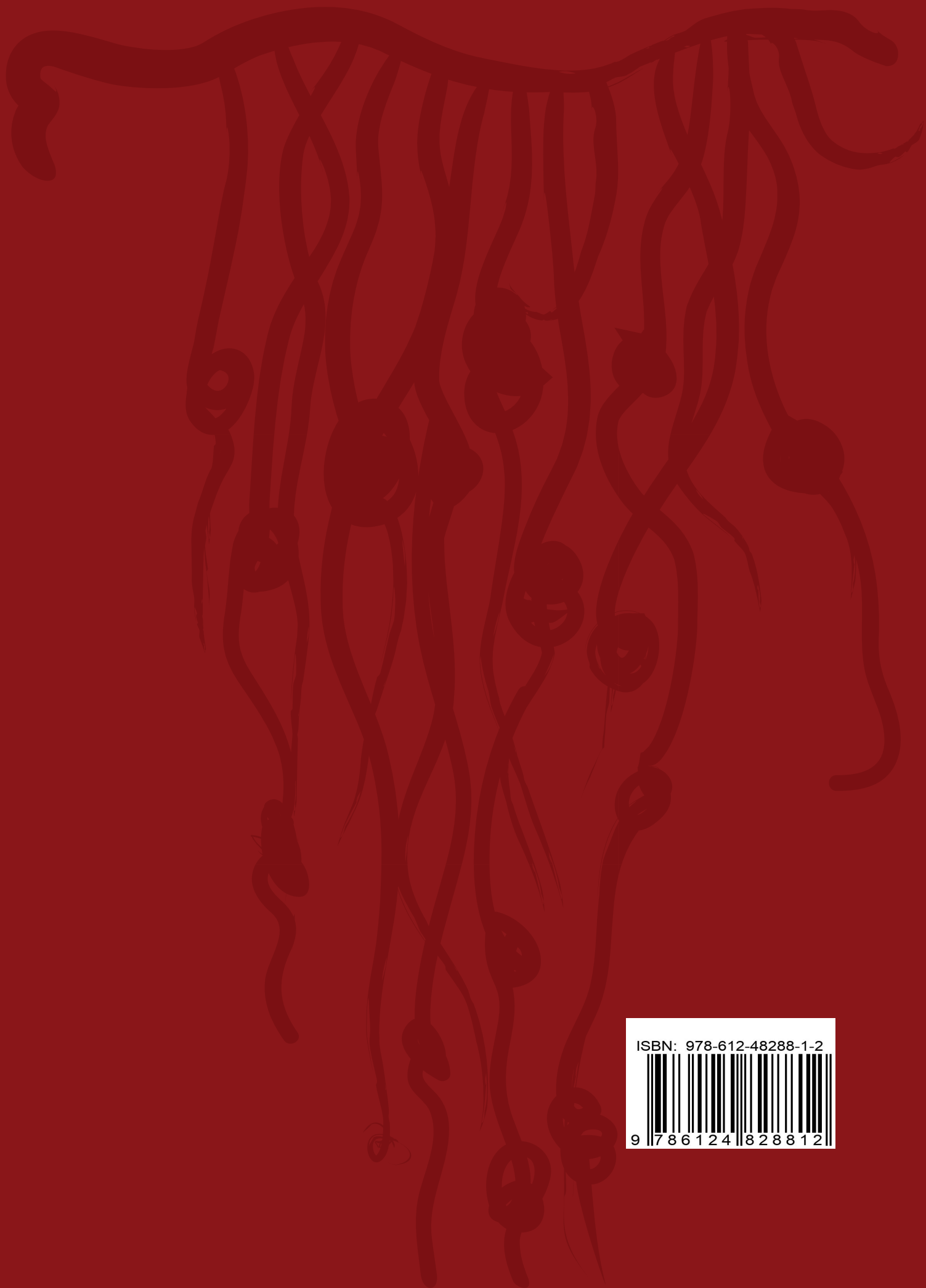
8. El fortalecimiento de capacidades del formador, en un mundo cambiante, incierto, complejo, diverso, lleno de potencialidades, es una prioridad y una apuesta al interior de las instituciones formadoras de docentes. La formación y el rol del formador debe estar también en el corazón de la política educativa nacional.
9. El diseño e implementación de políticas docentes demanda que las Instituciones formadoras de docentes, los organismos del Estado, los gremios, la cooperación internacional, entre otros, trabajen en forma articulada y estratégica. El fortalecimiento de alianzas permite la construcción de consensos y la comprensión y apuesta por los diferentes procesos a favor de la calidad educativa.
10. Las instituciones formadoras no solo han dado respuesta a procesos de adaptabilidad y aseguramiento de la calidad al interior de sus instituciones, sino que también han expresado un compromiso político con la calidad y equidad educativa del país.

Regresar

REFERENCIAS

- Banco Interamericano de Desarrollo – BID (2009). *Guía metodológica para el diseño e implementación de observatorios de experiencias innovadoras*. Recuperado de <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Gu%C3%ADa-metodol%C3%B3gica-para-el-dise%C3%B1o-e-implementaci%C3%B3n-de-observatorios-de-experiencias-innovadoras.pdf>
- Cerecero, I. (2019). Diez modelos relacionados con la práctica reflexiva. *Revista Panamericana de Pedagogía, Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, (28), 155-181.
- Comisión Económica para América y el Caribe. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de Covid-19. Informe Covid-19*. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. (2da edición). Madrid: Biblioteca Nueva. Recuperado de <https://tecnoeducativas.files.wordpress.com/2015/08/dewey-experiencia-y-educacion.pdf>
- Landazabal, D., Ortiz, F., Pineda, E., Páez, D., & Téllez, F. R. (2010). Conceptos sobre investigación formativa y competencias de investigación. *Revista de Investigaciones UNAD*, 9 (2), 137-152.
- Moreno, M. (2005). Potencia la educación: Un currículum transversal de formación para la investigación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), 520-540.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *La campaña la nueva normalidad de la Unesco*. Recuperado de <https://es.unesco.org/campaign/nextnormal>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (2020). *Informe de política Covid-19 sobre bienestar e inclusión*. Recuperado de <http://www.oecd.org/coronavirus/en/>
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, España: Grao.
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educação e Pesquisa*, 43 (1), 97-111.

Regresar



ISBN: 978-612-48288-1-2



9 786124 828812