



**UNIVERSIDAD SEÑOR DE SIPÁN
ESCUELA DE POSGRADO**

TESIS

**ESTRATEGIA DE FORMACIÓN INICIAL
DOCENTE, SUSTENTADA EN UN SISTEMA DE
GESTIÓN INTEGRAL PARA LA CALIDAD
EDUCATIVA**

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO
DE DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Autor:

**Mag. Medina Chávez Angeles Veni
Orcid: 0000-0002-5588-8444**

Asesor:

**Dr. Bustamante Quintana Pepe Humberto
Orcid: 0000-0001-9842-8432**

**Línea de Investigación:
Educación y calidad**

**Pimentel – Perú
2021**



UNIVERSIDAD SEÑOR DE SIPÁN

ESCUELA DE POSTGRADO

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**ESTRATEGIA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE,
SUSTENTADA EN UN SISTEMA DE GESTIÓN INTEGRAL PARA
LA CALIDAD EDUCATIVA**

AUTOR:

Mag. ANGELES VENI MEDINA CHÁVEZ

Pimentel – Perú

2021

**ESTRATEGIA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE,
SUSTENTADA EN UN SISTEMA DE GESTIÓN INTEGRAL PARA
LA CALIDAD EDUCATIVA**

APROBACIÓN DE LA TESIS

Dr. Callejas Torres Juan Carlos
Presidente del Jurado de Tesis

Dra. Chavarry Ysla Patricia del Rosario
Secretaria del Jurado de Tesis

Dr. Bustamante Quintana Pepe Humberto
Vocal del Jurado de Tesis

Dedicatoria

A mis hijos Lenard, Alí y Kaisa por su comprensión y apoyo. Al IESPP hoy Escuela de Educación Superior Pedagógica “Monseñor Francisco Gonzales Burga”, del que tuve la oportunidad de ser Director por más de 15 años y conduje con éxito los procesos de revalidación, acreditación y licenciamiento, experiencia que sistematizo en la presente investigación.

Agradecimiento

Mi más profundo agradecimiento y reconocimiento a ese excelente equipo de profesionales cubanos, de prestigio internacional, que dirigieron el primer doctorado en educación de la USS. Especialmente a mi apreciado amigo y asesor metodológico de este trabajo, el Doctor Juan Carlos Callejas Torres, quien en todo momento me orientó y animó a terminar este doctorado.

RESUMEN

La presente investigación fija como campo de estudio la gestión del proceso de formación inicial docente y parte su estudio de las insuficiencias en el proceso de formación inicial docente, que limitan la calidad educativa; teniendo como objetivo aplicar una estrategia de formación inicial docente, sustentada en un sistema de gestión integral para la calidad educativa de los IESP. Del estudio epistémico del objeto emerge el modelo teórico que es un sistema definido, denominado sistema de gestión integral, que se fundamenta en la teoría Sistémico Estructural Funcional y tiene como intencionalidad modelar el campo de estudio. En el aspecto práctico dicho modelo se concretiza en una estrategia para atenuar las insuficiencias de la formación inicial docente.

En la investigación predomina el enfoque socio crítico de tipo mixto, en el que se combina el análisis cualitativo y cuantitativo, por su naturaleza se trata de una investigación aplicada pre experimental. Para el estudio se seleccionó una muestra de 35 personas entre docentes, administrativos y representantes de los estudiantes a quienes se les aplicó una encuesta antes y después de la intervención del estímulo. La estrategia está estructurada en tres etapas y seis fases, cuya pertinencia y efectividad queda validada por los resultados estadísticos.

Palabras claves: calidad educativa, estrategia, formación inicial docente, gestión, modelo, sistema,

ABSTRACT

This research establishes as a field of study the management of the initial teacher training process and starts with its study of the shortcomings in the initial teacher training process, which limit educational quality; aiming at applying an initial teacher training strategy, based on a comprehensive management system for the educational quality of IESPs. From the epistemic study of the object emerges the theoretical model that is a defined system, called integral management system, which is based on the Systemic Structural Functional theory and its intention is to model the field of study. In the practical aspect, this model is embodied in a strategy to mitigate the shortcomings of initial teacher training.

In the research, the socio-critical approach of a mixed type predominates, in which qualitative and quantitative analysis is combined, by its nature it is a quasi-experimental applied research. For the study, a sample of 35 people was selected among teachers, administrators and representatives of the students to whom a survey was applied before and after the stimulus intervention. The strategy is structured in three stages and six phases, the relevance and effectiveness of which is validated by the statistical results.

Keywords: educational quality, strategy, initial teacher training, management, model, system,

ÍNDICE

Carátula	i
Página del título	ii
Aprobación del jurado	iii
Dedicatoria.....	iv
Agradecimiento.....	v
Resumen.....	vi
Abstrac	vii
Índice	viii
I. INTRODUCCIÓN	9
1.1. Realidad Problemática.....	9
1.2. Trabajos previos.....	17
1.3. Teorías relacionadas al tema.....	23
1.3.1. Proceso de formación inicial docente y su dinámica.....	26
1.3.2. Evolución histórica de la formación docente y su dinámica.....	41
1.3.3. Tendencias de la formación docente.....	49
1.3.4. Marco conceptual.....	52
1.4. Formulación del Problema.....	55
1.5. Justificación e importancia del estudio	55
1.6. Hipótesis	57
1.6.1. Variables.....	58
1.7. Objetivos.....	58
1.7.1. Objetivos general.....	58
1.7.2. Objetivos específicos.....	58
II. MATERIAL Y MÉTODO.....	59

2.1.	Tipo y diseño de investigación.....	59
2.2.	Población y muestra.....	59
2.3.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad.....	59
2.3.1.	Métodos teóricos.....	59
2.3.2.	Técnicas e instrumentos.....	59
2.4.	Procedimientos de análisis de datos	60
2.5.	Criterios éticos.....	61
2.6.	Criterios de rigor científico.....	61
III.	RESULTADOS.....	61
3.1.	Resultados en tablas y figuras.....	63
3.1.1.	Resultados pre prueba.....	63
3.1.2.	Resultados pos prueba.....	70
3.1.3.	Comparaciones por dimensiones pre prueba y pos prueba.....	76
3.2.	Discusión de resultados	79
3.3.	Aporte teórico.....	81
3.3.1.	Fundamentos.....	83
3.3.2.	Argumentación del modelo.....	91
3.4.	Aporte práctico.....	101
3.4.1.	Fundamentación.....	101
3.4.2.	Diagnóstico contextual.....	104
3.4.3.	Premisas.....	106
3.4.4.	Requisitos.....	107
3.4.5.	Formulación del objetivo general de la metodología.....	107
3.4.6.	Planificación estratégica.....	108
3.4.7.	Instrumentación.....	113

3.4.8. Evaluación de la estrategia.....	114
3.5. Valoración y corroboración de los resultado.....	120
3.5.1. Valoración de los resultados.....	120
3.5.2. Aplicación del aporte práctico.....	120
3.5.3. Corroboración estadística de las transformaciones logradas.....	122
IV. CONCLUSIONES	125
V. RECOMENDACIONES	127
REFERENCIAS	128
ANEXOS	136

I. INTRODUCCIÓN

1.1. Realidad Problemática

La era del conocimiento exige la restructuración de la formación docente, por los avances tecno científicos y su impacto en el desarrollo socioeconómico y ambiental; frente a los cuales, el docente tradicional ha quedado obsoleto para enfrentar los nuevos desafíos de la época posmoderna; por lo que se hace necesario que el docente adquiera nuevas competencias de acuerdo al contexto actual.

Las nuevas necesidades formativas exigen cambios paradigmáticos en la concepción del rol de los docentes, esto va más allá del mejoramiento de la práctica pedagógica, pues se considera un cambio en la conceptualización misma de la docencia. No basta la formación académica y pedagógica, la sociedad exige cada vez más competencias por lo que la formación inicial resulta insuficiente, de allí que el docente tiene que estar en continua formación, tiene que actualizarse con las nuevas concepciones del aprendizaje que incluye hacer uso crítico y creativo del conocimiento en contextos variados y cambiantes, se le exige participar en el fortalecimiento de la ciudadanía, la democracia, la institucionalidad y las competencias blandas; este tipo de aprendizaje exige otro perfil docente y por ende otros procesos formativos. Así mismo los saberes disciplinares de los que se nutre la pedagogía han evolucionado de manera notable con nuevas teorías sobre la inteligencia y el aprendizaje, la comunicación humana, la genética y sobre todo los avances de la neurociencia. Pero lo que ha marcado el quiebre en la formación docente es la tecnología de la información, donde el acceso al conocimiento a dejado de ser privilegio de los académicos para democratirse, la antigua función de los centros educativos y por ende de los docente, de ser transmisores de conocimientos (Información), ya no tiene sentido en un mundo informatizado.

Para Bain (2007), citado en Ibernón y Guerrero. (2017), cada vez más, se necesita una renovada universidad y una nueva forma de enseñanza en unas nuevas estructuras didácticas y organizativas, y esto requiere un re conceptualización importante de la profesión docente, y también, una asunción de nuevas competencias profesionales; lo que induce a una nueva manera de ejercer la profesión y los procesos formativos del profesorado, teniendo en cuenta el futuro de una sociedad cambiante. Es decir, los nuevos tiempos requieren una enseñanza y un profesional muy diferente, puesto que la profesión docente asume nuevas funciones.

Es evidente que la calidad de la formación profesional de los docentes es el factor principal para la excelencia de los aprendizajes, como se ha demostrado en los países que ocupan los primeros puestos en las pruebas internacional PISA sobre calidad educativa. En el caso de China y Singapur para ser docente deben provenir del tercio superior de los estudios universitarios; mientras que en Finlandia y Corea del sur del décimo y quinto superior respectivamente.

En Latinoamérica, la formación docente tiene serias deficiencias como lo señala Bruns, y Luque. (2014), quienes hacen un estudio sobre la calidad educativa del docente, llegando a las siguientes conclusiones: tienen una pobre formación en cuanto a manejo de materiales, metodología, contenidos académicos, manejo de las TIC. Además, no cumplen con sus actividades académicas, en promedio pierden un día de trabajo a la semana. Concluye diciendo que ninguno de estos países cumple los estándares internacionales del buen desempeño docente, salvo Cuba, y últimamente Chile que ha tenido avances importantes

Existe una diversidad y heterogeneidad de instituciones de formación docente, tanto en América Latina como en el mundo. Los profesionales de la educación se forman en instituciones con diferente gestión, origen, trayectoria, cultura pedagógica y académica; llámese escuelas normales, institutos pedagógicos, universidades pedagógicas, facultades de educación, escuelas de educación superior pedagógicas, entre otras. En muchos países esta diversidad constituye un problema para la calidad de la formación docente, por ejemplo, en el caso del Perú los docentes se forman en instituciones, que pueden ser públicas o privadas: institutos pedagógicos, universidades, escuelas de música y arte y últimamente en las escuelas superiores pedagógicas.

En cuanto a la calidad educativa de la formación docente, desde la primera década del presente siglo varios países de América Latina han empezado a reformar la formación inicial docente, tanto en sus contenidos, estructura y fundamentos; así como en la gestión de los centros de formación docente, iniciándose procesos de reconversión, acreditación y licenciamiento. Pero a pesar de los esfuerzos de los gobiernos subsisten serios problemas tanto en el logro del perfil del egresado y en la organización, planificación y conducción del proceso formativo docente.

Si bien es cierto que en algunas IFD se preocupan por mejorar la calidad educativa aplicando una gestión moderna y eficiente, en la mayoría predomina la gestión burocrática, centralista, autoritaria, normativa, jerarquizada; instituciones enclaustradas, ajenas a su contexto con escasa evaluación, compromiso y responsabilidad social. Al respecto Vezub (2007), señala que:

“en muchos casos la formación docente se elevó a nivel superior, pero las instituciones siguieron funcionando de manera similar a las escuelas secundarias de las que emergieron, con relaciones infantilizadas entre docentes y estudiantes y vínculos con el saber que reproducen la lógica escolar, el peso de la autoridad y el rol del docente en detrimento de la autonomía de los estudiantes, del desarrollo de sus capacidades de investigación y construcción de conocimientos” (p.7).

Lo que significa que los planes de estudio y la gestión de los procesos formativos como planificación estratégica, formación académica, servicios estudiantiles, relación docente alumno, infraestructura, equipamiento y procesos de apoyo guardan una relación lógica con la estructura del nivel básico de enseñanza.

En un estudio realizado por la UNESCO (2013) sobre políticas de formación docente, se determinó que entre las principales causas del pobre desempeño de los docentes latinoamericano están las deficiencias en los procesos de la formación inicial docente y la formación continua. Respecto a la primera se resume en los siguientes: programas descontextualizados y deficiente formación inicial, postulantes con serias deficiencias académicas, formadores que no cumplen el perfil profesional, estudiantes que provienen, por lo general, de las clases menos favorecidas. escasa regulación y control de los programas de formación docente y por último la clásica controversia entre la preferencia por la formación académica o la formación pedagógica.

En cuanto al Perú, el abandono de la FID por parte del estado, es evidente, sobre todo en las últimas décadas, como se manifiesta en un informe del Concejo Nacional de Educación (CNE), quien afirma que: “En las últimas décadas, no se ha construido una política de formación inicial docente que, además, comprenda a todas las instituciones formadoras de docentes, aun las del ámbito universitario. Esto constituye un desafío que, como país, debemos afrontar” (Informe CNE, 2017, p. 80). Afirmación corroborada por los resultados de diferentes estudios realizados por el Ministerio de Educación (MINEDU).

Con la finalidad de conocer la realidad de los institutos pedagógicos y mejorarlos, la Dirección de Formación Inicial Docente DIFOID (2015) realizó un estudio en 122 pedagógicos, encontrando lo siguiente:

- El 18% de los Institutos de Formación Inicial Docente (IFID) no contaba con registros de egresados.
- El 69% reporta tener problemas para mantener un buen clima laboral y resolver conflictos adecuadamente en el Instituto.
- El 24% de los Institutos no tiene responsable de Investigación dentro de su estructura organizacional
- El 19% considera que, en general, su instituto funciona de manera regular o mala.
- El 43% opina que las condiciones de trabajo (tipo de contrato, remuneración) es el principal limitante de su desempeño pedagógico.

En cuanto a la dirección del aprendizaje, la (DIFOID, 2016) realizó otro estudio a 76 institutos pedagógicos, 326 docentes y 12625 estudiantes; para el procesamiento de datos utilizó las siguientes categorías: Nivel 1= no efectivo, nivel 2 = en proceso, nivel 3 = efectivo, nivel 4 = altamente efectivo. Obteniendo el siguiente resultado: El 68 % de estudiantes están en el Nivel 2 pues tienen deficiencias en el pensamiento crítico. En cuanto a los docentes también están en el Nivel 2, pues el 65 % de docentes sigue una metodología tradicional, el 65% de docentes no hacen retroalimentación. También se detectaron deficiencias y limitaciones en el desarrollo curricular y gestión de la calidad.

El resultado de dichas investigaciones ha servido de insumo al MINEDU elabore el Plan de Fortalecimiento para Mejorar la Formación Inicial Docente (FID) con miras a su licenciamiento, plasmándose en documentos oficiales como la reciente Ley N.º 30512 de Institutos y Escuelas de Educación Superior. Dichas normas se están aplicando desde el 2014, se empezó por la acreditación de los Institutos de Educación Superior Pedagógica (IESP), luego la revalidación de institutos; a partir del 2017 viene implementándose el mejoramiento de la infraestructura y equipamiento con miras al licenciamiento institucional; últimamente se está reforzando la formación continua de los formadores.

El propósito de estas mejoras es que de acuerdo a la nueva Ley los IESP se deben transformar en Escuelas de Educación Superior Pedagógica (EESP), previo licenciamiento. Para ello el MINEDU ha emitido la R.M. N° 570 – 2018 – MINEDU, mediante la cual crea el Modelo

de Servicio Educativo (MSE) para las Escuelas de Educación Superior Pedagógica, el modelo consiste en un mapa de procesos de la futura EESP y la descripción detallada de procesos y subprocesos con sus respectivos objetivos y fines.

Para mejorar la calidad de los procesos formativos en los IESP con miras a su licenciamiento se ha emitido la R.V. N° 227 – 2019 – MINEDU, mediante la cual se aprueba la norma técnica denominada: “Condiciones Básicas de Calidad para el Procedimiento del Licenciamiento de las Escuelas de Educación Superior Pedagógica”; consistente en una matriz conformada por los indicadores de calidad, los medios de verificación y los criterios de cumplimiento. Últimamente, mediante Decreto de Urgencia el MINEDU establece las medidas para el fortalecimiento de la gestión y el licenciamiento de los institutos y escuelas de educación superior, en el marco de la Ley n° 30512: “Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes”, priorizando las siguientes condiciones básicas para el funcionamiento de un IESP en los siguientes aspectos: Gestión institucional, investigación, gestión académica, infraestructura y equipamiento, servicios de bienestar estudiantil, disponibilidad de personal idóneo y disposición presupuestaria.

De lo anterior se puede afirmar, que si bien se ha dado avances en el aspecto normativo y algunas acciones concretas de la mejora de la calidad de la FID en los IESP; pero a nivel nacional, y particularmente en el IESPP “Monseñor Francisco Gonzales Burga” (IESPP “MFGB”), donde se realiza esta investigación, aún existen limitaciones en la calidad de la FID y por ende la gestión del proceso de licenciamiento para convertirse en EESP.

Para la caracterización diagnóstica del IESPP “MFGB”, se revisaron los principales documentos de gestión: Proyecto Educativo Institucional 2014- 2019 (PEI), Plan Anual de Trabajo (PAT), Proyecto Curricular Institucional (PCI) y Reglamento Interno (RI). También se revisaron las fichas de observación de sesiones de aprendizaje (2018 – 2020), actas de supervisión y evaluación por parte del ministerio de educación (2016, 2017, 2018 y 2019), Informe de Evaluación Externa con fines de acreditación (2017); documentos de la revalidación institucional; informes valorativos del desempeño docente por parte del área académica (2016 - 2017); evaluación del PEI (2014 - 2019) y FODA; evaluación de los planes anuales de trabajo(2014, 2015, 2016 y 2017), Memorias Anuales de Trabajo (2014, 2015 y 2017) y encuesta a los estudiantes. A estos hechos se suma la experiencia del investigador como Director de dicha institución durante 15 años y tres años como Jefe del Área de Calidad. Del anterior estudio factico se aprecian las siguientes manifestaciones:

- Deficiencias en el desarrollo de la planificación estratégica y operativa
- Insuficiencias en la planificación estratégica de la formación docente en Educación Intercultural Bilingüe (EIB), en cuanto a una actitud reflexiva de su práctica desde una perspectiva intercultural crítica, en un marco de pluralidad ontológica y epistémica, y del bilingüismo como práctica social. Siendo el IESPP “MFGB” formador de docentes en la especialidad EIB.
- Deficiencias en el desarrollo de competencias investigativas y aplicación práctica del conocimiento; lo que conlleva a una escasa relación de la práctica profesional con la investigación y los problemas contextuales, limitando el desarrollo de actividades de investigación e innovación dentro de la institución y por ende el logro de las competencias del perfil profesional.
- En el proceso docente educativo, en plena era de la informática prevalece el uso de materiales y metodologías tradicionales.
- Deficiente formación pedagógica y disciplinaria.
- Egresados con escaso manejo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC).
- Insuficiente relación de la práctica profesional con la investigación, lo que no permite la solución de problemas reales en su centro de práctica.
- Se forma docentes con escasa responsabilidad social, lo que limita su formación integral.
- Escases de formadores con buena formación en habilidades investigativas, pedagógicas y habilidades blandas.
- Deficiencias en los servicios que se brinda al estudiantado y personal docente y administrativo.
- Limitaciones en el presupuesto: lo recaudado por recursos propios no es suficiente para satisfacer las necesidades operativas de la institución.
- Gestión institucional inadecuada, se sigue utilizando la gestión por funciones.

La situación antes planteada evidencia que, aunque se han dado algunos pasos en el fortalecimiento de los procesos formativos por parte del MINEDU y algunas mejoras por la gestión institucional, aún se manifiestan dificultades en la formación inicial docente; Por lo que, desde este diagnóstico fáctico realizado y la cultura epistemológica del investigador de este trabajo, se puede enunciar como **problema científico** de la presente investigación: **las insuficiencias en el proceso de formación inicial docente, limita la calidad educativa.**

Este problema es expresión de una **contradicción epistémica** inicial entre la sistematización epistemológica, metodológica y normativa de la formación inicial docente; y los procesos formativos desarrollados en la institución.

En la búsqueda de causas que originan la situación problemática, se detectó que, en los procesos de la FID se presentan inconsistencias relacionadas con:

- Existencia de empirismos aplicativos, empirismos normativos e incumplimientos normativos que limitan la calidad educativa.
- Deficiencias en el seguimiento, evaluación y control de los procesos formativos
- Falta de estrategias para atraer estudiantes talentosos.
- Deficiente formación para el trabajo educativo con grupos sociales excluidos.
- Limitaciones en los procesos de selección, capacitación, monitoreo acompañamiento y evaluación del docente formador.
- Insuficientes referentes teóricos y prácticos en el desarrollo del proceso de formación inicial docente para la calidad educativa.
- Insuficiente capacitación en docentes y directivos en el desarrollo del proceso de formación inicial docente para la calidad educativa.

Es evidente que para lograr la formación de un docente altamente competente se necesita contar con un proceso formativo que desarrolle determinadas competencias, las que deben de estar de acuerdo al perfil docente propuesto actualmente; no obstante, dicho proceso necesita de modificaciones en su dinámica, por lo que el **Objeto de esta investigación** se centra en: El proceso de formación inicial docente.

En los últimos años existe un reconocimiento al docente como elemento clave para la calidad y eficacia para el aprendizaje, así como para las transformaciones sociales, lo que ha implicado ampliar la responsabilidad a estos profesionales de la educación para los cuales no están suficientemente preparados; por lo que se ha puesto la mirada en las instituciones de formación docente como responsables de la mejora de su formación. Esta preocupación se manifiesta en diversas cumbres, foros y declaraciones mundiales como. Conferencia Mundial Sobre la Educación Superior, Educación superior del Siglo XXI- UNESCO -1998, Declaración Mundial Sobre la Educación para Todos, Jomtien - Tailandia, 1998, Foro Mundial Sobre la Educación, Dakar- Senegal, - 2000 entre otros. En el caso de

Latinoamérica se tiene: Informe Anual 2014-OREALC/UNESCO Santiago, Estrategia Regional sobre docentes UNESCO 2016, el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe PRELAC (La Habana, 2002); Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe UNESCO (2013), Estrategia Regional sobre Docentes OREALC / UNESCO Santiago y otros.

Diversos autores como Bruns y Luque (2014); Llivina (2015); Heinsen (2015); Feo (2015); Paz (2014); Rodríguez y Grilli (2016); Ducoing, Orozco, Chuquilin y Gonzales (2017); Denice (2013); Duque, Silva y Mentado (S/F); entre otros, hacen un análisis de la formación inicial docente a nivel latinoamericano en cuanto a su formación y los nuevos retos que deben enfrentar estos profesionales, recomendando políticas, pautas y perfiles para mejorar la formación docente.

En el Perú la preocupación por la formación inicial docente empieza la última década, como se manifiesta en los objetivos estratégicos del “Proyecto Educativo Nacional al 2021 del Consejo Nacional de Educación” (CEN) y el “Plan Bicentenario Perú hacia el 2021 del Centro Nacional de Planificación Estratégica” (CEPLAN). La preocupación del estado peruano no es solo por la formación docente sino por el mejoramiento de la calidad educativa; como se aprecia en la Ley N° 28740, “Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa” (SINEACE) y su Reglamento aprobado por D.S. N° 018 - 2007 ED. Posteriormente se norma la acreditación, revalidación y licenciamiento de los IESP; como parte de esta normatividad, para mejorar la calidad educativa en las instituciones formadoras de docentes (IFD), se exige que el Proyecto Educativo Institucional (PEI), Plan Anual de Trabajo (PAT), Proyecto Educativo Curricular Institucional (PCI), Reglamento Institucional (RI) y el Manual de Procesos Académicos (MPA) se deben elaborar teniendo en cuenta el enfoque sistémico, es decir mediante la gestión por procesos, lo mismo la organización institucional debe responder a este enfoque.

El enfoque sistémico de la gestión, nace por la década de los 90 con el nombre de modelo de la calidad total, que tiene como fundamentos la teoría general de sistemas, el enfoque tecnológico y la teoría de las decisiones. La calidad total pone especial interés en la planificación, los procesos, el control y los resultados, cuya finalidad es la mejora continua a través de los procesos con cero errores. A este nuevo sistema de gestión se le conoce como gestión por procesos. La internalización de la gestión por proceso se debe a la OSI

(Organismo Internacional de los Estándares), quien la recomienda para mejorar la calidad de los servicios y productos que se ofertan a los clientes.

Respecto a la gestión por procesos, a nivel nacional existe escasa bibliografía, entre los que han investigado el tema están: Aliaga (2015), Armadas (2015); la PCM (2016, 2017, 2018, 2019), Mendoza (2018); Carranza, Valverde y Vera (2016). Los estudios mencionados se refieren a instituciones públicas, empresas, universidades, pero no a IESP o EESP. A nivel local el investigador no pudo ubicar trabajos de investigación relacionados con la aplicación de la gestión por procesos al campo educativo.

La gestión por procesos en el Perú, se inicia oficialmente con la publicación del DS N° 04 – 2013- PCM Modernización de la Gestión Pública, según el cual, la gestión por procesos tiene carácter de obligatorio en todas las entidades públicas; siendo los IESP parte de esas identidades, se les exige mejorar la calidad educativa de la formación inicial docente aplicando la gestión por procesos. Es decir, los IESP deben tener un sistema de gestión de calidad bajo este enfoque; pero existen dificultades para su implementación, siendo las principales limitaciones la inercia del cambio de gestión por funciones (estado actual) a la gestión por procesos y el desconocimiento del marco teórico y normativo del nuevo enfoque.

En la búsqueda teórica y praxiológico del objeto de esta investigación se evidencia que la lógica del proceso de formación inicial docente ha sido concebida epistemológica y metodológicamente desde la gestión por funciones, lo que no permite desarrollar la mejora continua de los procesos de la formación inicial docente, ya que responde a la lógica habitual de la administración y no al nuevo enfoque de gestión por procesos, y ello deviene entonces, en la **fisura epistemológica** de esta investigación. Dicha inconsistencia teórica y metodológica repercute negativamente en el proceso formativo de los futuros docentes. Ello permite orientar el **objetivo** de la investigación aplicar una estrategia de formación inicial docente, sustentada en un modelo de gestión sistémico integral para la calidad educativa de los IESP, y como **campo de acción** la gestión del proceso de formación inicial docente.

1.2. Trabajos Previos

Antes de revelar los antecedentes sobre el presente estudio, que tiene que ver con la calidad educativa en las IFD, empezaremos por mencionar algunas generalidades sobre la calidad educativa. La calidad es un concepto polisémico, altamente complejo de definir y está presente en casi todas las actividades y escenarios de la vida. En el mundo académico, la

calidad se define de diversas perspectivas, por lo general se lo define desde la línea utilitaria o exógena que se relaciona con la eficacia, eficiencia, y desde el punto de vista del desarrollo humano o endógeno.

Desde la perspectiva exógena o utilitarismo Nusbaum (1997) citado en Gautier (2007) define la calidad a partir de cuatro variables: conmensurabilidad, adición, maximización y preferencias externas. Los seres humanos compiten por el éxito, actúan racionalmente para superar los diferentes problemas y desafíos de la vida. El modelo de calidad educativa se fundamenta en el control de procesos sujeto a estándares medibles, aquel que lo logre habrá alcanzado el éxito. Por tanto, las diferencias son cuantitativas. Se dan en el nivel de logro de algo concreto, lo que hace posible la comparación.

Hasta antes de la década de los 90 predominaba el enfoque utilitario de la calidad, pero con el nacimiento de nuevas teorías del desarrollo humano cambió varias áreas del conocimiento, entre ellas el concepto de calidad educativa, que actualmente es entendida multidimensionalmente. La evolución histórica de la calidad educativa se inicia con la perspectiva utilitarista, posición que actualmente es debatida con otros referentes como es el desarrollo humano.

La conceptualización de la calidad educativa desde la perspectiva utilitarista, ha recibido duras crítica, Según Gautier (2007), los principales cuestionamientos son los siguientes: a) se considera al modelo de calidad utilitaria como reduccionista, ya que reduce la comprensión del desarrollo humano a la medición de ciertas variables, atentando contra la complejidad del fenómeno educativo. b) Es ineficaz porque es un modelo lineal causal que reduce la complejidad en su relación con otros campos, por lo que no logra explicar algunas acciones educativas que parecen paradójicas. c) La concepción utilitarista de la calidad educativa, genera diferencias sociales. d) El utilitarismo descuida el enfoque intercultural. e) No se toma en cuenta los estudios de género que pueden generar profundas discriminaciones. f) No toma en cuenta las nuevas teorías del desarrollo humano que re conceptualizan los fines de la educación y su calidad.

Frente a estos cuestionamientos la (UNESCO, 2007) ha definido la calidad educativa de la siguiente manera:

“La educación de calidad, en tanto derecho fundamental de todas las personas, tiene como cualidades esenciales el respeto de los derechos, la equidad, la relevancia y la pertinencia y dos elementos de carácter operativos: la eficacia y la eficiencia”

No obstante, de la crítica a la definición utilitaria de la calidad educativa, los modelos para evaluar la calidad educativa de la educación superior, en su mayoría, se asocia directamente con el impacto positivo que tengan los egresados en el mercado laboral; es decir que las competencias y habilidades del proceso formativo del profesional deben estar relacionados con los requerimientos del mercado, su formación debe ser pertinente a las demandas del contexto local, nacional y global. Esto es que la calidad educativa de la FID depende del éxito de los egresados en su centro laboral (Arcos y Sevilla, 2003). En tal sentido, entre las opciones más recomendadas para alcanzar la calidad educativa en una institución es la gestión por procesos; que tiene que ver con la planificación, organización, financiamiento, relación con el entorno, evaluación, control y retroalimentación.

A Nivel Mundial

Barandiaran (2013), hace un estudio sobre la conceptualización de la calidad de la educación universitaria en diferentes universidades de Europa y América Latina; después de hacer un análisis profundo del concepto de la calidad educativa desde las dimensiones de pertinencia, equidad, eficiencia y eficacia, llega a las siguientes conclusiones: 1) El concepto de calidad educativa, por lo general toma como línea el enfoque utilitario (crecimiento económico, acometividad, etc.) lo que lo hace restrictivo y ambiguo. 2) La adopción del enfoque de capacidades que pone en primer término el incremento de las oportunidades de las personas requiere de un nuevo marco de análisis sobre el concepto de calidad de la educación, lo que implica una reflexión sobre el papel de la universidad más amplio y comprensivo. 3) El debate sobre la calidad no puede ser fruto únicamente de las presiones externas, en él debe predominar la opinión de los agentes internos. 4) De acuerdo a las conclusiones 1, 2 y 3 se puede dibujar un marco conceptual que refleje y permita el análisis de la opinión de los diversos agentes universitarios respecto a la manera de interpretar la calidad de la educación. De lo anterior se infiere la imposibilidad del concepto único de calidad educativa.

Aguilar, Cohen y Alvarado (2017) realizan un estudio hermenéutico sobre diversos aspectos de la calidad educativa propuesto por autores como Nadler, (1998), Sladognal (2000), Toranzos, (1990), Pérez (2000) entre otros. Concluyen su estudio recomendando el enfoque

sistémico de la calidad educativa, destacando la importancia de los docentes y su formación, complementada con la evaluación y el control.

Medina (2015), en su tesis doctoral, fija como objetivo identificar y evaluar a los responsables de la calidad educativa en las universidades públicas españolas, en cuanto a competencias sobre gestión de la calidad, actitudes y conocimientos. Dicho estudio concluye que la gestión de calidad en las universidades españolas predomina el enfoque de la mejora continua que se sustenta en el llamado círculo Deming (Planificar, hacer, verificar y actuar). Dicho enfoque se aplica tanto a la gestión académica como a la administrativa.

Marrero (2013), hace un estudio sobre una propuesta teórica metodológica de evaluación de los institutos preuniversitarios en el campo. Su marco teórico de la evaluación de la calidad educativa se fundamenta en la teoría de sistemas. Entre sus conclusiones está que la evaluación institucional está en un proceso de franco desarrollo en Iberoamérica; posee en consecuencia variadas definiciones de la evaluación de la calidad educativa. Por ejemplo, su concepción y práctica en Cuba sustenta el empleo del modelo **contexto, entrada, proceso y producto** para evaluar las instituciones escolares de forma integral; se dónde se nota la objetividad de su metodología cuantitativa y cualitativa para su concreción, es decir tiene como marco teórico la gestión por procesos y el enfoque sistémico. Según el autor el modelo teórico y la metodología de evaluación de los institutos es proyectado desde los presupuestos de la teoría de la evaluación educativa articulada con el enfoque sistémico-estructural-funcional, muestra un equilibrio entre la precisión científica, dada por la universalidad de los factores y procesos que le son inherentes al funcionamiento de estos centros y la factibilidad práctica de la propuesta, lograda por la contextualización de su contenido y procesos, reflejada en el cumplimiento de la exigencia de empleo de una cantidad razonable de recursos humanos y materiales.

A Nivel Nacional

Gil, L. (2017), realizan un trabajo que tiene por objetivo hacer un estudio comparativo de los procesos de calidad, entre el modelo propuesto por el SINEACE y el modelo multidimensional, utilizado en las universidades acreditadas, tomando como variables de calidad la eficiencia, eficacia, relevancia y efectividad. En dicho estudio concluye que entre los modelos mencionados existe una relación significativa en cuanto a los procesos investigativos de la formación profesional, los procesos de apoyo (infraestructura,

equipamiento, financiamiento y grupos de interés) del modelo SINEACE, con la dimensión cultural del modelo multidimensional.

Bellido y Contreras (2018), en el estudio diagnóstico para la propuesta de un modelo de gestión de la calidad en un marco axiológico para un centro educativo de educación básica, encontraron deficiencias en el desempeño docente y del Director, así como en el comportamiento ético de los estudiantes. Como alternativa a este problema se propone un modelo de gestión de calidad que contiene un marco axiológico.

Zevallos (2019), realiza un estudio que tiene como propósito “determinar la relación existente entre la calidad de formación docente y el grado de satisfacción de los estudiantes de la Carrera Profesional de Biología – Ciencias Naturales, de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle” ; llegando a las siguientes conclusiones, que existe una relación significativa al 95 % entre el grado de satisfacción de los estudiantes y la organización del programa de estudios, los contenidos del programa, la metodología de los docentes, los recursos y servicios respectivamente.

A Nivel Local

Peche (2018), realiza una investigación sobre la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes de la Universidad Pedro Ruiz Gallo en la sucursal de Ferreñafe; siendo una de sus conclusiones la siguiente: Los estudiantes de nivel universitario del programa LEMM presentan, fundamentalmente, deficiencias en los aprendizajes que deberían tener calidad universitaria, También afirma que se mantiene la evaluación sumativa aplicando los clásicos instrumentos de evaluación, descuidando la evaluación formativa. Por lo que recomienda implementar dentro de la institución programas de enseñanza aprendizajes con nuevas técnicas de evaluación y estrategias metodológicas motivacionales, donde tanto docentes y estudiantes hagan uso de la tecnología de la información.

Ramos (2016), en un estudio realizado sobre negocios internacionales recomienda una construcción teórico práctica de la dinámica de la gestión de la calidad de los negocios internacionales, donde se potencie la relación entre la teoría y la práctica para mejorar las competencias del profesional en negocios internacionales. También afirma que la contextualización y sistematización de la calidad formativa es de donde se potencia la formación académica universitaria.

Ramírez (2018), como parte del mejoramiento de la calidad educativa del I.E.P. El Nazareno, hace un estudio de la aplicación del modelo europeo de excelencia EFQM, para el proceso de autoevaluación y mejora de la mencionada institución educativa, con la participación de la comunidad educativa en la elaboración y aplicación de los instrumentos de recolección de datos, así como de su análisis y proceso. En dicho estudio se concluye que la estructura del modelo EFQM es factible de contextualizarse a la realidad institucional y facilitar la mejora continua.

Zelada (2015), hace un diagnóstico de la enseñanza de la matemática en la formación inicial docente en las facultades de educación, ya que sus egresados muestran deficiencias en su desempeño profesional en la enseñanza de las matemáticas, las que se les atribuye a una pobre apropiación de la didáctica de esta materia. Para superar estas deficiencias propone un modelo didáctico para el aprendizaje de las matemáticas, que además desarrolle competencias investigativas.

En lo que se refiere a la calidad, existe una frondosa bibliografía en el mundo empresarial; pero algo escasa respecto a la calidad educativa, y la que existe, tanto en la educación básica como en superior, está orientada mayormente a la calidad de los aprendizajes y la calidad de los servicios educativos; investigaciones que generalmente se refieren a la gestión de la calidad. En el caso específico de la calidad educativa de la formación inicial docente, el investigador no encontró trabajos previos.

De los estudios bibliográficos anteriormente mencionados se infiere que la calidad educativa y la gestión de la misma, es uno de los temas con mayor presencia en la agenda de las instituciones educativas. Pero las nuevas definiciones de calidad, que incluyen la pertinencia y la equidad, crea dificultades en su conceptualización; ya que se traduce en necesidades presentes y futuras de los usuarios, en donde hay que medir y valorar sus características y de esa manera el servicio educativo pueda ser mejorado para satisfacción de los usuarios. Tarea difícil, ya que los cambios de las necesidades en el entorno educativo son más rápidos que en las instituciones. y tan pronto se actualiza un conocimiento, las demandas educativas de la sociedad han cambiado.

1.3. Teorías Relacionadas al Tema

Presentación

Antes de desarrollar las teorías relacionadas con el tema del presente estudio, para su mejor comprensión se hace necesario precisar algunas categorías o conceptos fundamentales utilizados y su interrelación. La **caracterización del proceso de FID** recoge los aspectos más relevantes del objeto de estudio, particularmente de su **dinámica**. Se realiza, además, una caracterización del estado actual de la **dinámica** de la FID y del estado del arte a nivel mundial y local. En forma específica se hace la caracterización del proceso de FID en la EESP “MFGB”, lo que posibilita corroborar las insuficiencias e inconsistencias teóricas y revelar la necesidad de su mejoramiento.

El **estudio filosófico e epistemológico** es importante porque nos permite **comprender** los fundamentos del conocimiento de la realidad educativa y la forma en que estos se construyen. Los fundamentos epistemológicos y ontológicos **sintetizan** sus referentes esenciales, orientan no solo la **comprensión** de los procesos formativos, sino también los modos de actuación pedagógica. La epistemología y la ética derivan de la posición ontológica del ser humano frente a la realidad, de allí la importancia del estudio de los diferentes enfoques filosóficos sobre el fenómeno educativo; ya que la **comprensión y explicación** del objeto de estudio depende también de la posición epistémica y ética del sujeto, es decir de su cultura y paradigmas mentales.

El estudio de **los fundamentos pedagógicos** de la FID es importante porque nos da los lineamientos científicos de los procesos educativos, en este caso nos permite comprender a profundidad el proceso de **enseñanza aprendizaje** y las competencias del **perfil profesional**. Los fundamentos pedagógicos orientan la FID en sus cuatro dominios: “preparación para el **aprendizaje de los estudiantes**, enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes, participación en la **gestión educativa** articulada a la comunidad, y por último el **desarrollo personal y de la profesionalidad**”.

A través del **análisis histórico-tendencial**, se establecen las principales etapas por las que ha transitado la **formación docente**, teniendo en cuenta la evolución de la profesión docente desde sus inicios en la antigüedad hasta nuestros días, en correspondencia con los diferentes contextos históricos, así como el perfeccionamiento de los planes de estudios **y la lógica de este proceso formativo**.

La sistematización es un término polisémico cuyo significado depende de la naturaleza del sistema a que se refiere y la connotación que se le dé. Un sistema, en términos sencillos, se define como un conjunto de elementos que interactúan con cierta lógica para lograr un propósito; cuyos parámetros fundamentales son las **entradas**, los **procesos** y las **salidas** (productos o resultados), además todo sistema interactúa con su **medio**. Para lograr sus propósitos tiene dos funciones principales que son el **control** y la **retroalimentación**. **No puede existir sistemas sin procesos y viceversa**. El proceso es el conjunto de actividades, que de acuerdo a una lógica o algoritmo nos conducen a un propósito o resultado. Una de las propiedades fundamentales del sistema es que el todo es más que la suma de las partes, pero reconoce que para la comprensión del todo es necesario el análisis de las partes, ve al objeto de estudio de manera integral pero también sus características particulares; en tal sentido, el enfoque sistémico permite el análisis y la síntesis. Es decir, ve el árbol y el bosque; de allí que lo **holístico** está incluido en lo sistémico. En este sentido coincidimos con Popper (1973) y Bunge (1999). en que el **holismo** filosófico es anticientífico porque no permite el análisis, concibe el objeto de estudio solo de manera global, descuidando lo particular, pues sin análisis no hay ciencia.

En concordancia con la definición anterior, en la presente investigación se toma la definición de **sistematización** propuesta por Jara (1994.), quien la define así:

“es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias, que a partir de su ordenamiento, reconstrucción y comprensión descubre o explica la lógica del proceso vivido; los factores que han intervenido en dicho proceso; como se han interrelacionado entre si y porque lo han hecho de ese modo” (p.20).

Es necesario resaltar que toda **sistematización** parte de una experiencia concreta; es decir sin experiencia concreta no es posible sistematizar. En el caso del proceso de formación inicial docente docente, en un **primer nivel de sistematización** se empieza por el **diagnóstico**, que consiste en el **reconocimiento de necesidades** formativas pedagógicas contextuales; y la **comprensión formativo** pedagógico contextual integral, de las que emergen **las competencias del perfil del egresado**. En un segundo nivel de sistematización está la **orientación de las actividades** formativas científico académicas y la **apropiación formativa** académica integral responsable. En un tercer nivel está la **generalización formativa** educativa integral responsable que se evidencias por la **valoración de competencias profesionales** según estándares establecidos.

El objeto de la presente investigación es **el proceso de formación inicial docente** que tiene como campo de estudio la **gestión** del proceso la formación inicial docente, que es la parte viva del proceso, es decir el cambio continuo del objeto en proceso, que implica la actuación de sus componentes. Pero se debe precisar que esta **dinámica** se refiere a la **gestión** del objeto, no al proceso docente educativo, que tiene otra connotación. El **modelo teórico** del objeto de estudio se fundamenta en la **Teoría General de Sistemas**, teoría utilizada para la argumentación y descripción de los componentes del modelo conformado por las siguientes dimensiones e indicadores: Dimensión I SISTEMA CONTEXTUAL FORMATIVO PEDAGÓGICO INTEGRAL, cuyos indicadores son : **reconocimiento formativo pedagógica contextual integral, y comprensión formativo pedagógico contextual integral**. Dimensión II SISTEMA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE cuyos indicadores son: **sistematización formativa pedagógica contextual responsable, orientación formativa académica integral responsable y apropiación formativa académica**. Dimensión III SISTEMA DE APROPIACIÓN FORMATIVA PEDAGÓGICA INTEGRAL **tiene por indicador la generalización formativa educativa integral responsable contextual integral**. Estos componentes o subprocesos forman la estructura del sistema de FID.

La gestión atraviesa a todos los procesos de la FID, ya que la gestión pone en cierto orden las acciones de los procesos para alcanzar su propósito.. En este caso la gestión alcanza a cada proceso de las tres dimensiones o sistemas anteriormente mencionados. Las **funciones** generales de la **gestión** son: planificación, ejecución, evaluación y la mejora. **La planificación** parte del **diagnóstico** de las necesidades formativas contextuales, determinan los objetivos, se programan actividades y recursos. La **ejecución** implica organización, implementación de lo planificado, dirección y control. La **evaluación**, es la fase de verificación, que permite comparar mediante el análisis los resultados obtenidos contra los esperados, hace referencia a una valoración de los productos y resultados según estándares establecidos, su incumplimiento amerita una **retroalimentación**. La **mejora** consiste en la toma de decisiones para superar las deficiencias encontradas previa **sistematización** de todo el proceso. Las funciones de la gestión se evidencian en la **estructura de la estrategia** de formación inicial docente, en la planificación estratégica, la implementación (ejecución), la evaluación y el control.

1.3.1. Proceso de formación inicial docente y su dinámica

a) Fundamentos filosóficos

Ningún educador puede cumplir su función en forma eficiente sin no tiene al menos la idea del hombre a formar y el tipo de sociedad que le tocará vivir. Premisa que obliga adoptar una posición filosófica, pues la ontología, epistemología, ética y estética dan las pautas para orientar el fenómeno educativo en sus procesos de socialización, hominización y culturalización. El hombre por naturaleza es social, no se lo puede concebir fuera de su medio social. La hominización trata de desarrollar al ser humano en cuanto a su ontogénesis y filogénesis, es decir el proceso del desarrollo de la especie humana desde su concepción hasta su adultez, y la evolución histórica de la especie desde su formación primitiva hasta el homo sapiens. La culturalización considera a la educación como la capacidad de aprender y mantener la cultura, entendiéndose esta como todo acto de creación humana. Estos tres procesos están íntimamente relacionados y forman parte de cualquier sistema educativo-

El hombre es el único ser educable. Este ser es simultáneamente biológico, psíquico y social. En esta línea Stella (2012) considera que la filosofía de la educación estudia la realidad fenomenológica, dentro de ellas el fenómeno educativo, sus leyes, la vida social y cultural dentro de un marco filosófico, considera a la educación como un proceso de formación en la vida y para la vida.

Si consideremos que la realidad es una construcción mental del sujeto, entonces las cosas no son lo que son, sino lo que es el sujeto. La realidad es una proyección mental del sujeto, es un modelo mental de la realidad objetiva; es decir para explicar una misma realidad existen diversos modelos, ya que estos dependen de las formas de percepción del mundo y de los supuestos mentales del sujeto (paradigmas, creencias, principios racionales, etc.). En tal sentido no existen hechos reales sino diferentes interpretaciones de los mismos. Posición ontológica que explica los diferentes enfoques en la comprensión del fenómeno educativo.

La imagen de hombre que se quiere formar depende de la posición ontológica y ética que se adopte y del contexto histórico social. La historia de la filosofía es la historia de la evolución del pensamiento humano, cuyo interés gira cíclicamente en torno a tres grandes temas: Dios, el mundo y el hombre. En el teocentrismo el pensamiento filosófico gira en torno a Dios y la metafísica. El fenomenalismo se preocupa por la explicación del mundo físico. El antropocentrismo considera al hombre y sus problemas como centro del universo. Los presocráticos Epicuro, Leucipo, Parménides, entre otros se preocuparon por explicar la

realidad física. Sócrates y Platón dieron mayor importancia a la ética y la esencia de las cosas, es decir se interesaron por la metafísica y Dios; con Aristóteles se inicia el existencialismo, es decir, la preocupación por la naturaleza del hombre. Durante la edad media el tema de todos los filósofos fue Dios; con el renacimiento vuelve el existencialismo en forma de humanismo, el hombre retoma su posición como centro de interés de la filosofía. En la época moderna y posmoderna renace la preocupación por el mundo físico dando importancia al desarrollo de la ciencia y tecnología, sin descuidar los derechos humanos.

La filosofía de la educación no escapa a esta repetición cíclica del pensamiento filosófico. La metafísica de Platón fue la más influyente y abarcó parte de la edad antigua y toda la edad media hasta la ilustración, plantea que la realidad que percibimos es la proyección de un mundo perfecto y ordenado, a lo que Platón le llamó la esencia de las cosas, las mismas que son eternas e inmutables. Siendo así en la pedagogía de la esencia, la educación no puede cambiar la naturaleza humana, porque su esencia está en el plano metafísico. En esa línea los racionalistas (Descartes, 1637) creían en las verdades a priori y la invariabilidad de la naturaleza humana, en la que el rol de la educación es ayudar a manifestarse esa esencia de naturaleza inmutable y eterna. Durante la edad media la educación estaba orientada a la comprensión de la esencia de todas las cosas que es Dios, el mismo que representa la perfección infinita y el amor infinito, por lo tanto, los fines de la educación estaban orientados a cumplir con la ética cristiana y servir a Dios.

Con el renacimiento del siglo XVI, renace la cultura griega, pero se deja de lado el pensamiento platónico y se resalta el existencialismo aristotélico, el hombre vuelve a ser centro de atención, naciendo **la corriente humanista**, en donde el hombre es la medida de todas las cosas, es el punto de referencia de todo valor, deja de ser esencia y se convierte en un ente concreto con necesidades, deberes y derechos: a la vida, a la libertad, a la propiedad, a la educación, etc. El hombre ya no depende de Dios, es dueño de su destino, ejerce su libre albedrío con responsabilidad y responde por sus actos. En esta perspectiva la educación no solo es una necesidad sino un derecho que tiene como finalidad desarrollar las potencialidades del ser humano, como lo manifiesta (Juan XXIII 1965:2) en su encíclica *Pacem in Terris*.

Si bien el ser humano es dueño de su libre albedrío, pero donde termina los derechos de uno empieza los derechos del otro, no vive solo sino en sociedad y debe aprender a convivir con

los demás miembros de su comunidad; en términos de Ortega (2005) la existencia del hombre se reduce a conciencia, libertad y circunstancias (yo y mis circunstancias afirma), las circunstancias de la vida le obligan a pensar y actuar en un marco de libertad y posibilidades.

Al respecto Freire (1968), en cuanto a la libertad manifiesta que nadie puede liberarse así mismo, tampoco acepta que otro lo liberen, los hombres se liberan en comunión.

En cuanto al rol de la educación en el desarrollo social, Freire (1998) considera que siendo la educación una supra estructura está condicionada a los modelos socioeconómicos, es una herramienta de doble propósito, que sirve para liberar a los oprimidos o para fortalecer a los opresores; se lo puede utilizar para liberar los pueblos oprimidos y formar sociedades más justas y democráticas o para afirmar dictaduras y sistemas socioeconómicos injustos, como se demuestra lo largo de la historia.

En el Siglo XVIII renace las ideas de Aristóteles y con ello se impone la corriente **existencialista**, que es una variante del humanismo. Movimiento intelectual que dura todo el periodo de la ilustración. Para esta corriente el tema principal es la existencia del hombre, ya que el ser precede a la esencia, la realidad precede al pensamiento, la voluntad a la acción; a semejanza del **humanismo**, el ser humano es libre y responsable de sus actos, pero bajo el imperativo categórico de la ética kantiana, es decir se rigen por la conciencia moral. Desde la perspectiva existencialista el hombre no tiene una esencia que determine su estructura o su destino, es él que se autoconstruye física y mentalmente, es creador de su propio destino.

Según la concepción dialéctica del mundo la realidad objetiva está en continuo cambio, el ser humano por ser parte de esta realidad también cambia continuamente en cuanto a sus condiciones existenciales y cultura. Siendo así, los fines de la educación no son estáticos ni únicos, sino que varían de acuerdo a las circunstancias históricas y contextuales. En tal sentido los servicios educativos deben responder a los cambios de las necesidades educativas.

Con la ilustración vuelve el interés por **el fenomenalismo** de los presocráticos; las verdades a priori de los racionalistas pierden terreno, dando paso a la posición empirista (Bacon, Hobbes, Locke, Hume), quienes sostienen que no existe **conocimiento** sin antes pasar por los sentidos, consideran que la mente del niño al nacer es como una hoja de papel en blanco,

la que es marcada por las percepciones a lo largo de su vida. No tomaron en cuenta los **procesos internos del aprendizaje**, menos el proceso histórico evolutivo del hombre.

El **movimiento ilustrado** del siglo XVIII (siglo de las luces), se caracteriza por la unión de la posición **empirista y racionalista**, lo que produce cambios inusitados en diferentes campos de la actividad humana. La revolución francesa (1779,) dio un quiebre a la historia de la humanidad, poniendo las bases para la sociedad contemporánea; la religión y superstición fue reemplazada por la “Diosa razón”; se impulsa la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la industria; se declaran los derechos universales. En la educación se produce cambios radicales, de ser un privilegio de la clase acomodada, se democratiza la educación primaria haciéndose obligatoria y gratuita. El mayor aporte es **el sistema educativo prusiano**, que se caracteriza por la jerarquización, el orden, la disciplina y el sentido del deber; es aquí donde nace los tres niveles educativos: primaria, secundaria y superior, con instituciones educativas divididas en secciones y grados. Napoleón Bonaparte impone este **modelo educativo** en Francia y de allí es difundido por toda Europa y América, el mismo que sigue vigente hasta nuestros días en sus aspectos básicos.

De lo anterior se concluye: primero, que sin **bases filosóficas** no es posible **comprender** el fenómeno educativo, menos garantizar una sólida **formación docente**; ya que el marco ontológico y **epistémico** es la brújula que orienta el tipo de hombres y sociedad que se desea formar y permite comprender la **dinámica del proceso de formación docente**. En segundo lugar, **comprender** que los **propósitos** y la conceptualización de educación han ido cambiando a través del proceso histórico social, paralelamente a la evolución del pensamiento filosófico. Aspectos que repercuten en la función del educador y su **proceso formativo**, que también ha ido evolucionando a la par, como se verá más adelante.

Respecto a la conceptualización de educación, diremos que **la educación** es un conjunto de **procesos dinámicos** que tiene como propósito el **desarrollo integral del** hombre en cuanto a su naturaleza. Lo que supone que la educación es **un sistema con procesos de formación permanente**. Es **dinámico** porque cambia de acuerdo a la evolución de la sociedad, lo que implica que el proceso educativo del ser humano es constante e infinito. Desde la perspectiva humanista busca la perfección del hombre desarrollando al máximo sus potencialidades.

b) Fundamentos pedagógicos

Si bien la filosofía orienta el fenómeno educativo, pero se hace necesario saber las características del sujeto que aprende y como aprende; asimismo quien enseña y como enseña; todo ello dentro del actual contexto histórico social, con tendencia humanista pero altamente marcado por la ciencia y tecnología.

La discusión sobre los contenidos curriculares de **la formación docente** siempre ha oscilado sobre la preferencia por la formación teórica o práctica. Dicha relación constituye una de las discusiones en la literatura sobre formación docente en América Latina y el mundo (Vezub, 2007). Pero las investigaciones y el sentido común nos indica que la teoría y la práctica se complementan (MINEDU, 2020c).

Para mejorar la calidad educativa un aspecto importante es la comprensión de la relación entre el sujeto que aprende y la finalidad de su formación, lo que exige un profundo conocimiento del sujeto que se forma, así como el contexto con que interactúa y su historia. Otro aspecto importante a tener en cuenta en la FID, es que son personas adultas, por lo tanto son responsables de su propio aprendizaje (Valliant & Marcelo, 2001). Lo que implica que el aprendizaje adulto necesita un alto grado de compromiso personal, comprender la utilidad de los aprendizajes y estímulo constante para evitar la resistencia al aprendizaje (Valliant & Marcelo, 2001, citado en MINEDU, 2020).

El nuevo contexto mundial generado por el desarrollo de la tecnología de la información ha cambiado el rol del docente ya no es más la principal fuente de información y conocimiento. La sociedad del conocimiento exige nuevas competencias y capacidades al menos en tres aspectos: i) alto nivel académico, tecnológico y científico, para hacer frente a los continuos cambios de un mundo informatizado, que ha pasado de una sociedad del conocimiento a una economía del conocimiento, donde el trabajo virtual está reemplazando al físico, ii) fuerte interacción entre investigación, innovación y desarrollo tecnológico, iii) La dependencia de la tecnología en la organización social y la producción de bienes y servicios (Castells 2000, citado en Bruns y Luque 2014)

El otro problema pedagógico es como se enseña y como se aprende. En términos generales, existen dos modelos pedagógicos aún vigentes el conductista y el constructivista; el primero se fundamenta en los cambios de la conducta observable, se aprende mediante ensayo y error, estímulo -respuesta (premio y castigo); en este modelo no se tiene en cuenta

los cambios internos por la maduración. Por el contrario, el modelo constructivista toma en cuenta el proceso de maduración del individuo, y es él quien construye su propio aprendizaje en el que son determinantes los factores internos y externos. Aparte de los dos enfoques clásicos existen muchas variables, en los últimos años con el desarrollo de las TIC está en boga el **conectivismo**.

El conductismo se sustenta en el enfoque positivista de las ciencias, considera a la educación en constante cambio y permanente experimentación; de allí que el método experimental es el más viable para el conocimiento, siendo las manifestaciones de la conducta las únicas susceptibles de medición, queda descartado el método introspectivo y la medición de procesos mentales internos, como son los sentimientos y la conciencia. A este enfoque también se le conoce como naturista, instrumentalistas, progresista, experimentalista, entre los iniciadores de este enfoque están, Froebel, Pestalozzi, Rousseau; entre los máximos representantes de esta escuela están Skinner, Pavlov.

El constructivismo es la versión moderna del cognitivismo, se fundamenta en el neopositivismo kantiano, que une las dos posiciones epistemológicas extremas, positivismo y racionalismo, con un argumento simple: es la propia mente humana la que construye el mundo que conocemos en base a los principios racionales y las percepciones. Para conocer es necesario los principios racionales y las percepciones, el cerebro utiliza la lógica “a priori” para darle “forma” a la información que se obtiene de los sentidos, dando origen a las percepciones, las mismas que se transforman en ideas (conocimiento). Por eso el constructivismo afirma que el conocimiento no se trasmite de docente a dicente, ni es una copia de la realidad, si no que es una construcción del propio sujeto en base a sus moldes mentales, es decir en base a otros conocimientos, su experiencia y sus supuestos mentales. El nuevo conocimiento tiene que anclarse a las estructuras mentales que tiene el sujeto y avanza en forma de espiral. Entre los principales representantes de este enfoque tenemos a Ausubel, Vygotsky, Piaget y Bruner.

El conectivismo es un nuevo enfoque pedagógico que se contextualiza en la era digital. Utiliza la metodología constructivista y conductista, pero usando las TIC. Su principal característica es la virtualidad y los diferentes escenarios de aprendizaje como son las redes sociales, las comunidades de aprendizaje, redes personales, y el desempeño de tareas en ambientes no escolarizados, que puede ser el hogar o centro de trabajo. Como su nombre lo

indica se basa en la interconexión de las redes sociales, redes científicas, en la gestión de la información y en todo tipo de herramientas digitales.

En atención a las diferencias entre el constructivismo y conductismo, el autor considera que es necesario remarcar, que estas diferencias se dieron cuando aún se desconocía la neurociencia y los nuevos avances en la psicología experimental. Actualmente la tecnología nos permite ver el funcionamiento del cerebro a través de los tomógrafos y escáneres cerebrales, por lo que las diferencias entre estos enfoques tienden a desaparecer. Es más, con la utilización de las TIC en el proceso educativo está tomando nuevamente vigencia la posición conductista, que actualmente se la considera dentro del **enfoque conectivista**. Este último, sustentada en los avances de la tecnología informática ha dado origen a nuevos modelos de enseñanza–aprendizaje; como el modelo TPACK, por sus siglas en inglés significa “Technology, Pedagogy and Content Knowledge” (en español Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y Contenido). El modelo TPACK combina tres tipos de conocimiento: el conocimiento del contenido (CK), el conocimiento pedagógico (PK) y el conocimiento tecnológico (TK). Los mismos que se pueden combinar, por ejemplo el conocimiento pedagógico del contenido (PCK) significa que el docente debe saber la didáctica del contenido; Conocimiento Tecnológico Pedagógico (TPK) significa que el docente debe conocer la tecnología aplicada a la pedagogía; conocimiento técnico pedagógico del contenido (TPCK) significa que el docente debe conocer la tecnología pedagógica para enseñar cierto contenido, y por último el conocimiento tecnológico del contenido (TCK) es decir conocer la tecnología existen sobre dicho contenido.

Desde una mirada más general todos los enfoques pedagógicos y metodologías son válidos siempre y cuando sean pertinentes al contexto educativo donde se aplican. Del análisis precedente, en la presente investigación se da preferencia al **enfoque constructivista**, pero sin descartar las otras opciones, dentro un **marco humanista** como aspiración del hombre a formar

c) El proceso de la formación inicial docente

El proceso de formación inicial docente, en forma general, ha sido conceptualizado por varios autores, Avalos (2002), Piscoya (2004), UNESCO (2013, 2014), Vainllat (2016), García (2004), Brus y Luque (2014), López (2015), Quinteros (2016), Alayza (2017), Bernabé (2013), Ayala (2013), Aguerrondo (2003) entre otros. Todos ellos apuntan a que la formación inicial docente constituye el primer eslabón del desarrollo de la formación

docente, donde se adquiere las habilidades y conocimientos básicos para el desempeño de la profesión de manera **sistemática y científica**. En esa línea Fuxá (2004) citado en Quintero (2011), considera que la FID es un proceso donde se adquiere **sistemáticamente competencias, habilidades, valores y conocimientos** que garantizan al futuro docente un eficiente desempeño en la enseñanza- aprendizaje. En ese sentido los programas de formación docente deben garantizar la **preparación científica** en aspectos generales y específicos de la profesión para preparar al docente en la solución de los problemas inherentes a su profesión.

En el mismo sentido Enríquez (2007) citado en Alayza (2017), afirma que la formación docente inicial es “aquella etapa durante la cual se desarrolla una práctica educativa intencional, **sistemática** y organizada, destinada a preparar a los futuros docentes para desempeñarse en su función. Para ello, se promueve **la apropiación** de conocimientos teóricos e instrumentales que los habilitan a ejercer su práctica profesional” (p. 32).

De otro lado, la formación inicial docente, por ser un proceso formal y sistemático se desarrolla en instituciones educativas que tienen ciertas características. Al respecto Vaillant & García (2015), manifiesta que la formación inicial docente en una institución cumple básicamente tres funciones: en primer lugar, garantizar el proceso formativo de los futuros profesionales de la educación, esto es el **diseño de actividades formativas científico académicas**. En segundo lugar, la **conducción administrativa del proceso de formación docente**, para lo cual la institución formativa debe contar con la debida autorización para brindar dicho servicio educativo y emitir la certificación correspondiente con absoluta transparencia. La tercera función es la socialización y difusión de la cultura dominante, para tal función debe contar con formadores con el perfil adecuado. Las instituciones de formación inicial docente (IFD), llámese escuela normal, instituto pedagógico, universidad, escuela de educación superior pedagógica o cualquier otro nombre, cumplen un rol determinante en la **calidad** del proceso de la formación inicial docente.

En ese orden de ideas, Fuentes (S/F), afirma:

“la formación profesional de pregrado tanto la formación curricular como la formación extracurricular se **dan en instituciones de educación superior**. Este **proceso** se sustenta en **un modelo pedagógico** para la **formación de un profesional** de amplio perfil, versátil; portador de elevados compromisos profesionales y sociales,

con plena conciencia sobre sus deberes y responsabilidades ciudadanas y que, a partir de una profunda **formación teórica**, de una amplia **cultura científica**, técnica y humanista, y del desarrollo y **sistematización** de efectivas **habilidades profesionales**, fuera capaz de resolver de manera independiente y creadora, los problemas básicos, más comunes, cotidianos, que se presenten en su **perfil ocupacional**, desde el mismo inicio de su inserción en la vida profesional” (P, 11)

Teniendo como referencia las conceptualizaciones expuestas, **en la presente investigación, la formación docente inicial** se define como el primer eslabón de la formación docente y constituye **un proceso dinámico** enmarcado en un **sistema** que responde a un **contexto** histórico social concreto, dicho proceso se desarrolla en los **centros de formación magisterial** a través de un determinado **modelo**, que básicamente contiene **componentes pedagógicos y de gestión institucional**.

Para mayor comprensión, este constructo se analiza en los siguientes párrafos:

- **Primer eslabón de la formación docente**. La formación docente tiene dos etapas o eslabones bien marcados la formación inicial y la formación en servicio; la primera es netamente formal y se dan en instituciones de educación superior, llámese facultad educación, instituto, etc. La segunda etapa de formación empieza cuando el docente está ejerciendo la profesión, y lo constituye la misma **práctica docente**, como capacitaciones, especializaciones y postgrados. Si consideramos la formación docente como un **sistema**, la primera etapa es un eslabón o subsistema, que tiene íntima relación con el segundo eslabón o formación en servicio, también llamada formación continúa. En términos de Fuentes (S/N) podemos decir que las dos etapas o eslabones de la formación profesional interactúan entre sí, ya que son expresiones de una misma totalidad (formación docente) que en sus relaciones dan cuenta de **su lógica interna**, con las cuales el modelo holístico identifica **diferentes niveles de análisis de la totalidad**,
- **Proceso dinámico enmarcado en un sistema que responde a un contexto histórico social concreto**. La formación inicial docente es un **proceso** porque es el resultado de un conjunto de acciones de diferentes naturalezas, las mismas que se agrupan en **procesos estratégicos, procesos misionales y procesos de apoyo**. Es un sistema porque todos estos procesos interactúan de acuerdo a una lógica cuyo propósito es formar docentes que tengan un determinado perfil de acuerdo a un **contexto**

determinado; es decir parte del **reconocimiento de necesidades formativas pedagógicas contextuales**. Es un **proceso dinámico** porque está en continuo cambio, por su naturaleza **sistémica** la formación inicial está en continua interacción con su medio, en este caso está conformado por el entorno social, donde se encuentran los centros educativos que son sus clientes y proveedores, pues de ellos provienen sus estudiantes y trabajan sus egresados. De otro lado las políticas educativas y curriculares están en continuo cambio por lo que la formación inicial docente tiene que adecuarse constantemente.

- Se desarrolla en los centros de formación magisterial a través de un determinado modelo, que básicamente contiene componentes pedagógicos y de gestión institucional. La formación inicial tiene carácter formal, siendo así, se desarrolla en instituciones educativas responsables de la formación y certificación docente siguiendo un modelo educativo que tiene componentes pedagógicos y de gestión. En los **componentes pedagógicos** están las competencias **científico académicas de la formación docente** que tiene que ver con los componentes curriculares, perfiles de egreso, planes de estudio, estándares de **evaluación de las competencias profesionales**, entre otros. Dentro de la **gestión institucional** está la **conducción del proceso administrativo de la formación inicial docente**, cuyas funciones principales son: la **planificación, la ejecución, la evaluación y la mejora continua**. La **gestión institucional**, también comprende el cumplimiento de las políticas de estado y la normatividad vigente, la elaboración de los principales documentos de gestión (PEI, PAT, RI, PCI, MPI) enmarcados en la misión y visión institucional, así como la **gestión** de recursos de soporte como la administración de recursos económicos, infraestructura, equipos y personal de apoyo.

d) La formación inicial docente en el mundo

La formación docente, es preocupación de todos los gobiernos, ya que el docente es considerado como factor determinante de la calidad educativa; de allí que su formación ha sido y es preocupación de organismos internacionales como la UNESCO, OEA, OCDE, OREALC, OID, entre otros; tema que es tratado en diferentes eventos internacionales como cumbres, tratados, estudios, informes de investigaciones. No obstante de ciertas diferencias contextuales están de acuerdo en ciertas tendencias (UNESCO-OREALC, 2013).

Las escuelas normales son las instituciones de formación docente más antiguas y dejaron de funcionar en el presente siglo, aunque en algunos países latinoamericanos todavía existen. En los últimos años, en varios países, especialmente en el continente europeo, se han impulsado cambios vinculados como los programas de formación a distancia apoyados en la tecnología informática. Programas de formación acelerada o “certificación alternativa”, para personas ya graduadas en otras especializadas y con interés de desempeñarse como docentes. Programas de formación o certificación en el empleo de docente, también orientados a personas que tienen un grado académico y quieren trabajar como docentes. En algunos países como en Inglaterra y Holanda, frente a los escasos de docentes, se han logrado implementar estas modalidades, pero en los países latinoamericanos existe una tenaz resistencia, como veremos más adelante.

La formación inicial docente en el mundo es muy diversa. Existen naciones como los EEUU e Inglaterra en donde la FID es irregular y es gestionada por diferentes tipos de organizaciones públicas y privadas; otros países se inclinan por la profesionalización en universidades e instituciones de nivel superior (Institutos Pedagógicos, Escuelas Superiores). Pero también tenemos países, como los de América Latina, en los que el estado establece normas y estándares que regulan la formación docente (Marcelo y Vaillant, 2018)

En la mayoría de países europeos se ha fortalecido el rol de los centros escolares (centros de aplicación) como actores centrales en la política de formación docente inicial, apoyándolos para que generen alianzas con universidades y puedan convertirse en instituciones formadoras de docentes. Esta nueva modalidad de gestión exige estrictos mecanismos de selección docente, así como una rigurosa evaluación tanto del perfil de la formación inicial y la formación continua. Además, se han estandarizado los principales criterios de selección de los aspirantes a docentes, lo que permite atraer a estudiantes con mejor preparación académica y cualidades personales para el buen desempeño de la profesión.

Otra característica de la formación inicial docente europea es la evaluación mediante estándares de calidad. La acreditación a partir de estándares de calidad asegura que las propuestas innovadoras disruptivas brinden una formación de excelencia. Es decir, la autonomía de las instituciones formadoras de docente se contrapesa con la evaluación. En cuanto a las instituciones acreditadoras de la FOID, existen diferencias, algunos han elegido agencia especializada o comité de evaluación como: Noruega, Grecia, Reino Unido, Bélgica,

Dinamarca, entre otros. También existen países que eligieron órganos independientes que trabaja para los poderes públicos como: Finlandia, Alemania, España, Holanda, Portugal, Rumania, Eslovenia, Eslovaquia, Polonia. También existe países que han elegido como entidad acreditadora al Ministerio de Educación o inspección para enseñanza escolar como: Francia, Chipre, Polonia, Irlanda, Inglaterra,

e) La formación inicial docente en América Latina

Según un estudio realizado por Vezub (2007), encontró que entre los principales problemas de la formación docente en América Latina están: el desprestigio de la carrera docente, la calidad de la formación docente, variedad de instituciones formadoras y modalidades de estudio, desarticulación entre la formación inicial y la formación continua, poco atractiva para estudiantes talentosos, no en todos los países la carrera docente tiene nivel superior, condiciones laborales y salariales críticas, escasa relación entre el desarrollo profesional y el ascenso en la carrera pública magisterial. Oferta excesiva y escasa regulación.

En otro estudio realizado por el Ministerio de Educación del Perú (2020), revela que hay tres nudos críticos a considerar; en **primer lugar** de entender al docente dentro un contexto situado con características propias en diferentes aspectos, culturales, políticos, sociales étnicos y geográficos. En **segundo lugar** entender que el candidato a docente trae la experiencia de su formación de la educación básica. Y en **tercer lugar** la formación que recibe en los centros de formación magisterial, que a pesar de los esfuerzos, sigue siendo deficiente.

Respecto a estos nudos críticos que emergen del presente estudio y que se manifiesta en la **caracterización de la FID en América latina**, han sido investigadas por varios autores: Avalos (2002, 2011), Vaillant (2013), Vezub (2007), UNESCO Chile (2002, 2016), UNESCO América latina (2016), OREALC – UNESCO (2013, 2017), Piscoya (2004), Llivina (2015), García (2004), Bruns y Luque (2014), Martines (2010), Pease (2018), entre otros. Los mismos que concuerdan en cada país o región tiene su propia realidad educativa y por ende sus propios problemas, de allí que la formación de docentes es un **proceso dinámico** y complejo por la cantidad de factores a los que hay que atender y por su formación interdisciplinar, es decir por la diversidad de contenidos de diferentes ciencias y artes que debe dominar un buen docente.

En lo que sigue se hará un breve análisis de los principales problemas y características de la formación inicial docente (FID), también denominada formación de pre grado, que es la que se recibe en las Instituciones Formadoras de docentes (IFD). De los referentes anteriores, se propone como **criterios de estudio de caracterización de la FID**: la gestión de los **procesos estratégicos** que comprende **la planificación estratégica**, las instituciones formadoras, su regularización y **evaluación de la calidad**. La gestión de los **procesos misionales** que comprende la ejecución del **proceso formativo de la FID**; esto es la ejecución del currículo de acuerdo a un **modelo de formación**, en el que participan estudiantes y docentes. La gestión de los **procesos de soporte a la FID** como infraestructura, equipamiento y personal. Finalmente se tratará de la **evolución histórica** de la FID y sus **tendencias**.

f) Instituciones de formación inicial docente (IFD)

En cuanto a **la duración de la FID**, la OREALC- UNESCO (2013), señala que es variable y depende del contexto y nivel para que son formados, la certificación que reciben al término de sus estudios y por último de las políticas educativas de cada país. Por lo general oscila entre dos a cinco años. Por ejemplo, en Perú y Chile la formación tanto de docentes de primaria como de secundaria es de 5 años, en caso de México y Argentina va de los cuatro años para docentes primarios y cinco años para los del nivel secundario; en Brasil va de los tres años para docentes rurales, cuatro los docentes primarios y cinco para los licenciados en educación. En Colombia, la formación de docentes rurales en las escuelas normales, dura dos años; en cambio los formados en las universidades obtienen el título de licenciado en educación después de cinco años de estudio. En las escuelas normales de Guatemala el período de formación docente está entre tres a cuatro años. En las islas caribeñas de habla inglesa el periodo de la FID depende de la certificación, la más baja se obtiene después de dos años de estudio, el diplomado dura tres años y el bachillerato en cuatro años.

Respecto a los **tipos de instituciones formadoras** de docentes; un estudio de OREALC- UNESCO. (2013, P. 37), distingue cuatro tipos de instituciones:

Las universidades que no siendo su misión inclusiva la FID, brindan este servicio a través de sus facultades de educación u otra entidad, su oferta es variada, en cuanto a especialidades y niveles educativos. Por ejemplo, en las universidades de Perú y Chile se forman docentes indistintamente para los tres niveles: inicial, primaria y secundaria.

Las Universidades Pedagógicas, se dedican exclusivamente a la formación docente en los diferentes niveles y modalidades, su creación obedece a la vieja aspiración de elevar el nivel

formativo de los docentes, dándole el rango universitario. Existen universidades que son centros de investigación pedagógica que aglutinan a otras instituciones formativas de menor rango, como son la Universidad Pedagógica Nacional de México, la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, entre otras. En cambio, existen universidades pedagógicas que no son centrales, como las 14 universidades pedagógicas de Cuba, la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle del Perú, etc.

Los Institutos Pedagógicos Superiores, comprende a las escuelas normales superiores y los institutos de educación superior pedagógica, son instituciones de educación superior; se diferencian de las universidades porque no tienen como eje central la investigación, tampoco gozan de autonomía, dependen de los ministerios de educación de cada país o de otra entidad pública, incluyendo a los centros de formación privada. En estas instituciones se forman docentes para los diferentes niveles educativos y modalidades. Cada institución oferta el nivel y las especialidades que le autoriza su resolución de creación.

Las Escuelas Normales, estas instituciones están en proceso de extinción, su diferencia con las anteriores es que se las considera en el nivel secundario, en estas instituciones por lo general se forman docentes para el nivel inicial y primaria para las zonas rurales y dependen enteramente de los ministerios de educación o de algún programa de estos.

Las Escuelas de Educación Superior Pedagógicas (EESP), su aparición es reciente, en el caso del Perú, surgen en el 2019, a partir de la evaluación de los institutos pedagógicos, previa aprobación de ciertos estándares de calidad. Tienen rango universitario, ya que expiden el título de licenciado y el grado de bachiller, la única diferencia con las universidades pedagógicas es que aún mantienen una cierta dependencia con el Ministerio de Educación.

Las modalidades de estudios son variadas abarca desde los que son exclusivamente presenciales a los que son totalmente virtuales, y la combinación de estas modalidades, variando el porcentaje, cada país establece sus normas. En el Perú se permite la formación a distancia solo en algunos cursos de formación general. En países como Chile y Brasil existen IFD que forman docentes de educación infantil y primaria exclusivamente a distancia. Últimamente por efectos de la pandemia del coronavirus todas la IFD ofertan sus servicios a distancia (Gatti & Davies, 2016 citado en Vainlant 2015).

En cuanto a **proceso de formación docente** en las universidades e IFD de nivel superior, las opiniones están divididas, existen los que creen que la formación universitaria es la mejor opción ya que impera una **lógica racionalizadora y científica** que permite un mejor desempeño de sus egresados; por el contrario, la formación docente en las otras instituciones de FDI, se asemeja a la educación básica, repitiéndose rutinas domésticas y familiares (Vezub, 2007). Otros opinan que si bien es cierto que la formación docente en las universidades constituye un avance que redundará en la **identidad profesional**, no se ve reflejada en la práctica pedagógica, ya que se le da mayor importancia a las **competencias científicas académicas**, descuidando la práctica (Vaillant & Marcelo García, 2015). La era del conocimiento exige cambios radicales en la formación docente, en un mundo virtual ya no tiene sentido que la FID sea solo presencial, porque el docente ya no es más la única fuente de información, el aprendizaje tiene la propiedad de ubicuidad, por la conectividad se da en varios escenarios al mismo tiempo. El conectivismo ha cambiado el rol del docente convirtiéndolo en un mediador del aprendizaje tanto en lo práctico como en lo teórico.

La regulación de la FID está en relación a la variedad de IFD, las universidades, por la autonomía universitaria se autorregulan, la intervención del estado es mínima. En cambio, las IFD no universitarias son controladas por el estado en mayor o menor grado en diversos aspectos: autorizaciones de funcionamiento o cierre, aprobación de programas curriculares, carrera pública de los formadores, requisitos de postulantes, certificación de egresados, procesos de monitoreo y acompañamiento (Venzub, 2007). En la última década en toda América Latina, las IFD han sido sometidas a procesos de **evaluación de la calidad**, con diferentes nombres (licenciamiento, revalidación acreditación) y diferentes modelos de calidad.

La oferta excesiva se debe a la proliferación de IFD y la poca regulación entre la oferta y la demanda, lo que ha producido una sobre oferta de docentes en el continente; como es el caso del Perú, Chile, Argentina, Panamá, entre otros, que tienen una sobre oferta entre el 40 % y el 50 % (Bruns y Luque, 2014). La sobre oferta impacta negativamente en el **prestigio social y la identidad docente**; siendo una de las causas para que la carrera docente sea poco atractiva para los estudiantes talentosos. Entre otras están los bajos sueldos de los docentes, **Valoración de las competencias profesionales docentes**, es decir estímulo a los docentes talentosos, escaso **reconocimiento de necesidades formativas del docente** y las

dificultades para la **profesionalidad del docente** (Navarro, 2002 citado en MINEDU PERÚ 2021).

Los Formadores de Docentes

Llivina (2015) resume la problemática de los formadores en los siguientes puntos críticos:

- **La conducción docente administrativa de los formadores** varía entre países, siendo los nudos críticos el perfil profesional para ocupar el puesto, la transparencia y objetividad.
- **Las competencias científicas académicas de los formadores**, en cuanto al **diseño de actividades científicas académicas** y su aplicación práctica en la formación docente.
- En el caso de las universidades, la débil **profesionalidad de los formadores** repercute en escasa valoración de las facultades y departamentos de educación, así como poca valoración de la carrera docente por la sociedad.

1.3.2. Evolución histórica de la formación docente y su dinámica

Entendiéndose la educación como un proceso de culturalización, socialización y hominización, se puede decir que la historia de la educación se desarrolla paralelamente a la historia del hombre, tiene un largo recorrido, desde el cavernícola hasta el hombre contemporáneo, y siempre ha existido alguien que aprende (alumno o docente) y alguien que enseña (maestro o docente). Las características de dicentes y docentes en cada época están marcadas por los cambios culturales y educativos, de allí que la evolución de la educación a través del tiempo se estudie en el marco histórico de cada época.

Edad antigua (400 años a.C. - siglo V d.C.)

La educación griega es un referente para la humanidad (600 a.C. – 529 d. C.), porque aquí nace la *paideia*, que significa "*técnica o arte de preparar al niño*", en su significado más amplio se refiere a la educación griega, es decir a la formación integral del hombre. En la antigua Atenas se puede considerar cuatro niveles educativos: el nivel elemental, el gimnasio (nivel secundario), la formación cívica militar (intermedia entre la secundaria y la superior) y las escuelas filosóficas (nivel superior). Los “docentes” de cada nivel se diferenciaban en cuanto a su formación y funciones.

Los maestros de la **educación elemental** no tenían **formación pedagógica**, entre estos estaban los padres, los esclavos (paidagogos, los que acompañan y vigilan a los niños), es el “pedagogo” que, en oposición a lo que hoy se conoce, no era un profesional de la educación, sino un esclavo o ex esclavo, generalmente un comerciante extranjero libre (meteco) o el esclavo más anciano, pero los que enseñaban la escritura y lectura eran los maestros llamados “gramatistas”, no tenían ninguna **formación pedagógica**, eran **autodidácticas**. siendo estos últimos los peores pagados y desprestigiados, provenían de las clases altas empobrecidas. Este último tipo de docentes era común, tanto en la timocracia espartana como democracia griega.

La **educación secundaria (media)**, estaba a cargo del gimnasiarca, contratado por el estado, entre ellos estaban **los sofistas (Los primeros docentes profesionales a sueldo)**. El otro grupo de docentes eran cierto tipo de **arcontes** (por ejemplo, el “pedonomo” legislador para la infancia, era elegido por el pueblo), que se desempeñaban como docentes o administradores de los gimnasios. Entre la educación media y superior estaba la **efebía**, era una especie de formación cívico militar que debía cumplir obligatoriamente el joven ateniense entre los 18 a 20 años, al término del cual era declarado ciudadano. La formación estaba a cargo de ciertos arcontes (funcionarios públicos) y estrategias militares.

La **educación superior** se brindaba en las escuelas de filosofía, entre las más famosas tenemos: La Academia fundada por Platón, el Liceo fundada por Aristóteles, la escuela Cínica fundada por Antístenes; quizás la escuela que más se relaciona con la **formación docente** es la escuela de oratoria de Izócrates, donde se formaban a los sofistas, que fueron los primeros maestros en recibir una **formación pedagógica sistematizada** y cobrar por sus servicios. En estas escuelas, además de la filosofía se enseñaba retórica, gramática y dialéctica (trívium), aritmética, geometría, astronomía y música (cuatrívium). Platón, en clara alusión a la **formación de los docentes**, manifiesta que su formación debe ser de altísimo nivel en formación filosófica, en ciencias y artes, principalmente en el arte de gobernar. Sostiene que la educación superior es indispensable para los gobernantes, hasta el extremo de que no pueden serlo sino han sido educados en alguna escuela filosófica. Los filósofos y expertos que enseñaban en las escuelas filosóficas; que equivaldría a los **docentes de nivel superior** actuales, eran una especie de docentes sabios, no cobraban por sus enseñanzas, lo hacían en honor a la virtud y por amor al conocimiento, pero recibían apoyo

voluntario para el mantenimiento de la escuela de algún acaudalado, o del estado, como es el caso de los guardianes del Museo de las Musas en Alejandría.

Edad media (siglo V d.C. – siglo XV d.C.)

La educación en la edad media respondía a principios religiosos y estaba conducida por religiosos. Las escuelas nacieron lentamente a partir de necesidades espirituales con fines ultra terrenales, surge de la necesidad de la instrucción catequista para el bautismo, en la que la iglesia instruía a los **catecúmenos como maestros**, a los que lo llamaban *didascuales*, esta enseñanza elemental se convirtió poco a poco en escuelas propiamente dichas, las mismas que estaban a cargo de un sacerdote. **Las instituciones educativas en la Edad Media** responden a la diversidad de destinatarios: Escuelas monásticas y educación eclesiástica: con *schola* interior para monjes (Monasterios) y *schola* exterior para seculares. Escuelas catedralicias o episcopales formaban parte de los obispados. Las escuelas parroquiales o presbiterales anexadas a las parroquias para la catequesis, las escuelas municipales, a cargo de los gobiernos de las ciudades. Las escuelas palatinas de la clase noble, donde se formaban los caballeros. Las universidades nacen a mediados del siglo XII, como instituciones educativas de nivel superior independientes del clero y el estado, y junto con estas los colegios secundarios, que un principio lo conformaban los postulantes a las universidades que se alojaban en residencias cerca de las universidades.

La docencia prácticamente estaba copada por religiosos, su **formación** dependía donde se formaba, monasterios, abadías, escuelas catedralicias entre otros, y la institución donde ejercería la docencia. A finales de la edad media aparecen las ciudades con nuevas clases sociales como los burgueses y artesanos, junto a ello los gremios de artesanos y profesionales y los gobiernos locales o municipalidades. Estas nuevas organizaciones sociales crearon las escuelas gremiales y las escuelas municipales. La educación gremial tenía como fin enseñar el oficio o alguna profesión, aunque en ella iba incluida una parte de educación general. El alumno comenzaba sus estudios como aprendiz con un maestro del oficio o profesión, recibiendo conocimientos, unas veces viviendo en la misma casa del maestro, otras permaneciendo en su casa propia. Estaba junto al maestro desde los 7 a 8 años hasta los 15 o 16 años aprendiendo el oficio o profesión.

Al considerarse la enseñanza como un oficio, la **formación docente**, seguía el mismo procedimiento que en las demás escuelas gremiales. En estas escuelas se podría decir que se daba la **formación inicial de la profesión**, para un nivel más elevado como el grado de

maestro se tenía que rendir exámenes especiales previa capacitación ante un jurado, la aprobación facultaba ejercer la docencia libremente o ejercer cargos como el de Director de una escuela municipal (Tamayo, 2007).

Entre los siglos XII y XIII se crearon las corporaciones o gremios de maestros, quienes otorgaba licencias locales para ejercer la profesión, una de ellas era la docencia. Más adelante algunas escuelas gremiales lograron reconocimiento fuera de su ámbito por la **profesionalidad de sus egresados**, a las que se les llamó *Studia Generalia*, las que dieron origen a las universidades, instituciones que tenían derecho a la enseñanza libre y conferir títulos. Los estudiantes eran clasificados de acuerdo del nivel de estudios, al inicio de sus estudios se les llamaba escolares, luego bachilleres y terminaban con el título de maestros. También en algunas escuelas superiores exitosas (Universidades) se expedía el grado de Doctor, como es el caso de la Sorbona o Universidad de París, cuyos doctores podían ejercer su profesión en cualquier parte de Europa.

Edad moderna (Siglo XV D.C. _ Siglo XIX D.C.)

Esta edad se caracteriza porque el eje principal de la educación deja de ser Dios y el más allá, la atención se centra en el hombre y sus problemas y con ello el predominio de la **corriente humanista**; en los inicios de esta época vuelve la atención a la cultura griega, dando lugar al renacimiento. La ilustración es otro movimiento cultural de esta época, que se da en el siglo XVIII (siglo de las luces), tiene sus orígenes en el empirismo inglés y el racionalismo europeo, en el que aparece como mediador de estos paradigmas opuestos Immanuel Kant. La **filosofía pedagógica** del siglo XVIII se asentó sobre tres principios: naturaleza, razón y experiencia; además la progresiva secularización de la cultura y la enseñanza. **El enciclopedismo** fue un movimiento intelectual protagonizado por Diderot y de D'Alembert. Que aparece a mediados del silo XVIII, nace en oposición a la cultura autoritaria, la tradición y la fe, tiene como bandera la independencia y la superioridad de la razón, liberaliza la educación de la religión **promoviendo la educación laica**. Sienta los principios de igualdad, libertad y fraternidad sobre los que se fundamenta la revolución francesa.

La formación docente en la edad moderna responde a los movimientos culturales que se dieron en esta época: renacimiento, humanismo, ilustración y enciclopedismo; cada uno con sus respectivas tendencias educativas e instituciones, obviamente la formación docente respondía a las características educativas de cada movimiento. Pero tienen algo en común,

los maestros, por lo general eran de excelente formación moral, pero dotados de una **pobre formación académica**, y en su mayoría provenían de las órdenes religiosas (antes de la revolución francesa).

Al inicio de la edad moderna, durante el renacimiento los docentes laicos seguían formándose en instituciones gremiales. **La formación docente se impartía en forma directa de maestro a estudiante, se iniciaba como agredís, luego pasante, leccionista o ayudante.** Para ejercer la docencia tenía que demostrar ante un jurado tener la preparación requerida de la época en conocimientos y cualidades morales.

La formación docente de los sacerdotes estaba a cargo de las diferentes órdenes religiosas (Dominicos, Jesuitas, Franciscanos), quienes crearon sus propias instituciones para formar docentes religiosos y laicos, entre las cuales están los seminarios y fundaciones, las que destacan fueron las fundaciones de Ch. Demia y J.B. de la Salle. La certificación de los docentes, especialmente laicos, estaba a cargo de las municipalidades, los candidatos a docentes era examinado por un jurado conformado por un Regidor, tres maestros calificados y un secretario. Esta modalidad se inició en los seminarios de España cuando se declaró libre el ejercicio de la docencia (1804).

Otra característica de esta época es que nacen **las escuelas normales** en reemplazo de los seminarios. La primera escuela normal para estudiantes laicos se crea en Prusia en el año 1732 durante el reinado de Federico Guillermo I y la segunda escuela normal en Francia en 1772. La “escuela normal” se entiende como institución que imparte normas de enseñanza. El término “normal schule” (normas de escuela), según estudios, fue utilizado por primera vez por Messmer. El término “norma” es de origen latino y etimológicamente se interpreta como escuadra para arreglar madera, piedra o cualquier otra cosa, también se puede interpretar como procedimiento para ordenar o encuadrar conductas, tareas y actividades. En este sentido la Escuela Normal sería una institución educativa donde se encuadra o corrige a los estudiantes, bajo ciertas normas y métodos de enseñanza; en lo referente a conductas, principios éticos, conocimientos y demás aspectos culturales.

Edad contemporánea (Siglo XIX D.C. en adelante)

Después de la revolución francesa, con el triunfo del liberalismo burgués, a partir de 1878, se expande por toda Europa la educación primaria, gratuita y obligatoria, cuyo modelo es la educación prusiana, que se caracteriza por estar dividida en tres categorías, educación para las élites de poder, educación para los profesionales de mando medio y educación para la

clase obrera y campesina; modelo que sirvió para impulsar el industrialismo y lamentablemente sigue vigente hasta nuestros días.

En cuanto a la **formación inicial docente** propiamente dicha, nace en Europa, con la creación de los seminarios laicos, concretamente en Alemania por el año 1654, estas instituciones precursoras de las escuelas normales se crean por recomendación de los pedagogos Ratke y Comenio, idea que es materializada por el Duque Federico II en el año 1698, creándose el primer **seminario para la formación de maestros primarios**. Después de la revolución francesa y el triunfo del liberalismo, la educación pasó al poder del estado, creándose modernos y extensos sistemas educativos, y con ello la creciente demanda de docentes con formación científica y pedagógica, formados en instituciones ad hoc, promovidas y controladas por el estado. Es así que 1794 se crea la Escuela Normal Francesa donde por primera vez se **sistematizan modelos pedagógicos y metodológicos** para racionalizar las primeras **acciones formativas** de los futuros maestros.

En el siglo XIX, las órdenes religiosas españolas, no solo acapararon la enseñanza básica sino las escuelas normales, estos centros de formación **se caracterizaban** por el predominio la enseñanza de la doctrina cristiana y la historia sagrada, matizados con la lectura, escritura, aritmética básica y labores. Durante este periodo se cree que la **misión de la formación docente** es moralista y de carácter social, su misión es equivalente a la del sacerdocio, encargándose de cultivar las almas infantiles del pueblo ignorante. **La metodología** utilizada es netamente memorística, en el que el docente es el trasmisor de conocimientos y de la cultura heredada del pasado, y el estudiante un mero receptor.

En cuanto a su **formación general** se cree que deben poseer una sólida moral, acompañada de conocimientos útiles y prácticos, por lo que deben aprender lo estrictamente necesario para enseñar a los niños de la clase baja; con este **modelo de docente** se infantilizó el conocimiento de los maestros, cuya formación se sintetiza en el lema “hay que ponerse a la altura del niño, no saber más que él”. Como consecuencia se llegó a promover el desprestigio social de la profesión y la identidad de los docentes (Ortega, 1987. Citado en Anguita, 1997). La creación y difusión de las escuelas normales españolas con las características mencionadas, constituyen la raíz institucional de los **centros de formación docente** de Europa y América Latina, cuya crónica histórica se esboza a partir del siglo XVIII.

La formación docente en Latinoamérica, es el reflejo de la formación docente de España y Europa, en las diferentes épocas de la colonia, desde la Edad Media en que se dio la conquista, hasta la ilustración en que se dio la independencia de la mayoría de las colonias españolas (siglo XIX). Para Taylor (2007), las escuelas normales en América Latina se crearon a semejanza de los seminarios de formación de maestros alemanes. Estas instituciones permitían obtener la licencia de maestro; pero dependían del estado, ya que se pretendía que la escuela sirviera como mecanismo de control masivo para facilitar el desarrollo de la economía industrial. Simón Bolívar en 1810 visitó una de las escuelas de Lancaster de **formación de maestros** en suiza y decidió invitarlo al fundador a Colombia para formar maestros y escuelas donde se apliquen su método, extendiéndose por toda América el método Lancasteriano.

Los institutos pedagógicos y las facultades de educación aparecen en la segunda mitad del siglo XX. A lo largo de su historia las escuelas normales han sufrido múltiples reformas; en un principio solamente **formaban docentes** para el nivel primario, luego por la década de los 60 aparecieron las normales de educación superior que **formaban docentes** para el nivel primario y secundario, ampliándose el periodo de formación de 3 a 4 años. Respecto al currículo de la **formación profesional**, el debate siempre oscilaba entre dos posiciones unos apuestan por el profesionalismo y otros por la cultura académica. En su afán de acercarse al modelo universitario muchas de estas normales superiores se transformaron en institutos pedagógicos, otras en universidades pedagógicas, ampliando el periodo de formación de 4 a 5 años.

Históricamente las universidades y las escuelas normales tienen orígenes diferentes, las universidades nacen en el siglo XII como instituciones independientes del estado y el clero, formado por comunidades autónomas de docentes y estudiantes, en la que se formaban las profesiones liberales y se enseñaba el trívium (retórica, gramática y dialéctica) y cuatrivium (aritmética, geometría, astronomía y música). Por el contrario, las primeras instituciones de formación docente son las escuelas gremiales de los burgos o ciudades medievales, donde se enseñaba el oficio de docente al igual que en las escuelas de los artesanos. Razón por la cual, por muchos años la profesión docente para las universidades era una carrera poco digna para su investidura, por lo que no era considerada como una profesión sino como un oficio; de allí que su aceptación fue lenta. La creación de la primera cátedra de Pedagogía superior en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central de España se creó en 1904.

Evolución histórica de la formación docente en el Perú

La formación docente institucionalizada en el Perú se inicia en 1822 con la creación de la primera Escuela Normal de Varones creada por el libertador don José de San Martín, tomando el modelo europeo lancasteriano; posteriormente en 1833 el gobierno de Santa Cruz creó la Escuela Normal femenina, cuya formación estaba relacionada con la economía doméstica de las mujeres. En 1850, durante el gobierno de Ramón Castilla, se proyectó la creación de la Escuela Normal Central de Lima, que empezó a funcionar en 1859 durante el gobierno de Echenique; posteriormente en 1876 se transforma en la Escuela Normal de Mujeres de Lima dirigida por las hermanas del Sagrado Corazón de Jesús; actualmente continúa funcionando con el nombre de EESPP de Mujeres de Monterrico. En 1905, el gobierno de José Pardo creó la Escuela Normal de Varones de Lima destinada exclusivamente a la formación de docentes primarios. En 1929 se funda el Instituto Superior Pedagógico de Varones inspirado en el pensamiento filosófico francés y alemán que reconocía en la pedagogía a una nueva disciplina científica, pero posteriormente la influencia marxista desencadena una crisis política lo que motivó el receso de dicha institución, reabriéndose en 1940, posteriormente se transformaría en lo que actualmente es la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. A partir de 1950 empieza a crearse escuelas normales por todo el país y a mediados de la década de los 70 muchas de estas se transforman en institutos pedagógicos.

En 1947 se inicia la formación docente profesional en el nivel universitario con la creación de la Facultad de Educación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, luego otras universidades siguen el ejemplo. La propuesta curricular de **la formación inicial docente** en la facultad de educación de San Marcos, a diferencia de las escuelas normales de la época, dio mayor énfasis a la formación humanista y a las ciencias básicas. Los primeros formadores fueron en su mayoría docentes de las facultades de letras y ciencias y algunos docentes experimentados egresados de las escuelas normales que tenían estudios de postgrado en la misma universidad de San Marcos (Piscoya, 2004).

La tendencia de la formación docente en el Perú y el mundo es tener rango universitario, en ese sentido se da la nueva Ley 30512 de Institutos y Escuelas de Educación Superior, que faculta a los institutos pedagógicos en transformarse en escuelas pedagógicas con rango universitario. previo licenciamiento. Actualmente los candidatos a docentes, tanto del nivel

inicial, primaria y secundaria pueden formarse en las facultades de educación, en los institutos pedagógicos o en las escuelas de educación superior pedagógicas.

1.3.3. Tendencias de la formación docente.

En el presente siglo, todavía los maestros se siguen formando según los principios de **la ilustración y la modernidad** heredados de la escuela prusiana y propuesta por Napoleón Bonaparte en el siglo XVIII, cuyas características son: la certeza del pensamiento, el poder de la razón, la seguridad del pensamiento científico, el orden y la disciplina entre otros. Se persigue el acceso del conocimiento para todos como parte de la de la democratización social, fundamentada en el **principio de la homogenización**. Lo que implica un proceso educativo universal estructurado y representado en **currículos generalizables** a diferentes contextos, vistos como caminos metódicos para llegar a metas anticipadas; conceptualizando el aprendizaje como repetición y memorización, considera la realidad algo fijo y único para todos. El valor fundamental en estos sistemas educativos es la obediencia, el culto a la autoridad y a las leyes naturales (INDIE, 2006). Este pensamiento moderno se expresa en los currículos de **formación docente** en estructuras predeterminadas y rígidas, donde la incertidumbre es prácticamente cero, se busca la certeza del conocimiento, la verdad universal que garantice un absoluto saber, en el sentido de atrapar lo desconocido. La homogenización trata de mantener un control muy grande sobre lo que deben saber los estudiantes, lo que constituye una barrera para el libre aprendizaje; obligando implícita o explícita a memorizar conocimientos para el examen, convirtiéndose el fin de la educación formal en aprobar los exámenes de cada nivel educativo, reduciendo el aprendizaje de los estudiantes a memorizar, escribir, repetir y olvidar.

A diferencia de la **visión moderna**, la postura **contemporánea o postmoderna** del presente siglo, se caracteriza por la heterogeneidad, la diversidad, las diferencias, la incertidumbre y complejidad. Con el desarrollo de la tecnología de la información y comunicación, el acceso a la información se ha masificado pasando de la era de la información a la era del conocimiento, en la que el usuario interpreta, aplica y produce nuevos conocimientos, virando de la era del conocimiento a la economía del conocimiento, siendo la finalidad de la educación no solo “aprender a aprender” sino “aprende a hacer”. Otra consecuencia del desarrollo de las TIC es la masificación de la educación superior, dejó de ser el privilegio de una élite y de limitarse a una edad. Con la globalización se toma conciencia de la importancia de la interculturalidad, el buen vivir y la conservación del planeta; es decir el “aprender a ser

persona” y a convivir (UNESCO, 2005); en tal sentido la tendencia de **la formación inicial docente** debe estar orientada en el marco de los cuatro saberes planteados por la UNESCO.

El avance de las ciencias en el siglo XXI, si bien nos resuelven muchos problemas, pero a su vez nos genera nuevos problemas y nuevas incertidumbres en diferentes campos del conocimiento, lo que es natural, ya que el mundo está en continuo cambio y se rige por el principio de incertidumbre de Heidelberg. Por lo que no tiene sentido educar para un mundo estable sin cambios; la **formación docente** y la educación en general deben preparar para afrontar los riesgos, lo incierto y lo inesperado, en suma, implementar una educación que contenga principios y estrategias generales que permita actuar en contextos diferentes (Morín, 1999).

La concepción del mundo en el siglo XXI se identifica como un sistema complejo de procesos íntimamente relacionados, cuya comprensión implica un estudio interdisciplinar y multidimensional. En esa línea se considera al ser humano como un ente complejo que es a la vez físico, biológico, síquico y cultural. Sin embargo, esta unidad compleja del ser humano no se ve reflejada en la estructura curricular de la **formación docente**, la misma que está desactualizada y fragmentada en disciplinas; lo que limitan la **comprensión** del mundo y del ser humano. En tal sentido hay que reorientar la enseñanza aprendizaje para **comprender** la realidad de forma integral y la vez que somos parte de una comunidad planetaria. (Morín, 1999).

Estas referencias nos conducen a resumir el problema educativo actual en la **contradicción entre la modernidad versus postmodernidad**, lo que implica que la institución educativa es moderna y los alumnos contemporáneos; los maestros son modernos y los alumnos postmodernos. En síntesis, estamos formando estudiantes del siglo XXI con docentes y sistemas educativos que tienen paradigmas del siglo XVIII.

En este contexto, la exigencias que se hacen a los **programas de formación docente**, tienen que ver con un cambio de sistema educativo con nueva visión del mundo, no solo sobre lo epistémico, sino sobre la concepción ética del maestro; así, por ejemplo, mientras la **modernidad** exige a los docentes un conocimiento sobre la disciplina y una destreza para la enseñanza; la **postmodernidad** lo que busca es que **el maestro** tenga una apertura intelectual lo suficientemente interiorizada para que oriente a los estudiantes en su formación integral

desde los **aprendizajes situados**. En ese sentido **la formación docente no es**, solamente, un proceso académico que ocurre en las **instituciones formadoras de docentes**. Es más bien un sistema complejo de interrelaciones entre lo político, lo social, lo cultural, con la participación de muchas instituciones. La **formación docente** es, desde este marco, una acción transcultural, que busca el desarrollo de saberes y prácticas para el ejercicio de la docencia en diversos contextos.

La investigación es una dimensión fundamental de la educación del presente y del futuro; pues todos los profesionales están obligados a investigar, especialmente los profesionales de la educación. Lo que implica la integración de la pedagogía y la investigación en la **formación docente**, que debe evidenciarse en los programas curriculares, donde las ciencias auxiliares de la pedagogía, la didáctica, neurociencia, filosofía, psicología, teoría del aprendizaje, entre otras, se relacionen con la investigación científica y la tecnología, para que el docente produzca nuevos conocimientos a partir de su práctica pedagógica y tenga el expertis de enseñar no solo “el que”, sino “el por qué” y “el cómo”, es decir enseñar a **comprender** la realidad y modificarla utilizando la ciencia y la tecnología. La tendencia actual de la **formación docente** es convertir a los docentes en promotores de la alfabetización científica e innovadores de su propia práctica.

La otra contradicción de la educación postmoderna, aún poco conocido, es la necesidad de promover un conocimiento capaz de abordar los problemas globales y fundamentales, y a su vez asumir los conocimientos parciales y locales. Frente a las tendencias mundiales de la globalización que trata de homogenizar todos los ámbitos de la vida. La educación debe responder a las urgencias de la sociedad local, cuyos entornos particulares son diferentes. Por lo que es necesario apostar por una **formación docente** que respondan a las necesidades del contexto local y global.

Como fin político de la educación del siglo XXI, se trata de revertir una escuela excluyente desprendida de sistemas educativos nacionales y controlada por grupos de poder, a una escuela incluyente, abierta, con tendencia a la convivencia, la justicia social, la diversidad cultural, la difusión de ideales civiles y la transmisión de valores democráticos. De allí que uno de los objetivos de la educación actual es crear el ciudadano global, con muchas posibilidades de acceso a la información, con mentalidad más universal, pero sin descuidar los intereses locales.

En lo referente a **la formación docente**, el reto actual a nivel de Latinoamérica, es trabajar en normas que regulen la **FID** y la continua, tanto en la gestión académica como institucional, respecto a lo académico establecer criterios de calidad y pertinencia, currículo por competencias controlados por estándares de calidad. Respecto al segundo punto se plantea mayor injerencia del estado para el control de la sobre oferta de docentes, ejerciendo presión directa o indirecta como: rendición de cuentas, tomando como alusión la preparación de los egresados; controlar la calidad de los servicios educativos mediante procesos de evaluación y acreditación; establecer becas y otras estrategias para atraer a estudiantes talentosos cuyos resultados se vean reflejados en mayor puntaje en los exámenes de ingreso (Avalos, 2011).

En conclusión, las TICS ha cambiado la forma de enseñar y aprender. En lo referente a los **sistemas formativos**, los modelos normalizados de **enseñanza superior** con sus cátedras disciplinares están perdiendo vigencia, ya que están siendo remplazadas por las redes universitarias de investigación, redes de disciplinas y redes de docentes. En cuanto a metodología, los enfoques clásicos conductismo y constructivismo están siendo sustituidos por el conectivismo. Los futuristas auguran la desaparición de la escolaridad plana, dando paso a una educación personalizada y diversificada con múltiples modalidades. La escuela del futuro se caracterizará por ser globalizada, expuesta a la colectividad y en favor de la interculturalidad

La **formación docente** del siglo XXI exige educadores que investiguen, que produzcan conocimiento, que dominen la tecnología de la información y comunicación, inquietos, integradores, participativos, dispuestos a compartir las innovaciones de su práctica pedagógica y dispuestos también a que sus enseñanzas se traduzcan en valores, y que la acción educativa sea concebida con un sentido práctico, ético y sin segregaciones. Se necesita docentes que le hagan frente a los problemas globales como el calentamiento global, la pobreza, las pandemias, la delincuencia, la injusticia, la exclusión y el esclavismo moderno, pero a la vez que se interese por la solución de los problemas de su entorno.

1.3.4. Marco conceptual

Calidad Educativa, la educación es de calidad, cuando es a la vez pertinente, relevante, inclusiva, eficiente y eficaz. (UNESCO 2007, citado por CNE 2020, P. 33).

Educación: la educación es un conjunto de procesos dinámicos que tiene como propósito el desarrollo integral del hombre en cuanto a hombre. Lo que supone que la educación es un sistema con procesos de formación permanente. Es dinámico porque cambia de acuerdo a la evolución de la sociedad, lo que implica que el proceso educativo del ser humano es constante e infinito. Desde la perspectiva humanista busca la perfección del hombre desarrollando al máximo sus potencialidades.

Estrategia. En un proceso regulable, conjunto de las reglas y acciones que buscan una finalidad o la toma de decisión óptima en cada momento (Diccionario de la Real Academia, 2021). También se define como el resultado de una investigación científica.

Formación inicial docente: es el primer eslabón de la formación docente y constituye un proceso dinámico enmarcado en un sistema que responde a un contexto histórico social concreto, dicho proceso se desarrolla en los centros de formación magisterial a través de un determinado modelo, que básicamente contiene componentes pedagógicos y de gestión institucional.

Formadores: entendiéndolo aquí, como tales, a los docentes o académicos dedicados a formar a estudiantes de centros de formación docente o a otros docentes o profesionales de la educación, de manera inicial o continua. Se encarga del diseño, conducción, orientación, evaluación de los aprendizajes del programa académico que atiende y de actividades asociadas a la investigación aplicada, asesoría a la práctica pre profesional, tutoría académica, entre otras.

Funciones de la gestión, son las siguientes planificación, ejecución, evaluación y mejora.

Gestión de la calidad: es el conjunto de procesos que interactúan sobre diversos recursos para alcanzar algún propósito, a través de un ciclo sistémico continuo denominado ciclo de calidad, cuyas principales etapas son: planificación, ejecución, evaluación y mejora.

Gestión educativa: es la capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades y las personas para alcanzar los objetivos de las organizaciones educativas (Casassus, 2000).

Gestión pedagógica: Conjunto de acciones relacionadas con la gestión curricular y gestión académica de los IESP/EESP públicos que responde a las necesidades, tendencias y desafíos, actuales y futuros de los estudiantes. Comprende el ejercicio de los puestos de gestión de unidades, áreas, coordinaciones y secretaría académica (R. V. N° 019 -2021-MINEDU).

Gestión por procesos: “forma de organizar, dirigir y controlar las actividades de trabajo de manera transversal a las diferentes unidades de organización, para contribuir con el logro de los objetivos institucionales. En este marco, los procesos se gestionan como un sistema definido por la red de procesos, sus productos y sus interacciones, creando así un mejor entendimiento de lo que aporta a la entidad” (Ministerio de la Presidencia, 2018, P. 6).

Modelo de calidad educativa: es una descripción conceptual, integral y coherente, de los aspectos fundamentales que aprecia los beneficiarios y grupos de interés de una institución educativa.

Perfil de Egreso de la Formación Inicial Docente. Es el conjunto de competencias que debe alcanzar el estudiante progresivamente durante la formación inicial docente hasta el término de la carrera, cuyo cumplimiento garantiza el buen desempeño del egresado (MINEDU, 2020).

Proceso de soporte: se encargan de la gestión logística para el funcionamiento de una institución, entre sus componentes están la gestión del personal, la gestión de recursos financieros, la gestión de la infraestructura y equipamiento, entre otros.

Proceso formativo: categoría conceptual empleada en el proceso de construcción curricular para referirse al conjunto organizado de los cursos y módulos que se desarrollan en cada ciclo de la trayectoria formativa de la Formación Inicial Docente y que permite una lectura en vertical del plan de estudios (DCBN Educación Primaria, 2019)

Proceso: es parte de un sistema y comprende un conjunto de acciones que se relacionan de acuerdo a ciertas reglas o algoritmos para transformar los elementos de entrada en productos o servicios.

Procesos estratégicos: son los procesos relacionados con la planificación estratégica, es aquí donde se determinan las políticas y objetivos institucionales. En el Modelo de Servicio Educativo (MSE) de las IFD tiene como componentes la gestión de la calidad, la gestión institucional y la planificación estratégica. Lidera la gestión de los subcomponentes misional y de soporte.

Procesos misionales: como su nombre lo indica, son los procesos que se identifican con la misión y visión institucional. En el modelo MSE de las escuelas pedagógicas de formación docente tienen como componentes principales los procesos de formación inicial docente, procesos de la formación docente, procesos de la formación continua.

Sistema educativo: es un sistema abierto complejo y de alto nivel, que tiene como propósito brindar educación. Es complejo porque está compuesto por subsistemas y subprocesos, en el que interactúan diversos elementos (docentes, estudiantes, administrativos, equipamiento, programas, políticas de estado, recursos, etc.). Es de alto nivel porque es una organización social; según la clasificación de Loudon (2011) corresponde al octavo nivel.

Sistema: es un conjunto de elementos de elementos que se interrelacionan con algún fin o propósito cuya estructura está conformado por las entradas, procesos, resultados y el medio con el interactúan (Chiavenato (2000, P. 361).

Sistémico. Adj. Perteneciente o relativo a la totalidad de un sistema, proceso organizado para alcanzar u propósito (diccionario de la Real Académica, 2021).

.

1.4. Formulación del Problema

Insuficiencias en el Proceso de formación inicial docente, limita la calidad educativa

1.5. Justificación e Importancia del Estudio

A nivel mundial y regional existe una preocupación creciente por abordar los problemas referentes a la formación docente, prueba de ello diversas organizaciones internacionales (UNESCO, OEI, OREALC, PREAL, OCDE, entre otras), han realizado sendas investigaciones llegando a la conclusión que la calidad de la formación docente es un factor decisivo en el mejoramiento de los aprendizajes. Sin embargo, la formación docente que se ofrece en universidades e institutos superiores no responde a las necesidades educativas actuales. señalando entre las principales **insuficiencias:** divorcio entre la práctica e investigación, la excesiva fragmentación de las disciplinas que se imparten, débil formación en valores y ciudadanía, escasa vinculación con los centros de práctica, escasa formación en el manejo de las TICS y competencias globales, formadores sin el perfil adecuado, organización burocratizada, débil regulación, entre otras (UNESCO-OREALC, 2013, citado por Vaillant 2014).

Bruns y Luque (2014), realizan un exhaustivo estudio sobre la formación docente en América Latina y el Caribe llegando a las siguientes conclusiones: La **baja calidad** de los profesores de América Latina y el Caribe es la principal **limitación** que impide el avance educativo en la región, lo que repercute directamente en la reducción de la pobreza. En la

actualidad, ningún cuerpo docente de la región (con la posible excepción de Cuba) puede considerarse de **alta calidad** en comparación con los parámetros de los países del primer mundo. En tal sentido la necesidad de mejorar la FID en la región es prioridad de todos los gobiernos (Vezub, 2007).

La formación inicial docente en el Perú comparte los desafíos antes descritos. A ello se agrega lo manifestado en los informes sobre la Evaluación Nacional de Egreso (2014), emitido por el Minedu referidos a estudiantes de IESP públicos y privados. En dichos informes se indica que el 60.5% y el 86.63% se ubica en el nivel de inicio en comprensión lectora y en alfabetización matemática, respectivamente; además se evidencia un escaso manejo en enfoques pedagógicos.

El Ministerio de Educación (2019), afirma que es evidente la correlación del alto desempeño de un sistema educativo con la calidad de la formación de sus docentes. Por ello, **la Formación Inicial Docente** no solo debe responder a los desafíos propios de su nivel, sino que debe ser punto de partida para orientar la propuesta formativa del Diseño Curricular Básico Nacional. En tal sentido la mejora de la FID debe constituirse en el principal reto de las políticas educativas de estado.

Como se puede apreciar la problemática de la formación inicial docente es compleja y difícil de abordar, pero a su vez es de vital importancia para mejorar la **calidad educativa**. Como ha señalado Fullan (2002) con ironía: “la educación del profesorado tiene el honor de ser, al mismo tiempo el peor problema y la mejor solución de la educación” (p. 122).

De lo expuesto se deduce la importancia de la presente investigación, que tiene como problema las **Insuficiencias en el proceso de formación inicial docente, limita la calidad educativa** y como objetivo general elaborar una estrategia de formación docente, sustentada en un modelo de gestión sistémico integral para la calidad educativa de los IESP, estudio que repercutirá en la mejora de **la calidad educativa** de la formación docente, no solo en los IESP si no también en las EESP, particularmente en la formación inicial docente en la EESP “Monseñor Francisco Gonzales Burga” de Ferreñafe, donde se realiza esta investigación.

Aporte teórico: Es la creación de un modelo de gestión sistémico integral que sustenta en el orden teórico metodológico una estrategia de formación docente con las relaciones

esenciales entre sus componentes, funciones y finalidad; con suficiente nivel de abstracción para ser representado mediante un modelo.

La novedad científica: La novedad científica está dada en la concepción de un modelo de gestión sistémico integral, dinamizado por las relaciones de retroalimentación, estructuración, construcción y colaboración entre la lógica de la práctica docente y la lógica de la formación inicial docente.

Aporte práctico: una Estrategia de formación docente, sustentada en un modelo de gestión sistémico integral para mejorar la calidad educativa de los IESP, que puede instrumentarse en condiciones de universalización.

La significación práctica: Aporta una solución teórico-práctico para mejorar la formación inicial docente en los IESP, trae como consecuencia egresados con los perfiles pertinentes que se manifiestan en el buen desempeño en su centro de trabajo. A los IESP les permite alcanzar los estándares de calidad para su transformación en EESP. Y a estas últimas el mejoramiento continuo.

1.6. Hipótesis

Si se aplica una Estrategia de formación inicial docente, sustentada en un sistema de gestión integral, que tenga en cuenta la sistematización contextualizada académica y su apropiación, entonces se contribuye a la calidad educativa de los IESP.

1.6.1. Variables

a) Variable independiente

Definición conceptual:

Estrategia de formación inicial docente sustentada en un sistema de gestión integral.

Es un plan para alcanzar el perfil docente, cuyas actividades y procesos conforman una concatenación de sistemas recursivos.

b) Variable dependiente

Definición conceptual

Calidad Educativa, la educación es de calidad, cuando es a la vez pertinente, relevante, inclusiva, eficiente y eficaz. (UNESCO 2007, citado por CNE 2020, P. 33)

1.7. Objetivos

1.7.1. Objetivo General

Aplicar una Estrategia de formación inicial docente, sustentada en un sistema de gestión integral para la calidad educativa de los IESP.

1.7.2. Objetivos Específicos.

- a) Caracterizar el proceso de formación docente y su dinámica
- b) Caracterizar la evolución histórica de la formación docente en el Perú y el mundo.
- c) Elaborar el modelo de gestión sistémico integral, que tenga en cuenta la sistematización contextualizada académica y su apropiación.
- d) Aplicar una estrategia de formación docente, para validar el modelo de gestión sistémico integral.
- e) Corroborar la efectividad de los resultados de la investigación mediante un pre experimento.

II. MATERIAL Y MÉTODO

2.1. Tipo y Diseño de Investigación

Tipo de investigación: Por el nivel de estudio es descriptivo causal, por la medición de variables en el tiempo es transversal, por el paradigma es un estudio mixto, Por la estadística aplicada es un estudio paramétrico descriptivo.

Diseño de investigación: Se trata de un estudio cuasi experimental con un solo grupo de observación, con pre-test y post-test, con una sola medida. Antes de aplicar el estímulo se observa y caracteriza la realidad, luego se aplica el estímulo, se hace una segunda observación y se comparan los resultados. También se edifican y relacionan variables, y se proponen posibles alternativas de solución al problema.

G1 ----- X-----G2

2.2. Población y Muestra

Población de estudio. Está conformada por estudiantes, docentes y administrativos del IESPP “MFG”, y tiene como unidades de información los principales documentos de gestión, infraestructura y equipamiento.

Muestra de observación. Es elegida intencionalmente y está conformada por el personal docente, administrativo y 9 representantes de estudiantes, uno de cada aula del IESPP “MFGB”. que en total suman 35 personas

2.3. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos, Validez y Confiabilidad.

2.3.1. Métodos teóricos

Hermenéutico dialéctico: Se utilizó en la fundamentación epistemológica del objeto y el campo, interpretando del objeto de investigación desde diferentes puntos de vista, a partir del análisis de las relaciones dialécticas que se establecen en el proceso de formación docente.

Histórico – lógico: se utilizó en el estudio de la evolución del objeto y el campo en el tiempo; a partir del análisis de la literatura, documentación especializada y artículos científicos, con

la finalidad de caracterizar la formación inicial docente de los IESP, ; así como realizar el estudio histórico tendencial.

Análisis – Síntesis: se utilizó para la interpretación del marco legal y el procesamiento de la información obtenida de la literatura y de otros sistemas de formación inicial docente que vienen funcionando en diversos sectores de la administración pública y privada, así como para el estudio del Modelo de Servicio Educativo de las EESP propuesto por el Ministerio de Educación.

Sistémico -Estructural: se utilizó en la determinación de los elementos estructurales y procesos (estratégicos, misionales y de soporte) que conforman el sistema de formación docente y la estrategia para su implementación.

Modelación: la modelación se utilizó para fundamentar el modelo de gestión sistémico integral de la formación docente, sus dimensiones y categorías.

2.3.2. Técnicas e instrumentos

La observación: para la caracterización la realidad del IESP y determinar sus necesidades y potencialidades. Se utilizó como instrumento la escala de estimación.

La entrevista. para recoger opiniones de docentes, administrativos y alumnos sobre la gestión institucional, gestión pedagógica y gestión administrativa y necesidades de la formación inicial docente. Se usó como instrumento una guía de entrevista.

La revisión documental. Para analizar los principales documentos de gestión: Proyecto Educativo Institucional, Reglamento Interno, Plan Anual de trabajo, Propuesta Curricular Institucional, Reglamento Interno y Manual de Procesos Institucionales. Se utilizó como instrumento una lista de cotejo.

Técnica de encuesta: a docentes, alumnos y administrativo del IESP, para determinar la existencia del problema y las deficiencias de la formación inicial docente. Se utilizó como instrumento una matriz de opinión valorativa sobre cumplimiento de indicadores de calidad.

2.4. Procedimientos de Análisis de Datos

Entre los métodos estadísticos para tratar la información se utilizó básicamente la estadística descriptiva: estadísticos de tendencia central, de dispersión, cuadros y gráficos estadísticos para el procesamiento e interpretación de los datos provenientes de las fuentes. Fórmulas

para la determinación del coeficiente de competencia y selección de expertos, Para determinar la fiabilidad de las encuestas. se utilizó el Coeficiente Alfa de Crombach y como herramienta procesamiento de datos el programa SSPS

2.5. Criterios Éticos

Para cumplir con los objetivos que se trazaron en el trabajo investigativo se reservará la absoluta integridad de los participantes de la muestra. Se demostrará en todo momento estándares adecuados que no atenten contra la moral de los participantes y sus datos serán protegidos a lo largo de este trabajo investigativo. Por esta razón nos guiaremos en los principios que se describen a continuación:

1. Los resultados alcanzados al finalizar el desarrollo del trabajo de investigación serán socializados solo al término de este.
2. Para proteger la integridad de los participantes en este trabajo, los investigadores realizarán brevemente la revisión independiente de los protocolos éticos.
3. En este trabajo se involucró a los integrantes de la comunidad donde se lleva a cabo la investigación, permitiendo que este trabajo responda a las demandas de la comunidad.
4. Cuidar a los sujetos activos acaparando todas las medidas posibles de seguridad para valorar su integridad y la reserva de sus datos personales.
5. La investigación debe poner especial énfasis en su valor social, ya que permitirá aportar soluciones diversas a la problemática presente.
6. Se aplicará una metodología pertinente para la consecución de resultados que permitirán responder a las preguntas que motivaron esta investigación. Con esta acción se pretende demostrar la validez científica del trabajo investigativo.
7. Brindar realce a los sujetos cuyo trabajo investigativo anterior haya sido necesariamente útil para la ejecución de otro trabajo de investigación.
9. Buscando respetar la decisión de las personas se plantea el consentimiento informado permitiendo así su participación o no de los sujetos partícipes de la información.
10. Asignar en todo momento un elevado valor a la honestidad intelectual.

2.6. Criterios de Rigor Científico.

En el presente estudio se consideran los siguientes criterios: sistematicidad, credibilidad, audibilidad o confiabilidad y la transferibilidad o aplicabilidad. **La sistematicidad** se refiere a la consistencia y rigor metodológico de la investigación. **La credibilidad** se da cuando los

resultados de la investigación son verdaderos y transparentes y así lo reconocen los que participaron en la investigación. **La confiabilidad** se refiere cuando otros investigadores siguiendo el mismo diseño de investigación llegan a los mismos resultados o hallazgos similares. **La transferibilidad** consiste en la validación de la investigación para la población de estudio u otras poblaciones de similares características.

III. RESULTADOS

3.1. Resultados en Tablas y Figuras

El objetivo de la presente investigación es aplicar una Estrategia de formación inicial docente, sustentada en un sistema de gestión integral para la calidad educativa de los IESP; para tal fin se aplicó una encuesta para diagnosticar el estado real del objeto de estudio, luego de la intervención de la estrategia se aplicó la misma encuesta para determinar los cambios producto de la intervención. La encuesta consta de 27 preguntas (Ver anexo 3), dividida en tres dimensiones y seis indicadores: las tres **dimensiones son**: Sistema contextual formativo pedagógico integral, sistema de formación inicial docente y sistema de la apropiación formativa pedagógica integral. Los **indicadores son**: reconocimiento formativo pedagógica contextual integral, comprensión formativo pedagógico contextual integral, sistematización formativa pedagógica contextual, orientación formativa académica integral responsable, apropiación formativa académica integral responsable y generalización formativa educativa integral responsable. La encuesta fue aplicada a una muestra elegida intencionalmente y está conformada por el personal docente, administrativo y 9 representantes de estudiantes, uno de cada aula del IESPP “MFGB”. que en total suman 35 personas. A continuación, se muestran los resultados pre prueba y pos prueba.

3.1.1. Resultados pre prueba

Tabla de frecuencias1
 Reconocimiento formativo pedagógica contextual integral
 (Indicador1 agrupado pre prueba)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	26	74,3	74,3	74,3
	Rara Vez	6	17,1	17,1	91,4
	Frecuentemente	3	8,6	8,6	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

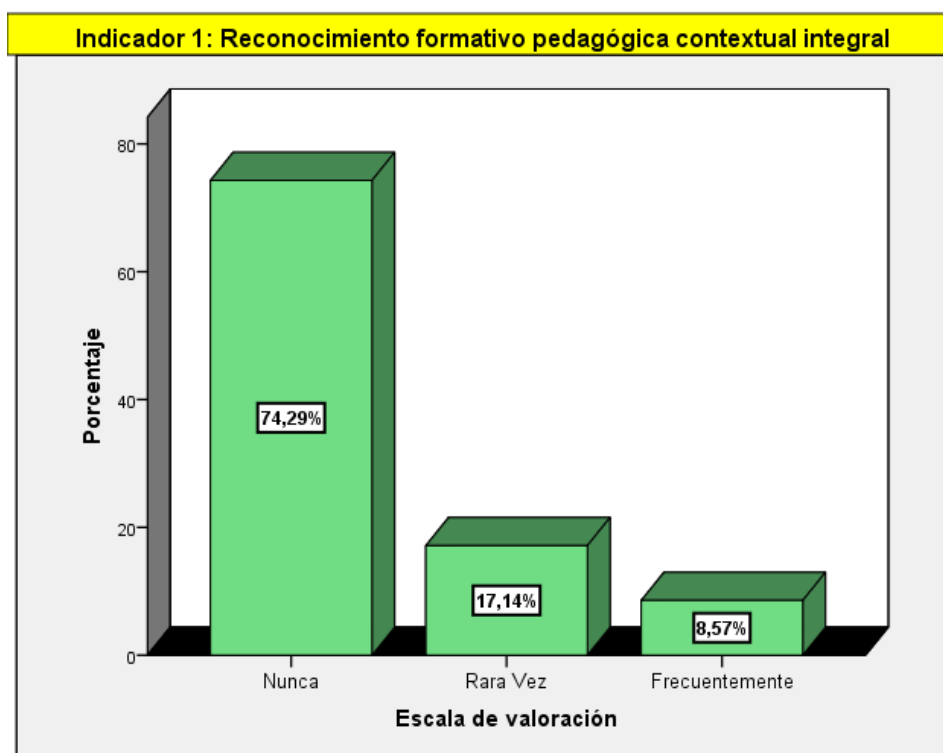


Gráfico 1. Porcentajes del indicador 1 pre prueba

Análisis gráfico 1. Tanto en la tabla de frecuencias y el gráfico 1 sobresale la negatividad del reconocimiento formativo pedagógica contextual, pues el 74 % contesta que nunca se realizó tal indicador, contra un 17.14 % que opina que raramente, Pero un pequeño grupo del 8.57% tiene otro punto de vista.

Tabla de frecuencias 2
 Comprensión formativo pedagógico contextual integral
 (Indicador 2 agrupado pre prueba)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Nunca	6	17,1	17,1	17,1
Rara vez	25	71,4	71,4	88,6
Frecuentemente	4	11,4	11,4	100,0
Total	35	100,0	100,0	

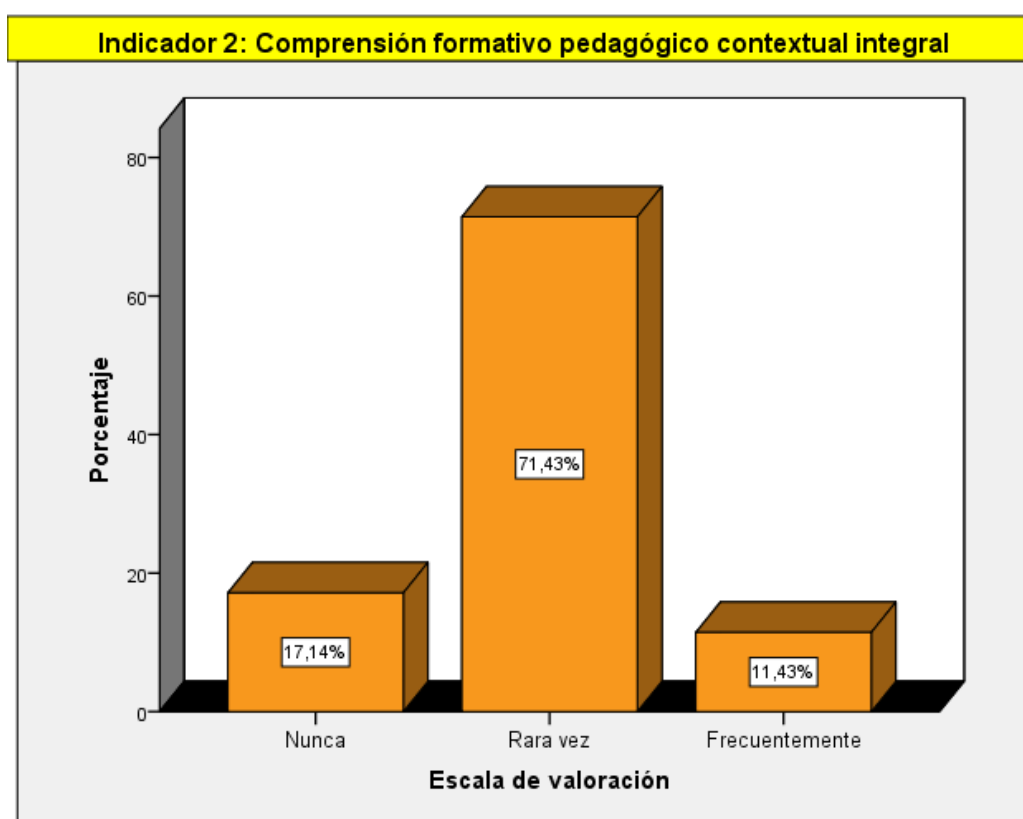


Grafico 2. Porcentajes del indicador 2 pre prueba

Análisis grafico 2. En las preguntas que se refieren a la comprensión formativo pedagógico contextual integral, es decir la formación científica pedagógica, el 71.43 % afirma que raras veces se cumple dicho indicador. El 21% opina que nunca contra un 11.43% que opina lo contrario.

Tabla de frecuencias 3
sistematización formativa pedagógica contextual
(Indicador3 agrupado pre prueba)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	25	71,4	71,4	71,4
	Rara Vez	7	20,0	20,0	91,4
	Frecuentemente	3	8,6	8,6	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

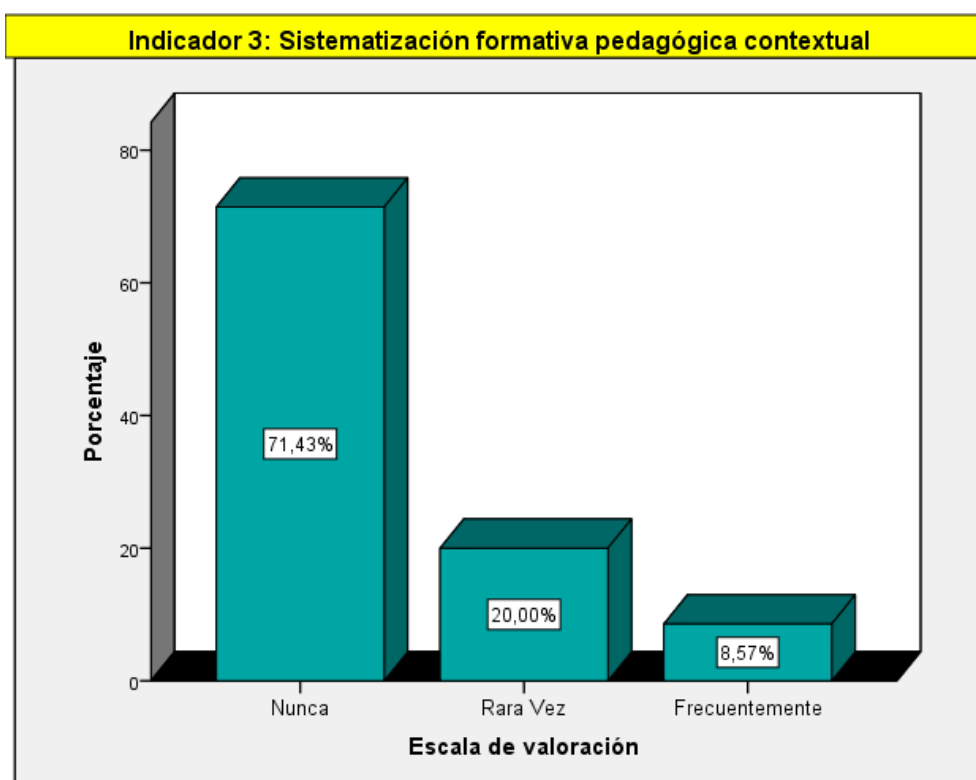


Grafico 3. Porcentajes del indicador 3 pre prueba

Análisis del grafico 3. El 71.43% opina que nunca hubo sistematización formativa pedagógica contextual, no realizar este proceso tiene una repercusión negativa en la calidad educativa, el 20% opina que rara vez, pero hay un grupo de actores educativos que constituye 8.57, que opina lo contrario, parece que se trataría del personal de apoyo que no están familiarizados con el significado de sistematización.

Tabla de frecuencias 4
Orientación formativa académica integral responsable
(Indicador 4 agrupado pre prueba)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Nunca	28	80,0	80,0	80,0
Rara vez	4	11,4	11,4	91,4
Frecuentemente	3	8,6	8,6	100,0
Total	35	100,0	100,0	

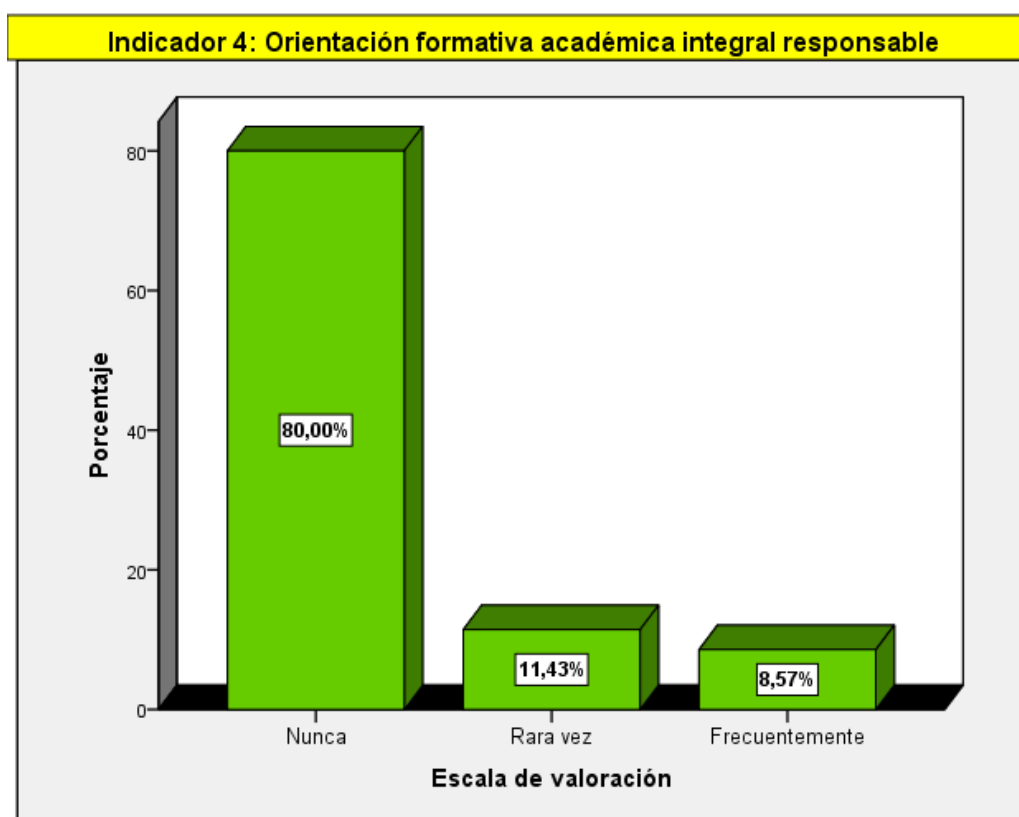


Gráfico 4: Porcentajes del indicador 4 pre prueba

Análisis del gráfico 4. El indicador Orientación formativa académica integral responsable tiene una negatividad de cumplimiento del 80%, lo que nos indica que las mayores insuficiencias están en la orientación formativa, pero preocupa que 8.57% opine lo contrario, que según la tabla de frecuencia son tres personas.

Tabla de frecuencias 5
Apropiación formativa académica integral responsable
(Indicador 5 agrupado pre prueba)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nunca	6	17,1	17,1	17,1
	Rara vez	25	71,4	71,4	88,6
	Frecuentemente	4	11,4	11,4	100,0
	Total	35	100,0	100,0	

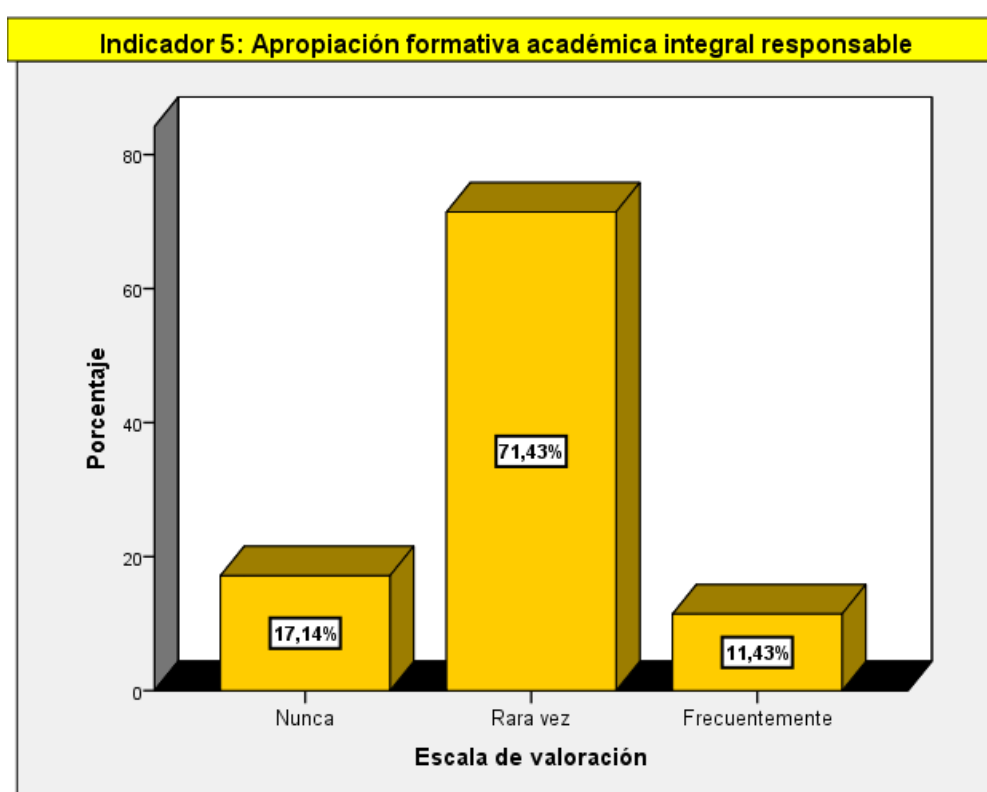


Gráfico 5: Porcentajes del indicador 5 pre prueba

Análisis del gráfico 5. Sobre la apropiación formativa académica integral responsable la comunidad educativa opina en un 71.43% que rara vez se cumple, un 17.14 % manifiesta que nunca, frente a un grupo de actores educativos que constituye 11.43% que opina lo contrario. Este criterio es importante porque explora la percepción de los alumnos y a los mismos docentes en relación a su trabajo en el aula, para garantizar el logro de los aprendizajes.

Tabla de frecuencias 6
 Generalización formativa educativa integral responsable
 (Indicador 6 agrupado pre prueba)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Nunca	25	71,4	71,4	71,4
Rara vez	7	20,0	20,0	91,4
Frecuentemente	3	8,6	8,6	100,0
Total	35	100,0	100,0	

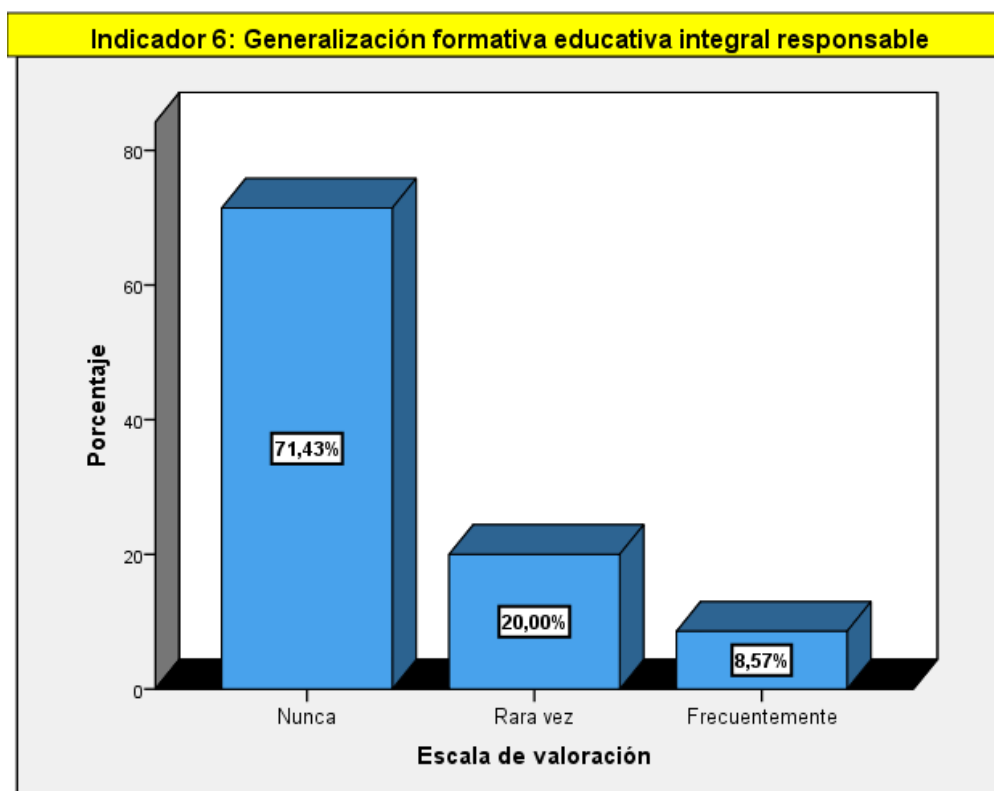


Grafico 6: Porcentajes del indicador 6 pre prueba

Análisis del gráfico 6. De acuerdo al gráfico el 71.43% opina que nunca se realizó la Generalización formativa educativa integral responsable, este indicador se refiere a la evaluación, retroalimentación y mejora de la formación inicial docente, las otras dos valoraciones no son significativas porque no suman el 50%.

3.1.2. Resultados pos prueba

Tabla de frecuencias7

Reconocimiento formativo pedagógica contextual integral (Indicador 1 agrupado pos prueba)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Rara Vez	1	2,9	2,9	2,9
Frecuentemente	8	22,9	22,9	25,7
Siempre	26	74,3	74,3	100,0
Total	35	100,0	100,0	

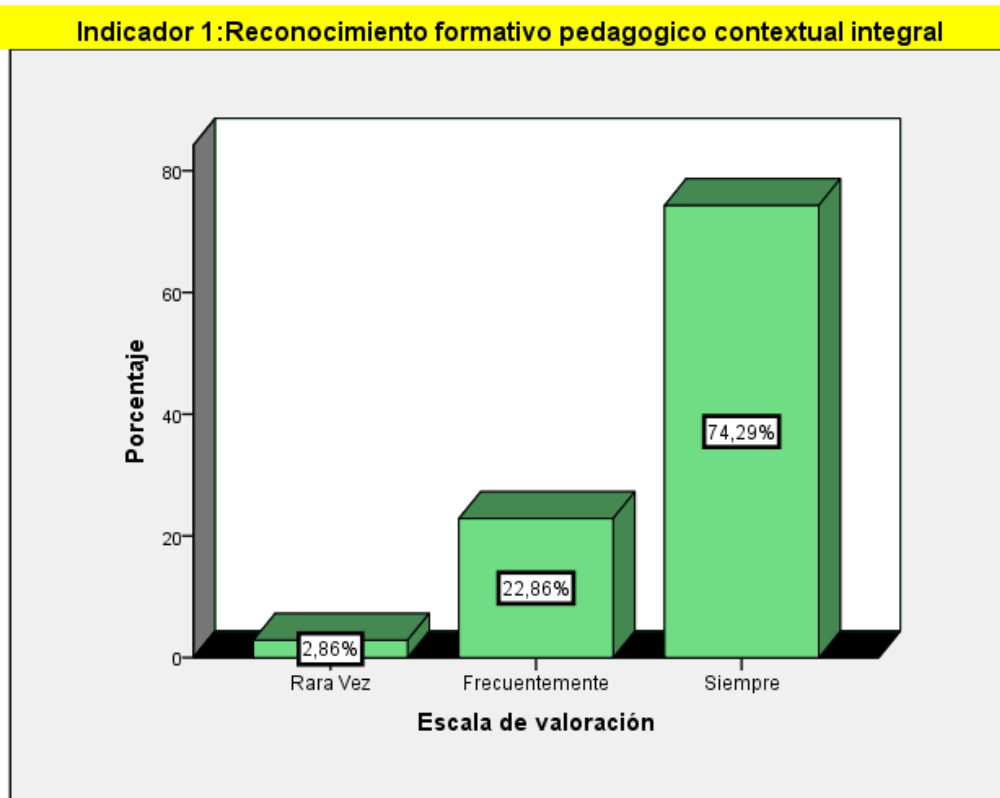


Gráfico 7: Porcentajes del indicador 1 pos prueba

Análisis del gráfico 7. En la pos prueba, el aumento del valor positivo del indicador reconocimiento formativo pedagógica contextual integral es notable, pasando del 74,4 % nunca de la pre prueba al 74,29 de siempre, completándose con el 22,86 de siempre, lo que corrobora la efectividad de la estrategia en este indicador.

Tabla de frecuencias 8
 Comprensión formativo pedagógico contextual integral
 (Indicador 2 agrupado pos prueba)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Rara vez	2	5,7	5,7	5,7
Frecuentemente	7	20,0	20,0	25,7
Siempre	26	74,3	74,3	100,0
Total	35	100,0	100,0	

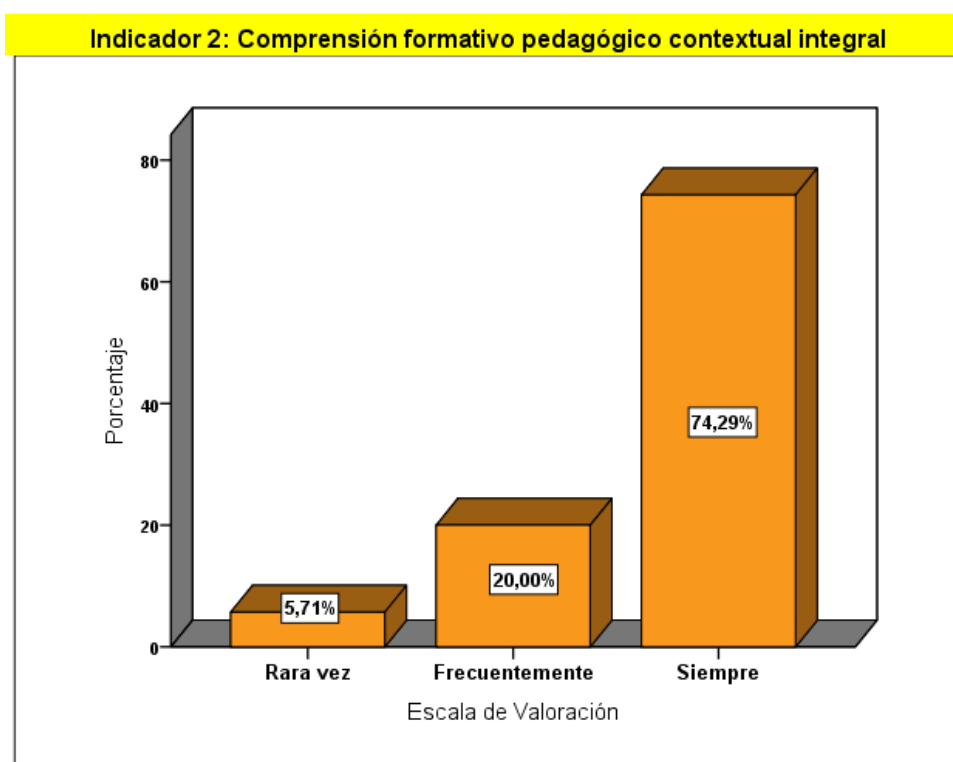


Gráfico 8: Porcentajes del indicador 2 de la pos prueba.

Análisis del gráfico 8. En el gráfico se muestra el aumento positivo del indicador, los ítems de este indicador tienen por finalidad explorar la valoración de la comprensión formativo pedagógico contextual integral. La opinión de los encuestados, después de la intervención de la estrategia pasa de 71.4% de raras veces al 74.29 % de siempre.

Tabla de frecuencias 9
Sistematización formativa pedagógica contextual.
(Indicador 3 agrupado pos prueba)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Rara vez	2	5,7	5,7	5,7
Frecuentemente	8	22,9	22,9	28,6
Siempre	25	71,4	71,4	100,0
Total	35	100,0	100,0	

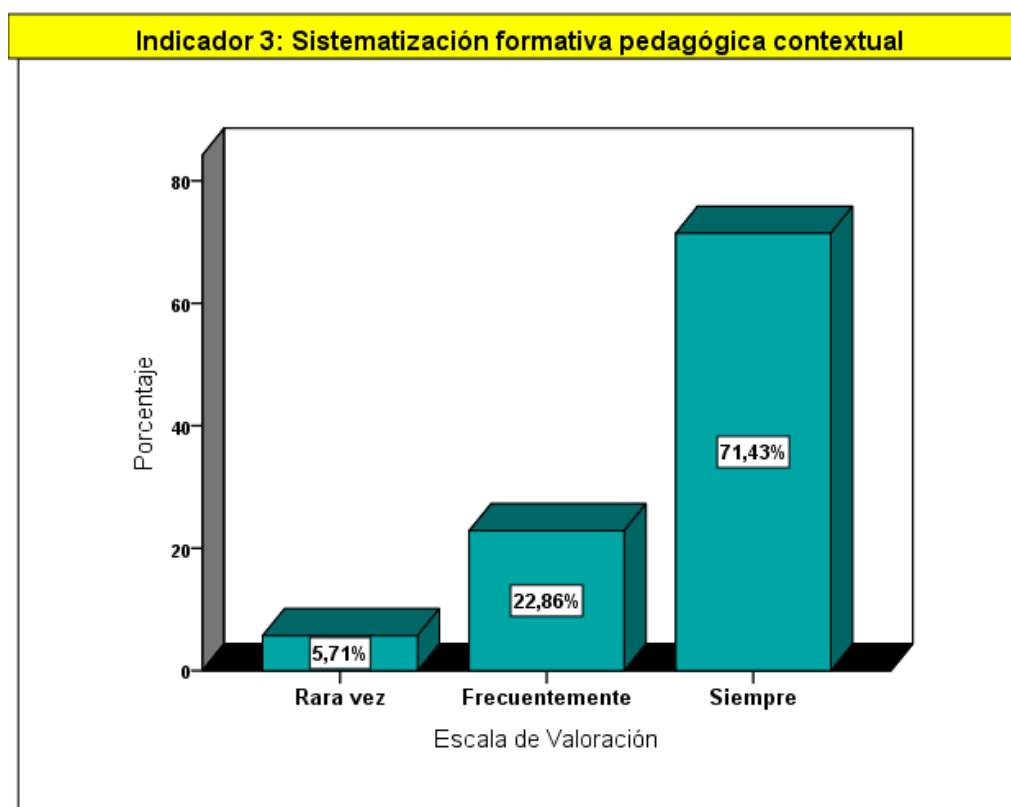


Gráfico 9. Porcentajes del indicador 3 pos prueba

Análisis del gráfico 9. En este gráfico se puede apreciar un quiebre en la opinión de la comunidad educativa, pasa del 70. 21 % del nunca de la pre prueba al 71.43 % de siempre, según la tabla de frecuencias equivale a 25 personas de la pos prueba que han cambiado de opinión, debido a los cambios después de la intervención.

Tabla de frecuencias 10
Orientación formativa académica integral responsable
(Indicador 4 agrupado pos prueba)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Rara vez	2	5,7	5,7	5,7
Frecuentemente	5	14,3	14,3	20,0
Siempre	28	80,0	80,0	100,0
Total	35	100,0	100,0	

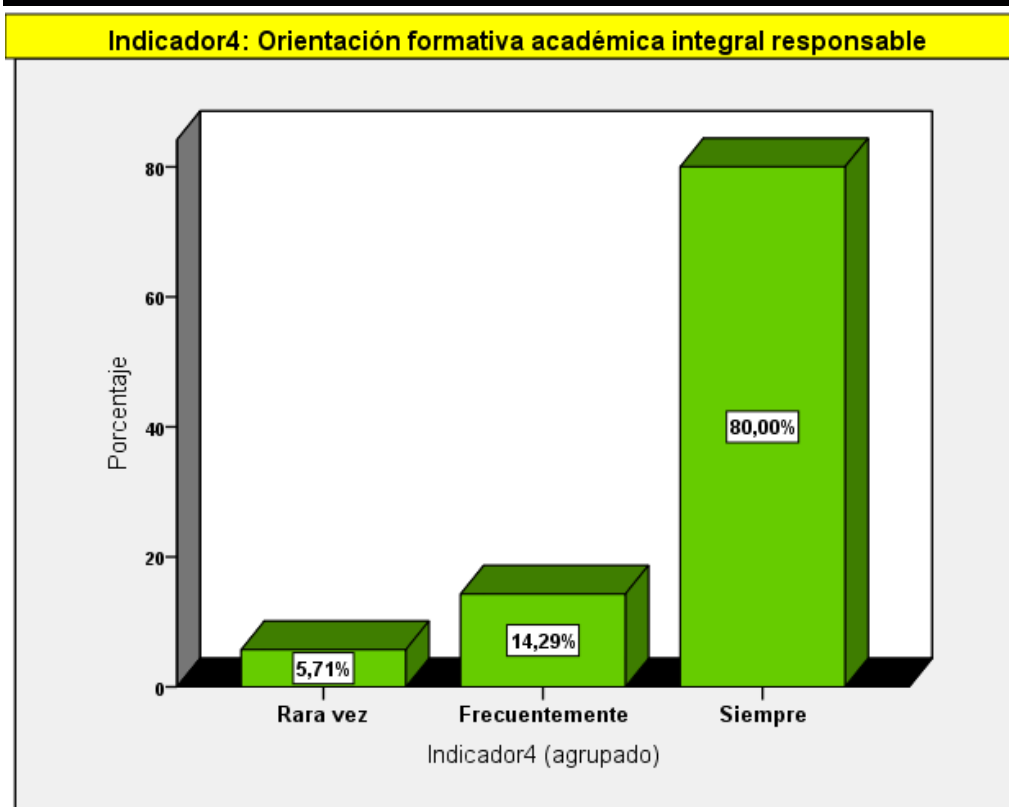


Grafico 10. Porcentajes del indicador 4 de la pos prueba

Análisis del gráfico 10. En este gráfico se puede apreciar el cambio de opinión de los actores educativos acerca de la orientación formativa académica integral responsable, pues antes de la intervención el 80. 2% opinaba que nunca se cumple tal indicador, pasando a una posición opuesta de 80% de cumplimiento. Dentro de todos los indicadores es el que, a sufrido mayor cambio, parece que se debe, a que durante la intervención se reformularon todos los documentos de gestión.

Tabla de frecuencias 11
Apropiación formativa académica integral responsable
(Indicador 5 agrupado pos prueba)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Rara vez	2	5,7	5,7	5,7
Frecuentemente	7	20,0	20,0	25,7
Siempre	26	74,3	74,3	100,0
Total	35	100,0	100,0	

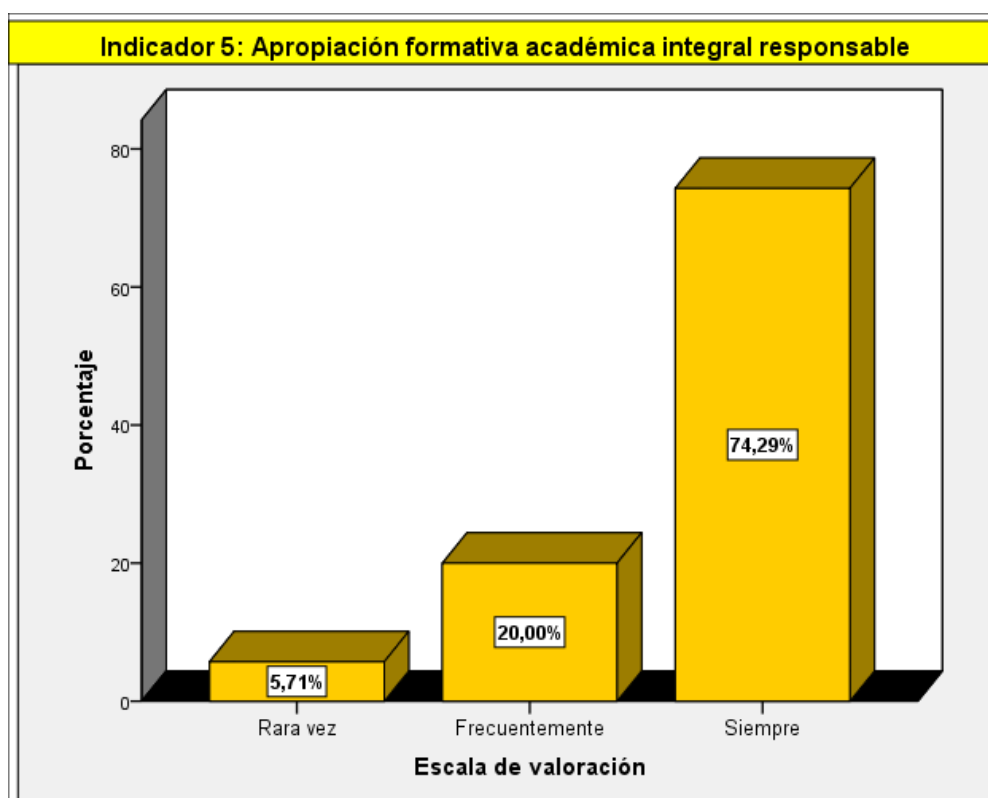


Gráfico 11: Porcentajes indicador 5 pos prueba

Análisis gráfico 11. Respecto a la apropiación formativa académica integral responsable, antes de aplicar de la estrategia los actores educativos en un 71.43% opinaban que rara vez se cumplía la apropiación formativa académica integral responsable, pero la opinión cambió después de la intervención, pues el 74.29% opina que siempre se cumple y el 20% opina que frecuentemente se cumple.

Tabla de frecuencias 12

Generalización formativa educativa integral responsable (Indicador 6 agrupado pos prueba)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Rara vez	2	5,7	5,7	5,7
Frecuentemente	6	17,1	17,1	22,9
Siempre	27	77,1	77,1	100,0
Total	35	100,0	100,0	

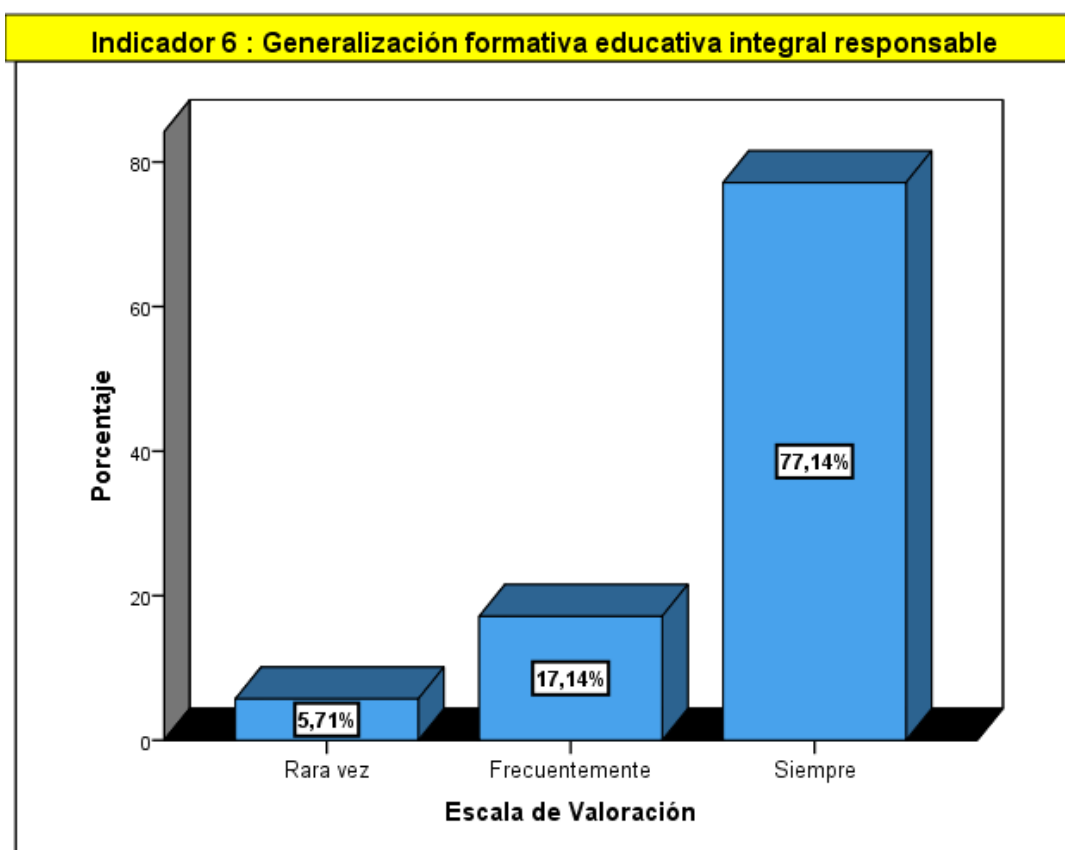


Gráfico 12: Porcentajes del indicador 6 pos prueba

Análisis del gráfico 12. El indicador Generalización formativa educativa integral responsable para el 77.14% siempre se cumple, que corresponde a 27 personas, sin embargo estas mismas personas ante de la intervención opinaban en un 71.43% que rara vez se cumplía, parece que la razón del cambio es que se implementó un plan de mejora institucional como parte de las actividades de la estrategia.

3.1.3. Comparaciones por dimensiones pre-prueba y pos-prueba

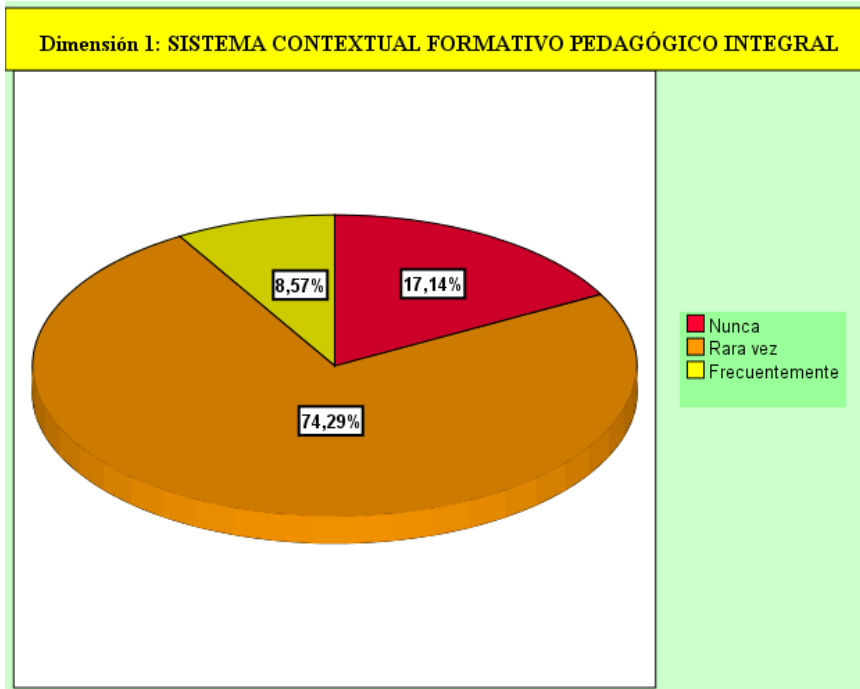


Gráfico 13: Porcentajes dimensión 1 pre prueba

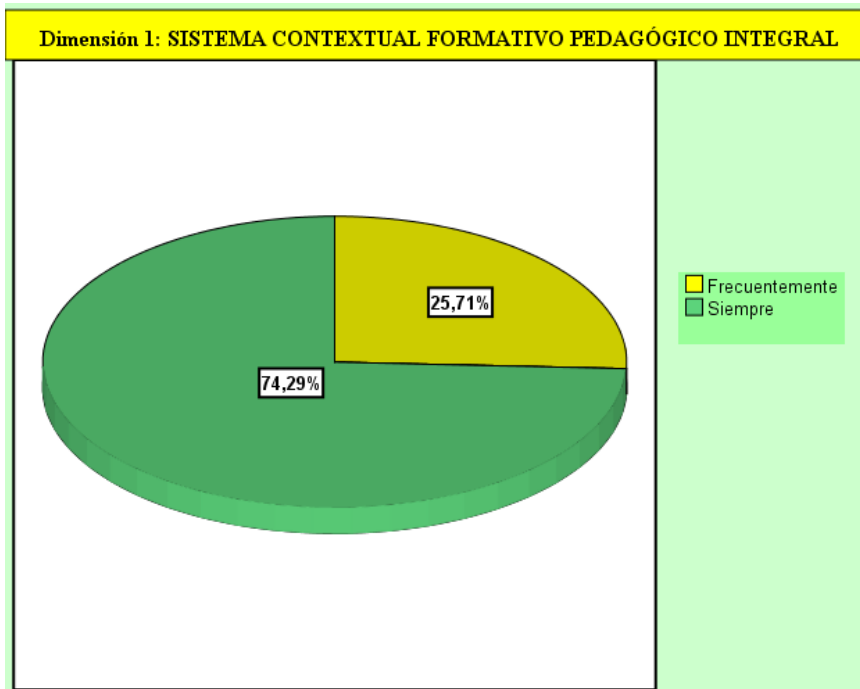


Gráfico 14: Porcentaje dimensión 1 pos prueba

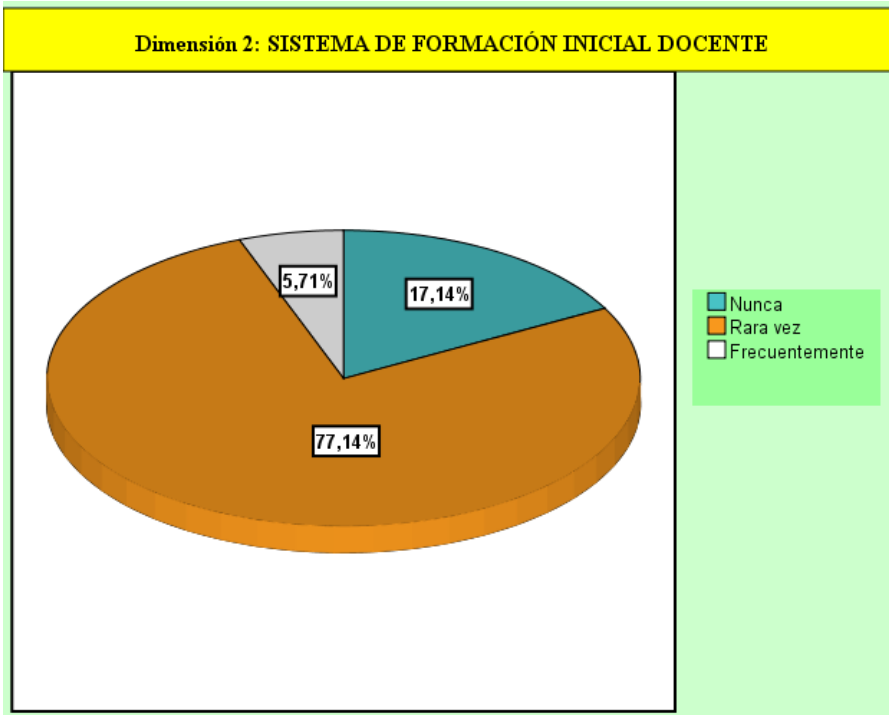


Gráfico 15: Porcentajes dimensión 2 pre prueba

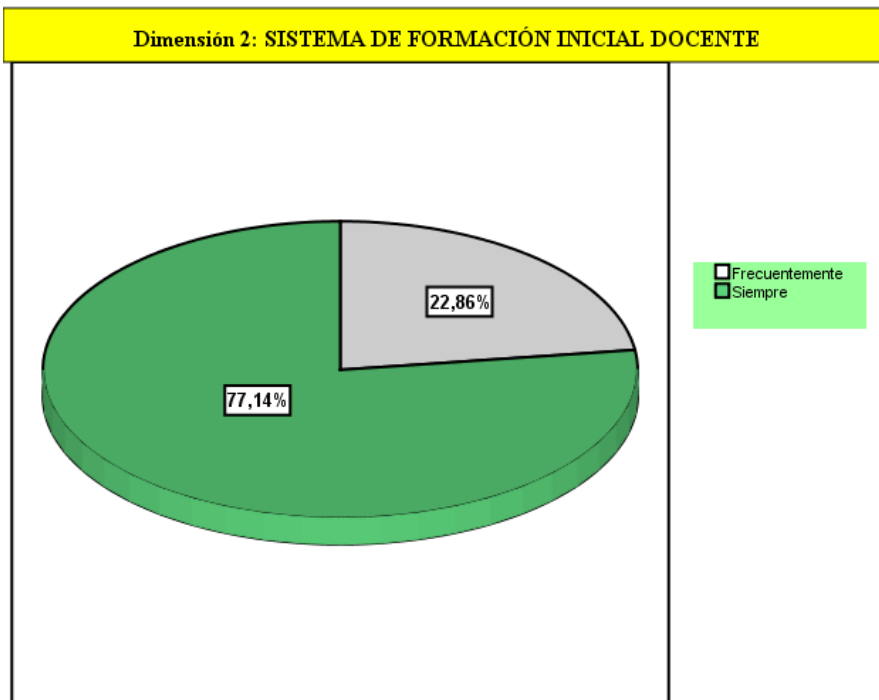


Gráfico 16: Porcentaje dimensión 2 pos prueba

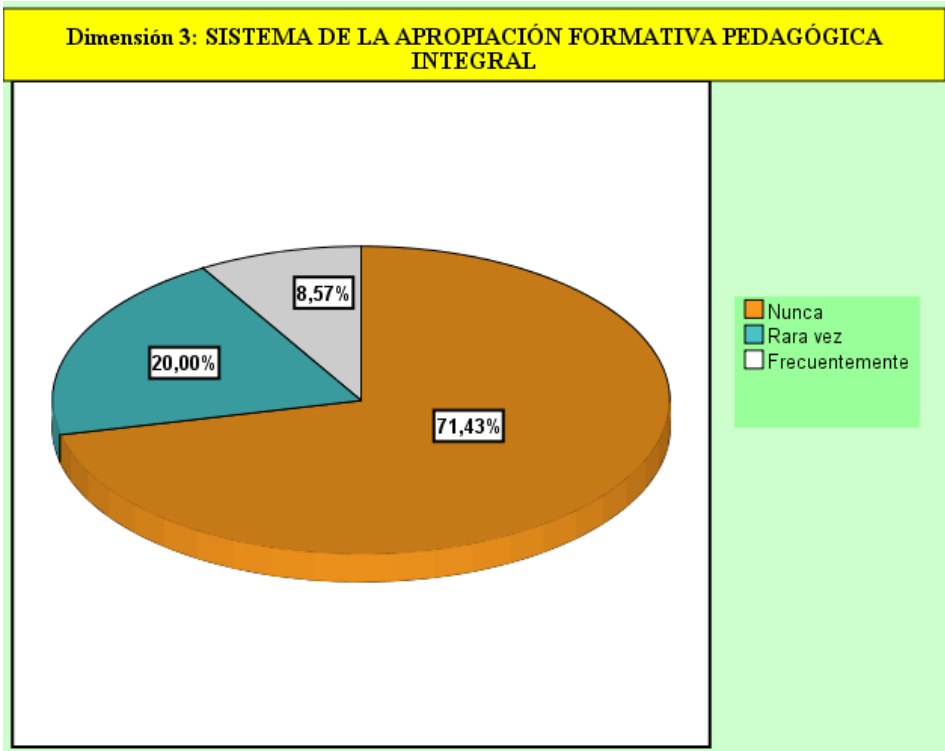


Gráfico 17: Porcentajes de la dimensión 3 pre prueba

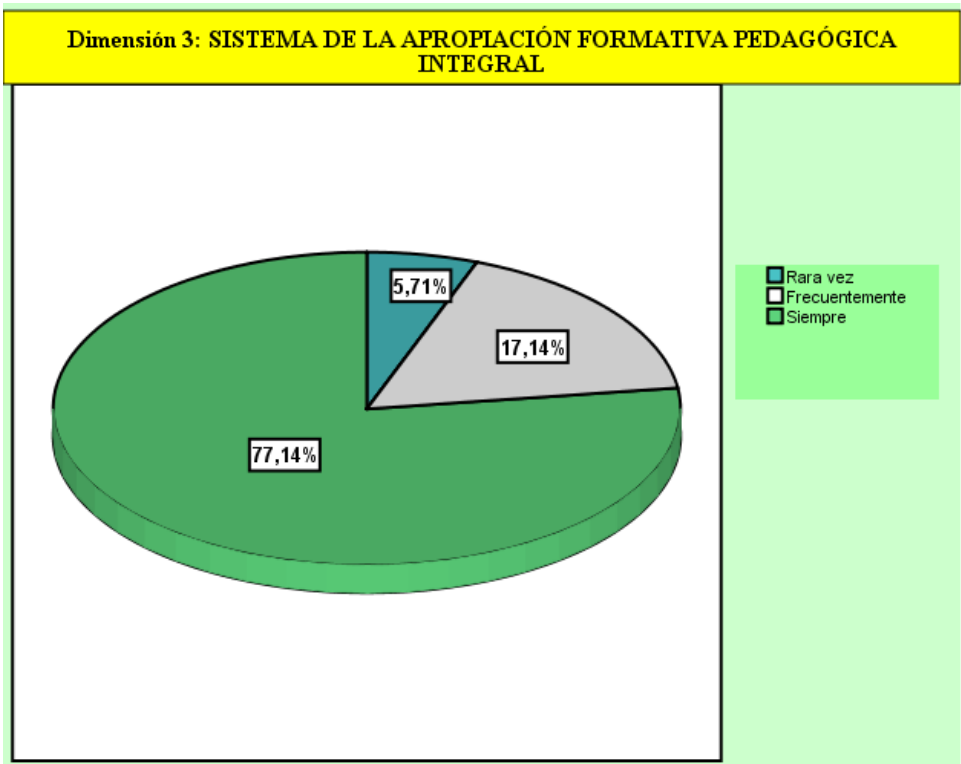


Gráfico 18: Porcentajes de la dimensión 3 pos prueba

3.2. Discusión de Resultados

De las tablas y gráficos mostrados se evidencia el cambio de la realidad de la gestión de la formación inicial docente después de aplicar la prueba; si comparamos la primera dimensión sistema contextual formativo pedagógico integral antes de la intervención el 74 % contestaron que nunca a las preguntas planteadas en esta dimensión, después de la intervención el 74.21% contestó que siempre. El caso es parecido en la dimensión dos, Sistema de formación inicial docente del 77.19% rara vez se pasó a 77.14% de siempre. El cambio más radical se produce en la dimensión tres, sistema de la apropiación formativa pedagógica integral pues se pasó del 71.43% de nunca al 77.14% de siempre, parece que se debe al plan de mejora institucional que se aplicó.

Los resultados negativos de la investigación diagnóstica antes de aplicar la estrategia, no es casual, pues en un estudio realizado por el MINEDU (2015) a 122 IESPP, 326 docentes y 12625 estudiantes: el 18% de los Institutos de Formación Inicial Docente (IFID) no contaba con registros de egresados, el 69% reporta tener problemas para mantener un buen clima laboral y resolver conflictos adecuadamente en el Instituto, el 24% de los Institutos no tiene responsable de Investigación dentro de su estructura organizacional, el 19% considera que, en general, su instituto funciona de manera regular o mala, el 43% opina que las condiciones de trabajo (tipo de contrato, remuneración) es el principal limitante de su desempeño pedagógico. En cuanto a la dirección del aprendizaje el 68 % de estudiantes tienen deficiencias en el pensamiento crítico. En cuanto a los docentes el 65% no hacen retroalimentación. También se detectaron deficiencias y limitaciones en el desarrollo curricular y gestión de la calidad. Frente a esta realidad el MINEDU ha iniciado un plan de fortalecimiento para mejorar la FID, pero todavía es insuficiente, de allí la importancia de la aplicación de nuestra estrategia.

La problemática de la formación inicial docente reflejada en los resultados del diagnóstico contextual coincide en parte con las afirmaciones de Vesub (2017) quien manifiesta que los principales desafíos de la formación docente es el mejoramiento de la calidad educativa, el prestigio de la carrera docente, los niveles académicos y grados de exigencia, la articulación entre la formación inicial y la formación continua, la elevación académica del docente, el nivel de los formadores, la carrera pública del maestro y las condiciones laborales.

Algunas deficiencias de la formación inicial docente se heredan de las escuelas normales del siglo XIX, en las que se creía que los maestros deben aprender lo estrictamente necesario para enseñar al pueblo, tener conocimientos sólidos, prácticos y de fácil trasmisión a los hijos de las clases bajas; siendo lo más importante la generación de hábitos de moralidad. Como consecuencia se llega a promover una baja y devaluada formación respecto a otras profesiones, y la infantilización del conocimiento de los maestros con el lema “hay que ponerse a la altura del niño, no saber más que él”.

Diversos autores como Bruns y Luque (2014); Llivina (2015); Heinsen (2015); Feo (2015); Paz (2014); Rodríguez y Grilli (2016); Ducoing, Orozco, Chuquilin y Gonzales (2017); Denice (2013, entre otros, hacen un análisis de la formación inicial docente a nivel latinoamericano en cuanto a su formación y los nuevos retos que deben enfrentar estos profesionales; encontrando las siguientes irregularidades: la oferta de docentes supera la demanda, escasa regulación de las instituciones formadoras de docentes, propuestas curriculares fuera de contexto, en la era de la información y el conocimiento se sigue con los modelos de formación docente del siglo XIX, se siguen reclutando a las filas del magisterio estudiantes poco talentosos, no se aplica la gestión por procesos, deficiente capacitación y selección de formadores, políticas educativas ineficientes, entre otras; recomendando políticas, pautas y perfiles para mejorar la formación inicial docente; las mismas que han servido como referente para elaborar y aplicar esta estrategia, y así mejorar la calidad educativa en el IESPP “MFGB”.

Parte del éxito nuestra estrategia de gestión se debe a que se ha tomado como fundamento las propuestas de autores y organizaciones mundiales como OREALC/UNESCO (2013,), OECD (2019), UNESCO UIS (2006), Venzub (2007) y otros, quienes centra su atención sobre siete aspectos: instituciones formadoras, calidad de los programas de formación inicial docente, regulación de la oferta, programas curriculares, modelos de formación, atracción de estudiantes talentosos, formadores, infraestructura y equipamiento. Los mismos que proponen recomendaciones y alternativas para mejorar cada uno de estos aspectos.

El éxito de la estrategia para mejorar la gestión de la formación inicial docente y por ende de la calidad educativa en el IESPP “MFGB”, no solo se debe a los fundamentos epistémicos; sino también a la identificación de la comunidad educativa con su institución, a su visión común y a la experiencia y conducción del suscrito como ex Director de dicha institución.

3.3. Aporte Teórico

Introducción

En este apartado se **modela** y fundamenta la **gestión de la formación inicial docente** a partir de la **sistematización formativa pedagógica contextual responsable**, teniendo como fundamento el modelo axiomático denominado **Teoría General de Sistemas**, además de los fundamentos epistemológicos, pedagógicos y enfoques educativos. A manera de encuadre, empezaremos por hacer un breve comentario sobre el enfoque sistémico y sus diferencias con otras teorías.

La ontología plantea dos posiciones frente a la interpretación del ser, la posición idealista y la posición materialista, en cuanto a esta última existen varios enfoques que pretenden modelar la realidad objetiva o fenomenológica, siendo las principales la concepción dialéctica y la concepción sistémica del mundo. La más antigua es la concepción dialéctica creada por Heguel y modificada por Marx y Engels para aplicarlo al análisis histórico social, creando el materialismo dialéctico que fundamenta el materialismo histórico. La concepción dialéctica se trató de aplicar a las ciencias fácticas, pero se tiene una limitación al intentar construir modelos racionales deductivos, dada por el principio dialéctico de unión de contrarios, es que la dialéctica acepta como verdad el principio ontológico del tercio excluido ($A \wedge \neg A$), esto es que acepta como verdad, que un ente es y a la vez no es.

La matemática es el lenguaje de las ciencias y se fundamenta íntegramente en la lógica clásica o aristotélica, todas las ciencias tratan de imitar la construcción racional de la matemática, sus modelos para ser validados tienen que tener el respaldo de un modelo matemático, y no existe teoría matemática o rama de la matemática que acepte el tercio excluido, de otro lado cuando se construye una teoría científica y se llega a una contradicción ($A \wedge \neg A$) no tiene validades. Frente a este problema ontológico se crea la **Teoría General de Sistemas (TGS)**, que se fundamenta íntegramente en la lógica clásica, por lo que rápidamente se aplicó en todos los campos del conocimiento, especialmente en las ciencias duras. En las ciencias sociales, en un principio tuvo poco éxito, de allí que se trató de incluir el tercio excluido en la teoría de sistemas, dando origen a los modelos sistémicos dialécticos; en América latina los más conocidos son el modelo holístico configuracional de Homero Fuentes y el pensamiento complejo de Edgar Morín.

Actualmente se han creado nuevos modelos en base a la teoría de sistemas que explican los fenómenos sociales, entre estos tenemos la teoría del caos y la teoría de indeterminación de Heidelberg. Con el nacimiento de la escuela de Fráncfort, iniciada por Max Horkheimer (1972), Theodor Adorno (1980) y otros, se retorna a la interpretación dialéctica de las ciencias sociales. En tal sentido existen dos tendencias investigativas en las ciencias sociales; el positivismo moderno que da preferencia a los métodos cuantitativos, que tiene entre sus representantes a Kant, Karl Popper, Mario Funge, Roger Penrose, entre otros. Y los que dan preferencia a los métodos cualitativos basados en el análisis hermenéutico, que se fundamenta en el paradigma socio crítico de la escuela filosófica de Fráncfort, entre los más destacados representantes están Kuhn, Lakatos, Feyerabend y los seguidores de la escuela de Francfort. Últimamente se considera que en toda investigación existen métodos cualitativos y cuantitativos y se habla de niveles de investigación, que son como grados militares (exploratorio, descriptivo, explicativo, predictivo y aplicativo), donde toda investigación pasa por la fase exploratoria (cualitativa por excelencia), que se da en los primeros niveles.

Respecto a la aplicación de la TGS en el presente estudio tiene ciertas **limitaciones**. Si bien es cierto que la TGS, se puede aplicar a cualquier fenómeno; el grado de efectividad depende del proceso de modelación y la naturaleza de los sistemas; los más difíciles de modelar son los **sistemas dinámicos** abiertos y dentro de ellos los más complejos son los sistemas sociales, porque en ellos interactúan personas, las que tienen libertad de tomar decisiones, en cambio en los cerrados se ejecutan automáticamente de acuerdo a **un algoritmo** matemático o de otro tipo. Para los sistemas sociales no se pueden desarrollar algoritmos seguros que garanticen el objetivo o función del sistema al 100 %. En un intento de solucionar este problema se ha creado la **teoría del caos** que se fundamenta en la probabilidad matemática. Los procesos y sistemas sociales se rigen por reglas o normas, que ayudan a cumplir los propósitos sociales de una comunidad. A estas normas o reglas que permiten a grupos de personas lograr una equifinalidad optimizada se le conoce con el nombre de **gestión**. Lo que implica que **entre los procesos sociales y la gestión existe cierto homomorfismo**.

La elección de los conceptos claves o categorías marcan la diferencia entre teorías, así como el concepto más importante en la teoría **holística configuracional** es la de **configuración**, en la teoría de sistemas el concepto clave es **proceso**, a tal punto se habla de proceso o

sistema indistintamente como si fueran sinónimos. Si bien la teoría de sistemas tiene sus **limitaciones** para modelar las organizaciones sociales, pero facilita su **representación modélica**, que a su vez facilita su **análisis y comprensión** de los fenómenos sociales.

La pertinencia y validez de un modelo depende de su simplicidad y representatividad del objeto en estudio. Razón de su elección para el presente estudio; ya que desde nuestra perspectiva el enfoque sistémico es la mejor herramienta para la modelación de cualquier fenómeno; Siendo su principal ventaja competitiva el análisis de su arquitectura interna y la interacción con su medio. Además, mediante los procesos de control y retroalimentación dan origen a causalidades circulares que generan una equifinalidad optimizada, es decir la mejora continua de sus procesos.

3.3.1. Fundamentos

La fundamentación teórica referente al **marco filosófico, epistémico y pedagógico** del presente modelo han sido tratados ampliamente en el marco teórico, por lo que a continuación haremos una breve referencia a la TGS, la gestión educativa, tipos de problemas y la modelación.

La Teoría General de Sistemas, empieza a estructurarse por el año 1930, pero su consolidación como un modelo teórico de la realidad se debe al biólogo austriaco Ludwig Von Bertalanffy, quien en 1968 publica su obra “Teoría General de los Sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones”. La teoría de sistemas nace en respuesta a paradigmas como al **positivismo, empirismo, holismo filosófico, estructuralismo, funcionalismo sociológico**, entre otros enfoques que eran insuficientes para explicar el complejo mundo de la biología.

Si bien es cierto, en sus inicios el **concepto sistema** se utilizaba en el estudio de los seres vivos y sus complejas relaciones; con el devenir del tiempo se amplió a todos los campos del conocimiento, actualmente cuenta con muchas ramas afines como la teoría dinámica de los sistemas, la cibernética, la teoría de los autómatas, el análisis de sistemas, teoría de redes y gráficas, teoría del control, teoría de la información, teoría de los juegos y decisiones, teoría de circuitos, teoría de colas, entre otras; pasando a convertirse en un **paradigma científico y filosófico**, en un nuevo modo de pensar y explicar el mundo. El éxito de la teoría

según Von (1968), es que la ciencia clásica para el estudio de un fenómeno procuraba aislar sus elementos con la esperanza que, volviéndole a juntar, conceptual o experimentalmente resultaría la totalidad. “Ahora hemos aprendido que para comprender no se requiere solo los elementos sino las relaciones entre ellos”

Según su autor, en esta teoría general puede identificarse tres aspectos no separables en cuanto a contenido, pero distinguibles en atención; **como ciencia de los sistemas, tecnología de los sistemas y filosofía de los sistemas**. El primer aspecto trata de la exploración y la explicación científica de los sistemas de las ciencias (física, biología, psicología, ciencias sociales, etc.), con la teoría general de sistemas como doctrina de principios aplicables a todos los sistemas (o a subclase definidas de ellos). El segundo aspecto es **la tecnología de los sistemas**, referente a los problemas que surgen en la tecnología y la sociedad. En cuanto a la tecnología comprenden tanto el software como el hardware de computadoras, automatización, robótica, maquinaria autorregulada, cibernética, etc. la modelación de los nuevos adelantos y disciplinas teóricas. El tercer aspecto lo constituye la **filosofía de los sistemas**, a saber, la reorientación del pensamiento y la visión del mundo resultante de la introducción del sistema como nuevo paradigma científico en contraste con el enfoque unidireccionalmente causal de la ciencia clásica.

Al igual que toda teoría científica de gran alcance, la teoría general de los sistemas tiene sus aspectos meta científicos o filosóficos. La **ontología de los sistemas**, trata de definir lo que es un sistema y como están presentes los sistemas en los distintos niveles del mundo observable. Que hay que definirse o describirse como sistema no es cosa que tenga respuesta evidente o trivial. La **epistemología de sistemas** se opone a la metafísica del positivismo lógico, que está determinada por ideas de la física de partículas, como el atomismo y la “teoría de la cámara” para el conocimiento. Todo esto es anticuado a los conocimientos actuales. Frente a los modelos de la física y reduccionismo, los problemas y modos de pensamiento de las ciencias biológicas, **sociales y del comportamiento** requieren otra perspectiva, ya que los sistemas sociales no pueden reducirse a simples partículas elementales y a las leyes ordinarias de la física. La tercera dimensión es **la ética de la teoría de sistemas**, se ocupa de las relaciones entre hombre y mundo o de lo que se llama axiología en el argot filosófico.

Este breve recorrido por la teoría de sistemas nos permite comprender la importancia de la TGS en la comprensión de la realidad y la modelación científica, para efectos de la presente modelación se hace necesario definir algunos conceptos y propiedades de esta teoría.

Que es un sistema. Según el autor de la TGS Von (1968), es una ciencia general de la totalidad, que tiene varios enfoques, “En forma elaborada sería una disciplina lógico-matemático, puramente formal en si misma pero aplicable a las varias ciencias empíricas” (p.59). esta sería una definición desde el enfoque formal, pero como lo manifiesta su autor, la definición depende del campo del conocimiento donde sea aplicada. Así para James y Senn (1999) “sistema es un conjunto de componentes que interaccionan entre sí para lograr un objetivo” (P.11). Para **el propósito de la presente investigación** definiremos un sistema como un conjunto de elementos que se organizan e interactúan entre sí para conseguir un propósito; cuyos componentes fundamentales son las entradas, procesos, salidas, control, retroalimentación, y que está inmerso en un medio o entorno con quien intercambia información, materia o energía.

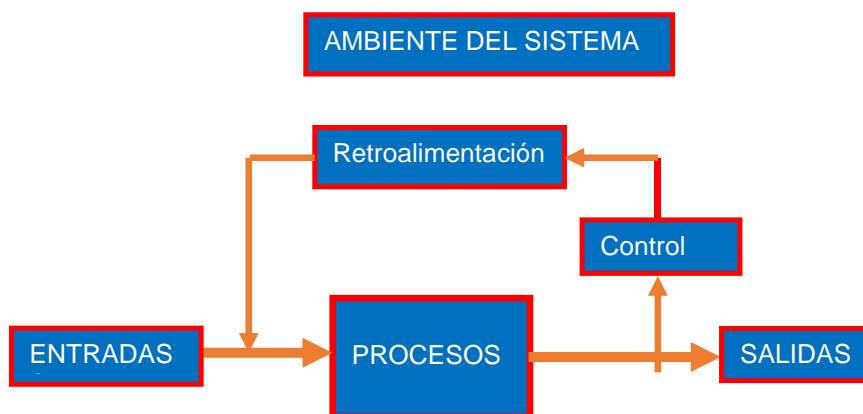


Figura 1. Esquema de un sistema

Según Chiavenato (2000) estos componentes básicos se definen de la siguiente manera:

- **Entrada** son los elementos que ingresan al sistema procedente del ambiente. Muchos de ellos se consumen en el proceso o se incorporan al producto, por lo que se les llama también insumo. En el sistema educativo, los insumos de la entrada están dadas por las demandas sociales (necesidades), las políticas educativas, el plan de estudios, los alumnos, los docentes y no docentes, los recursos materiales (infraestructura), los recursos financieros, etc.

- **Proceso** es el conjunto de actividades para transformar los insumos y dar como resultado los productos, es el mecanismo de conversión de los insumos en salidas o resultados. Generalmente es representado como la caja negra, en la que entran los insumos y salen cosas diferentes, que son los productos, **se considera el concepto más importante de la teoría de sistemas**. En caso de un centro educativo se trata de transformar al estudiante a través del proceso docente educativo; Estos procesos pueden ser mentales, como pensar, razonar, planear, aprender, enseñar. Mecánicos, como operar una máquina, realizar experimentos, mental – mecánico, como probar, como escribir, etc.



Figura 2. Esquema de un proceso

- **Salida** o producto o resultado (output): es la finalidad para la cual se reunieron elementos y relaciones del sistema. Los resultados de un proceso son las salidas, las cuales deben ser coherentes con el objetivo del sistema. En el caso de la educación, las salidas son servicios educativos, que consiste en la formación integral del estudiante, el “producto” principal estará constituido por el alumno egresado del grado, nivel o modalidad, debidamente capacitado en cuanto a conocimientos, habilidades, actitudes y capacidades que requiera el nivel educativo. Pero las salidas también pueden ser desechos, como los estudiantes excluidos por el sistema educativo que no logran terminar una carrera o nivel educativo por X motivos.

- **Retroalimentación** (feedback): es la función de **control** y regulación del sistema mediante el retorno de información o producto, que permite aumentar, modificar, mantener o cambiar la operación, con el fin de lograr productos y servicios compatibles con los patrones de referencia preestablecidos. Se identifica con la función de evaluación de la gestión. Control y retroalimentación se dan al mismo tiempo. Existe **control de entrada, control de proceso y control de salida**.
- **Ambiente**: es el medio que envuelve externamente el sistema. Está en constante interacción con el sistema. La existencia de un sistema depende de su interacción con su ambiente. Aunque el ambiente puede ser un recurso para el sistema, también puede ser una amenaza, si es adverso al sistema.
- **Propósito** u objetivo: todo sistema tiene uno o algunos propósitos. Los elementos (u objetos), como también las relaciones, definen una distribución que trata siempre de alcanzar un objetivo

La relación de los componentes mencionados anteriormente forma la **estructura del sistema**, de su organización depende el funcionamiento y los resultados del sistema. Aparte de estos componentes los sistemas tienen propiedades especiales, que se utilizan en la argumentación del **modelo de gestión sistémico integral**, siendo las principales las que se describen a continuación:

- **Globalismo** o totalidad: un cambio en una de las unidades de la **estructura** del sistema, producirá cambios en las otras unidades. El efecto total se presenta como un ajuste a todo el sistema. Hay una relación de causa/efecto de este cambio.
- **Entropía**: es la tendencia de los sistemas a desgastarse, a desintegrarse, por el relajamiento de los estándares y un aumento del desorden. La entropía aumenta con el correr del tiempo. En los sistemas sociales si aumenta la información disminuye la entropía, pues la información es la base de la configuración y del orden..
- **Neguentropía (entropía negativa)**; Se puede definir como la tendencia natural que se establece para los excedentes de energía de un sistema (intercambio de descargas con su medio), de los cuales no usa. Es una meta magnitud, de la que su variación se mide en julios.
- **Entalpía**: es una meta magnitud de termodinámica simbolizada con la letra H. Su variación se mide, en julio. Establece la cantidad de energía procesada por un sistema

y su medio en un instante A de tiempo y lo compara con el instante B, relativo al mismo sistema

- **Homeostasia:** es el equilibrio dinámico entre las partes del sistema y entre este y su ambiente externo. Los sistemas tienen una tendencia a adaptarse con el fin de alcanzar un equilibrio interno frente a los cambios externos del entorno (autorregulación).
- **La sinergia:** Se refiere a que la totalidad del sistema no es igual a la suma de sus elementos componentes, o lo que es lo mismo decir que el todo es más que la suma de las partes. Por ejemplo, en un ser vivo, sus partes que son también subsistemas por sí solas no constituyen un ser vivo. Cada parte de un avión no puede volar por sí misma sino todas las partes esenciales organizadas de cierta forma.
- **Recursividad y subsistemas:** Es la repetición de un sistema dentro de otro de menor jerarquía, cada sistema está conformado por subsistemas, un macro sistema es el que engloba a todos los subsistemas de su especie. Lo que este principio argumenta es que cualquiera actividad que es aplicable al sistema lo es para el supra sistema y el subsistema.
- **La autopoiesis:** Es la capacidad de un sistema de reproducirse y mantenerse por sí mismo. Por ejemplo, los seres vivos son en particular sistemas autopoieticos, y que están vivos solo mientras están en autopoiesis, esto es cuando los cambios en la estructura mantienen la identidad del sistema, caso contrario se destruye el sistema o se transforma en otro sistema.

El otro concepto clave que se utiliza en el presente modelo es **la gestión y sus funciones**. “Gestionar no es exclusivamente administrar (o gerenciar), ni simplemente organizar y, mucho menos, conducir (en sus sentidos autocrático, carismático, paternalista, etc.). Tampoco es algo que siga la lógica de las “recetas”. De lo que se trata, en cambio, es de **producir procesos colectivos** a partir de las situaciones y las condiciones vividas, que tienen un sentido histórico... Cuando se habla de gestionar, entonces, se hace referencia a la forma a través de la cual un grupo de personas establece objetivos comunes, organiza, articula y proyecta las fuerzas, los recursos humanos, técnicos y económicos” (Huergo, sin fecha. PP.2-3). Para el presente estudio tomaremos la siguiente definición: **Gestión educativa** es la capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas,

el estilo, las capacidades y las personas para alcanzar los objetivos de las organizaciones educativas (Casassus, 2000).

Las principales funciones de la gestión son las mismas que se plantean en la administración científica de Taylor y Fayol, (Planear, Organizar, Dirigir y Controlar), pero enfocados desde la administración moderna o gestión; estas funciones están ligadas a cuatro procesos generales de la gestión; planificar, hacer, valorar y actuar, que también se le conoce como PHVA o ciclo de calidad de Deming en honor a su autor. La **Planificación**, Parte de un diagnóstico de la realidad, una etapa de carácter colegiada, en donde se organizan grupos de trabajo con la finalidad de establecer las metas y objetivos a lograrse en un determinado tiempo, se da en diferentes niveles y tiempos. La planificación **estratégica** es a largo plazo y a nivel gerencial, la planificación **táctica** a mediano plazo y la **operativa** a corto plazo. **Ejecución**, en esta etapa se concretiza lo planeado junto con el control para vigilar el cumplimiento de lo planeado; parte de esta función es la organización, implementación dirección, acompañamiento y reciclaje. **Evaluación**, en esta fase se verifica si lo planeado se ha cumplido o no, se comparan los resultados obtenidos contra los esperados de acuerdo con los indicadores de medición establecidos con anterioridad. En **la mejora** se analizan los resultados de la evaluación, se sistematiza y se elabora el plan de mejora, cerrando el ciclo de la calidad.

Los procesos de un sistema y la gestión forman una causalidad cíclica, **La gestión** atraviesa transversalmente a todos los procesos de un sistema, pues todo proceso social está ligado a su gestión, de allí que existan **modelos de la gestión** de la calidad, **modelos de gestión** de los procesos formativos, etc. Respecto las principales funciones de la gestión existen ciertas discrepancias teóricas, para el presente estudio se consideran las siguientes: **planificación, ejecución, evaluación y mejora**, que coincide con el **ciclo de calidad de Deming** (planifica, hace, verifica y actúa); llamado así porque el orden de las funciones de la gestión determina una **causalidad circular** (ciclo). Esta causalidad es inherente a los procesos en sus diferentes niveles, está presente en todos los sistemas y subsistemas de los procesos sociales, particularmente está presente en todos los procesos formativos en sus diferentes **niveles de sistematicidad**. El **isomorfismo** entre funciones y procesos, y la **recursividad** de sistemas y procesos implica la **recursividad** de las funciones respecto a los procesos.

La **causalidad circular** de la gestión es **dinamizada** por la propiedad de **control** y **retroalimentación** del sistema. Como los sistemas y sus procesos son **recursivos**, implica que sus respectivas **funciones de gestión** también lo sean. Es decir que el ciclo (planificación, ejecución, evaluación y mejora) se repite en la gestión de un macro sistema como es un programa de estudios, así como en una sesión de aprendizaje (se empieza por su planificación, luego se ejecuta, evalúa y finalmente se mejora).

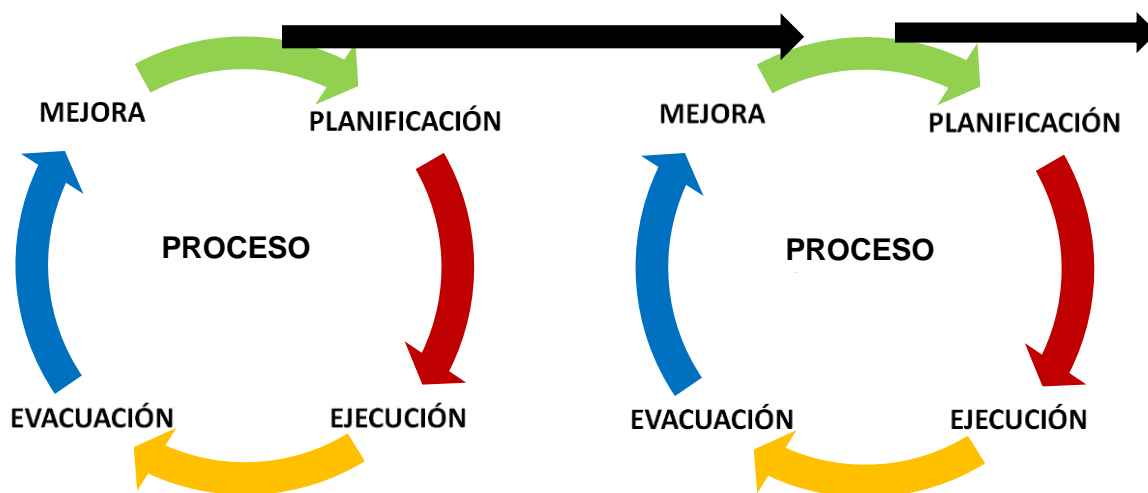


Fig 3. Causalidad circular de la gestión

De las propiedades anteriores se desprende que la gestión de la formación inicial docente se caracteriza por ser de carácter cíclico (planificación, ejecución, evaluación y mejora), que avanza en una espiral continua, **dinamizada** por el **control** y **retroalimentación** del sistema. Estos bucles se dan en los diferentes subprocesos del sistema originando la mejora continua.

Para fundamentar los **procesos de reconocimiento formativo pedagógica contextual integral** del modelo se ha tomado la conceptualización de problemas de Caballero (2016), quien sostiene que un problema es cuando **el ser es diferente al debe ser**, según sus variables toman diferentes nombres. Un **empirismo aplicativo** es cuando un planteamiento teórico que debía aplicarse no se aplica. Un **empirismo normativo** genera un problema cuando una norma interna no se aplica. **Discrepancias teóricas** cuando se trata de aplicar teorías diferentes a la misma realidad por promotores diferentes. Se da un **incumplimiento** cuando en la realidad una norma no se cumple. Una **restricción** (cuello de botella) se produce cuando no se cumple los objetivos por mal funcionamiento de alguna parte del proceso. **Las deficiencias** se dan cuando los logros de objetivos se dificultan por fallas en los procesos.

Las carencias se producen cuando los logros de objetivos se dificultan cuando no se tiene los elementos necesarios para lograrlos. **Limitaciones**, se identifica este tipo de problemas cuando el logro de objetivos se dificulta porque los elementos para lograrlos están fuera del alcance (topes extremos).

Antes de pasar a la argumentación de nuestro modelo precisemos **la conceptualización de modelo**. El término modelo tiene diferentes connotaciones de acuerdo a la naturaleza de lo que se quiere modelar. Son ejemplos de modelos, un dibujo de una casa, una fórmula matemática, una fotografía, la descripción de un fenómeno, los modelos atómicos, los modelos por simulaciones de computadoras, los planos arquitectónicos de un edificio, los modelos matemáticos de las teorías del universo, los modelos pedagógicos, los modelos de evaluación de la calidad educativa, etc. Existen muchos tipos y teorías sobre modelos. En términos simples, un modelo es la representación de algo, que se aparece, pero no es igual.

Para el presente estudio tomaremos la definición de Rumbauh, Jacobson & Booch (2000): Un modelo es una representación de algo, que capta los aspectos más importantes de lo que se quiere modelar, descartando las características que no son de interés desde cierta perspectiva. El modelo facilita el estudio del objeto y permite hacer predicciones del comportamiento del mismo.

3.3.2. Argumentación del modelo

El presente modelo tiene como **propósito** representar la realidad de la formación inicial docente de forma simple e integral, de tal manera que nos permita analizar, comprender y mejorar los procesos formativos y por ende la calidad educativa desde el enfoque de sistemas.

El modelo de **gestión sistémico integral para la calidad educativa**, parte de un supuesto científico: si se aplica una estrategia de formación docente, sustentada en un sistema de gestión integral, que tenga en cuenta la sistematización contextualizada académica y su apropiación, entonces se contribuye a la calidad educativa de los IESP. Propuesta que manifiesta la intencionalidad de mejorar la calidad educativa mediante una estrategia que tiene como dimensiones tres subsistemas:

- Sistema contextual formativo pedagógico integral

- Sistema de formación inicial docente,
- Sistema de la apropiación formativa pedagógica integral

Siendo el eje principal el sistema de formación inicial docente, los otros dos son de apoyo, que juntos forman la estructura el sistema de gestión para la calidad educativa.

El modelo propuesto se fundamenta en la teoría general de sistemas; desde este enfoque se concibe el objeto de estudio (la FID) como un supra sistema dinámico abierto y cíclico, cuya **estructura** es la siguiente: consta de tres componentes básicos (subsistemas) **entrada, proceso y salidas**, que forman un cierto **homomorfismo** con las tres etapas o momentos de **los procesos de FID** : **La primera etapa** (entrada) se identifica con los procesos de reconocimiento formativo pedagógica contextual integral y los procesos de comprensión formativo pedagógico contextual integral, en esta etapa se diagnostica los procesos internos en relación con el entorno del sistema . En **la segunda etapa** (proceso) se desarrollan los procesos de sistematización formativa pedagógica contextual, la orientación formativa académica integral responsable, y los procesos de apropiación formativa académica integral responsable. En la **tercera etapa** (salida) se ejecutan los procesos de generalización formativa educativa integral responsable. A continuación, se describen cada componente de la estructura del sistema.

Procesos de reconocimiento formativo pedagógica contextual integral

En este subsistema se revela el **conocimiento** del estado de la FID, al realizar el **diagnóstico** institucional y **contextual** en forma ordenada e imparcial, proporcionando la información suficiente, que luego de su tratamiento y análisis, en relación un **marco teórico** adecuado, nos permita interpretar la realidad de la FID, descubriendo las **principales tensiones sistémicas internas y externas**.

El diagnostico contextual permite identificar y **comprender** la calidad educativa en referencia a las manifestaciones y sus causas, que provienen de **tensiones sistémicas** internas y externas. Las primeras se originan por la **entropía del sistema** (deficiencias en la comunicación), en consecuencia, el sistema no cumple sus funciones, existe una tensión interna entre la realidad y los objetivos del sistema ($R \neq \text{Objetivo}$), tensión sistémica que puede manifestarse en: restricciones (cuello de botella), distorsiones, deficiencias, carencias, entre otras.

Las tensiones externas se producen en primer lugar por **las brechas** entre el sistema y su entorno, si se da en su **entorno contextual** inmediato se produce una impertinencia ($R \neq$ a contexto local); la brecha puede darse entre el sistema y el marco científico, tecnológico o teórico; entonces se trata de un empirismo teórico ($R \neq$ teoría), cuando la tensión se da entre el sistema y las normas o políticas, estamos frente a un empirismo normativo ($R \neq$ norma), pero puede darse por la falta de recursos que no posee el sistema en este caso se trata de una limitación.

Los procesos de reconocimiento formativo pedagógica contextual integral, son determinantes para la **equifinalidad optimizada del sistema**, ya que controlan los **insumos en la entrada del sistema**, es a través del subsistema de entrada que el sistema formativo intercambia con su **medio** información y recursos para adquirir la **homeostasia** y la **autopoiesis**. En resumen, en este componente se analiza los procesos internos en relación a cierto marco teórico o estándares de calidad, análisis del entorno en cuanto a demandas, aspecto tecnológico, político y otros. Para finalmente culminar en la **sistematización colegiada**.

Los procesos de comprensión formativo pedagógico contextual integral

En este componente del modelo, se analiza el **objeto de estudio** para **comprender** los procesos pedagógicos que se dan en la **formación inicial docente**, emergiendo dos **tensiones sistémicas**, la **primera** es una **discrepancia teórica** entre la **orientación moderna** de la **formación docente** y la **posmoderna**; la **segunda** tensión se da entre la necesidad de promover un conocimiento capaz de abordar los **problemas globales** y fundamentales, versus asumir la cultura local y sus problemas.

Respecto a la primera **tensión** ha sido discutida ampliamente en el marco teórico. De un lado está la **modernidad** cuya teoría y **práctica pedagógica** se fundamenta en el **principio de la homogenización**, considera la realidad algo fijo y único para todos, lo que implica un **sistema educativo** universal estructurado y representado en **currículos generalizables** a diferentes contextos, vistos como caminos metódicos para llegar a metas anticipadas; conceptualizando el aprendizaje como repetición y memorización. Por el contrario, el **posmodernismo** del presente siglo, se caracteriza por la heterogeneidad, la diversidad, las diferencias, la incertidumbre y complejidad. **Con el desarrollo de la tecnología de la**

información y comunicación, el acceso a la información y por ende al conocimiento se ha masificado, pasando de la era de la información a la **era del conocimiento**, en la que el usuario interpreta, aplica y produce nuevos conocimientos, virando de la era del conocimiento a la **economía del conocimiento**, siendo la finalidad de la educación no solo “aprender a aprender” sino “aprende a hacer”. En esta tensión sistémica tienen origen los empirismos teóricos al no aceptar los supuestos teóricos de la postmodernidad.

La segunda tensión sistémica se da **entre lo global y contextual**; tensión que se refleja en la FID. Frente a las tendencias mundiales de la globalización que trata de homogenizar todos los ámbitos de la vida. La educación debe responder a las urgencias de la **sociedad local**, cuyos entornos particulares son diferentes. Por lo que es necesario apostar por una pedagogía e **instituciones educativas** que respondan a las necesidades del **contexto local**. Es por ello importante pensar en las **minorías étnicas, los pueblos originarios** y las comunidades en situación de desplazamiento, es también necesario considerar cuál será **la práctica pedagógica** que nos permitirá aprovechar o utilizar adecuadamente las ventajas competitivas y riquezas que se derivan de la historia, la cultura, los recursos naturales y la biodiversidad genética de cada país o pueblo originario. En esta perspectiva las **instituciones educativas** poseen un compromiso con su **entorno, su cultura** y su historia, por lo que no es posible aceptar mecánicamente las transformaciones propuestas de la globalización que privilegian competencias para el empleo y mercado global en favor de los países del primer mundo. En esta perspectiva nos encontramos ante una disyuntiva si es conveniente formar ciudadanos para el empleo en un mundo globalizado, dando la espalda a los problemas nacionales y locales, u optar por la formación de ciudadanos para satisfacer las necesidades de cada país, pero que no tienen cabida en el empleo de la aldea global. En esta segunda **tensión sistémica** se manifiestan **los empirismos normativos**, al no establecerse normas y políticas educativas de acuerdo al entorno local.

La **fundamentación teórica** de la FID docente es muy amplia, en este aspecto se debe determinar qué tipo de profesional se debe formar, las **teorías** que validan su formación, los **principios** que rigen los **propósitos** de la FID, las **estrategias y experiencias formativas**, los **contenidos** que permiten alcanzar los **objetivos formativos**. En forma general diremos que existen **teorías, corrientes y enfoques**; entre los **fundamentos epistémicos** tenemos: cognitivismo, conectivismo, conductismo, constructivismo, diálogo de saberes, pensamiento sistémico, interdisciplinariedad. Como **fundamentos pedagógicos** tenemos: formación

basada en competencias, aprendizaje situado, enfoque crítico reflexivo, evaluación formativa e investigación formativa. Entre los principales **enfoques pedagógicos** se tiene: enfoque humanista, los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI, pensamiento crítico, educación intercultural bilingüe, enfoque ambiental, enfoque de género, entre otros. De todas estas teorías se tienen que seleccionar las que se adaptan al diagnóstico contextual, es decir las que no sirven para disminuir las brechas y tensiones.

Paralelamente a las tensiones epistémicas se dan las tensiones éticas y estéticas, es decir qué tipo de ciudadano se desea formar y con qué línea axiológica, ciudadano para la aldea local o para la aldea global. En suma, los **procesos de comprensión formativo pedagógico contextual integral**, permite determinar los perfiles profesionales, los principios y valores institucionales que tributan a la misión y visión de los programas de estudios.

La **calidad educativa** depende de la gestión para disminuir las brechas y tensiones internas del sistema de FID, siendo los componentes de esta etapa los procesos de diagnóstico contextual y los procesos de comprensión formativa, de cuya valoración y análisis emergen los insumos curriculares para el perfil profesional.

Sistematización formativa pedagógica contextual

En la estructura sistémica el proceso de sistematización es clave para descubrir aspectos relevantes en el diagnóstico contextual, característica que la convierte en referencia potencial para **crear conocimiento** y modificar el **objeto de estudio**. Sistematizar significa interpretación crítica de los resultados logrados, reconstrucción y ordenación de los hechos, que se traducen en planificación documentada de las experiencias.

A diferencia de la evaluación, el propósito de la sistematización, no es medir los resultados de alguna experiencia, sino comprender los procesos; La sistematización responden a las preguntas: ¿Por qué no se logró?, ¿Por qué se logró?, ¿Cómo se logró? Y ¿Qué hacer con los logros? Su aporte consiste en la **pervasividad** del conocimiento sobre determinadas experiencias exitosas, así como también identificar los factores claves del éxito o fracaso. Se sistematiza para crear e innovar conocimiento; para permear experiencias pedagógicas exitosas, para fortalecer las competencias de la FID.

En un sistema social dinámico, implica la **participación y compromiso** de los principales **actores educativos**. La sistematización tiene por misión buscar el epicentro en torno a cuál giran las tensiones que alimentan la **entropía** del sistema o las brechas con respecto a su entorno. El aporte más valioso de la sistematización es determinar lo más relevante de los **procesos formativos**, es decir ayuda a delimitar el **campo de estudio**, para facilitar la sistematización, se hacen preguntas claves como: ¿Cuáles son los aspectos más relevantes de los procesos formativos?, ¿Qué aspectos del proceso formativo se debe sistematizar?, ¿Cómo impacta los aspectos teóricos, curriculares, normativos, políticos o tecno científicos en la FID? Se sistematizan, procesos, métodos estrategias, perfil del egresado, directrices pedagógicas y técnicas; cuyos resultados se concretizan en los principales documentos de gestión estratégica.

Orientación formativa académica integral responsable

Los insumos para este componente sistémico son las conclusiones del **diagnóstico contextual, los procesos de comprensión formativo pedagógico contextual integral** y los resultados de la **sistematización**. En los procesos de orientación formativa académica responsable, básicamente se define la **orientación estratégica** y la **ruta estratégica** del proceso de FID.

En la orientación estratégica se determina la **misión y visión** del programa de FID, constituyen los faros que orientan el destino de los procesos formativos. la visión describe el futuro de los acontecimientos deseados por sus benefactores, en torno a la visión se enrumba las políticas institucionales y los planes curriculares, para construirla se necesita del diagnóstico, sistematización integral de necesidades y las aspiraciones de la comunidad educativa. También debe considerarse las tendencias a largo plazo. Para la visión concertada del futuro se necesita la participación de todo los involucrados en el proceso formativo para definir los principios y valores que regirán en la comunidad educativa.

La ruta estratégica básicamente tiene que ver con la **planificación estratégica** de la FID. Se definen políticas, objetivos estrategias, metas multianuales e indicadores de evaluación. Todos estos planteamientos se consignan en los principales documentos de gestión que enrumban los procesos formativos. En estos documentos se deben reflejar los hallazgos del **reconocimiento formativo pedagógica contextual integral** y la **comprensión formativo**

pedagógico contextual integral, principios y valores, y la misión visión del programa de estudios.

A nivel táctico se planifican los procesos o acciones estratégicas que conducen al logro de los objetivos estratégicos, que se concretiza en los bienes o servicios que recibe el usuario. Los procesos estratégicos, permiten tomar decisiones a nivel táctico y alimentan a los procesos operativos, completando la pirámide gerencial (estratégico, táctico y operacional).

Apropiación formativa académica integral responsable

Siguiendo la **lógica descendente** de la dinámica de los procesos formativos de esta etapa se tiene que. De la sistematización formativa pedagógica contextual se desprende la orientación formativa académica integral responsable, con la apropiación formativa académica integral responsable se **dinamiza** lo sistematizado y planificado, completando la arquitectura de la segunda etapa del sistema de FID.

A este nivel corresponde diseñar y ejecutar planes de seguimiento y monitorea, acciones de acompañamiento y retroalimentación, asignación de cuadro de horas, establecer horarios, brindar el apoyo logístico pertinente. Es decir, se realizan las acciones suficientes y necesarias para facilitar la apropiación académica. En forma general, la gestión a este nivel facilita la **apropiación de la cultura** del profesional docente.

Generalización formativa educativa integral responsable

En esta etapa se consolida la finalidad del **modelo de gestión sistémico integral**, el mismo que constituye un medio para mejorar la **calidad educativa**; la efectividad del modelo para tal fin se manifiesta en las siguientes regularidades:

- La propuesta sistémica del modelo permite mejorar los procesos formativos ya que las propiedades sistémicas del control y la retroalimentación, junto con las **funciones de la gestión** crean **una causalidad cíclica** que dinamiza la mejora continua.
- Los procesos que conforman la arquitectura del sistema de FID están en íntima relación formando una totalidad dinámica, lo que le sucede a un componente tiene repercusión en todo el sistema, propiedad que facilita mejorar todo el sistema haciendo algunos cambios en su estructura, cuidando que este, no pierda su entidad, es decir la finalidad de su existencia.
- En las tres etapas del sistema de FID se da los procesos de **control y retroalimentación**, que junto con las funciones de la gestión forman una especie de

tándem, originando ciclos de calidad (planifica, ejecuta, evalúa y mejora) en cada etapa del sistema, siendo el ciclo más importante el que se da entre la entrada y salida del sistema (Fig. 3).

- Esta regularidad se manifiesta en los procesos reales tanto en los sistemas formativos como en los sistemas educativos en general, pues una de las causas que impiden alcanzar los propósitos educativos, está en las evaluaciones al finalizar el ciclo o año académico, simplemente se revisan los resultados de los objetivos, que se traducen en calificativos y no se realiza la sistematización menos la retroalimentación para la mejora, tampoco se hace el debido seguimiento y control antes de finalizar un periodo académico.
- Otra característica del modelo sistémico es la interacción con su medio o entorno, el funcionamiento del sistema está condicionado a la **entalpía**, es decir al intercambio de energía e información con su medio. En el caso del sistema de FID la **pertinencia y la relevancia de la calidad educativa** depende de su interacción con su medio.
- A nivel interno la vida del sistema depende del flujo de información, sin ella ningún proceso funciona, en los procesos cerrados la información está contenida en los algoritmos, en los sistemas sociales la información se da de forma escrita o verbal; la muerte o desgaste del sistema se da por la **entropía**, que no es otra cosa que la pérdida de información, que en el caso de los sistemas sociales se traduce en cansancio, estrés, incumplimiento de normas, distorsiones en la interpretación de documentos, la contaminación en la información verbal, etc. Todos estos factores afectan la comunicación en la comunidad de aprendizaje, lo que manifiesta en las deficiencias en los trabajos grupales y colegiados.
- Teniendo en cuenta la referencia anterior, el modelo de FID propuesto toma en cuenta la **entalpía y entropía** para mejorarlo. La **poca entalpía** de un sistema formativo se refleja en el descontento de los usuarios cuando afirman, lo que aprendieron en las instituciones educativas (llámese universidad, instituto o colegio) no les sirve en la vida real. Es decir, existe una **brecha** entre el sistema formativo y su entorno; esta puede ser tecno científica, demandas sociales, necesidades laborales, entre otras. El modelo propone disminuir no solo las brechas externas si no las internas dadas por la **entropía**, iniciando el proceso formativo a partir del **reconocimiento formativo pedagógica contextual integral** y la **comprensión**

formativo pedagógico contextual integral, lo que permite analizar las **propiedades emergentes** del sistema.

Es evidente que el desarrollo tecnológico y científico se ha hecho pervasivo a todas las esferas de la actividad humana, lo que deviene en cambios paradigmáticos en la sociedad y por ende en toda la biosfera, lo que implica que el docente debe estar preparado para enfrentar las consecuencias de estos cambios; para ello se debe dotar de las herramientas necesarias para que, desde su práctica profesional, observe, sienta, reflexione y actúe. Es decir que la reflexión sobre su práctica profesional lo motive a investigar, no solo sobre el campo pedagógico, sino sobre los problemas locales, nacionales y mundiales. Que sea un profesional creador y difusor de conocimiento y cultura, defensor del medioambiente y los derechos humanos, promotor de valores. Desde esta perspectiva se sustenta la apropiación **formativa pedagógica integral**.

En conclusión, la formación docente del siglo XXI exige educadores que investiguen, que produzcan conocimiento, que dominen la tecnología de la información y comunicación, inquietos, integradores, participativos, dispuestos a compartir las innovaciones de su práctica pedagógica y dispuestos también a que sus enseñanzas se traduzcan en valores y que la acción educativa sea concebida con un sentido práctico, ético y sin segregaciones. Se necesita docentes que le hagan frente a los problemas globales como el calentamiento global, la pobreza, las pandemias, la delincuencia, la injusticia, la exclusión y el esclavismo moderno, pero a la vez que se interese por la solución de los problemas de su entorno.

MODELO DE SISTEMA DE GESTIÓN INTEGRAL PARA LA CALIDAD EDUCATIVA

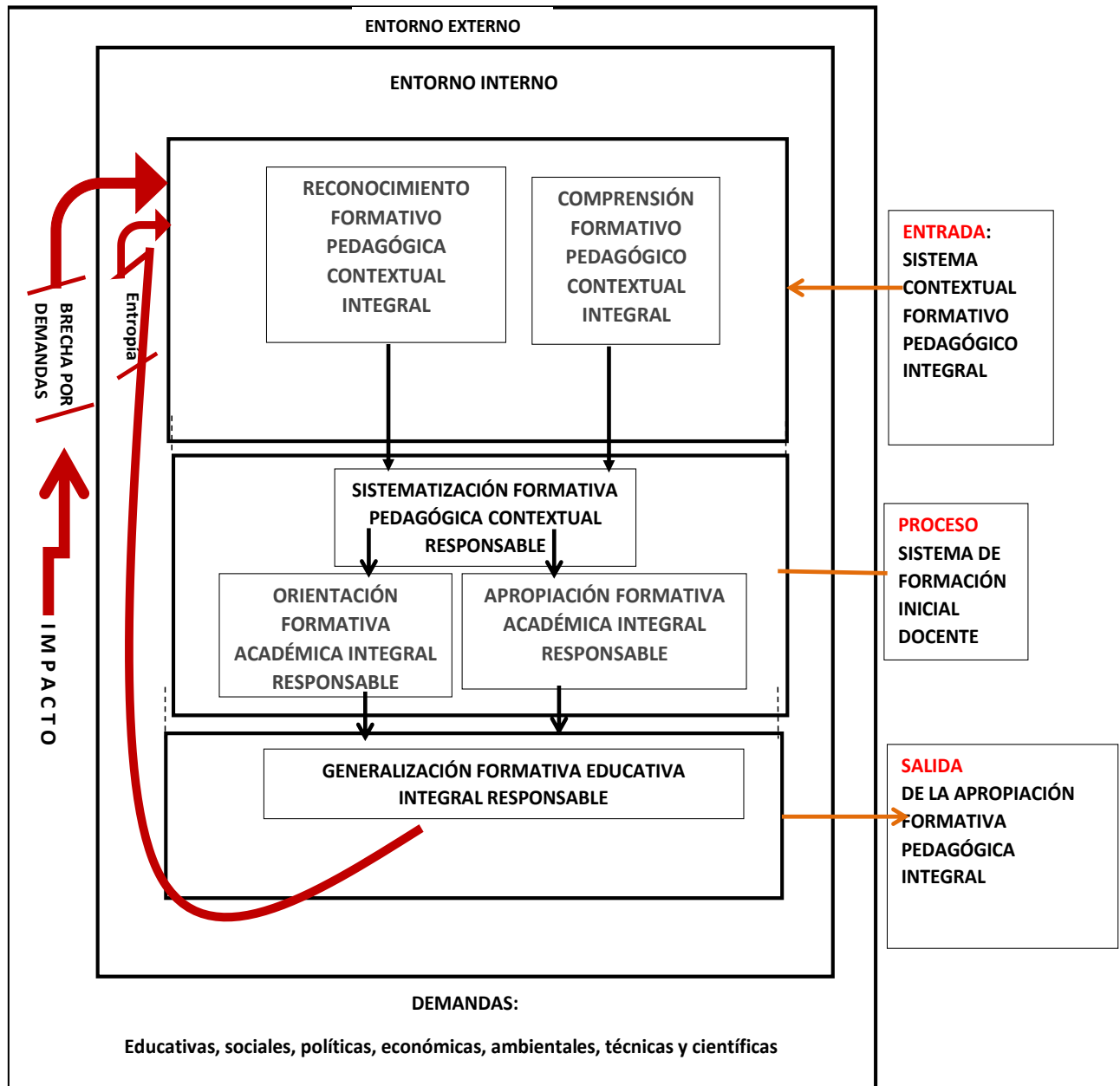


Fig. 4: Representación gráfica del sistema de gestión integral para la calidad educativa

3.4. Aporte Práctico

Introducción

La presente estrategia está pensada en servir como herramienta para orientar y mejorar la calidad educativa de la formación inicial docente, particularmente en el IESPP “MFGB”, institución en la que se desarrolló la investigación. En este acápite se fundamenta, organiza y desarrolla la estrategia de formación inicial docente, la misma que muestra las relaciones esenciales del objeto de estudio, es decir la regularidad esencial reflejada en el modelo teórico denominado **sistema de gestión integral para la calidad educativa (SGI)**, que pretende modelar el proceso de FID. Es necesario aclarar que el SGI también es un modelo teórico que tiene ciertas características particulares que lo diferencian de otros resultados investigativos.

Para la fundamentación epistémicas de la estrategia se ha tomado como referentes a Gargurevich (2021); Carballo (2013); Betancourt, Guevara y Fuentes (2011); Fernández (2004); Sigarreta y Laborde (s/f); ISO 9001; entre otros. Y para la elaboración y estructuración de la Estrategia se tuvo en cuenta la teoría Sistémico Estructural Funcional.

3.4.1. Fundamentación

Considerando que el aporte práctico es portador de una novedad, sustentado en una teoría ya existente, que expresa nuevas formas de actuar y transformar la realidad. Los aportes prácticos constituyen las herramientas de instrumentación y los criterios de corroboración del aporte teórico, respecto a su funcionamiento, su efectividad, entre otros. En esa línea se asume como fundamento teórico de la estrategia el enfoque sistémico, según el cual la realidad es una concatenación de sistemas recursivos a diferentes niveles de complejidad.

En tal sentido las propiedades generales de la teoría asumida se reflejan en la estructura del SGI que modela el objeto de estudio, cuya estructura también está compuesto por subsistemas y procesos recursivos. Pero con la salvedad que en el presente caso no modela una realidad fenomenológica existente, sino que se propone un nuevo modelo para modificar el objeto. Pues cuando no existe el objeto, o cuando el existente requiere ser sustituido o mejorado, hay que diseñar un nuevo sistema a partir del análisis de determinados presupuestos teóricos y datos empíricos obtenidos en la práctica; este nuevo sistema así obtenido no representa ningún objeto real más bien propone uno nuevo o la modificación

del que existe; en el presente estudio se trata de una modificación del existente, a este tipo de modelos en el mundo académico le denominan sistema finalizado o sistema optimizado.

La estrategia propuesta se reconoce como un sistema abierto, que está sometida a múltiples influencias en su instrumentación, que, desde su recursividad, va estableciendo la relación de jerarquía-subordinación y de coordinación entre los subsistemas, expresados en las etapas determinadas, y sus correspondientes componentes.

El aporte práctico del SGI está en que nos permite recrear y abstraer las principales características del objeto de estudio modificado, se puede analizar y “ver” la interacción entre procesos, las tensiones internas; así como la interacción con su entorno, determinando las brechas externas. En suma, nos permite determinar las insuficiencias y las causas en el objeto de estudio, siendo el modelo un reflejo de la realidad, en base del análisis del modelo se propone la estrategia para disminuir las tensiones sistémicas o insuficiencias del objeto.

En el sistema optimizado propuesto se evidencian los componentes estructurales del campo y por ende del objeto, categorías que se reflejan en la estructuración de la estrategia como etapas, siendo éstas las siguientes: sistema contextual formativo pedagógico integral, sistema de formación inicial docente y sistema de la apropiación formativa pedagógica integral, de las cuales se desprenden subsistemas o procesos que dan origen a las respectivas fases de la estrategia. El aporte práctico se concretiza cuando se implementan las acciones pertinentes en cada fase de la estrategia, produciendo los cambios deseados en el objeto de estudio, es decir alcanzar la finalidad para la cual ha sido creada.

Para la elaboración de la estrategia se ha tenido en cuenta los aportes de Betancourt, Guevara y Fuentes (2011), quienes definen la estrategia como un plan maestro o regla central, diseñada para unificar metas, creencias, tácticas, planes, etc. Es decir, todas las acciones y decisiones necesarias para solucionar un problema. Para su estructuración proponen 5 etapas: Planeación, organización, dirección, coordinación, control y evaluación.

Carballo (2013), manifiesta que la estrategia se refiere a la dirección pedagógica de la transformación de un objeto desde su estado real hasta un estado deseado. Presupone por tanto partir de un diagnóstico en el que se evidencia un problema y la proyección y ejecución de sistemas de acciones intermedias, progresivas y coherentes, que permitan alcanzar de

forma paulatina los objetivos propuestos. Dentro de campo educativo hace una diferencia entre estrategias pedagógica, estrategia didáctica, estrategia educativa, estrategia escolar y estrategia normativa (estrategia de gestión).

Gargurevich (2021) entiende la estrategia como una forma de gestionar las acciones de los procesos educativos, que tiene como propósito principal satisfacer las necesidades y expectativas de los clientes y usuarios, así como el logro de los objetivos institucionales. Es la forma de planificar, organizar, ejecutar, controlar y mejorar. Lo más importante de esta definición de estrategia es que concibe a las organizaciones como **sistemas de procesos**, lo que permite conocer la interrelación de procesos que se da al interior de la organización, y la secuencia de estos para obtener valor agregado o resultado final.

Respecto a la implementación de la estrategia, el autor antes mencionado considera tres fases con sus respectivos pasos: **Fase I.** Determinación de procesos, implica la identificación de los procesos institucionales, el diagnóstico o la caracterización de los elementos que lo conforman, determinar la interrelación de los procesos (Mapa de procesos), identificación de productos y la aprobación y difusión de los documentos de gestión. **Fase II.** Seguimiento, medición y análisis de procesos: El seguimiento, medición y análisis consiste en la verificación de su nivel de desempeño e identificación de oportunidades de mejora. Es decir, en esta fase se registran, monitorean y evalúan los procesos priorizados, mediante el análisis y la medición. **Fase III.** Mejora de procesos. La mejora de procesos es el componente referido a la optimización del desempeño de los procesos en el marco de las prioridades de la entidad. Esta fase se selección de los problemas y alternativas., se controlan procesos; en resumen, se sistematizan y se mejoran los procesos educativos.

Para la elaboración de la presente estrategia se ha considerado el aporte de **Carballo (2013)**, quien considera la siguiente estructura:

- I. **Introducción- Fundamentación:** se establece el contexto y ubicación de la problemática a resolver. Ideas y puntos de partida que fundamentan la estrategia. Se determinan premisas y requisitos, que expresan las condiciones tanto favorables como desfavorables, que condicionan la concepción y puesta en práctica de la estrategia propuesta (premisas), así como aquellas que deben de ser impuestas para que pueda desarrollarse exitosamente (requisitos).

- II. **Diagnóstico:** indica el estado real del objeto y evidencia el problema en torno al cual gira y se desarrolla la estrategia.
- III. **Planteamiento del objetivo general:** expresa la proyección del proceso de transformación del objeto de estudio desde un estado real hasta un estado deseado.
- IV. **Planeación estratégica:** definición de metas u objetivos a corto y mediano plazo, que permiten la transformación del objeto desde su estado real hasta el deseado. Planificación por etapas de las acciones, recursos, medios y métodos.
- V. **Instrumentación:** explicación de cómo se aplicará, bajo qué condiciones, durante qué tiempo, responsables, participantes.
- VI. **Evaluación:** definición de los logros y obstáculos que se han ido venciendo, valoración de la aproximación lograda al estado deseado.

3.4.2. Diagnostico contextual

En toda investigación es de vital importancia conocer el estado real del objeto en estudio al iniciar la investigación, en tal sentido en la presente investigación empezó por el diagnóstico del estado de la gestión de la formación inicial docente, en una primera instancia se utilizó la técnica de análisis documental para diagnosticar los principales documentos de gestión, luego se aplicó una encuesta de opinión a una muestra de estudiantes, docentes y administrativos sobre la gestión de la formación inicial docente en el IESPP “MFGB” , cuyos resultados se muestran a continuación.

Reconocimiento formativo pedagógica contextual integral

- Deficiencias en los servicios que se brinda a la comunidad educativa.
- Deficiencias en la gestión, logística, equipamiento e infraestructura.
- Deficiencias en el servicio de bienestar y tutoría.
- Escasos recursos económicos no garantizan la sostenibilidad de los programas de estudio
- Escases de formadores con buena formación en habilidades investigativas, pedagógicas y habilidades blandas.
- Falta de estrategias para atraer estudiantes talentosos.
- Limitaciones en los procesos de selección, capacitación, monitoreo acompañamiento y evaluación del docente formador.
- Escaso estudio de la demanda genera
- programas no pertinentes.

- Deficiente formación para el trabajo educativo con grupos sociales excluidos.
- Limitaciones en la oferta por el MINEDU.

comprensión formativo pedagógico contextual integral

- Escasa vigilancia tecnológica y científica.
- Existencia de empirismos aplicativos, empirismos normativos.que limitan la calidad educativa.
- Insuficientes referentes teóricos y prácticos en el desarrollo del proceso de formación inicial docente para la calidad educativa.
- Egresados con escaso manejo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

sistematización formativa pedagógica contextual

- Escasa participación y compromiso de los involucrados.
- Deficiencias en la priorización de tenciones y brechas del sistema de FID.
- Escaso análisis del impacto de los aspectos teóricos, curriculares, normativos, políticos o tecno científicos en la FID

Orientación formativa académica integral responsable

- Deficiencias en el desarrollo de la planificación estratégica y operativa.
- Gestión institucional inadecuada, se sigue utilizando la gestión por funciones.
- Escasa coherencia entre los propósitos de los programas curriculares de la FID y los principales documentos de gestión (PEI, PAR, PCEI, REI, MPI).
- Insuficiente seguimiento y evaluación de los principales documentos de gestión.
- Organización poco adecuada limitan el cumplimiento de objetivos.
- Archivos académicos poco organizados, impiden dar información oportuna al estudiante.
- Deficiente comunicación entre unidades, áreas y coordinaciones.

Apropiación formativa académica integral responsable

- Deficiencias en el seguimiento, evaluación y control de los procesos formativos.
- Insuficiente capacitación en docentes y directivos en el desarrollo del proceso de formación inicial docente para la calidad educativa.
- Deficiencias en el desarrollo de competencias investigativas y aplicación práctica del conocimiento.
- Deficiencias de la práctica profesional.
- Escasa actividades de responsabilidad social

- Incumplimientos normativos en el desarrollo de los planes de estudio.

Generalización formativa educativa integral responsable

- Gestión institucional inadecuada, se sigue utilizando la gestión por funciones, lo que no permite una mirada integral del sistema.
- Perfiles de salida poco coherentes con la propuesta curricular.
- Poco reconocimiento a los formadores que se destacan por su buen desempeño.
- El deficiente control y retroalimentación limitan el seguimiento al egresado.
- Deficiente formación pedagógica y disciplinaria, produciendo egresados con bajo nivel de desempeño profesional.
- Las deficiencias en la comunicación debilitan el trabajo en equipo.

3.4.3. Premisas

- Mejora continua de la calidad educativa mediante la gestión por procesos, lo que implica el control y la retroalimentación en todos los procesos formativos.
- Identificación institucional, desear el impacto positivo en la comunidad mejorando sus procesos para ofrecer una educación de calidad
- Se comprende la relación entre orientación formativa académica integral responsable con apropiación formativa académica integral responsable, es decir que la planificación estratégica y táctica debe reflejarse en el desarrollo del proceso docente educativo. Pues la planificación garantiza la eficacia de la apropiación
- Visión institucional compartida, lo que significa que las personas no sacrifican sus intereses personales, sino que la visión se transforma en sus propios intereses. La visión compartida nace de un diálogo permanente, se fusionan las visiones personales, donde los propósitos y valores se hacen realidad. La visión compartida crea el futuro, no se adapta al cambio sino genera el cambio
- Se comprende cada línea de procesos desde los niveles más altos (macro procesos) a los micro procesos (tareas).
- Capacidad de diálogo, cuando las personas tienen esta capacidad facilita resolver cualquier conflicto o problema
- Visión sistémica de la institución, ver el todo y la interrelación entre las partes. La certidumbre es el mayor obstáculo para el pensamiento sistémico. Una vez que creemos tener la respuesta, perdemos toda motivación para cuestionar nuestro pensamiento. Pero la disciplina del pensamiento sistémico muestra que no hay

respuesta correcta o incorrecta, sino puntos de vista distintos; actitud que motiva siempre a pensar en el cambio y la mejora continua.

3.4.4. Requisitos

- Contar con la autorización del Director de la institución para realizar las diversas actividades relacionadas con la aplicación de la estrategia
- Tener el apoyo logístico suficiente y necesaria por parte de los directivos de la institución.
- Los responsables de los principales procesos deben manejar la gestión por procesos a nivel técnico.
- Organización horizontal, no se refiere a la organización de los organigramas, si no a la organización del trabajo que debe ser transversal.
- Trabajo en equipo, la gestión por procesos exige la participación y compromiso de directivos, docentes y estudiantes.
- Identidad profesional de los docentes participantes, se entiende cómo identificarse con su profesión. esto es sentirse a gusto con su profesión, sentir la necesidad de capacitarse para adquirir nuevos conocimientos y enfrentar nuevos retos y mejorar su desempeño.
- Abandonar supuestos mentales, someter a juicio, nuestras creencias, paradigmas y modelos mentales obsoletos, porque limitan la actitud para el cambio, ya que la percepción de la realidad depende del modelo mental con que se mire.
- Organización inteligente, en el futuro solo las organizaciones inteligentes supervivirán, pues una organización inteligente aprende y continuamente expande su capacidad para crear futuro. En la organización todos deben dominar el ciclo de pensamiento, acción, evaluación y reflexión. En una organización inteligente los modelos mentales cambian de acuerdo a la realidad que se enfrenta. En la organización inteligente todos aprenden y todos comparten; las rutinas defensivas es un indicador de que el aprendizaje compartido está detenido.

3.4.5. Formulación del objetivo general de la metodología

Gestionar el proceso de formación inicial docente en el IESPP “MFGB”, sustentado en la sistematización contextualizada académica y su apropiación, y un sistema de gestión integral para mejorar la calidad educativa.

3.4.6. Planeación estratégica

ETAPA I: SISTEMA CONTEXTUAL FORMATIVO PEDAGÓGICO INTEGRAL

Objetivo: Contextualizar la gestión del proceso de formación inicial docente teniendo en cuenta el diagnóstico contextual y la comprensión formativa contextual.

Tienes dos fases:

Fase I: Reconocimiento formativo pedagógica contextual integral.

Fase II. comprensión formativo pedagógico contextual integral

FASE 1: Reconocimiento formativo pedagógica contextual integral

Objetivo: Identificar información relevante sobre la gestión de la formación inicial docente para el reconocimiento formativo pedagógico contextual integral.

Actividad	Descripción	Responsable
1.1. Elaboración y ejecución del plan de mantenimiento, renovación y seguridad de la infraestructura y equipamiento,	<ul style="list-style-type: none">- Formación del comité técnico de infraestructura y equipamiento integrado por representantes de la comunidad educativa.- Ejecución del diagnóstico de la infraestructura y equipamiento.- Elaboración del plan de mantenimiento y desarrollo de la infraestructura y equipamiento.	Director. Área de administración, encargado de logística y abastecimientos
1.2. Elaboración del presupuesto; en base al diagnóstico contextual formativo.	<ul style="list-style-type: none">- Conformar la comisión de presupuesto.- Realizar el arqueo de caja.- Se priorizan necesidades- Elaboración del presupuesto anual y multianual (3 años)	Director. Área de administración, encargado de gestión de recursos financieros.
1.3. Diseño de estrategias para atraer estudiantes talentosos y docentes formadores de acuerdo a los perfiles establecidos.	<ul style="list-style-type: none">- Exoneración del examen general para estudiantes con talentos a fines un programa de estudio.- Gestionar la beca 18 y vocación de maestro que brinda el estado.- Exoneración del pago de matrícula y otros pagos.- Elaboración del perfil de puesto para docentes y administrativos.- Elaboración de una directiva para reclutar, seleccionar, capacitar y evaluar para la gestión del personal	Unidad académica. Comisión de admisión
1.4. Realización de un estudio	<ul style="list-style-type: none">- Conformación el equipo de estudio de Mercado y Marketing.	Unidad de investigación

<p>de mercado en donde se determinen las necesidades educativas del entorno para la creación de nuevas carreras o la mejora de las existentes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración y aplicación de instrumentos de recojo de información. - Previo estudio de mercado y de acuerdo al contexto crear nuevas carreras. - Elaboración y difusión del Reglamento de admisión, que cuente con el perfil del postulante, plan de estudios de la carrera, oportunidades de trabajo, requisitos, procedimientos, perfil del egresado, cronograma de actividades entre otros, teniendo en cuenta las políticas institucionales y los lineamientos del MINEDU. - Implementar la modalidad de estudio semipresencial. - A partir del análisis de los resultados de las pruebas de admisión Implementar un programa de reforzamiento para los nuevos ingresantes. 	
---	---	--

FASE 2: comprensión formativo pedagógico contextual integral

Objetivo: Implementar un centro de información pedagógico y científico para la comprensión de la formación pedagógica contextual integral.

Actividad	Descripción	Responsable
<p>2.1. Creación del centro de vigilancia pedagógica y científica para la gestión de la información y el conocimiento.</p>	<p>El responsable del Centro de Recursos pedagógicos y tecnológicos forma un equipo multidisciplinario de docentes y estudiantes para elaborar un plan donde se contemple:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La creación del repositorio institucional, que contenga base de datos, investigaciones, biblioteca física y virtual para la vigilancia pedagógica y tecnocientífica. - Adquisición y manejo de bibliografía de acuerdo de las necesidades de cada carrera. - Dar sugerencia a las áreas académicas sobre actualización del plan curricular de las carreras en concordancia con los nuevos conocimientos pedagógicos, tecnológicos y científicos. - Integrar el repositorio institucional al repositorio nacional de Alicia CONCYTEC. - Integración a redes pedagógicas y suscripción a revistas virtuales. - Gestionar el acceso gratuito a bibliotecas, editoriales y centros de información tecnológica y científica del mundo. - Programar cursos sobre TIC. - seguimiento y evaluación del Plan. 	<p>Unidad académica. Responsable de recursos tecnológicos.</p>

ETAPA II: SISTEMA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Objetivo: Mejorar el sistema de formación inicial docente en el IESPP “MFGB”

Tiene tres fases:

Fase III: sistematización formativa pedagógica contextual.

Fase IV: Orientación formativa académica integral responsable.

Fase V: Apropiación formativa académica integral responsable

FASE 3: sistematización formativa pedagógica contextual

Objetivo. Sistematizar la información relevante del diagnóstico contextual y de la comprensión formativa pedagógica, para establecer los lineamientos de planificación estratégica.

Actividad	Descripción	Responsable
3.1. Mejoramiento de las capacidades comunicativas para el trabajo en equipo.	<ul style="list-style-type: none">- Desarrollo talleres de Coaching, para mejorar el clima institucional.- organización de pasantías y encuentros pedagógicos, donde los docentes intercambien experiencias y reciban retroalimentación.- Formación de los círculos de inter aprendizaje y talleres de capacitación a nivel institucional y regional.- Evaluación, reconocimiento y promoción del personal de apoyo. Los resultados se registran en la ficha personal de cada trabajador	Área de bienestar.
3.2. Trabajo en equipo colegiado	<ul style="list-style-type: none">- Promover la participación activa de toda la comunidad educativa.- organización de los equipos de trabajo para la sistematización de la realidad contextual.- Programación y ejecución de talleres de sistematización.- Informe sobre los resultados.	Director Área de calidad

FASE 4: Orientación formativa académica integral responsable

Objetivo. Planificar la orientación formativa académica de manera integral y responsable.

Actividad	Descripción	Responsable
4.1. Elaboración participativa de los principales	<ul style="list-style-type: none">- Realización de campañas de difusión y sensibilización sobre la Ley 30512 y el nuevo Modelo de calidad.- Organización de los equipos de trabajo para la elaboración de cada documento de gestión.	Dirección y Área de calidad..

documentos de gestión.	<ul style="list-style-type: none"> - Actualización de los principales documentos de gestión (PEI, PAT, RI, PCI, MPA), teniendo en cuenta la nueva Ley de Institutos y Escuelas de educación Superior Pedagógica. - Contextualización de los perfiles de egreso teniendo en cuenta la sistematización del contexto y los programas emitidos por el Ministerio de Educación. - Consensuar y aprobar los principales documentos de gestión. 	
4.2. Diseño e implementación de un sistema informático para mejorar la gestión académica.	<p>Diseño e implementación de un sistema informático con las siguientes funciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Archivar registros académicos, actas de evaluación, diplomas y títulos, registro de egresados, Programación de cursos. - Plataforma virtual Moodle para el apoyo académico y formación a distancia. - Eficiente comunicación entre los diferentes estamentos de la institución. - Apoyo a la toma de decisiones de unidades y áreas académicas. - Acceso rápido a base de datos de calificativos, archivos, estados de cuenta, tesis y otros documentos. 	<p>Unidad académica Gestión de recursos tecnológicos</p>

FASE 5: Apropiación formativa académica integral responsable

Objetivo: Establecer un sistema de ejecución, monitoreo y control de actividades para la apropiación formativa académica integral responsable.

Actividad	Descripción	Responsable
5.1. Actualización periódica de planes de estudios de los programas que oferta la institución.	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar los equipos de trabajo para la revisión de los planes de programas de estudio y la elaboración de los sílabos de manera colegiada. - Iniciar la actualización del plan curricular de las carreras, revisando los componentes básicos del DCBN del MINEDU y siguiendo los lineamientos del PCI. - Actualización del plan de estudios de las carreras anualmente, teniendo en cuenta las necesidades del contexto local, nacional y mundial; la promoción de la ID+ I; en el marco de los principios y valores institucionales y globales. - Elaboración colegiada de sílabos por programa de estudio 	<p>Unidad académica</p>
5.2. Ejecución, evaluación y control del proceso docente educativo.	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de sílabos, módulos, unidades didácticas y planes de clase con estricta coherencia de contenidos, que tributen al logro de las competencias del perfil profesional. - Desarrollo de sesiones de aprendizaje secuenciales y planificadas. Cada sesión de aprendizaje debe registrarse, indicando el tema, la unidad o la 	<p>Unidades académicas, Área de calidad</p>

	<p>competencia del sílabo, la fecha y el nombre del docente. Utilizar como metodología, de preferencia, el método de problemas, método de proyectos y estudio de casos, y evaluación por competencias.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Implementación de la unidad de investigación. - Conformar un equipo de docentes encargados del Área de investigación y de práctica durante un determinado semestre, en lugar de tener un responsable de investigación y otro de práctica profesional. - Programar en todas las áreas o asignaturas, como producto final de evaluación, la aplicación del conocimiento en la innovación o creación de métodos, procesos, ensayos, materiales educativos u otros productos que respondan a necesidades concretas. - El Área de Calidad en coordinación con las áreas académicas realizan acciones de monitoreo, acompañamiento y retroalimentación; reportando los resultados a las unidades académicas correspondientes. 	
<p>5.3. Elaboración y desarrollo de un plan de formación continua, para docentes formadores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Actualizar el Plan de formación continua, donde se contemple actividades de capacitación, actualización y especialización en: educación intercultural bilingüe (EBI), TIC, planificación estratégica, investigación, evaluación curricular, estrategias didácticas y acreditación; utilizándose la modalidad virtual y presencial. Jornadas de actualización pedagógica para formadores. - Formación de los círculos de inter aprendizaje y talleres de capacitación a nivel institucional y regional. - Organización de pasantías y encuentros pedagógicos, donde los docentes intercambien experiencias y reciban retroalimentación. - Elaboración de un sistema de evaluación y reconocimiento del desempeño docente en cuatro dimensiones: enseñanza aprendizaje, investigación, promoción comunal y profesionalidad. 	<p>Unidad de formación continua</p>
<p>5.4. Ejecución de actividades de proyección comunal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de proyectos de cuidado y mejoramiento ambiental en la comunidad aledaña al IESPP “MFGB”. -Establecimiento de alianzas estratégicas con alcaldes y organizaciones comunales para el desarrollo sostenible. - Inclusión como parte de la práctica profesional, la participación en el desarrollo de la familia y comunidad. Así mismo como institución afiliada a las Escuelas Asociadas de la UNESCO, promover la paz, 	<p>Coordinación de Participación e imagen institucional</p>

	la equidad, la inclusión y el desarrollo sostenible de la comunidad.	
--	--	--

ETAPA III: SISTEMA DE LA APROPIACIÓN FORMATIVA PEDAGÓGICA INTEGRAL

FASE 6. Generalización formativa educativa integral responsable

Objetivo. Generalizar la gestión del proceso de FID, mediante un sistema de apropiación formativa pedagógica integral.

Actividad	Descripción	Responsable
6.1. Diseño y desarrollo de un plan integral de mejora, con permanente monitoreo y evaluación del funcionamiento institucional.	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación de la apropiación formativa pedagógica integral. - Sistematización de los resultados de la apropiación formativa integral. - Retroalimentación y monitoreo de los procesos formativos. - Mejora continua de la apropiación formativa mediante la gestión por procesos. - Realización de acciones de seguimiento y retroalimentación a los egresados. - Participación directa o indirecta de egresados en la gestión institucional 	Área de gestión de la calidad

3.4.7. Instrumentación

La implementación de la estrategia tiene una duración de tres años, con periodos de evaluación anuales y semestrales. Consta de tres etapas y seis fases; en total tiene 16 actividades y 60 tareas o acciones, de los cuales tres son proyectos. La primera etapa tiene dos fases y siete actividades de las cuales uno es un proyecto. La segunda etapa tiene tres fases y 8 actividades de las cuales uno es un proyecto. La tercera etapa tiene una fase y una actividad que es un proyecto.

Las condiciones necesarias para el desarrollo de la estrategia son.

- Aprobación de la estrategia mediante Resolución Directoral.
- Realización de dos talleres de sensibilización sobre la aplicación de la estrategia a toda la comunidad educativa del IESPP “MFGB”.
- Socialización de los objetivos y actividades de la estrategia, tres talleres.
- Organización de los involucrados para la aplicación de la nueva estrategia, un taller.
- Análisis del diagnóstico contextual, dos talleres de sistematización.
- Actualización de los principales documentos de gestión: PEI tres talleres, PCI dos talleres, RI un taller, MPI un taller.

- Capacitación del personal para la elaboración y desarrollo de los proyectos especiales, dos talleres por proyecto.
- Gestionar los recursos, humanos y financieros para la implementación de la estrategia.

Nota: Todos los talleres son de 8 horas (un día)

3.4.8. Evaluación de la estrategia

La evaluación de la metodología es a corto, mediano y largo plazo. A corto plazo semestralmente, a mediano plazo anualmente y a largo plazo al finalizar la estrategia. Razón por la cual, en la matriz de evaluación, en la columna de los criterios de medida no se dan cifras (porcentajes, variancias, números), porque las metas (cifras) de evaluación se programan de acuerdo al alcance: semestralmente se pueden evaluar actividades como desarrollo curricular, anualmente programas de estudio y proyectos, y al término de su aplicación la eficiencia y eficacia de la estrategia.

Etapa	Fases	Indicadores	Criterios de medida	Evidencias
I. Sistema contextual formativo pedagógico integral	1. Reconocimiento formativo pedagógica contextual integral	Apoyo logístico garantizado	<ul style="list-style-type: none"> - Se implementan acciones de mejora continua en infraestructura y mantenimiento. - Se cuenta con espacios de aprendizaje, laboratorios, biblioteca, mobiliario, internet y servicios básicos en buenas condiciones. - La previsión económica y financiera está garantizada para brindar el servicio educativo al menos por tres años. - Opinión favorable de los usuarios. 	<ul style="list-style-type: none"> - Plan de mantenimiento y expansión de infraestructura. - Encuesta de satisfacción de servicios básicos. - Informes de verificación In situ - Registro de estudiantes con talentos especiales. - Becas para estudiantes talentosos. - Informes de estudio de mercado por carrera
		Incremento de estudiantes talentosos y docentes idóneo	<ul style="list-style-type: none"> - Todos los programas de estudios cuentan con estudiantes talentosos. - Se cuenta con formadores con el perfil idóneo 	<ul style="list-style-type: none"> - Directiva para la selección, evaluación y capacitación de docentes.
		Oferta educativa en función de la demanda	<ul style="list-style-type: none"> - La oferta se sustenta en un estudio de mercado. - Formación profesional de acuerdo a las demandas del entorno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Perfiles de puesto.

Etapa	Fases	Indicadores	Criterios de medida	Evidencias
	2. comprensión formativo pedagógico contextual integral	Estudiantes y docentes poseen información pedagógica y científica actualizada	<ul style="list-style-type: none"> - Creación de nuevas carreras de acuerdo a las demandas del mercado - Los estudiantes y docentes usan frecuentemente el centro de vigilancia pedagógica y científica. - Se actualiza el repositorio institucional constantemente. - Se actualiza las bibliotecas de cada carrera con nuevos libros. - se cuenta con una biblioteca virtual actualizada. - Opinión favorable de los estudiantes y docentes sobre este servicio educativo. - Se usan redes científicas, bases de datos y bibliotecas virtuales internacionales. - Se dictan cursos de TIC. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hojas de vida de docentes - Registro de uso del centro de vigilancia pedagógica y científica. - Links de revistas indexadas, bibliotecas virtuales y centros de bases de datos. - informes sobre actualización del repositorio y biblioteca.
	3. sistematización formativa pedagógica contextual	Clima institucional favorable para la sistematización formativa pedagógica contextual.	<ul style="list-style-type: none"> - Participa la comunidad educativa en el análisis del diagnóstico contextual y el informe. - Participa la comunidad educativa en la sistematización de la propuesta curricular de los programas de estudio a partir del diagnóstico contextual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Encuesta a docentes y estudiantes. - Informes de sistematización. - Actas de reuniones
II. sistema de formación inicial docente	4. Orientación formativa académica integral responsable	Coherencia entre documentos de gestión y propósito de los programas de estudio	<ul style="list-style-type: none"> - Documentos de gestión elaborados participativamente. - Principales documentos de gestión evaluados y actualizados. - Existe coherencia entre los principales documentos de gestión (PEI, PAT, RI, PCI, MPA) 	<ul style="list-style-type: none"> - Documentos de gestión PCI, PAT, REI. - Informe de evaluación y actualización de perfiles. - Actas de las reuniones. - Encuestas de opinión.

Etapa	Fases	Indicadores	Criterios de medida	Evidencias
		Eficiente sistema de información	<ul style="list-style-type: none"> - Eficiente comunicación entre los diferentes estamentos de la institución. - Acceso rápido a base de datos de calificativos, archivos, estados de cuenta, tesis y otros documentos. - Sistema de apoyo a la toma de decisiones. - Opinión favorable sobre el servicio educativo - Organización de archivos favorecen a los propósitos institucionales. - Se cuenta con un reglamento de información 	<ul style="list-style-type: none"> - Registro de usuarios. - Registros de acceso y consultas al sistema de información. - Sistema de intranet. - Plataforma virtual. Reportes. - Bases de datos, - Reglamento sobre el uso del sistema de información.
	5. Apropiación formativa académica integral responsable	Competencias de perfil de egreso logradas	<ul style="list-style-type: none"> - Se implementa el diseño e instrumento de evaluación de acuerdo al perfil de egreso del estudiante - Se implementan acciones de mejora continua en la práctica pre-profesional e investigación. - Se plantea estrategias de tutoría para el desarrollo personal y académico de los estudiantes. - Se diseña estrategias para el fortalecimiento de las competencias del perfil del formador. - Se promueve el desarrollo actividades de investigación, desarrollo e innovación. - Se establece mecanismos de reconocimiento y estímulos al buen desempeño docente. - Se realiza convenios para la práctica pre-profesional - Se realizan acciones de proyección comunal. Se 	<ul style="list-style-type: none"> - Encuesta de opinión. - Sílabos. - Registros de evaluación. - Reglamento de práctica y convenios. - Registro de atención de tutoría. - informe de evaluación y actualización de perfiles. - Actas de las reuniones. - Registros de proyectos de investigación. -- Plan de formación continua. - Portafolio de los estudiantes. - Capeta pedagógica de docentes.

Etapa	Fases	Indicadores	Criterios de medida	Evidencias
			superan los incumplimientos normativos en el desarrollo de los planes de estudio	- Proyectos de investigación acción. - Registro de actividades extracurriculares.
III. Sistema de la apropiación formativa pedagógica integral	6. Generalización formativa educativa integral responsable	EL IESPP “MFGB” brinda una educación de calidad	<ul style="list-style-type: none"> - Se sistematizan las experiencias exitosas. - Se retroalimentan y monitorean procesos que no alcanzaron los resultados esperados. - Procesos formativos en mejora continua. - Gestión institucional por procesos. - Participación directa o indirecta de egresados en la gestión institucional 	<ul style="list-style-type: none"> - Plan de mejora. - Informe de sistematización y evaluación del proceso de FID. - Manual de procesos actualizado. - Registro de egresados actualizado

Presupuesto

Descripción	Cantidad	Unidad	Precio por unidad S/.	Precio total S/.
Desarrollo de talleres de sensibilización sobre la aplicación de la estrategia a toda la comunidad educativa del IESPP “MFGB” (250 participantes mas un mediador)	Talleres: 2	Taller	700	1400
Socialización de los objetivos y actividades de la estrategia, tres talleres. Participación de plana docente administrativos y delegados estudiantes por programa. Un total de 40 participantes.	Talleres: 3	Taller	200	600
Organización de los involucrados para la aplicación de la nueva estrategia, un taller. Participación de docentes, administrativos, delegados de estudiantes por carrera y representante de la asociación de egresados. Un total de 50 personas.	Talleres: 1	Taller	350	350

Análisis del diagnóstico contextual, dos talleres de sistematización. El equipo responsable aplica los instrumentos de diagnóstico, sistematiza e informa.	Talleres 2	Taller	90	180
Actualización del Proyecto educativo Institucional: equipo de trabajo (PEI).	Talleres: 3	Taller	90	270
Actualización de Propuesta Curricular institucional: equipo de trabajo (PCI)	Talleres: 3	Talleres	90	270
Actualización del Plan Anual de trabajo	Talleres: 2	Talleres	90	180
Actualización del Reglamento Interno: equipo de trabajo (RI).	Talleres: 2	Talleres	90	180
Actualización del Manual de Procesos Institucionales: equipo de trabajo (MPI)	Talleres: 2	Talleres	90	180
Capacitación para implementar el Centro de Vigilancia Pedagógica y científica. Experto y equipo de trabajo.	Talleres: 2	Talleres	600	1200
Diseño e implementación del sistema de información computacional (Intranet).	Servicio	Servicio	40000	40000
Capacitación para el manejo del sistema de información. Equipo responsable.	Talleres: 2	Taller	90	180
Diseño del Plan de Formación Continua Para formadores. Equipo de trabajo.	Talleres: 2	Taller	90	180
GASTO TOTAL				45170

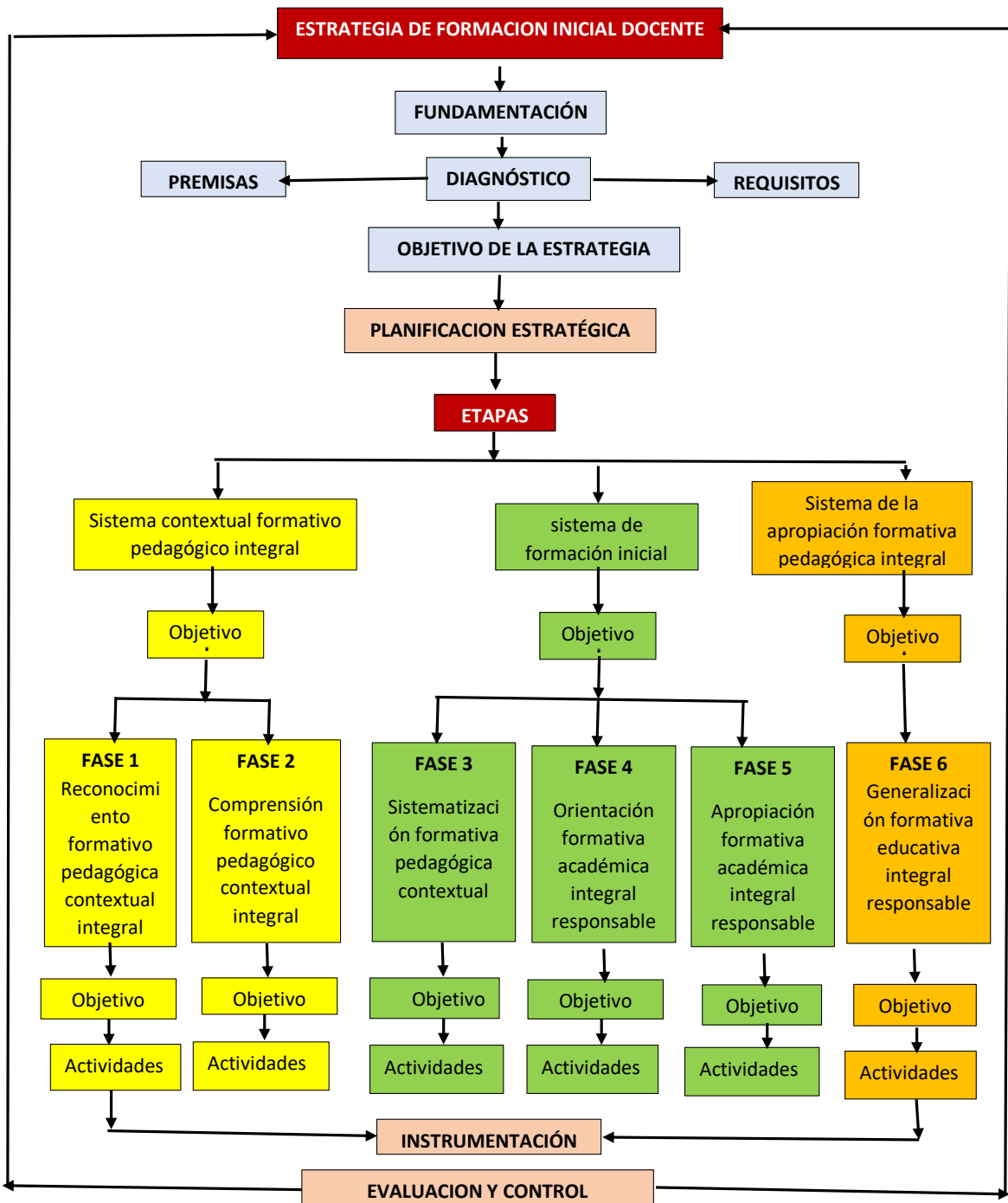


Figura 5: etapas y fases del aporte práctico

3.5. Valoración y Corroboración de los Resultados

En este apartado se sustenta la validez del modelo teórico denominado sistema de gestión integral para la calidad educativa y la estrategia de formación inicial docente como aporte práctico de la presente investigación. Además, se analizan los resultados de la aplicación práctica de la estrategia correspondiente a las tres etapas o dimensiones y los seis indicadores.

3.5.1. Valoración de los resultados

Se realizó la valorización tanto del aporte teórico como del aporte práctico mediante un pre experimento.

3.5.2. Aplicación del aporte práctico

Para la aplicación de la estrategia se consideró las tres dimensiones. Sistema contextual formativo pedagógico integral y sus fases: reconocimiento formativo pedagógica contextual integral, y comprensión formativo pedagógico contextual integral. Sistema de formación inicial docente y sus fases: sistematización formativa pedagógica contextual, orientación formativa académica integral responsable, y apropiación formativa académica integral. Sistema de la apropiación formativa pedagógica integral y su fase generalización formativa educativa integral responsable

En la **Fase 1: Reconocimiento formativo pedagógica contextual integral**, en esta fase se Identifica información relevante sobre la gestión de la formación inicial docente. Se inicia esta fase con la realización de dos talleres de sensibilización sobre la aplicación de la estrategia, donde participa toda la comunidad educativa del IESPP “MFGB”. Seguidamente se organizan los diferentes equipos de trabajo para el levantamiento de la información sobre la gestión institucional referente al mantenimiento y seguridad de infraestructura, equipamiento y servicios básicos; financiamiento y presupuesto; así como también se realizó un estudio de mercado para identificar las demandas de docentes y el perfil profesional. En función a este diagnóstico contextual se elabora y ejecuta el plan de mantenimiento, renovación y seguridad de la infraestructura y equipamiento. Se elabora y ejecuta el presupuesto; en base al diagnóstico contextual; se regula la oferta en función de la demanda. Actividades que nos permitieron lograr el objetivo de identificar información relevante sobre la gestión de la formación inicial docente, para el reconocimiento formativo pedagógico contextual integral. La acción de esta fase permitió la comprensión de la realidad

contextual integral de la formación inicial docente y la toma de decisiones manifestada en las actividades mencionadas para superar las insuficiencias

Fase 2. comprensión formativo pedagógico contextual integral, en esta fase se analizan las teorías que validan la FID, los principios que lo rigen, las experiencias formativas, los contenidos que permiten alcanzar los objetivos formativos, es decir se analiza el objeto de estudio para comprender los procesos pedagógicos que se dan en la formación inicial docente, de cuya valoración y análisis emergen la necesidad crear e implementar un centro de información pedagógico y científico para la comprensión de la formación pedagógica contextual integral. Así mismo en esta fase, después de un análisis de la comprensión formativo contextual integral se decidió implementar un centro de información pedagógica y científica que permite comprender y mejorar la formación pedagógica contextual integral. Con la implementación de estas actividades se corrobora la relación isomorfa entre el modelo teórico y la aplicación práctica de la investigación.

Fase 3. sistematización formativa pedagógica contextual, antes de formar los equipos de trabajo se fortaleció la comunicación organizando talleres de coaching por un experto. Luego se formaron los círculos de inter aprendizaje y talleres de capacitación a nivel institucional. Para sistematizar los productos de las fases anteriores se formaron equipos mixtos de actores educativos.

Fase 4. Orientación formativa académica integral responsable, En esta etapa se actualizaron los principales documentos de gestión, para lo cual se formaron equipos de trabajo para cada documento. De idéntica forma se procedió para contextualizar los planes curriculares. Para mejorar la atención al usuario y mejorar la comunicación se implementó un sistema informático de información, que se encuentra funcionando como prueba, aún falta afinar el sistema.

Fase 5. Apropiación formativa académica integral responsable, se formaron los equipos de trabajo para la contextualización de los planes de estudio y la elaboración de sílabos. En esta fase se ejecuta, evalúa y controla del proceso docente educativo. También es de vital importancia el acompañamiento al docente, el control y retroalimentación. En esta fase se conformó los equipos de práctica e investigación, los que dependen de la unidad de investigación. Es importante también manifestar que se elaboró el plan de formación

continua para formadores el mismo que ya se encuentra en ejecución. También los estudiantes están realizando varios proyectos para mejorar el medio ambiente.

Fase 6. Generalización formativa educativa integral responsable, es la fase de la evaluación de todo el proceso de la formación inicial docente, en esta etapa se analizaron y midieron los resultados de los objetivos planteados, se realizó la retroalimentación de procesos que no cumplieron con lo esperado, se sistematizó las principales actividades, se formuló el plan de mejora institucional, el mismo que se encuentra en plena ejecución.

3.5.3. Corroboración estadística de las transformaciones logradas

Tabla 13.

Resumen comparativo de las transformaciones logradas después de aplicar la estrategia en sus tres dimensiones o etapas y sus seis fases o criterios

VARIABLE DEPENDIENTE DIMENSIONES	CALIDAD EDUCATIVA		Resultados de encuesta por dimensión y fases		
	INDICADORES	VALORACIÓN	Pre-prueba	Pos-prueba	Ítems
			%	%	
I SISTEMA CONTEXTUAL FORMATIVO PEDAGÓGICO INTEGRAL	1 RECONOCIMIENTO FORMATIVO PEDAGÓGICA CONTEXTUAL INTEGRAL	Nunca Rara vez Frecuentemente siempre	74,3% 17,1% 8,6% 0%	0,0% 2,9% 22,9% 74,9%	1 2 3 4 5 6 7
	2 COMPRENSIÓN FORMATIVO PEDAGÓGICO CONTEXTUAL INTEGRAL	Nunca Rara vez Frecuentemente siempre	17,1% 71,4% 11,4% 0.0%	0,0% 5,7% 20,0% 74,3%	8 9

II SISTEMA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE	3 SISTEMATIZACIÓN FORMATIVA PEDAGÓGICA CONTEXTUAL RESPONSABLE	Nunca	71,4%	0,0%	10
		Rara vez	20,0%	5,7%	11
		Frecuentemente	8,6%	22,9%	
		siempre	0,0%	71,6%	
	4 ORIENTACIÓN FORMATIVA ACADÉMICA INTEGRAL RESPONSABLE	Nunca	80,0%	0,0%	12
		Rara vez	11,4%	5,7%	13
		Frecuentemente	8,6%	14,3%	14
		siempre	0,0%	81,0%	
	5 APROPIACIÓN FORMATIVA ACADÉMICA	Nunca	17,1%	0,0%	15
		Rara vez	71,4%	5,7%	16
Frecuentemente		11,4%	20,0%	17	
siempre		0,0%	74,3%	18	
				19	
				20	
III SISTEMA DE LA APROPIACIÓN FORMATIVA PEDAGÓGICA INTEGRAL	6 GENERALIZACIÓN FORMATIVA EDUCATIVA INTEGRAL RESPONSABLE	Nunca	71,4%	0,0%	21
		Rara vez	20,0%	5,7%	22
		Frecuentemente	8,6%	17,1%	23
		siempre	0,0%	77,1%	24
					25
					26
TOTAL			100,0%	100,0%	

La Tabla 13 dimensión I, indicador 1, muestra la transformación de la variable dependiente calidad educativa de su estado inicial antes de aplicar el estímulo y los resultados después de aplicar la estrategia de formación inicial docente en sus tres dimensiones y seis fases. Es así que en la primera fase (indicador) reconocimiento formativo pedagógica contextual en la pos prueba se logra el 74,9% de positividad de siempre del indicador frente a la negatividad 74. 3% de nunca, además se complementa con el 22.9% manifiesta que se cumple frecuentemente. En la fase 2 (indicador 2), comprensión formativo pedagógico contextual integral se alcanzó una transformación positiva de 71.4 % de rara vez a 74.3% de siempre, logrando la comprensión formativo pedagógico contextual integral de la institución para la calidad educativa; además el 20.3% contesta frecuentemente.

En la dimensión II, indicador 3, se puede apreciar un quiebre en la opinión de la comunidad educativa, para la sistematización formativa pedagógica contextual, pasa del 70.21 % del nunca de la pre prueba al 71.43 % de siempre, según la tabla de frecuencias equivale a 25 personas de la pos prueba, notándose los cambios después de la intervención. En el indicador 4, se puede apreciar el cambio de opinión de los actores educativos acerca de la orientación formativa académica integral responsable, pues antes de la intervención el 80% opinaba que nunca se cumple tal indicador, pasando a una posición opuesta de 80% de cumplimiento. Dentro de todos los indicadores es el que, a sufrido mayor cambio, parece que se debe a que durante la intervención se reformularon todos los documentos de gestión. En el indicador 5, respecto a la apropiación formativa académica integral responsable, antes de aplicar la estrategia los actores educativos en un 71.43% opinaba que rara vez se cumplía, la opinión cambió después de la intervención pues el 74.29% opina que siempre se cumple y el 20% opina que frecuentemente se cumple.

En la dimensión III, indicador 6, generalización formativa educativa integral responsable, ante de la intervención los encuestados opinaban en un 71.43% que rara vez se cumplía el mencionado indicador, después de la intervención cambian de opinión, pues 77.14% opina que siempre se cumple el indicador, parece que la razón del cambio es que se implementó un plan de mejora institucional como parte de las actividades de la estrategia.

Las transformaciones logradas demuestran y corroboran la eficacia y pertinencia de la estrategia para gestionar la formación inicial docente, que tiene como intencionalidad última mejorar la calidad educativa.

IV. CONCLUSIONES

1. Se caracterizó el proceso de formación inicial docente y su dinámica, en la que se identificaron los principales conceptos o categorías fundamentales para la elaboración del sistema de gestión integral para la calidad educativa. La caracterización de la presente investigación recoge los aspectos más relevantes del objeto de estudio, particularmente de su dinámica. Se realiza, además, una caracterización del estado actual de la gestión de la FID y del estado del arte a nivel mundial y local. En forma específica se hace la caracterización de la gestión del proceso de FID en IESPP “MFGB”, lo que permitió corroborar las insuficiencias e inconsistencias teóricas y prácticas para mejorar la calidad educativa.
2. Se logró determinar las tendencias históricas de la formación inicial docente en el Perú y el mundo, a través del análisis histórico-tendencial y tomando como indicadores el contexto educativo y las características de la formación docente, se establecen las principales etapas por las que ha transitado la formación docente, la evolución de la profesión docente desde sus inicios en la antigüedad (4000 años a.C. _ siglo V d.C.) hasta la época contemporánea o posmoderna de nuestros días. El estudio de las tendencias históricas a permitido revelar, que actualmente en la formación inicial docente, se evidencian dos tendencias contradictorias: la primera se da entre la orientación moderna de la formación inicial docente que conserva los principios de la educación prusiana de la época napoleónica y la época contemporánea marcada por la ciencia y la tecnología informática y los nuevos fenómenos sociales; la segunda tensión se da entre la necesidad de promover un conocimiento capaz de abordar los problemas globales y fundamentales, versus asumir la cultura local y sus problemas.
3. Se diseñó el modelo teórico consistente en un sistema de gestión integral, que tiene en cuenta la sistematización contextualizada académica y su apropiación. En el modelo se evidencian la relación entre la intencionalidad formativa (calidad educativa); la sistematización formativa pedagógica contextual, que es clave para descubrir aspectos relevantes en el diagnóstico contextual, característica que la convierte en referencia potencial para crear conocimiento y modificar el objeto de estudio; y la generalización formativa educativa integral responsable, en la que se consolida la finalidad del modelo de gestión sistémico integral, el mismo que constituye un medio para mejorar la calidad educativa. El modelo propuesto se fundamenta en la teoría general de sistemas; desde

este enfoque se concibe el objeto de estudio (la FID) como un supra sistema dinámico abierto y cíclico.

4. Se elaboró y aplicó la estrategia de formación inicial docente para mejorar la calidad educativa, la misma que se fundamenta en el sistema de gestión integral propuesto. La estrategia consta de tres etapas y seis fases; siendo éstas las siguientes: sistema contextual formativo pedagógico integral, sistema de formación inicial docente y sistema de la apropiación formativa pedagógica integral, de estas etapas se desprenden subsistemas o procesos que dan origen a las respectivas fases de la estrategia. El aporte práctico se concretizó cuando se implementó las acciones pertinentes en cada fase de la estrategia, produciendo los cambios deseados en el objeto de estudio, es decir alcanzar la finalidad para la cual ha sido creada.
5. Se confirmó la pertinencia científica y metodológica del modelo identificado como sistema de gestión integral (aporte teórico) y la estrategia de formación inicial docente (aporte práctico) mediante un pre experimento.
6. Se aplicó la estrategia de formación inicial docente en el IESPP “Monseñor francisco Gonzales Burga”, cuyos resultados muestran la validez y efectividad de la estrategia en lo referente a sus tres dimensiones y seis fases.

V. RECOMENDACIONES

1. Teniendo en cuenta la validez y efectividad de la estrategia de formación inicial docente en el pre experimento, se recomienda completar su aplicación en el IESPP “Monseñor francisco Gonzales Burga” y medir su impacto al finalizar su aplicación, que según su diseño es de tres años, al cabo del cual se debe evaluar, sistematizar y retroalimentar mediante un plan de mejora institucional.
2. El alcance de la investigación desarrollada, si bien permitió revelar su efectividad en la muestra elegida, requiere ampliar el estudio a otras instituciones de formación docente que tengan características similares para consolidar la validez de la estrategia de formación inicial docente en una población más amplia.

REFERENCIAS

- Aguerrondo, I. (2002). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. México. Organización de los Estados Iberoamericanos.
- Alaiza, M. (2017). La formación docente inicial y su relación con la satisfacción del estudiante de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima. (Tesis de maestría). UNE Enrique Guzmán y Valle.
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. M. (1989): Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la educación superior cubana. Editorial ENPES,
- Anguita, R. (1997). Algunas claves de la historia de la formación del profesorado en España para comprender el presente. Universidad de Valladolid. Revista interuniversitaria. Form. Prof. 30 (1997), 97 – 109
- Aramayo, A. (2014). Reflexiones acerca de los temas de calidad en educación. Lima.
- Arias, A. (S/F). La gestión de la calidad conceptos básicos. Facultad de –ciencias de la documentación.
- Aro. E. (2017). Modelo de estandarización de procesos para la gestión de la investigación de pre grado en la *Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo* (tesis doctoral). Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Lambayeque.
- Ávalos, B. (2011). Formación inicial docente.
- Ávalos, B. (2015). Formación inicial docente. Proyecto estratégico regional sobre docentes. UNESCO-OREALC / CEPPE.
- Ayala, E.E. (2013). La formación del docente bajo el paradigma de una educación humanística. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Educación. Unidad de postgrado. Lima.
- Barber, M y Mourshed, M. (2008). Como hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. PREAL. Buenos aires.
- Bernabé, C. (2013). Concepciones de formación inicial docente en los documentos de política educativa. Lima. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad la Católica del Perú.
- Bertalanffy, L. (1968). Teoría general de los sistemas. Fundamentos, desarrollo y aplicaciones. Mexico. Fondo de cultura econ.

- Betancourt, R., Guevara, L y Fuentes, E. (2011). El taller como estrategia didáctica, sus fases y componentes para el desarrollo de un proceso de cualificación en el uso del desarrollo de un proceso de cualificación en el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con docentes de lenguas extranjeras: caracterización y retos. Bogotá. Universidad la Salle.
- Borges, G., Corujo, R. & Lazo, Y. (2016). El modo de actuación creativo del docente que enseña educación artística en la educación superior. Universidad de Sancti Spiritus “José Martí Pérez”.
- Bruns, B y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes. Como mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Foro sobre el desarrollo de América Latina. Banco Mundial.
- Bunge, M. (1999). Vigencia de la filosofía. Lima. Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Cabezas, Andrade y Torres. (2015). Introducción a la investigación científica. Quito. Universidad de las Fuerzas armadas.
- Carballo, E. (2013). Seminario de tesis II. Aportes prácticos. Universidad de Ciego de Ávila. Cuba.
- Carranza, L., Valverde, J. y Vera, J. (2016). Implementación de la gestión por procesos en la Escuela Militar de Chorrillos Coronel Francisco Bolognesi (tesis maestría). Universidad del Pacífico. Lima.
- Casassus, J. (2000 a). *Problemas de la gestión educativa en América latina: La tensión entre los paradigmas del tipo A y B*. UNESCO: Santiago de Chile.
- Castillo y otros. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. Colombia Médica, vol. 34, núm. 3, 2003, pp. 164-167 Universidad del Valle Cali.
- Chiavenato, I. (2004). *Introducción a la teoría general de la administración*. Bogotá: Editorial Mcgrawhill. Séptima edición.
- Concejo Nacional de Educación. (2020). Proyecto educativo nacional al 2036. Lima. CNE.
- Congreso de la República. (2010). Ley General de Educación N° 28 044. Lima. Ministerio de Educación.
- Constanzo, P. (2013). *La educación permanente de los docentes universitarios de turismo*. (Tesis doctoral). Universidad de Nefrija. Madrid.
- De Miguel, M. (1991): *Utilización de indicadores en la evaluación de la docencia universitaria*. Oviedo: Universidad de Oviedo. En De Miguel, M., Mora.

- Delors, J. (1997) Informe a la UNESCO de la Comisión de la Educación Para el Siglo XXI, La Educación Ensierra un Tesoro. Francia.
- Deming, E. (1994). *La nueva Economía para la industria, gobierno y educación.* Massachussetes Instituto de Tecnología.
- Descartes, R. (1637). Discurso del método.
- Escolano, A. (1998). Las escuelas normales siglo y medio de perspectiva histórica. Universidad de Salamanca. Revista de Educación. 10.4438/1988-0034-8082.
- Eurydice (2002) “Formación inicial del profesorado y transición a la vida laboral”, en “La profesión docente en Europa”. Vol.1.
- Feo, R. (2015). Modelo teórico para la formación docente centrado en el aprendizaje estratégico. Revista tendencias pedagógicas N° 25 – 2015.
- Fernández. A. y Ramírez, L. (2017). Propuesta de un plan de mejoras, basado en gestión por procesos, para incrementar la productividad en la empresa distribuciones A & B (tesis de grado). Universidad Señor de Sipán. Chiclayo.
- fiallo, J. (1997): “La interdisciplinariedad, reto para la calidad de un currículo”, en Revista Iberoamericana de Pedagogía, n.º 91, año 1, vol. 1, mayo-julio, La Habana
- Freire. (1968). Pedagogía del oprimido. Editorial San Marcos, Lima Perú.
- Fuentes, H. (S/F). La teoría holística configuracional. La Habana. Conferencia.
- Galvis, A.H. (1998). Educación para el siglo xxi apoyada en ambientes educativos interactivos, lúdicos, creativos y colaborativos. Bogotá. Universidad Los Andes.
- García, C. (2007). La formación docente en la era del conocimiento y la información: avances y temas pendientes. Sistema de Información Científica. Olhar de Professor, vol. 10, núm. 1, 2007, pp. 63-90. Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino. Paraná, Brasil.
- Gargurevich, J. (2021). Documento de trabajo para el Taller: Gestión por procesos.
- García, J. (2004). El pensamiento pedagógico de José Martí acerca de la formación docente y el currículo educativo. Revista Educación 29(2), 67-75, ISSN: 0379-7082, 2005.
- Gargurevich, J. (2021). Documento de trabajo para el Taller: Gestión por procesos.

- Gautier, E. (2007). Educación de calidad. comentarios a la nueva propuesta de OREALC/UNESCO. Revista Reice N° 3, Vol. 5. 2007. PP. 29 _ 35.
Tomado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55130505.pdf>
- Giorgetti, C., Romero, L. y Vera, M. (12,13, y 14 de noviembre 2014). *Estudio de los modelos de evaluación de la calidad existentes para la conceptualización de un modelo adecuado para Instituciones de Educación Superior que implementan Educación a Distancia en Argentina*. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación
- Giorgetti, C; Romero, L; Vera, M. (2014). Estudio de los modelos de evaluación de la calidad existentes para la conceptualización de un modelo adecuado para Instituciones de Educación Superior que implementan Educación a Distancia en Argentina. Buenos Aires. Congreso iberoamericano de ciencia, tecnología y educación.
- GTD-PREAL. (2007). ¿Hacia dónde va la formación docente en la Unión Boletín N° 27? Julio 2007.
- Heisen, M.M. (2015). Evaluación de la formación inicial docente en el nivel inicial en una institución de formación docente de República Dominicana. Universidad de Murcia. Murcia – España.
- Hernández, G., Arcos, J., y Sevilla, j.. (2003). Gestión de la calidad bajo la Norma ISO 9001 en instituciones públicas de educación superior en México. Universidad Autónoma de Baja California México.
- Hernández. M, Medina. A & Nogueira. D. (2009). Criterios para elaborar mapas de procesos.
- Huergo, J. (s.f.). Los procesos de gestión. Recuperado de www.abc.gov.ar/lainstitucion/univpedagogica/especializaciones/.../huergo3.pdf.
- INDIE. (2008). Paradojas en la formación docente. Elementos para avanzar en su reflexión y planteamiento de propuestas. Bogotá. Instituto Para la Renovación Educativa y Planteamiento de Propuestas (INDIE).
- ISO 9001. (2015). *Norma internacional. Sistema de evaluación de la calidad*. Actualización ISO.
- James, A. (1999). *Análisis y diseño de sistemas de Información*. Mexico: McGRAW-HILL
- Juan XXII. (1965) Pacem in teries
- Kuusinen & otros. (1962). Manual de marxismo leninismo, Editorial Frijalvo, México.

- Lago, D., Gamoba, A., y Montes, A. (2014). Calidad de la educación superior: un análisis: Universidad francisco de Paula de Santander.
- Laudon, K y Laudon, J. (2011). *Sistemas de formación gerencial*. México: Editorial Pearson. Décimo segunda edición.
- Leticia, D. (2003). El perfil del formador. Revista Diálogos. 01/03/2003.
- Llivina, M.J. (2015) La formación de un docente de calidad para un desarrollo sostenible. UNESCO/La Habana. La Universidad de la Habana.
- López. G. (2015). Tendencias contemporáneas en pedagogía. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Luján, J. (2016). *Gestión integral de la formación profesional universitaria de ingeniería en la USS* (tesis doctoral). Universidad Señor de Sipán. Chiclayo.
- Luzuriaga, L. (1965). Historia de la Educación y de la pedagogía. Editorial Losada S.A. Buenos Aires – Argentina. Pag. 99 y 100.
- M, J. (1883) Educación científica. La América. NY. 1883. Obras completas, Tomo 8. Ediciones del Consejo Nacional de Cultura. La Habana. 1965
- Marcelo y Vaillant. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos respuestas disruptivas.
- Marrero, F.R. (2013). Concepción teórico- metodológica de evaluación de los institutos preuniversitarios en el campo (Tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico “José de la luz y caballero. Holguín- Cuba.
- Medina, M. C. (2015). Sistemas de gestión de la calidad en los centros universitarios: aproximación al conocimiento de los responsables de calidad (tesis doctoral). Universidad de la Palmas de Gran Canaria. España.
- Mendoza, A. (2018). Metodología basada en procesos para la implementación de un sistema de gestión de la investigación formativa en la universidad peruana (tesis doctoral). Universidad Nacional del Santa. Chimbote
- MINEDU. (2017). Hacia la excelencia de los institutos de educación superior pedagógicos. Lima: Dirección de Formación Inicial Docente Ministerio de Educación.
- MINEDU. (2019). Diseño curricular básico nacional de la formación inicial docente. Lima. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2018). Resolución Ministerial N° 570 – 2018 – Minedu. Resuelve crear modelo de servicio educativo para las escuelas de educación superior pedagógica. Lima. Octubre del 2018.

- Ministerio de Educación (2020 a). Resolución Viceministerial N° 183-2020-MINEDU. Lima.
- Ministerio de Educación. (2020 b). Orientaciones para la implementación de los módulos de práctica e investigación de los diseños curriculares básicos nacionales 2019 – 2020. Lima.
- Ministerio de Educación. (2020 c). El perfil de competencias profesionales del formador de docentes. Lima. Ministerio de Educación.
- Ministerio de la Presidencia. (2018). Resolución Ministerio. Directiva para la implementación de la gestión por procesos en las entidades de la administración pública. Lima.
- Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO, Francia.
- OREALC/UNESCO. (2013). Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe. Santiago.
- Ortega, G. (2005). Meditaciones de don quijote, Editorial Alianza, Madrid España.
- Pease, M.E (2018). El enfoque formativo en la formación inicial docente de una facultad de educación de una universidad privada de Lima (tesis maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima.
- Pérez, Y. (2001). El desarrollo de modos de actuación en la formación inicial de profesores ¿proceso o resultado?. Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Cuba.
- Pérez, Y. (2014). El desarrollo de modos de actuación en la formación inicial de profesores: ¿proceso o resultado? Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Cuba.
- Piscoya, L.A. (2004). La formación docente en el Perú. Lima. Informe elaborado para IESALC-UNESCO.
- Popper, K. (1973). La miseria del historicismo. Madrid. Tauro Ediciones S.A.
- Presidencia del Consejo de Ministros (PCM). (2014). *Documento orientador: metodología para la implementación de la gestión por procesos en las entidades de la administración pública en el marco del D.S. N° 004-2013-PCM – política nacional de modernización de la gestión pública*. Lima: Presidencia del Consejo de Ministros.
- Quintero, Y. (2011). Modelo pedagógico de desarrollo de los modos de actuación pedagógicos profesionales en el plano de contraste del programa

nacional de formación de educadores. Venezuela. Instituto Pedagógico Latinoamericano Caribeño.

RODRÍGUEZ NEIRA, Teófilo (1997): "Interdisciplinariedad: aspectos básicos", en *Aula Abierta*, n.º 59, junio, pp. 3-21, Madrid.

Rodríguez, J.M. /S/F). *El maestro y las instituciones educativas*. Universidad de Laguna.

Ruiz, D., Torres, A., Mercedes, R., Torres, T y Hernández, A. (2014). *La gestión por procesos, su surgimiento y aspectos teóricos Ciencias Holguín*. Centro de Información y Gestión Tecnológica de Santiago de Cuba vol. XX, núm. 1, enero-marzo, 2014, pp. 1-11.

Salgado, R. U. (2005). *La formación docente en la región. De las normales a la universidad*.

Sigarreta, J y Laborde, J. (s/f). *Estrategia para la resolución de problemas como un recurso para la interacción sociocultural*. Universidad de Moa. Cuba.

Tamayo, C. (2007). *El aporte cultural y educativo de la edad media baja*. Colombia. Universidad de la Sabana. *Educación y Educadores*, Volumen 10, No. 2.

Teilhard de Chardin, P. (1947). *El fenómeno Humano*: Paris.

UDIMA. (S/F). *Humanismo pedagógico siglos XV – XVI*. Universidad a distancia de Madrid. España.

UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Francia.

UNESCO. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en américa Latina y el Caribe*. OREALC/UNESCO Santiago. Paris.

UNESCO. (2014). *Proyecto de Estrategia a Plazo Medio 37 c/4 2014 - 2021*

Vaillant, D y Manso, J. (2012). *Tendencias en la formación inicial docente*. Cuadernos de Investigación Educativa, vol. 3, núm. 18, 2012, pp. 11-30. Universidad ORT Uruguay. Montevideo, Uruguay.

Vaillant, D. (S/F). *Formación inicial de profesores en América Latina*. Contexto de actuación, dilemas y desafíos. Instituto de Educación Universidad ORT, Uruguay.

Vezub, L. (2002). *Los residentes en acción. Las tareas y preocupaciones en el proceso de inducción al magisterio*. En Davini, M. C. (coord.) *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers Editores, 79-119.

- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 11, 1 (2007).
- Zelada, J. (2015). Propuesta de un modelo didáctico para la formación inicial de estudiantes de formación docente en los institutos superiores pedagógicos (tesis doctoral). Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Lambayeque
- Zevallos, I. (2019). La calidad de formación docente y grado de satisfacción de los estudiantes de la carrera profesional de biología – ciencias naturales (tesis de maestría). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Chosica.

ANEXOS

ANEXO N° 1 MATRIZ DE CONSISTENCIA

Manifestaciones del problema	<ul style="list-style-type: none"> - Deficiencias en el desarrollo de la planificación estratégica y operativa. - Deficiencias en el desarrollo de competencias investigativas y aplicación práctica del conocimiento. - Deficiente formación pedagógica y disciplinaria, produciendo egresados con bajo nivel de desempeño profesional. - Egresados con escaso manejo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). - Deficiencias de la práctica profesional. - Escases de formadores con el perfil adecuado; buena formación en habilidades investigativas, pedagógicas y habilidades blandas. - Deficiencias en los servicios que se brinda a la comunidad educativa. - Gestión institucional inadecuada, se sigue utilizando la gestión por funciones
Problema	Insuficiencias en el proceso de formación inicial docente, limita la calidad educativa.
Causas que originan el Problema	<ul style="list-style-type: none"> - Existencia de empirismos aplicativos, empirismos normativos e incumplimientos normativos que limitan la calidad educativa. - Deficiencias en el seguimiento, evaluación y control de los procesos formativos - Falta de estrategias para atraer estudiantes talentosos. - Deficiente formación para el trabajo educativo con grupos sociales excluidos. - Limitaciones en los procesos de selección, capacitación, monitoreo acompañamiento y evaluación del docente formador. - Insuficientes referentes teóricos y prácticos en el desarrollo del proceso de formación inicial docente para la calidad educativa. - Insuficiente capacitación en docentes y directivos en el desarrollo del proceso de formación inicial docente para la calidad educativa.
Objeto de la Investigación	El proceso de formación inicial docente.
Objetivo General de la Investigación	Aplicar una Estrategia de formación inicial docente, sustentada en un sistema de gestión integral para la calidad educativa de los IESP
Objetivos específicos	a) Caracterizar el proceso de formación docente y su dinámica b) Caracterizar la evolución h de la formación docente en el Perú y el mundo.

	<p>c) Elaborar el modelo de gestión sistémico integral, que tenga en cuenta la sistematización contextualizada académica y su apropiación.</p> <p>d) Aplicar una estrategia de formación docente, para validar el modelo de gestión sistémico integral propuesto.</p> <p>e) Aplicar una estrategia de formación docente, para validar el modelo de gestión sistémico integral.</p> <p>f) Corroborar la efectividad de los resultados de la investigación mediante un pre experimento.</p>
Campo de la investigación	La gestión del proceso de formación inicial docente
Título de la Investigación	ESTRATEGIA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE, SUSTENTADA EN UN SISTEMA DE GESTIÓN INTEGRAL PARA LA CALIDAD EDUCATIVA.
Hipótesis	Si se aplica una Estrategia de formación inicial docente, sustentada en un sistema de gestión integral, que tenga en cuenta la sistematización contextualizada académica y su apropiación, entonces se contribuye a la calidad educativa de los IESP
Variables	<p>Variable independiente: Estrategia de formación inicial docente, sustentada en un sistema de gestión integral</p> <p>Variable dependiente: Calidad Educativa</p>

ANEXO 2: OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

VARIABLE INDEPENDIENTE	DIMENSIONES	DESCRIPCIÓN
Estrategia de formación docente, sustentada en un sistema de gestión integral	Introducción-Fundamentación.	Se establece el contexto y ubicación de la problemática a resolver. Ideas y puntos de partida que fundamentan la estrategia. Se indica la teoría en que se fundamenta el aporte propuesto.
	II. Diagnóstico-	Indica el estado real del objeto y evidencia el problema en torno al cual gira y se desarrolla la estrategia, protocolo, o programa, según el aporte práctico a desarrollar.
	Planteamiento del objetivo general.	Se desarrolla el objetivo general del aporte práctico. Se debe tener en cuenta que no es el de la investigación.
	Planeación estratégica	<p>- Se definen metas u objetivos a corto y mediano plazo que permiten la transformación del objeto desde su estado real hasta el estado deseado. Planificación por etapas de las acciones, recursos, medios y métodos que corresponden a estos objetivos.</p> <p>- Sistema contextual formativo pedagógico integral</p> <p>- Sistema de formación inicial docente</p> <p>- Sistema de la apropiación formativa pedagógica integral</p>
	Instrumentación	Explicar cómo se aplicará, bajo qué condiciones, durante qué tiempo, responsables, participantes.

VARIABLE DEPENDIENTE	DIMENSIONES	INDICADORES	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	FUENTES DE VERIFICACIÓN
	Sistema contextual formativo pedagógico integral	Reconocimiento formativo pedagógico contextual integral	<p>Técnica: Encuesta</p> <p>Instrumento: Matriz de</p>	<p>- Docentes y estudiantes</p> <p>- Infraestructura, equipamiento y servicios básicos.</p>

Calidad Educativa		Comprensión formativo pedagógico contextual integral	estimación	<ul style="list-style-type: none"> - Programas de mantenimiento. - Libros contables e informes económicos. - Reglamento de admisión. - perfiles de puesto. - Libro de reclamos de atención al usuario
	Sistema de formación inicial docente	<p>sistematización formativa pedagógica contextual.</p> <p>Orientación formativa académica integral responsable</p> <p>Apropiación formativa académica integral responsable</p>	<p>Técnica: Encuesta</p> <p>Instrumento: Matriz de estimación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - docentes y estudiantes - Planes de estudio - Principales documentos de gestión: (PEI, PAT, RI, PCI, MPI) - Sílabos, instrumentos de evaluación. - Informes de práctica profesional. - Convenios para la práctica. - informes de desarrollo curricular. - Proyectos e informes de investigación. - Cuadros de asignación de personal..
	Sistema de la apropiación formativa pedagógica integral	Generalización formativa educativa integral responsable	<p>Técnica: Encuesta</p> <p>Instrumento: Matriz de estimación</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Docentes y estudiantes - Perfiles de egresados y de formadores. Planes de formación profesional y continua. - Informes de servicio estudiantil y tutoría. - Planes de mejora

Fuente: Elaboración propia

ANEXO N° 3: INSTRUMENTO PARA MEDIR EL NIVEL DE LA CALIDAD EDUCATIVA DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Instrucciones: Esta encuesta está dirigida a docentes, estudiantes y personal de apoyo tiene por **objetivo** diagnosticar la calidad educativa de la formación inicial docente en el IESPP “MFGB” hoy EESPP “MFGB”. En la columna de valoración marca con X el valor que le das a cada ítem teniendo en cuenta la siguiente escala:

1	2	3	4
NUNCA	RARA VEZ	FRECUENTEMENTE	SIEMPRE

A) SISTEMA CONTEXTUAL FORMATIVO PEDAGÓGICO INTEGRAL

1	2	3	4
NUNCA	RARA VEZ	FRECUENTEMENTE	SIEMPRE

INDICADORES	ÍTEMES	VALORACIÓN			
		1	2	3	4
I. Reconocimiento formativo pedagógica contextual integral	1) La institución implementan acciones de mejora continua en infraestructura y mantenimiento.				
	2) La institución cuenta con espacios de aprendizaje, laboratorios, biblioteca, mobiliario, internet y servicios básicos en buenas condiciones				
	3) La institución cuenta con la previsión económica y financiera que garantice la sostenibilidad del servicio educativo al menos por tres años.				
	4) La institución tiene un alto porcentaje de estudiantes talentosos.				
	5) La institución cuenta con formadores con el perfil idóneo.				
	6) La institución brinda formación profesional de acuerdo a las demandas del contexto.				
	7) Las carreras que oferta la institución están de acuerdo a las demandas del mercado				

II. comprensión formativo pedagógico contextual integral	8) La institución ofrece permanente actualización pedagógica y científica a estudiantes y docentes a través de su Centro de Tecnología de la Información.				
	9) La institución cuenta con un centro de información de referencia pedagógica y científica.				

B) SISTEMA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

1	2	3	4
NUNCA	RARA VEZ	FRECUENTEMENTE	SIEMPRE

INDICADORES	ÍTEMES	VALORACIÓN			
		1	2	3	4
III. Sistematización formativa pedagógica contextual responsable	10) La comunidad educativa participa en la elaboración y evaluación de los principales documentos de gestión (PEI, PAT, RI, PCI, MPA).				
	11) La institución sistematiza las propuestas curriculares DBCN de los programas de estudio de acuerdo a los estudios del contexto.				
IV Orientación formativa académica integral responsable	12). Existe coherencia entre los principales documentos de gestión y los perfiles de los programas que la institución oferta.				
	13)La institución tiene una organización que responde al objetivo estratégicos y perfil de egreso.				
	14) La institución cuenta con un eficiente sistema de información académica que facilita la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa.				
V. Apropiación formativa académica integral responsable	15) Se aplica la evaluación formativa y se realiza la retroalimentación.				
	16) La institución implementa acciones de mejora continua en la práctica pre-profesional e investigación.				
	17) La institución cuenta con el servicio de tutoría para el desarrollo personal y académico de los estudiantes.				
	18) La institución tiene políticas y estrategias para el fortalecimiento de las competencias del perfil del formador.				
	19). La institución promueve actividades de investigación e innovación.				

	20) La institución establece mecanismos de reconocimiento y estímulos al buen desempeño docente.				
	21) La institución realiza convenios para la práctica pre-profesional				
	22) La institución realizan acciones de proyección comunal.				

C) SISTEMA DE LA APROPIACIÓN FORMATIVA PEDAGÓGICA INTEGRAL

1	2	3	4
NUNCA	RARA VEZ	FRECUENTEMENTE	SIEMPRE

INDICADORES	ÍTEMS	VALORACIÓN			
		1	2	3	4
VI. Generalización formativa educativa integral responsable	23) La institución ha implementado la Gestión por procesos.				
	24) La institución implementa acciones de seguimiento al egresado.				
	25) Se logra la formación integral del estudiante de acuerdo al perfil profesional.				
	26) En todo proceso formativo se aplica el control y retroalimentación				
	27) La institución promueve el trabajo en equipo.				

**ANEXO N° 4 INSTRUMENTO DE VALIDACION NO EXPERIMENTAL POR
JUICIO DE EXPERTOS**

1. NOMBRE DEL JUEZ		LIZ AMELIA JUANITAFLORES MORALES CABRERA
2.	PROFESIÓN	INGENIERA EN INDUSTRIAS ALIMENTARIAS
	ESPECIALIDAD	INGENIERA EN INDUSTRIAS ALIMENTARIAS
	GRADO ACADÉMICO	DOCTORA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
	EXPERIENCIA PROFESIONAL (AÑOS)	12 AÑOS
	CARGO	DOCENTE A TIEMPO COMPLETO
Título de la Investigación: ESTRATEGIA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE, SUSTENTADA EN UN SISTEMA DE GESTIÓN INTEGRAL PARA LA CALIDAD EDUCATIVA		
3. DATOS DEL TESISISTA		
3.1	NOMBRES Y APELLIDOS	Ángeles Veni Medina Chávez
3.2	PROGRAMA DE POSTGRADO	Doctorado en Ciencias de la Educación.
4. INSTRUMENTO EVALUADO		1. Entrevista () 2. Cuestionario (X) 3. Lista de Cotejo () 4. Diario de campo ()
5. OBJETIVOS DEL INSTRUMENTO		<u>GENERAL:</u> Diagnosticar el estado actual de la dinámica de la formación inicial docente y obtener información sobre la calidad educativa del IESPP “MFGB” hoy “EESPP “MFGB”

	<p><u>ESPECÍFICOS:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Caracterizar la situación actual de la calidad educativa del IESPP “MFGB” hoy EESPP “MFGB”, en sus dimensiones de procesos estratégicos, procesos misionales y procesos de soporte. 2) Apropiación de la dinámica de los principales procesos formativos del IESPP “MFGB” hoy EESPP “MFGB” que influyen en la calidad educativa. 3) Sistematizar la formación inicial docente en el IESPP “MFGB” hoy EESPP “MFGB” para mejorar la calidad educativa.
--	---

A continuación, se le presentan los indicadores en forma de preguntas o propuestas para que Ud. los evalúe marcando con un aspa (x) en “A” si está de ACUERDO o en “D” si está en DESACUERDO, SI ESTÁ EN DESACUERDO POR FAVOR ESPECIFIQUE SUS SUGERENCIAS

N	6. DETALLE DE LOS ITEMS DEL INSTRUMENTO	
A) SISTEMA CONTEXTUAL FORMATIVO PEDAGÓGICO INTEGRAL		
1	Pregunta del instrumento La institución implementa acciones de mejora continua en infraestructura y mantenimiento. Escala de medición	A (X) D () SUGERENCIAS: 1 - 5
2	Pregunta del instrumento La institución cuenta con espacios de aprendizaje, laboratorios, biblioteca, mobiliario, internet y servicios básicos en buenas condiciones. Escala de medición	A (X) D () SUGERENCIAS: 1 - 5

3	Pregunta del instrumento La institución cuenta con la previsión económica y financiera que garantice la sostenibilidad del servicio educativo al menos por tres años. Escala de medición	A (X)	D ()
		SUGERENCIAS: 1 - 5	
4	Pregunta del instrumento La institución tiene un alto porcentaje de estudiantes talentosos. Escala de medición	A (X)	D ()
		SUGERENCIAS: 1 - 5	
5	Pregunta del instrumento La institución cuenta con formadores con el perfil idóneo. Escala de medición.	A (X)	D ()
		SUGERENCIAS: 1 - 5	
6	Pregunta del instrumento La institución brinda formación profesional de acuerdo a las demandas del contexto. Escala de medición	A (X)	D ()
		SUGERENCIAS: 1 - 5	
7	Pregunta del instrumento Las carreras que oferta la institución están de acuerdo a las demandas del mercado Escala de medición	A (X)	D ()
		SUGERENCIAS: 1 - 5	
8	Pregunta del instrumento La institución ofrece permanente actualización pedagógica y científica a estudiantes y docentes a través de su Centro de Tecnología de la Información. Escala de medición	A (X)	D ()
		SUGERENCIAS: 1 - 5	
9	Pregunta del instrumento La institución cuenta con un centro de información de referencia pedagógica y científica. Escala de medición	A (X)	D ()
		SUGERENCIAS: 1 - 5	
B) SISTEMA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE			
10	Pregunta del instrumento La comunidad educativa participa en la elaboración y evaluación de los principales documentos de gestión (PEI, PAT, RI, PCI, MPA). Escala de medición	A (X)	D ()
		SUGERENCIAS: 1 - 5	

11	Pregunta del instrumento La institución sistematiza las propuestas curriculares DBCN de los programas de estudio de acuerdo a los estudios del contexto. Escala de medición	A (X)	D ()
		SUGERENCIAS	
		1 - 5	
12	Pregunta del instrumento Existe coherencia entre los principales documentos de gestión y los perfiles de los programas que la institución oferta. Escala de medición	A (X)	D ()
		SUGERENCIAS:	
		1 - 5	
13	Pregunta del instrumento La institución tiene una organización que responde al objetivo estratégicos y perfil de egreso. Escala de medición	A (X)	D ()
		SUGERENCIAS:	
		1 - 5	
14	Pregunta del instrumento La institución cuenta con un eficiente sistema de información académica que facilita la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa. Escala de medición	A (X)	D ()
		SUGERENCIAS:	
		1 - 5	
15	Pregunta del instrumento Se aplica la evaluación formativa y se realiza la retroalimentación. Escala de medición	A (X)	D ()
		SUGERENCIAS:	
		1 - 5	
16	Pregunta del instrumento La institución implementa acciones de mejora continua en la práctica pre-profesional e investigación. Escala de medición	A (X)	D ()
		SUGERENCIAS:	
		1 - 5	
17	Pregunta del instrumento La institución cuenta con el servicio de tutoría para el desarrollo personal y académico de los estudiantes. Escala de medición	A (X)	D ()
		SUGERENCIAS:	
		1 - 5	
18	Pregunta del instrumento La institución tiene políticas y estrategias para el fortalecimiento de las competencias del perfil del formador. Escala de medición	A (X)	D ()
		SUGERENCIAS:	
		1 - 5	
19	Pregunta del instrumento La institución promueve actividades de investigación e innovación. Escala de medición	A (X)	D ()
		SUGERENCIAS:	
		1 - 5	

20	Pregunta del instrumento La institución establece mecanismos de reconocimiento y estímulos al buen desempeño docente. Escala de medición	A (X) D () SUGERENCIAS: 1 - 5
21	Pregunta del instrumento La institución realiza convenios para la práctica pre-profesional Escala de medición	A (X) D () SUGERENCIAS: 1 - 5
22	Pregunta del instrumento La institución realiza acciones de proyección comunal. Escala de medición	A (X) D () SUGERENCIAS: 1 - 5
C) SISTEMA DE LA APROPIACIÓN FORMATIVA PEDAGÓGICA INTEGRAL		
23	Pregunta del instrumento La institución ha implementado la Gestión por procesos. Escala de medición	A (X) D () SUGERENCIAS: 1 - 5
24	Pregunta del instrumento La institución implementa acciones de seguimiento al egresado. Escala de medición	A (X) D () SUGERENCIAS: 1 - 5
25	Pregunta del instrumento Se logra la formación integral del estudiante de acuerdo al perfil profesional. Escala de medición	A (X) D () SUGERENCIAS: 1 - 5
26	Pregunta del instrumento En todo proceso formativo se aplica el control y retroalimentación. Escala de medición	A (X) D () SUGERENCIAS: 1 - 5
27	Pregunta del instrumento La institución promueve el trabajo en equipo. Escala de medición	A (X) D () SUGERENCIAS: 1 - 5
PROMEDIO OBTENIDO:		A (27) D ():
6 COMENTARIOS GENERALES -----		

7 OBSERVACIONES



Dra. Liz Amelia Juanitaflor Morales Cabrera

Colegiatura N° CIP 102511

FIRMA DEL EXPERTO

ANEXOS N° 5 CONSENTIMIENTO INFORMADO

CONSENTIMIENTO INFORMADO

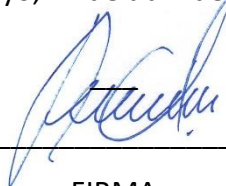
Yo, **Ángeles Veni Medina Chávez**, identificado con DNI N° 33404400, DECLARO:

Haber sido informado de forma clara, precisa y suficiente sobre los fines y objetivos que busca la presente investigación **Estrategia de Formación Inicial Docente, Sustentada en un Sistema de Gestión Integral para la Calidad Educativa**, así como en qué consiste mi participación.

Estos datos que yo otorgue serán tratados y custodiados con respeto a mi intimidad, manteniendo el anonimato de la información y la protección de datos desde los principios éticos de la investigación científica. Sobre estos datos me asisten los derechos de acceso, rectificación o cancelación que podré ejercitar mediante solicitud ante el investigador responsable. Al término de la investigación, seré informado de los resultados que se obtengan.

Por lo expuesto otorgo MI CONSENTIMIENTO para que se realice la Entrevista/Encuesta que permita contribuir con los objetivos de la investigación **Elaborar una Estrategia de Formación Docente, Sustentada en un sistema de Gestión Integral para la Calidad Educativa de los IESP**; la que tiene como **objetivo general**: Elaborar una Estrategia de formación docente, sustentada en un modelo de gestión sistémico integral para la calidad educativa de los IESP. Cuyos **objetivos específicos** son: a) Caracterizar el proceso de formación docente y su dinámica. b) Caracterizar la evolución h de la formación docente en el Perú y el mundo. c) Elaborar el modelo de gestión sistémico integral, que tenga en cuenta la sistematización contextualizada académica y su apropiación. d) Elaborar una estrategia de formación docente, para validar el modelo de gestión sistémico integral propuesto. e) Corroborar la efectividad del modelo de gestión propuesto por juicio de expertos. f) Ejemplificar parcialmente la aplicación de formación docente, sustentada en un modelo de gestión sistémico integral para la calidad educativa de los IESP.

Chiclayo, 12 de abril del 2021



FIRMA

DNI: 33404400

ANEXOS N° 7 APROBACIÓN DEL INFORME DE TESIS

El Docente:

Dr. Juan Carlos Callejas Torres

De la Asignatura:

SEMINARIO DE TESIS I: PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

APRUEBA:

*El Proyecto de Tesis: “**ESTRATEGIA DE FORMACIÓN INICIAL
DOCENTE, SUSTENTADA EN UN SISTEMA DE GESTIÓN
INTEGRAL PARA LA CALIDAD EDUCATIVA**”*

Presentado por:

Mag. Medina Chávez Angeles Veni

Chiclayo, 20 de septiembre del 2021.



Dr. Juan Carlos Callejas Torres

DOCENTE