

Docente rural en el Perú: respuestas desde la formación docente

Rural teacher in Peru: responses from teacher training

*Mg. David Travezaño-Blas, david.travezano@usil.pe,
<https://orcid.org/0000-0002-4825-2261>*

Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú

Resumen

El presente artículo tiene como propósito explorar información y los aportes de autores sobre la formación del docente rural y discutir reflexivamente sobre aspectos de su realidad y las oportunidades de desarrollo profesional. El método empleado fue del análisis documental, cuyo proceso científico consistió en el acceso sistemático a fuentes de información referentes a la formación del docente rural para luego ser interpretados y discutidos. Los resultados de la sistematización y análisis hermenéutico dan cuenta de los desaciertos de las políticas de formación docente en el Perú y Latinoamérica, siendo más crítico en el ámbito rural. Se concluye que, es necesario que los organismos promotores nacionales e internacionales, investigadores y demás actores educativos, formulen propuestas que respondan a las necesidades de los docentes del campo. Es importante revalorar las culturas y costumbres de los pueblos, como base para una educación pertinente y contextualizada a su cosmovisión.

Palabras clave: Formación docente, políticas educativas, docente rural, revaloración cultural.

Abstract

The purpose of this article is to explore information and the contributions of authors on the training of rural teachers and to reflexively discuss aspects of their reality and opportunities for professional development. The method used was documentary analysis, whose scientific process consisted of systematic access to sources of information regarding the training of rural teachers to later be interpreted and discussed. The results of the systematization and hermeneutical analysis account for the mistakes of teacher training policies in Peru and Latin America, being more critical in the rural area. It is concluded that it is necessary for national and international promoting agencies, researchers and other educational actors to formulate proposals that respond to the needs of teachers in the field. It is important to reassess the cultures and customs of the peoples, as a basis for an education that is relevant and contextualized to their worldview.

Keywords: Teacher training, educational policies, rural teacher, cultural revaluation.

Introducción

En los últimos años, en de los planes de cooperación internacional en materia de educación, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), ha venido desarrollando programas de formación docente en países de Latino América y el Caribe. En México, en el año 2002 la Secretaría de Educación Pública (SEP), inició el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales (Promin), con la finalidad de mejorar los procesos de gestión y el perfeccionamiento de las instituciones formadoras de docentes. Sin embargo, estas iniciativas y esfuerzos fueron insuficientes para alcanzar la modernización educativa, aun se observa docentes sin especialidad para atender a los estudiantes, desconocimiento de estrategias de planeación y evaluación, asimismo, una continuidad de carácter tradicionalista.

En esta línea, como manifiesta Aguayo (2020), en las Escuelas Normales existe gran heterogeneidad en la plana de sus docentes, lo que hace suponer que la calidad de los servicios educativos que ofrecen, son deficientes, y que estos influyen significativamente en los resultados obtenidos por los docentes en las evaluaciones a nivel nacional e internacional. Asimismo, señalan que, para mejorar la calidad del servicio educativo, es necesario gestar reformas curriculares, en la que inevitablemente esté implicado el aspecto de la labor docente, es decir lo relacionado a las prácticas pedagógicas que realizan los profesores en el aula.

Otro estudio realizado en México por Zaragoza y Gutiérrez (2019), da cuenta que en el año 2008 se dio inicio a la reforma educativa del nivel medio superior, y en el año 2011 se conformó el Consejo Técnico del Proceso de Evaluación de Competencias Docentes para Educación Media Superior (Ecodems), donde se convoca a los docentes mexicanos para acceder a la certificación profesional con fines de ingreso y permanencia en el sistema educativo. Dicho proceso comprendía la aplicación de una prueba de conocimientos, evaluación en planeación didáctica, una prueba de desempeño grabada en video y una reflexión escrita. En el año 2015 se dio inicio al proceso, y desde entonces el número de docentes certificados fue en aumento, sin embargo, en las escuelas las evidencias mostraron la ausencia de innovación o cambio en las prácticas pedagógicas, los docentes no modificaron sus prácticas y concepciones, en algunos casos eran contradictorias y desfasadas, especialmente en los docentes ingresantes (Zaragoza y Gutiérrez, 2019).

El Perú no ha sido la excepción en este proceso, se llevaron a cabo programas de capacitación con el propósito de mejorar el desempeño docente en el aula, para materializar el nuevo rol del maestro, convirtiéndose en el facilitador y promotor de aprendizajes de los estudiantes, así como lograr la revalorización y la profesionalización del docente, en concordancia con lo manifestado por Alemán et al. (2020), la calidad docente se personifica en el líder con capacidad de transformación hacia una educación de calidad.

El Ministerio de Educación del Perú (Minedu), en las últimas décadas ha desarrollado varios programas de capacitación docente como el Plan Nacional de Capacitación Docente (Plancad) realizado entre los años 1995 y el 2001, con la finalidad de mejorar la calidad del trabajo técnico-pedagógico de los docentes. El Programa Nacional de Formación en Servicio (PNFS), cuya vigencia se dio entre los años 2002 y 2006, con atención presencial a distancia y mixta, sin embargo, otros programas paralelos desarrollados en esos años produjeron la dispersión y desatención del programa, por lo que su culminación no fue nada motivador para ser tomado en cuenta en futuros proyectos. Seguidamente en los años 2007 y 2011 se dio el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (Pronafcap), que según Montero y Carrillo (2017), sus objetivos debían cumplir con el lema “Mejores maestros, mejores alumnos”. De los programas antes mencionados, en opinión de De Belaunde, et al. (2013, citado en Montero y Carrillo, 2017), el programa Plancad fue el que tuvo mayor cobertura e impacto en la formación de los docentes.

Sin embargo, información referente a la formación y desempeño docente muestra datos poco alentadores que develan la debilidad o falta de pertinencia de estos programas. En el CADE Educación 2017, donde participaron gestores y empresarios educativos, autoridades del sector público, y distinguidos académicos e investigadores, manifestaron que el principal problema de la educación peruana se debe a la deficiente formación de los docentes, a la desatención de las habilidades socioemocionales de los alumnos y a la insuficiente gestión de las instancias intermedias del Minedu (CADE Educación, 2017).

Otro referente en relación al desempeño docente es el avance y logro de aprendizajes de los estudiantes, al respecto una mirada a los resultados de la evaluación realizada el año 2018 por el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), indican que los estudiantes de Perú se encuentran en el puesto 65 de 79 países participantes, observando un bajo desempeño en las competencias de lectura,

matemática y ciencia, por debajo de la línea base establecida para el nivel 2 de la prueba. Los resultados indican que los estudiantes presentan dificultades para formular, emplear e interpretar las matemáticas en distintos contextos, así como para describir y explicar fenómenos mediante el razonamiento matemático, el uso de conceptos y procedimientos; en lectura no muestran interés por los textos escritos, observan bajo nivel de comprensión que les permita alcanzar objetivos y desarrollar su conocimiento potencial y personal para participar en sociedad; en ciencias presentan dificultades para interactuar con cuestiones relacionadas con la ciencia o con ideas científicas como un ciudadano reflexivo que le permita participar en discursos razonados sobre ciencia y tecnología (Minedu, 2019).

Por otro lado, la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC), adscrita al Minedu, en las evaluaciones censales anuales realizadas a estudiantes de educación secundaria, específicamente a estudiantes del segundo grado realizado el año 2018, con una cobertura del 97,3% de estudiantes, muestran resultados poco alentadores. El informe de la Evaluación Censal de Estudiantes – ECE (2018), indica que en comunicación el 16,2% de estudiantes evaluados alcanzan el nivel satisfactorio, el 27,7% en proceso, el 37,5% en inicio y el 18,5% previo al inicio; en matemática, el 14,1% de estudiantes alcanza el nivel satisfactorio, el 15,9% en proceso, el 36,4% en inicio y el 33,7% previo al inicio y en el área de ciencias, solo el 8,45 % tiene desempeño satisfactorio, el 38,0 % se encuentra en proceso y el 43,1 % en inicio. (Minedu, 2018).

En extensión, resulta pertinente desde las instituciones educativas, académicos e investigadores, se propongan soluciones orientadas a la atención de los problemas antes mencionados, en concordancia con los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) y los objetivos del proyecto educativo nacional y regional.

En este marco, el objetivo 4 propugna una educación de calidad, con inclusión y equidad, para la vida, lo que implica tener escuelas con infraestructura adecuada, maestros capacitados y actualizados, dando oportunidad a todos sin ningún tipo de discriminación, una educación basada en el enfoque por competencias, el de aprender para la vida, tal como lo propone el Currículo Nacional de la Educación Básica - CNEB (Cepal, 2016).

Por su parte, el Proyecto Educativo Nacional al 2036, propone orientaciones estratégicas en las que se hacen referencia a la labor del docente. En este sentido, la orientación estratégica 2 menciona que las personas que ejercen la docencia deben asumir el compromiso con los estudiantes y sus aprendizajes, tomando en cuenta los aspectos

social, cultural y ambiental. No obstante, el papel del docente es de vital importancia para el desarrollo educativo de las personas (Consejo Nacional de Educación-CNE, 2020).

En esta línea, la Ley de Reforma Magisterial promueve el desarrollo profesional docente mediante evaluaciones de ingreso, ascenso, acceso a cargos y permanencia en el servicio, cuya finalidad es mejorar el desempeño docente, la idoneidad ética y profesional; así como evaluar las competencias pedagógicas para ejercer con solvencia la función docente, el manejo de los conocimientos disciplinares del área que enseña y el dominio de la teoría pedagógica (Minedu, 2013). Sin embargo, los resultados de dichas evaluaciones indican que la línea de desarrollo meritocrático del docente todavía tiene un largo trecho que recorrer. En la evaluación de ingreso a la carrera pública magisterial 2019, en las diferentes modalidades y niveles solo el 6,8 % de docentes lograron superar la prueba única nacional y acceder a una plaza, mientras que en el mismo año en la evaluación de ascenso de escala el 19,6 % de docentes logra superar la prueba y ascender de escala. Del análisis de estas cifras, se deduce que un porcentaje mayoritario de docentes requieren fortalecer sus competencias al menos en la línea de los criterios que consideran las pruebas de ingreso y ascenso de escala (Minedu, 2019).

Otro dato al margen de los porcentajes mínimos observados en el desempeño docente en las pruebas de ingreso y ascenso de escala es la que se refiere a la ruralidad, en este aspecto el 28 % de docentes logra acceder a una plaza de nombramiento en la zona urbana, mientras que el 24 % de docentes postulantes alcanza su nombramiento en las zonas rurales más cercanas y, solo el 11 % de docentes postulantes logra acceder a una plaza de nombramiento en las zonas rurales más alejadas (Minedu, 2019).

En este contexto, el factor docente dentro del proceso educativo es fundamental y determinante (CNE, 2020), ello implica que las políticas educativas de profesionalización docente deben ir mejorando, en tanto que los cambios sociales se ven influenciados con el avance de la ciencia, la tecnología y la comunicación. El mundo globalizado nos invita y exige a que los programas de formación docente tomen otro rumbo y se enfrenten a desafíos cada vez más exigentes, sobre todo centrando su atención en el docente de las zonas rurales; en el caso de Perú desde bases epistemológicas y metodológicas contextualizadas al contexto peruano (Deroncele *et al.*, 2020).

En tal virtud, se plantean las siguientes cuestiones que servirán de guía para reflexionar y discutir sobre, ¿qué significa ser docente en el Perú, a la luz de las políticas educativas

actuales?, ¿cómo mejorar las condiciones de trabajo del docente rural?, ¿es la escuela indígena, la base para la mejora de la educación rural?

Materiales y métodos

El presente artículo, se sustenta sobre la base de un enfoque cualitativo. En los estudios cualitativos la búsqueda y el procesamiento de datos tienen como fin la elaboración de información sobre personas, comunidades, situaciones o procesos en profundidad (Hernández y Mendoza, 2018). Sin embargo, para este propósito, el investigador debe recorrer una ruta a partir de su competencia epistémica, es decir comprender el marco metodológico del estudio, como: 1.- Paradigma, 2.- Enfoque de investigación, 3.- Tipo de investigación, 4.- Tipo de estudio, 5.- Alcance (nivel), 6.- Método (diseño), 7.- Técnicas recolección de información y procedimientos de análisis, 8.- Métodos teóricos, 9.- Población y muestra, 10.- Categorías y Subcategorías/Variables y Subvariables (Deroncele, 2022).

En este sentido, el presente artículo toma posición dentro del paradigma interpretativo, enfoque cualitativo, destacando en el estudio el método de revisión documental, que, según Peña (2007), es considerado como un proceso científico que permite acceder a fuentes de información mediante el empleo de métodos sistemático para la obtención de datos. Asimismo, se ha considerado en su desarrollo los métodos teóricos de análisis-síntesis y el inductivo-deductivo (Deroncele et al., 2021 a); concretando el proceso interpretativo sobre una base hermenéutica dialéctica que toma en cuenta la actitud epistémica del investigador (Deroncele, 2020 a, b). A decir de la competencia epistémica, según refiere Deroncele (2022), da cuenta de la capacidad en la forma de actuar del investigador (tareas científicas) para lograr los objetivos planteados en la investigación. Así, la revisión documental implica un proceso lógico de obtención y procesamiento de datos e información.

Proceso de recolección y procesamiento de información

En primer lugar, se realizó la recopilación de datos a través de diversas fuentes escritas y digitales sobre la formación docente y educación rural en el Perú y Latino América. Las fuentes consultadas fueron ubicadas en documentos electrónicos, libros digitales, artículos científicos y documentos e informes de instituciones promotoras nacionales e internacionales, como la Unesco, Minedu, entre otros.

La revisión y organización de la información se realizó seleccionando fuentes con datos relevantes y de interés sobre la formación docente en el Perú y las oportunidades de mejora, que en base a la pedagogía indígena de Arguedas y Encinas se pueda rediseñar los sistemas de formación del docente del campo. El análisis de información realizada sobre la base hermenéutica, tuvo dos propósitos: primero, confrontar los hallazgos con estudios de otros autores y segundo, la elaboración de las conclusiones en base a los resultados de la temática abordada, todo ello se permitió la elaboración del texto científico (Medina y Deroncele, 2019, 2020 a, b).

Resultados

Identidad, características y motivaciones de los futuros docentes

La identidad es la fuente de sentido de coherencia y seguridad ontológica que los sujetos buscan y demanda la sociedad (Cabrera, 2015). Cada profesional buscará o desarrollará una identidad propia y auténtica, para que se le reconozca como tal, así las identidades de los abogados, ingenieros, médicos y profesores tendrán características particulares en función de la labor que desempeñan y de la forma como son reconocidos en la sociedad.

En el ámbito educativo, los docentes adquieren identidades diversas, dependiendo del nivel en el que se desempeñan, por ejemplo, el docente de primaria el de secundaria se identificarán de diferente forma, así los docentes de ciencias, de matemática, de lengua o de arte, construirán una identidad singular. Asimismo, es oportuno referirnos a muchos profesionales como ingenieros, contadores y médicos que desempeñan la función docente en el Perú, y cuya formación no responden necesariamente al ámbito educativo, por lo que su identidad será diferente a los profesionales con formación pedagógica. En resumen, cada profesional construye una identidad particular como resultado de su formación y visión de desarrollo en la sociedad, con sentido y coherencia a la carrera que ejerce.

Según estudios realizados por LaPointe (2011, citado en Cabrera, 2015), la construcción de la identidad docente se da desde dos enfoques claramente definidos, el esencialista y el construccionista. El esencialista o trascendental, se deriva del hecho que el individuo provisto de una esencia interna fija, permanece invariable en el tiempo, considerándose como un ser donde predomina el individualismo desde el punto vista psicológico. Por otro lado, el enfoque construccionista o inmanentista, sostiene que la identidad es una

categoría que se construye en la interacción social, como un proceso histórico, cultural y contextualizado.

La construcción de la identidad docente, alude al profesional que recibe una formación inicial y luego de insertarse en el campo laboral, opta por una formación continua o en servicio (Castro y Luna, 2015), en este contexto, la profesión docente se constituye como una construcción histórica, resultado de muchos debates, en el que se hace referencia a la experticia del docente. Otras profesiones privilegiadas, con estatus educativos tienen mayor autonomía en comparación con la profesión docente que en la mayoría de casos es regulada por políticas estatales, de allí que surgen nuevas identidades profesionales debido a factores sociales, económicos y políticos (Cabrera, 2015).

En este sentido, la identidad del docente será producto de una construcción social, cultural y política, es decir, la influencia del medio en que realizó su formación, las experiencias vividas en las aulas escolares, las relaciones con sus pares y familiares, determinarán su identidad. Por otro lado, si el docente conserva una posición individualista, mantendrá su identidad, como algo suya y difícil de cambiar en el tiempo.

La inserción al campo laboral es muy crítica, especialmente para los docentes noveles, dado que deben enseñar y aprender a enseñar en un contexto donde las formas de enseñar y aprender cambian conforme avanzan la ciencia, tecnología y comunicación, además, que permite actualizar, desarrollar y ampliar los conocimientos de los profesores que adquirieron durante su formación inicial.

Sin embargo, información poco alentadora acerca de la formación docente, señala que la mayoría de estudiantes que eligen la carrera de educación, son personas que culminan sus estudios secundarios con muchas dificultades, pertenecen a familias con bajos ingresos económicos, cuyos padres tienen escaso nivel educativo, y que en muchos casos comparten el estudio con el trabajo para subsistir. Solo un porcentaje pequeño no se encuentra en esta descripción (Díaz, 2015).

Estas condiciones de formación de los docentes repercuten drásticamente en el aprendizaje de los estudiantes. Estudios realizados han evidenciado que los aprendizajes que logran los estudiantes de los niveles socioeconómicos medio y alto cuyos profesores tienen buena formación, son el doble de los aprendizajes que logran los estudiantes de las zonas rurales y urbano marginales, que viven en condiciones de pobreza y extrema pobreza, cuyos profesores no tienen buena formación. Estos niveles de aprendizaje de los

estudiantes pueden mejorar, en la medida que los docentes mejores preparados se concentren en los sectores menos favorecidos como las zonas rurales y urbano-marginales (Díaz, 2015). Paradójicamente, la realidad muestra lo contrario, cuando las instancias intermedias del Minedu realizan las adjudicaciones de plazas, en estricto orden de mérito, los docentes con mejores calificaciones son ubicados en los colegios de las grandes urbes, que cuentan con instalaciones modernas y equipados con medios tecnológicos modernos, mientras que los docentes menos calificados son adjudicados para trabajar en las escuelas rurales, con el añadido de las carencias que se tienen en estos centros de estudio.

Aspectos críticos en la formación docente en el Perú

El tema de la calidad docente ha sido el centro de preocupación de varios países de Latino América. Los bajos resultados obtenidos por los estudiantes en las evaluaciones nacionales e internacionales han sido asociados con el desempeño de los profesores, en muchos países según refiere Unesco (2017), se dio una tendencia a responsabilizar al docente del bajo rendimiento observado en los escolares, sin tomar en cuenta aspectos que influyen en su desempeño como: condición social, económica, cultural entre otras. Muchas manifestaciones de autoridades y medios de comunicación pusieron entre dichos la labor de los docentes, generando desconfianza, baja autoestima y actitudes negativas que no aportaron para mejorar su desempeño. Sin embargo, en el caso de Perú, esta situación ha ido mejorando en tanto los discursos reconocían la labor docente desde el Minedu y el CNE, en una línea política de revalorización de la carrera docente (Unesco, 2017).

El sistema educativo peruano actualmente regula el funcionamiento de instituciones formadoras de docentes, de los cuales se distinguen tres, los institutos pedagógicos de educación superior, las escuelas de educación superior de formación artística y las universidades mediante las facultades de educación. Según Díaz (2015), en el periodo comprendido entre el 2006 y el 2014, la oferta de formación docente disminuyó en los institutos pedagógicos y escuelas superiores de formación artística, en contraste con las facultades de educación de las universidades privadas que aumentaron su oferta, hecho que produjo la diferencia de estudiantes en la misma proporción.

Otro dato que refiere Díaz (2015), respecto del 2008, los que egresaron el 2013, representa apenas el 4 % de matriculados, y de ellos solo el 13 % se titulan. Como consecuencia de esta realidad, una gran cantidad de docentes que trabajaron el 2014, lo hicieron sin contar con el título profesional, hecho que fue considerado como un indicador relacionado al

bajo nivel de logro de los aprendizajes observados en las evaluaciones aplicadas a los estudiantes. Sumado a ello, la condición de pobreza y pobreza extrema de los estudiantes, instalaciones precarias de la escuela y la poca calificación del personal trabajando en condiciones adversas, conducen inevitablemente a que no se logren los objetivos de las escuelas.

Sin embargo, información del Minedu, indica que en el año 2013 después de realizada la evaluación a los estudiantes que egresaban de los institutos superiores pedagógicos, en las competencias lectoras, matemáticas y enfoques pedagógicos, los resultados dan cuenta del bajo desempeño, en comprensión de textos solo el 8,1 % tiene desempeño suficiente, en matemática el 74 % tiene un bajo desempeño, mientras que el mejor desempeño se dio en enfoques pedagógicos con el 18,3 % de egresados (Díaz, 2015).

Según Unesco (2017), la política educativa peruana en los planes y acciones realizadas con fines de mejorar y asegurar la calidad de la formación de los docentes, no han dado los frutos esperados; dichas acciones no han sido sostenidas en el tiempo, en ausencia de una política o estrategia de largo plazo, habiéndose observado, además, la desarticulación de los planes con otras estrategias cuyos propósitos tenían como meta la mejora del desempeño docente.

La formación docente en el Perú no ha llegado a puertos deseados tal como fueron planteados en los diferentes planes. Así la formación inicial según Castro y Luna (2015), consta de tres etapas claramente definidas por la que un docente transita a lo largo de su vida. La formación inicial, recibida en los centros de formación profesional pedagógica (institutos y universidades), la inserción o ingreso al servicio educativo, donde ejercen la docencia y, la formación continua o formación en servicio.

Según los autores, la formación inicial tiene como horizonte dos objetivos, primero, brindar una formación para aprender a aprender y segundo, prepararlos para el trabajo en el aula. Según Díaz (2015), los docentes se ubican en los siguientes tres grupos: el docente tradicional, cuya función se limita a la transmisión de información y conocimiento centrado en el memorismo, las actividades que propone no desarrolla competencias, no promueve el razonamiento, el pensamiento crítico y la creatividad de los estudiantes, usa recursos didácticos convencionales; el docente en proceso de cambio, cuya motivación hace que transite hacia la enseñanza por competencias, los recursos que emplea en las actividades de enseñanza son convencionales y en ocasiones usa recursos tecnológicos; y el docente del siglo XXI, cuyo paradigma se centra en la diversidad de enseñanza, cumple

la función de facilitador y mediador del aprendizaje, promueve en los estudiantes el aprendizaje autónomo, usa creativamente recursos tecnológicos avanzados, su compromiso es formar personas para aprender a aprender, con capacidad de adaptación a los cambios sociales y desarrollar el emprendimiento.

Ante lo referido por Castro y Luna (2015) y Diaz (2015), surgen las interrogantes: ¿quiénes son los que ingresan a la profesión docente?, ¿quiénes son los que ejercen la profesión docente? y, ¿quiénes debieran ejercer la profesión docente? Por supuesto que lo mencionado resulta anecdótico y contradictorio, cuando en la realidad las escuelas menos favorecidas (rurales y alejadas) tienen a los maestros menos preparados y las escuelas más favorecidas cuentan en su plana con los maestros mejores preparados. Al respecto, es pertinente y necesario reflexionar sobre esta realidad y tomar decisiones para revertir dicha situación.

Del mismo modo se ha podido constatar un área en el desarrollo docente que ha sido poco abordada y es lo relacionado con su salud mental positiva (Soto-Crofford y Deroncele-Acosta, 2021) y es que el docente rural está sometido a muchos factores de condiciones laborales externas, internos, así como otros factores del clima organizacional que pueden dificultar la labor docente y pueden estar sometidos a estrés de rol laboral (Salcedo-Zambrano y Deroncele-Acosta, 2021), ello amerita una mirada a los procesos de salud psicológica del docente y su relación con su desempeño, cuestiones que se pudieran solventar desde la potenciación del *engagement* y la motivación organizacional (Deroncele *et al.*, 2021 a, b).

Discusión

Los sistemas educativos han sido indiferentes con la labor docente, subestimando a la profesión, hasta el punto de pensar que cualquier ciudadano podía ejercer esta noble labor. Como se menciona en una anécdota de José Antonio Encinas Franco, cuando fue diputado por Puno, los vecinos de su comunidad lo buscaban para solicitarle trabajo para sus hijos “aunque sea de profesor”, poniendo en evidencia la imagen del maestro nada reconocido en ese entonces. Según manifiestan Oscco *et al.* (2019), las políticas de formación docente propuestas en esos años en el Perú, tuvieron ochenta y cuatro años de vida republicana sin considerar iniciativas hacia la formación científica del magisterio, escuelas y universidades quedaron relegados al continuismo imperante. Asimismo, los autores señalan que las políticas de formación docente se desarrollaron en un modelo

mercantilizado impuesto por el sistema educativo, además, mencionan que los institutos pedagógicos y las facultades de educación de las universidades forman profesores mediocres, dado que la mayoría de estas instituciones tienen como fin el lucro económico desestimando la función de formación académica del profesional al servicio de la sociedad, ofreciendo desmedidamente gran cantidad de vacantes, con planes descontextualizados, donde la autonomía universitaria es mal empleada que solo responde a intereses económicos, con el añadido de la ausencia de instancias superiores que regulen su funcionamiento, constituyéndose en fábricas de profesores a vista y paciencia del estado que poco o nada hace por mejorar las políticas de formación docente.

Características y condiciones de trabajo del docente rural

Información respecto a las características y condiciones de trabajo de los docentes de las escuelas públicas rurales del Perú, es la que presentan Felipe y Vargas (2020), remitiéndose a los informes publicados por el programa ENDO del Ministerio de Educación en el año 2018, indican que la edad promedio de los docentes de las escuelas primarias de las zonas rurales es de 45 años, y el 51,8 % son hombres. Resalta el dato respecto a la formación inicial de estos docentes dando cuenta que el 19,8 % ha culminado la carrera universitaria en educación, el 78,7 % menciona haber culminado estudios en un instituto superior pedagógico, en un instituto superior técnico o escuela superior, culmina el informe señalando que el 1,5 % restante proviene de otra carrera profesional. En relación a las condiciones geográficas de trabajo, el informe señala que en promedio la ubicación de las escuelas se encuentra a 2 horas y 46 minutos de viaje desde las viviendas de los docentes, hecho que sin duda influye negativamente en su desempeño, por el desgaste físico y anímico que implica el tiempo y las condiciones de traslado hacia su centro de trabajo.

Calizaya (2017), describe el problema de los docentes de las escuelas rurales refiriéndose a que ellos provienen de otras comunidades, con culturas diferentes a la escuela donde laboran, el conocimiento y dominio de la lengua materna es una dificultad para avanzar hacia la adaptación e integración a la comunidad. Por otro lado, se observa claramente las deficiencias de los docentes en el manejo de habilidades básicas como la competencia lectora y la producción de textos, y ello se debería a que los órganos superiores son los que designan a los docentes de las escuelas rurales, sin tomar en cuenta aspectos medulares como el conocimiento de la diversidad cultural, social y económica de las escuelas a las que irán los docentes.

En otro estudio realizado por Ramírez (2015) en escuelas rurales de Costa Rica, describe aspectos a tener en cuenta en la formación profesional del docente como la interacción permanente con la comunidad, los padres de familia y otras instituciones que influyen en los procesos educativos. Las universidades deben considerar en sus planes de estudio actividades de acercamiento a las escuelas rurales, propone también que dichas instituciones deben formar a los futuros profesionales en una pedagogía de atención para múltiples grupos de edad, organización del aula rural, estrategias de gestión, optimización del tiempo. Según Thomas y Hernández (2005, citado por Ramírez, 2015), las actividades escolares en las escuelas rurales deben desarrollarse en un ambiente de cooperación y solidaridad, con una planeación y organización pertinente, especialmente en las escuelas multigrado o unidocente, puesto que la improvisación puede generar en el docente a un desgaste improductivo, insatisfacción y ansiedad en su labor.

Las diferencias marcadas entre las escuelas rurales y urbanas no hacen más que confirmar la brecha existente entre ellas, referirnos a las escuelas rurales es enumerar características como inequidad, labor solitaria de los maestros, pocas horas dedicadas a las clases con los estudiantes, maestros con deficiente preparación, infraestructura precaria e inadecuada, mala calidad del servicio educativo, entre otros. Las actividades de aprendizaje se reducen a prácticas rutinarias y mecánicas, no se logran las competencias de manera efectiva, creativa y crítica, falta de pertinencia cultural en los planes de enseñanza. Según el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (Sineace), los estudiantes de las escuelas rurales no logran un desarrollo integral y no gozan de las mismas oportunidades que un estudiante de la ciudad (Sineace, 2016).

En este escenario, las políticas educativas propuestas por el sistema no han logrado alcanzar las metas y objetivos, informes de investigaciones confirman las enormes diferencias entre las escuelas urbanas y rurales del Perú, hecho que pone en evidencia el fracaso y desacierto de las decisiones políticas en materia educativa implementadas por el estado. En este sentido, consideramos que la educación de calidad es un derecho de todos los peruanos, de las zonas urbanas y rurales, por ello las propuestas educativas deben ser replanteadas tomando en cuenta la diversidad cultural, social, económica y geográfica del Perú, con planteamientos pertinentes y coherentes con la realidad de las escuelas, especialmente de las zonas rurales.

En el contexto rural, Calizaya (2017) refiere que los sistemas de formación docente no atienden a una profesionalización centrada en la pedagogía de la escuela rural, sus propuestas y planes se orientan a una formación más instrumental, donde se enfatiza lo técnico pedagógico. Programas que no toman en cuenta por ejemplo el fortalecimiento de la identidad, la diversidad de la zona rural, no se aborda la formación docente para atender a estudiantes en aulas multigrado o educación en contextos bilingües, priorizando una formación para la escuela urbana.

Estudios relacionados con el desempeño docente han revelado la desarticulación e impertinencia de las formas como se evalúa o se vienen evaluando a los docentes de las zonas rurales, con instrumentos que no responden al contexto de la institución educativa, las personas o profesionales que se encargan de aplicar los instrumentos no tienen conocimiento previo o experiencia de trabajo en zonas rurales, son el denominador común en algunos de los casos que se detallan a continuación.

Escuela indígena, base de la formación del docente rural

La formación docente en Latinoamérica, forma parte de la agenda de todos los gobiernos de la región, el interés por mejorar el ejercicio docente para la mejora de los aprendizajes en los estudiantes. Organismos internacionales y nacionales como la Cepal, el CEN, entre otros, dentro de sus propuestas en relación a la mejora de la calidad educativa, consideran como uno de los ejes centrales de este proceso, la capacitación y formación docente.

Sin embargo, pareciera que estas iniciativas no logran cubrir las expectativas de la demanda de formación docente, no obstante, las dificultades y desaciertos encontrados en los diferentes programas, no consideran de interés especial la atención al docente de las zonas rurales y alejadas del país, dada las características del profesorado y el contexto donde trabajan debieran ser atendidas con estrategias de formación docente diferenciadas. En este sentido, se evidencia una suerte de privilegiar a los docentes de instituciones educativas urbanas que ostentan gran masa de estudiantes, donde claramente se observa que el docente con mejores méritos es ubicado en las grandes ciudades, dejando a los que menos méritos tienen para atender a los estudiantes de las zonas más alejadas del Perú.

¿Quiénes acceden a la formación docente en América Latina hoy? Ante el deterioro de las condiciones de trabajo en el contexto de la crisis de fines del siglo XX, la formación profesional docente no ofrecía una alternativa de ascenso social deseable, las instituciones estatales hicieron de la docencia una alternativa devaluada frente a otras profesiones, con imprecisiones y desatención a los diferentes contextos. Por ejemplo, ¿qué lugar ocupa un

docente cuya lengua materna es aymara, en un sistema educativo en donde la educación obligatoria debe impartirse en español? En este punto, la formación docente también debe requerir de la revisión del currículo para determinar qué aspectos de la cultura deben ser valorados para ser transmitidos a las siguientes generaciones (Legaralde, 2016).

Muchas de las políticas educativas según Lagaralde (2016), tienen como visión la formación de los profesores a partir de planes curriculares, dejando de lado la inclusión del docente como sujeto de formación, en lugar de brindar espacios y oportunidades de formación para los diversos grupos y sectores de la sociedad. De ello, se puede deducir que los mecanismos de formación docente, generan mayores restricciones a los grupos menos favorecidos. En este sentido, una política orientada a la selectividad de la formación docente, de premiar el mérito y que es necesario contar con los mejores profesionales, refuerza la estructura de poder, del parámetro seleccionador. La inclusión en la formación docente, implica brindar igualdad de oportunidades y evitar la selección por criterios que terminan generando desigualdades sociales y culturales.

En Chile, Castillo *et al.* (2017) en un estudio realizado sobre el desempeño docente desde la perspectiva de los profesores de educación rural, encuentran resultados que señalan que la percepción de los docentes de las escuelas rurales difiere de la percepción de los docentes de escuelas urbanas, indicando que las condiciones físicas, geográficas, culturales y sociales influyen de manera significativa en el desempeño docente.

Si bien la evaluación del desempeño docente tiene como propósito mejorar las prácticas del profesorado, motivarlos para ser reconocidos y valorados por la sociedad y obtener mejoras económicas, existe también la posibilidad de que muchos de ellos experimenten frustraciones frente a los resultados adversos, muchas veces punitivos o ser víctimas de juicios sociales y hasta de sus pares, si sumado a ello, el docente rural que labora en condiciones nada favorables como la atención a grupos multigrado, donde se desarrollan actividades de más de dos cursos simultáneamente, no tendrá la disposición para ser evaluado o participar en las evaluaciones con fines de mejora profesional. Por ello, según sostienen Castillo *et al.* (2017), las instancias encargadas de velar por la mejora del desempeño docente deben tomar en cuenta el contexto escolar a la hora de emitir juicios de valor sobre las evidencias recogidas en la evaluación.

José María Arguedas Altamirano, tuvo mucho interés por conocer e influenciar sobre las prácticas pedagógicas de las comunidades de su entorno tras la convivencia en el seno indígena durante su niñez. Según Callali (2014) Arguedas proponía una pedagogía hacia

el conocimiento de la realidad social de los indígenas, su interés por el posicionamiento cultural y el empoderamiento de la comunidad campesina, en base a su evidente capacidad de comprensión del mundo social, las experiencias directas y la convivencia con los indígenas privilegiaba su postura crítica. Menciona que los ejes fundamentales del fenómeno educativo se centraban en la sistematicidad funcional del proceso enseñanza aprendizaje; es decir, de la forma como debían llevarse a cabo la enseñanza en la escuela, amén de las experiencias de las que fue testigo cuando era estudiante. Arguedas enfatizaba la reivindicación de los valores autóctonos, para él, el capital andino no es un producto contenido de costumbres artísticas o vernaculares, afirma que ello constituye un sistema complejo de discusiones, ideas y programas, y una oportunidad para construir nuevos diseños de la realidad peruana, enseñar implica reconocerse como ser humano, autovalorar la cultura auténtica.

Para el pensamiento arguediano, el folklore es un elemento protagónico dinamizador en el contexto de la comunidad, dado que mediante las tradiciones, mitos y leyendas, la población muestra su cultura y creencias, aquella cultura andina que aflora como expresión del desarrollo histórico de los pueblos, como la construcción y deconstrucción de productos o ideas, para Arguedas, la mixtura del poblador andino y el mestizo conforman un sistema cultural complejo, que requiere especial atención y tratamiento. Por ello el reconocido amauta andahuaylino propone que en la escuela se debe abordar el tema de la cultura, como elemento dinámico que permite el cambio y transformación social, las escuelas al priorizar la enseñanza basada en lo académico, restan la oportunidad de que lo cultural se consolide como una herramienta de desarrollo social, donde confluyen sociedad, cultura y educación en armónica articulación y espacio dialógico (Callali, 2014).

En la visión de Arguedas, el problema de la educación no se resuelve con la implementación de nuevas metodologías, sino mediante el conocimiento de la cultura del estudiante, porque la diversidad del mestizaje se da en las creencias, las concepciones y en lo político. En su anhelo de mejorar la situación crítica y compleja del sistema educativo rural, Arguedas, advierte la impertinencia entre los contenidos conceptuales, los procedimentales y axiológicos, sumado a ello la pésima distribución de los recursos, donde las escuelas rurales son las menos favorecidas, lo que para él la crisis de la educación, significa el abandono pedagógico de la educación rural. Sin embargo, su visión futurista le hacía perseverar en el deseo de cimentar una pedagogía sociocultural dado al contexto en el que proponía la nueva escuela, el trinomio, práctica docente,

actividad discente y proceso de enseñanza aprendizaje, llevados a la acción con proyección a desterrar las diferencias culturales en el Perú. Su experiencia como estudiante rememoraba recuerdos desagradables, como cuando observaba la práctica esforzada y infructífera de sus profesores con didácticas obsoletas, tradicionalistas, que provocaban en los estudiantes aburrimiento ante la repetición de información de los textos, a lo que él llamó la “agonía de los profesores” y la “tortura de los estudiantes”. Un sistema en el cual era evidente el verticalismo pedagógico, una educación donde predominaba el cognitivismo docente y la falta de motivación a la práctica discente, es decir a la puesta en práctica de lo aprendido. Para Arguedas, el maestro constituye el eje activo para mostrar la cultura, su heterogeneidad, que vivimos en una nación pluricultural. Un maestro es una creación humana en sociedad, un referente de la cultura de los pueblos y cuyo compromiso es el ejercicio de una pedagogía integral, dinamiza la funcionalidad del sistema educativo mediante la ejecución de los programas curriculares en el aula (Callali, 2014).

Según Callali (2014), la visión futurista y ontológica de Arguedas respecto de la práctica docente se expresa mediante la convivencia democrática en un ambiente de seguridad y bienestar escolar, la promoción de la investigación, la reflexión y formulación de hipótesis; la consolidación de un ambiente de diálogo empático entre docentes y estudiantes, el fomento de la lectura reflexiva, el fortalecimiento de las cosmovisiones culturales y la revaloración del folklore.

José Antonio Encinas Franco, fue otro educador y político peruano cuya propuesta pedagógica se basaba en el reconocimiento del educando como sujeto activo dentro de un grupo social, la revaloración de sus costumbres y necesidades, como las actividades económicas que realizaba. Su horizonte se orientaba hacia el establecimiento de la escuela nueva mediante la revaloración y reivindicación del indígena.

Marrou (2012), describe la propuesta pedagógica de José Antonio Encinas en un contexto sociocultural, donde la estructura política, económica y social del Perú reconocía al campesinado representado en grandes masas de indígenas, dominados y explotados por los terratenientes. Situación que debía revertirse mediante movimientos de sublevación organizados en busca de reivindicación de la clase campesina indígena, surgieron movimientos como la Asociación Proindígena en 1909, el Comité Proderecho Indígena Tahuantinsuyo y el movimiento Orkopata, organizaciones cuya misión común comprendía la incorporación del indio en la sociedad, comprometiendo a la escuela como

la institución que debía dar solución al problema del indígena, liberarla del dominio y la explotación.

Para José Antonio Encinas, la escuela debía promover el carácter social de la educación, generar consciencia en el indígena como sujeto capaz de construir su propio destino. La escuela no debía ser un espacio solo donde se desarrollan actividades para adquirir conocimientos sino un lugar donde se gestan campañas de reivindicación de los derechos del indio, potenciar la participación hacia la mejora de su entorno social y económico. La solución al problema del indígena no se circunscribe a la tarea de analizar los programas y planes de estudio desde el punto de vista pedagógico, sino a través de actividades donde se atiende por ejemplo al problema del agro que concitan mayor interés y atención. En palabras de José Antonio Encinas, “no se puede civilizar al indio mediante la escuela”, sino que dotándoles de herramientas para que se consolide como un ser humano productivo y creativo (Marrou, 2014).

Los fundamentos pedagógicos de Arguedas y Encinas, sintetizan la necesidad de partir de la valoración de las culturas y costumbres de las zonas rurales. Así como en Perú y otros países de América Latina como Colombia, México y Chile, las evidencias muestran características o problemáticas comunes en el desempeño del docente rural, dada las precariedades y necesidades que presentan las escuelas en estos lugares. Ello implica un reto para las políticas educativas en materia de formación docente, el acompañamiento al docente rural, la mayor atención a las escuelas rurales, mayores beneficios o estímulos para que los docentes mejores preparados migren hacia las zonas rurales.

La escuela debe reconocer al indio en su dimensión humana, ser considerado como parte del proyecto educativo nacional. Las actividades desarrolladas en la escuela deben generar utilidad social, actividades como el trabajo, las distracciones, alimentos y relaciones sociales. Incorporar el problema del indio como prioridad, siendo un espacio de reflexión, observación, experimentación y agitación espiritual. La escuela libre y laica, donde la exigencia y la presión del docente no tiene lugar, estimular la realización de actividades centradas en el interés del alumno, en un ambiente de libertad, comprensión, tolerancia y disciplina. No debe desarraigarlo de su vida cotidiana y respetar la forma de vida y su organización social.

Conclusiones

- 1. Las políticas educativas implementadas en el Perú, con fines de lograr la calidad educativa no han respondido a las necesidades de formación de los docentes, las acciones de capacitación no han sido sostenidas en el tiempo, evidenciando una desarticulación entre los planes y estrategias cuyos propósitos tenían como meta la mejora del desempeño docente.*
- 2. Los bajos resultados obtenidos por los estudiantes en las evaluaciones nacionales e internacionales, han motivado la desacreditación de la labor docente, responsabilizándolo del bajo desempeño de los escolares, sin embargo, es importante destacar, que el rendimiento de los estudiantes no depende únicamente del factor docente, debe considerarse otros aspectos como la condición socioeconómica y cultural.*
- 3. En el Perú, si bien los discursos desde el Minedu y el CNE, reconocen y valoran el trabajo del profesorado, ejercer la labor docente implica asumir una tarea titánica, merced a las condiciones adversas de su contexto, llevar adelante la noble tarea de formación de personas, en ausencia de recursos básicos, como la falta de medios para desarrollar las lecciones de clase en las aulas y la oportunidad para contar con un sistema de formación y actualización profesional permanente.*
- 4. La realidad muestra las condiciones precarias en el que se desarrolla el sistema educativo rural con evidentes necesidades y deficiencias, pues ello constituye una oportunidad para que los organismos nacionales e internacionales apoyen a los estados con planes de formación del docente rural, desde una perspectiva diferente, con mayores recursos y beneficios para los profesores del campo, acompañamiento al docente rural in situ, estímulos para el magisterio del campo, haciéndolo atractivo de manera que ser un docente rural sea una de las tareas más nobles y reconocidas en la comunidad.*
- 5. Gestar nuevas formas de educación acordes al contexto en que se desarrollan, en el que la cultura se constituya la base para que los maestros construyan su identidad profesional de formador, educador y modelo. Las políticas educativas deben asegurar en los futuros maestros, una formación que responda a las demandas que exige la sociedad actual.*

6. *Las instituciones de formación profesional docente, deben considerar en sus planes de estudio actividades de acercamiento a las escuelas rurales, formar a los futuros profesionales en una pedagogía de atención para múltiples grupos de edad, organización del aula rural, estrategias de gestión, optimización del tiempo.*
7. *Las actividades escolares en las escuelas rurales deben desarrollarse en un ambiente de cooperación y solidaridad, con una planificación y organización pertinentes, especialmente en las escuelas multigrado o unidocente. La improvisación de actividades puede generar ansiedad, insatisfacción y desgaste improductivo en el docente.*
8. *La escuela indígena sustentada en los fundamentos pedagógicos de Arguedas y Encinas, sintetizan la necesidad de valorar las costumbres y culturas de las zonas rurales. El problema de la educación rural no se resuelve con innovaciones metodológicas, sino reconociendo al estudiante como sujeto de educación con una cultura propia, con concepciones diversas, creencias y costumbres.*
9. *Las enormes diferencias entre las escuelas urbanas y rurales del Perú, han puesto en evidencia el fracaso y desacierto de las decisiones implementadas por el estado. En este sentido, consideramos que la educación de calidad es un derecho de todos los peruanos, de las zonas urbanas y rurales, por ello las propuestas educativas deben ser replanteadas tomando en cuenta la diversidad cultural, social, económica y geográfica del Perú, con planteamientos pertinentes y coherentes con la realidad de las escuelas, sin descuidar los retos a la salud mental del docente rural desde la consideración de elementos favorecedores de un clima organizacional placentero.*

Referencias bibliográficas

1. Alemán-Saravia, A. C., Medina-Zuta, P., & Deroncele-Acosta, A. (2020). La calidad docente en un marco de equidad: balance de las políticas educativas y su contextualización en la realidad peruana. *Maestro y Sociedad* 17(4), 762-782. <https://maestrosociedad.uo.edu.pe/index.php/MyS/article/view/5243>
2. Aguayo-Rousell, H. B. (2020). Personal formador de docentes. Representaciones sociales de su profesión. *Revista Electrónica Educare*, 24 (1), 1-22. doi: <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.18>
3. Cabrera-Bellido, O. (2015, marzo). La construcción de la identidad docente: investigación narrativa sobre un docente de lengua extranjera sin formación pedagógica de base. *Revista Educación* 24(46), 91-113 <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/12246/12812>

4. CADE Educación 2017. (2017, 11 de octubre). *La deficiente formación de los docentes es el principal problema de la educación básica en Perú*. Universia. <https://noticias.universia.edu.pe/educacion/noticia/2017/10/11/1156127/deficiente-formacion-docentes-principal-problema-educacion-basica-peru.html>
5. Calizaya, J. (2017). *El docente en el medio rural desde la teoría de la justicia y la equidad educativa en las instituciones educativas de los distritos de Yarabamba, Quequeña y Polobaya, 2016* [tesis doctoral, Universidad Nacional San Agustín] Repositorio institucional UNSA. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/2488>
6. Callali, A. (2014). Sistemática y dinámica del discurso pedagógico de José María Arguedas en el marco de la educación peruana. *Educación* 22(45), 107-124. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/10523/10995>
7. Castillo-Miranda, S., Hidalgo-Standen, C., & Castro, G. W. (2017). La evaluación del desempeño docente desde la perspectiva de profesores de educación rural. *Educación y Educadores*, 20(3), 364-381. doi: <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2017.20.3.2>
8. Castro-López, A. y Luna-Serrano, E. (2015, julio). La formación docente en Latinoamérica: hitos y desafíos. *Revista Praxis Investigativa* 7(13). 35-45 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6555341>
9. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2016). *Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas.
10. Consejo Nacional de Educación. (2020). *Proyecto educativo nacional. PEN 2036. El reto de la ciudadanía plena*. Lima: CNE. <http://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/2020/proyecto-educativo-nacional-al-2036.pdf>
11. Deroncele-Acosta, A. (2020). Paradigmas de investigación científica. Abordaje desde la competencia epistémica del investigador. *Revista Arrancada*, 20(37), 211-225. <https://revistarrancada.cujae.edu.cu/index.php/arrancada/article/view/331/233>
12. Deroncele, A. (2020). Competencia epistémica del investigador. En A. M. de Vicente Domínguez y N. Abuín Vences (Coords), *LA COMUNICACIÓN ESPECIALIZADA DEL SIGLO XXI* (pp. 53-77). McGraw-Hill. <https://bit.ly/3ANOsWw>
13. Deroncele Acosta, A., Nagamine Miyashiro, M., y Medina Coronado, D. (2020). Bases epistemológicas y metodológicas para el abordaje del pensamiento crítico en la educación peruana. *Revista Inclusiones*. 7(Número Especial), 68-87.
14. Deroncele-Acosta, A. (2022). Competencia epistémica: Rutas para investigar. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(1), 102-118. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2540>
15. Deroncele-Acosta, A., Gross-Tur, R., & Medina-Zuta, P. (2021). El mapeo epistémico: herramienta esencial en la práctica investigativa. *Universidad Y Sociedad*, 13(3), 172-188. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2088>
16. Deroncele-Acosta, A., Medina-Zuta, P., Goñi Cruz, F. F., Ramírez-Garzón, M. I., Fernández-Aquino, O., Roman-Cao, E., Montes-Castillo, M. M. (2021). Digital competence, engagement and role stress in Latin American teachers. *PSYCHOLOGY AND EDUCATION*, 58(4), 1104-1118. <http://psychologyandeducation.net/pae/index.php/pae/article/view/4782>
17. Deroncele Acosta, A., Anaya Lambert, Y., López Mustelier, R., & Santana González, Y. (2021). Motivación en empresas de servicios: Contribuciones desde la intervención psicosocial. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(94), 568-584.
18. Díaz, H. (2015). *Formación docente en el Perú. Realidades y tendencias*. Santillana.
19. Felipe, C. y Vargas, L. (2020). *Docentes de escuelas primarias en zonas rurales del Perú y uso de las tecnologías de la información* <http://www.grade.org.pe/creer/recurso/docentes-de-escuelas-primarias-en-zonas-rurales-del-peru-y-uso-de-las-tecnologias-de-la-informacion/>
20. Hernández, R., y Mendoza, C., (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGRAW-HILL/Interamericana Editores, S.A. <https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=2612>
21. Legarralde, M. (2016). La inclusión educativa en la formación docente. *Voces de la educación*, 305-319. www.vocesdelaeducacion.com.mx/
22. Marrou-Roldán, A. (2012) José Antonio Encinas Franco. *Tips de investigación* (4), 1-30. <http://www.une.edu.pe/investigacion/TIPS/4.Jose%20Antonio%20Encinas.pdf>
23. Marrou-Roldán, A. (2014) Pensamiento pedagógico de José Antonio Encinas Franco. *Revista educativa de la UNMSM* 7(12), 13-22. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8173>
24. Medina Zuta, P., Deroncele Acosta, A. (2019). La construcción científico-textual en el posgrado: el desafío de la transdisciplinariedad y la reflexividad. *Revista Maestro y Sociedad*, 16(4), 829-838. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5015>

25. Medina Zuta, P., y Deroncele Acosta, A. (2020). La práctica dialógico-reflexiva: una experiencia formativa en los procesos de construcción científico-textual en el postgrado. *Órbita Pedagógica*, 7(1), 37-46.
26. Medina Zuta, P., Deroncele Acosta, A. (2020). La práctica investigativa dialógico-reflexiva para orientar la problematización como operador epistémico de la construcción científico-textual. *Revista Inclusiones*, 7(2), 160-174.
27. Ministerio de Educación. (2013). *Ley de reforma magisterial*. Minedu. <http://www.minedu.gob.pe/reforma-magisterial/pdf-ley-reforma-magisterial/normas-complementarias-de-la-ley-de-reforma-magisterial.pdf>
28. Ministerio de Educación. (2019). *Evaluación PISA 2018*. Lima: Minedu.
29. Ministerio de Educación. (2018). *Evaluaciones de logros de aprendizaje 2018 ¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes?* Lima: Minedu. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2018/10/Informe-Nacional-ECE-2018.pdf>
30. Ministerio de Educación. (2019, 05 de diciembre). *Evaluación Docente. Resultados finales Prueba Única Nacional 2019*. <http://evaluaciondocente.perueduca.pe/ascenso2019/resultadosfinpun/>
31. Montero, C. y Carrillo, S. (2017). *Programas de formación docente en servicio en el Perú: Experiencias y aprendizajes durante el periodo 2011 – 2015*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura Oficina Lima. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260916>
32. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Revisión de las políticas públicas del sector educación en el Perú*. <https://n9.cl/im5ns>
33. Oscco, R., Chico, H., Gálvez, E., Flores, W., Coveñas, J., & Gallardo, C. (2019). Análisis crítico de las reformas educativas emprendidas desde 1990 en docentes investigadores de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones*, 7 (1), 83-106. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.256>
34. Ramírez-González, A. (2015, 01 de setiembre). Valoración del perfil docente rural desde el proceso formativo y la práctica educativa. *Revista Electrónica Educare* 19 (3), 1-26. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.9>
35. Salcedo-Zambrano, R., & Deroncele-Acosta, A. (2021). Engagement y estrés de rol en una comunidad de docentes universitarios de Ecuador. *Maestro Y Sociedad*, 38-57. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5444>
36. Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. (2016). *El desafío de construir calidad en las escuelas rurales del Perú: experiencia en Julcán, La Libertad*. <http://repositorio.sineace.gob.pe/repositorio/handle/sineace/2631>
37. Soto-Crofford, C., & Deroncele-Acosta, A. (2021). Salud mental positiva en una comunidad de docentes en Ecuador. *Maestro y Sociedad*, 18(4), 1633-1654. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5441>
38. Zaragoza-Vega, O. y Gutiérrez-Pérez, M. P. (2019) Efecto de la certificación docente en el cambio de las prácticas pedagógicas. Un análisis documental. *Diálogos sobre educación*, 10 (19), 1-16. doi: 10.32870/dse.v0i19.501