



Código: _ _ _ _

RED DE ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN (REED)

Formato para la presentación de tareas anuales

Año 2017

I- INFORMACIÓN GENERAL

Institución responsable del proyecto: Universidad Antonio Ruíz de Montoya

País: Perú. Ministerio al que pertenece: Ministerio de Educación del Perú (MINEDU).

Fecha: 06 de octubre de 2017.

Coordinador del proyecto (nombres, apellidos y mail):

Patricia Medina Zuta patricia.medina@uarm.pe

Participantes en el proyecto:

Igor Valderrama Maguiña igor.valderrama@uarm.pe

María Alejandra Torres Maldonado maria.torres@uarm.pe

Jorge Rivas Rivas jorge.rivas@uarm.pe

Consuelo Cossío Morales consuelo.cossio@uarm.pe

Giovanna Mejía Cruz giovannamejia@gmail.com

Año que se planifica: 2017, 2018 y 2019.

II- CONTENIDO

Título del Proyecto:

APROXIMACIONES HACIA UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA ORIENTADA A LA ENSEÑANZA EN EL POSGRADO UARM: CONFIGURACIONES DE LA COMPETENCIA INVESTIGATIVA

Línea(s) de trabajo de la REED a la que responde el proyecto: marque con (X)

GENERALES

___ Filosofía de la educación, pensamiento pedagógico latinoamericano e historia de la educación.

___ Sociología de la educación. La relación sociedad-familia-institución educativa.

- Psicología de la educación. Teorías de aprendizaje y estudios tendenciales.
- Pedagogía general y universitaria. Didáctica general y didácticas específicas.
- Proceso curricular.
- Formación en valores y trabajo político-ideológico.
- Gestión educativa y dirección estratégica en las Instituciones educativas.
- Tecnología de la información y estadística aplicada al proceso educativo.
- Otros:

ESPECÍFICAS

- La dirección del trabajo independiente en la educación superior.
- El trabajo educativo del grupo universitario. Los proyectos de vida individual y grupal.
- Educación cooperativa.
- Formación y superación del profesorado universitario. Cultura profesional docente.
- La orientación educativa y el trabajo de formación vocacional y profesional.
- Gestión de las modalidades de estudio.
- Proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación superior. Proceso formativo general.
- Otra:

Tareas planificadas para el año: 2017, 2018 y 2019.

Línea de Trabajo a la que se vincula	Resultado planificado	Resultado esperado
Formación y superación del profesor	Constitución de una comunidad de práctica que promueva el inter aprendizaje reflexivo a partir del análisis de casos y metodologías propuestas, buscando incorporar lecciones aprendidas en el proceso pedagógico y la línea de investigación planteada.	Conformación de un equipo docente de base que implemente innovaciones pedagógicas orientadas a mejorar la metodología y la práctica investigativa.
Proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación superior. Proceso formativo general.	Configurar la competencia investigativa como una propuesta pedagógica contextualizada y transdisciplinar.	Establecimiento de la línea de desarrollo de la competencia investigativa en los niveles de diseño, implementación, ejecución y evaluación curricular de la mención de Docencia Universitaria.

Producción científica que se alcanzará: (derivada del resultado planificado)

- Artículos: 2
- Ponencias: 2
- Tesis: 25 tesis de maestría en Educación con mención en docencia Universitaria.

Presentación del proyecto científico: “Aproximaciones hacia una comunidad de práctica orientada a la enseñanza en el posgrado: configuraciones de la competencia investigativa”

- **El contexto, la problemática y su pertinencia científica**

Cada vez es mucho más persistente, la necesidad de relevar las competencias investigativas como un eje fundamental en los procesos de formación académica. Sin embargo, ello implica reenfocar la práctica docente buscando su congruencia a lo largo de los distintos períodos formativos.

Los planteamientos iniciales del Informe Coleman (1996), que colocan al docente como primer factor de eficacia escolar, nos estarían predisponiendo a la existencia de un soporte previo en la formación básica y mucho más aún, en los espacios de formación profesional inicial. Pero ello resulta paradójico, si constatamos la frecuencia de resultados sobre el logro de algunas de las competencias fundamentales, en informes como los del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA. Estos reportes siguen situando al Perú y a muchos otros países de la región, al final de la lista de los estándares de significación mundial (PISA, 2016).

La brecha que nos dista de otros espacios académicos catalogados en función de su línea de desarrollo, es sumamente amplia, lo cual nos sigue representando una desventaja frente a una lógica de competitividad en un mundo globalizado (Reimers & Chung, 2016; Reimers, 2015; Beneitone, Esquetini, Gonzales, Marty, Siufi, y Wagenaar, 2007). Si las evidencias que enlistan pendientes de formación son permanentes y persisten los trazos de inequidad entre las sociedades no será posible alcanzar lo planteado por los Objetivos de Desarrollo Sostenible (CEPAL, 2016). Esto nos lleva a cuestionarnos frente a esta prioridad en la formación de los nuevos ciudadanos, ¿será posible continuar la formación en el nivel superior especializado, superando las dificultades de la formación básica?, ¿los docentes que asumimos este reto de formación estamos realmente preparados para ello?

Si bien, se trata de enfrentar este desafío, América Latina puede cambiar su rumbo, si desde un enfoque situado procura entender el contexto de sus propias necesidades y las respuestas que urgen viabilizarse (Rivas, 2015). Más aún si se emplaza al principal eje de este proceso: el docente de Educación Superior, quien tienen desde ya, el doble reto de incorporar la práctica investigativa a su propia acción pedagógica y a la de su grupo de estudiantes.

Este estudio plantea un contexto de formación especializada y al mismo tiempo, propone un cambio de paradigma en cómo se asume la práctica pedagógica orientada a formar competencias investigativas. Se trata de una Maestría en Educación con mención en Docencia Universitaria, de una universidad jesuita con una acentuada mística humanista. Los sujetos o actores implicados son estudiantes con ciertos rasgos y singularidades que posteriormente referiremos, y los docentes, profesionales multidisciplinares, quienes al igual que los estudiantes, ya estarían insertados en el rol de la enseñanza, pero habrían sido convocados para conformar un “equipo de base” con proyección a irse constituyendo como una “comunidad de práctica” (Wenger, 2001).

Insertar las competencias investigativas en el plan de estudios y asumir su implementación curricular ha determinado en este equipo una serie de intercambios, formulándose en cada una de estas oportunidades, coincidencias y desacuerdos. No ha sido fácil establecer niveles de confluencia, ni lo seguirá siendo, ya que los temas pedagógicos inquieran un constante ejercicio dialéctico; y es que, desarrollar competencias no implica una sola perspectiva (Aguerrondo; 2009), ni se sostiene en un solo fundamento (Gutiérrez, Delgado, 1999; Schulman, 1989).

Teorías vinculadas a la complejidad y transdisciplinariedad (Morin, 2004; Basarab, 1996) han representado una luz de configuraciones que implican abordar y entender la enseñanza y el

aprendizaje para estos nuevos tiempos. Sobre todo, si se trata de estudiantes con una profesión ya constituida y en ejercicio activo de la docencia, como ha sido en la gran mayoría de los casos, al tratarse de docentes que acceden a la maestría, siendo parte de un convenio entre el Estado peruano y la universidad involucrada.

Formar competencias investigativas en las cuales los estudiantes demuestren que son capaces de incorporar nuevas concepciones de la enseñanza y el aprendizaje, supone no solo realizar un proyecto de investigación; sino “desaprender” el legado de formación tradicional y conductista al cual hemos sido sometidos inicialmente (Robinson, & Aronica, 2009). El aprender que la investigación conlleva a espacios formativos constructivistas activa la posibilidad de apertura y la flexibilidad en su modo de concebirla. Se traduce así, una configuración de competencias investigativas, que acentúa la necesidad de esclarecimiento respecto a esta integración entre competencia e investigación.

Todo ello, vinculado al planteamiento de Delors (1993) del “aprender a aprender” como uno de los principales propósitos de la mediación en la enseñanza, auguraría un nuevo ejercicio de búsqueda en las realidades educativas. Entonces, se incorpora al proceso un punto de partida que no es común centralizar en este tipo de tarea: la comprensión del sujeto y de su identidad (Sime, 2016).

Complementariamente, el componente transdisciplinar sustentado por Basarab (1996), esboza “el tercio incluido” como un componente que ayuda a entender el elemento de “transconexión compleja” que tienen las habilidades, destrezas y capacidades con los saberes de una competencia. Estos no se configurarían de manera aislada, sino en forma “condensada” y “sistémica”. En función de su grado y posibilidad de integración, se estarían proyectando en el sujeto, potenciales holísticos de su conducción y ejercicio de acuerdo a las demandas de flexibilidad y adecuación que exige un mundo en incesante cambio y evolución.

La teoría de la fractalidad de Mandelbrot, ayuda comprender que a pesar de sus distintos niveles, una competencia siempre dispone un mismo principio de autocontención, que se cifra, justamente en esta complejidad (Rodríguez & Aguirre, 2011; Romero, 2003; Maturana y Varela, 1990). Las competencias investigativas inquieran capacidades, habilidades y destrezas, que a todo nivel, concentran prácticas de indagación, problematización y argumentación. Se trata de sostener procesos pedagógicos que tengan un dinamismo heurístico y hermenéutico a lo largo de la ejecución y evaluación curricular.

A partir de ello, nos surgen ciertos cuestionamientos y la necesidad de redefiniciones: ¿qué necesita replantearse en el espacio formativo del profesional docente, respecto al logro específico de competencias investigativas?, ¿cómo impulsar la práctica investigativa desde la línea formativa en el Posgrado, a pesar de no haber constituido una base de soporte previo en la formación básica y profesional de inicio?, ¿qué necesita redefinirse en la práctica docente que fortalezca y consolide las competencias investigativas a pesar de las falencias en la línea de formación básica e inicial?

De esta manera, las aproximaciones a una comunidad de práctica se convierten en un aliciente y al mismo tiempo en una perspectiva de transformación y mejora de la práctica pedagógica. Se pone de relieve, la dimensión colectiva basada en el compromiso y en el interés común. Planos que fortalecen la conjunción antes que el individualismo.

Se fragmenta toda posibilidad de realización de procesos aislados, ya que la conformación de redes de intercambio, implican procesos reflexivos que ayuden a examinar el fenómeno educativo desde las distintas miradas y aportes. Las aproximaciones hacia una comunidad de práctica, se viabilizan en convocatorias abiertas de tipo presencial y en conectividad virtual. Este es el reto de

un docente que necesita revisar su práctica y departir con otros que tienen su misma orientación y sentido pedagógico.

- **Propuesta metodológica**

Actualmente, el proyecto viene siendo desarrollado en la mención de la maestría en Docencia Universitaria como parte de un piloto de implementación que posteriormente pueda ser replicado por otras menciones del Posgrado UARM.

La línea metodológica propuesta se bifurca en dos grandes perspectivas:

1. Las aproximaciones hacia una comunidad de práctica tiene su sostenimiento en la reflexión sobre la práctica (investigación acción desde la base de Kemmis y Elliot) y la sistematización de experiencia (desde las bases de Oscar Jara y Lola Cendales).
2. Las configuraciones de las competencias investigativas como establecimiento de una nueva línea de desarrollo transdisciplinar y de metodología contextualizada tiene su sostenimiento la investigación dialógica y la investigación acción reflexiva.

Tabla 1

Propuesta del marco metodológico del proyecto

Perspectiva de desarrollo del estudio	Orientaciones de la línea metodológica	Técnicas e instrumentos	Unidades de análisis
Aproximaciones hacia una comunidad de práctica.	Revisión de literatura especializada	Análisis documental Registros hermenéuticos	Literatura especializada
	Investigación-acción (Reflexión sobre la práctica).	Registros dialógicos Diarios reflexivos	Audios y contenido de los registros dialógicos y de los diarios reflexivos.
Configuraciones de las competencias.	Investigación-acción	Archivos con actividades realizadas por los estudiantes	Contenido de las notas y sistematizaciones de sesión.
	Sistematización de experiencia	Registro de experiencias y notas y sistematizaciones de sesión Bitácoras de los estudiantes	Evidencias de aprendizaje en plataforma Google Drive

5 docentes de la Maestría en docencia universitaria UARM.

Grupo poblacional de estudiantes 2016-1: 25 egresados de la mención.

Grupo poblacional de estudiantes 2018-1: 34 maestristas (1° año de estudios con proyección a culminar el año 2019).

- **Referencias bibliográficas**

- Aguerrondo, I. (2009). *Conocimiento complejo y competencias educativas*. UNESCO.
- Basarab, N. (1996). *La transdisciplinariedad: manifiesto*. Mónaco: Du Rocher.
- Beneitone, P., Esquetini, C., Gonzales, J., Marty, M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: informe final Proyecto Tuning América Latina: 2004-2007*. Proyecto Tuning América Latina. Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
- CEPAL (2016). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: Naciones Unidas, Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Coleman, J.S.; Campbell, E. Q.; Hobson, C.J.; McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: US Department of Health, Education & Welfare, Office of Education.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. México D.F.: Correo de la Unesco.
- Gutiérrez, J., & Delgado, J. M. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid: síntesis*.
- Maturana, H. y Varela, F. (1990). *El árbol del conocimiento*. Madrid: Debate.
- Morin, E. (2004). *La epistemología de la complejidad*.
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA*. Buenos Aires: CIPPEC.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2009). *El Elemento Descubrir su Pasión Lo Cambia Todo. MG Garmilla, Trad.) Mexico: Grijalbo*.
- Rodríguez Zoya, L. G., & Leónidas Aguirre, J. (2011). *Teorías de la complejidad y ciencias sociales. Nuevas estrategias epistemológicas y metodológicas. Nómadas, (30)*.
- Romero, C. (2003). *Paradigma de la complejidad, modelos científicos y conocimiento educativo. Ágora digital, 6*.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. México D.F.: Graó.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE (2016). *PISA 2015. Resultados clave*.
- Reimers, F., & Chung, C. K. (2016). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI: Metas, políticas educativas y currículo en seis países*. Fondo de Cultura Económica.
- Reimers, F. (2015). *A Paradoxical Global Movement. Rethinking education and poverty, 18*.
- Sime, L. (2016). *Aportes para la reflexión crítica sobre la formación para la investigación educativa desde los posgrados en educación*. En Vergara, M. y Calderón, R. (Eds.). *Procesos de formación y asesoría en programas de Posgrado en Educación en América Latina*. (pp. 47-62). México D. F.: Universidad de Guadalajara.

Sime, L. (2008). *Formación de profesionales con capacidad investigadora: el reto del postgrado universitario*. En Díaz, C. y Alfaro, B. (Eds.). *La formación en gestión de la educación: tendencias y experiencias desde los postgrados*. (pp.179-187). Lima: PUCP Escuela de Graduados.

Schön, Z., & Guerra, S. (1998). El profesional reflexivo. *Publicación académica de la Universidad de la Marina Mercante*, 27.

Schulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en lo estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos* (pp9-91) Madrid: Paidós/MEC.

Wenger, E. (2001), "Participación y no participación", en *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significados e identidad*. Barcelona: Paidós, pp. 205-213.

Patricia Medina Zuta
Coordinadora de la Maestría en Docencia Universitaria UARM.
Nombre y firma del coordinador del proyecto

Fecha de elaboración: Octubre, 2017.



Birgit Weiler

Vto. Bueno del rector o representante de la institución que lo avala.

Dra. Birgit Weiler
Directora
Dirección de Investigación

Cuño (sello)