

Desafíos y roles emergentes del personal docente de escuelas amazónicas en la fase post pandemia

Challenges and emerging roles of teachers in Amazonian schools in the post-pandemic phase

Rafael Eduardo Egúsquiza Loayza¹, Marvin Pallen Quispe Ochoa², Luis Enrique Tineo Quispe³

¹ Instituto de Investigación y Políticas Educativas, Universidad Antonio Ruiz de Montoya rafael.egusquiza@uarm.pe

² Instituto de Investigación y Políticas Educativas, Universidad Antonio Ruiz de Montoya marvin.quispe@uarm.pe

³ Instituto de Investigación y Políticas Educativas, Universidad Antonio Ruiz de Montoya luis.tineo@uarm.pe

Recibido: 1/1/2024

Aceptado: 28/4/2025

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Rafael Eduardo Egúsquiza Loayza
Universidad Antonio Ruiz de Montoya.
Av. Paso de los Andes 970, Pueblo Libre
15084 Lima, Perú

Resumen

Los cambios científicos, tecnológicos y sociales producidos en el transcurso del siglo XXI y el contexto de postpandemia, han configurado nuevas demandas educativas para el profesorado, en particular a quienes laboran en las escuelas rurales de las regiones amazónicas, castigadas por el alto índice de pobreza y por las carencias de accesos a la comunicación y la señal de internet, entre otros. El objetivo del estudio fue: identificar roles y desafíos del profesorado de escuelas amazónicas, frente a los cambios científicos y sociales y la post pandemia; mediante un estudio descriptivo y cualitativo, usando el método fenomenológico y entrevistas semiestructuradas a una muestra intencionada de 12 docentes provenientes de 4 departamentos amazónicos del Perú. El procesamiento de la data consistió en analizar las categorías y códigos correspondientes con apoyo del Atlas Ti. Las conclusiones del presente estudio se centran en atender: la eficacia en la enseñanza basada en competencia, capacidades plenas como docentes de educación intercultural, contribución a la gestión democrática de las escuelas, construcción de la convivencia escolar inclusiva y abierta a la comunidad, renovación permanente de su práctica pedagógica ante las demandas, cumplimiento de la ética laboral, y actuación sobre el bienestar integral del estudiantado y del propio docente.

Palabras clave

Docencia, Enseñanza y Formación, Práctica Pedagógica, Educación Intercultural, Diversidad Cultural, Amazonia

Abstract

The scientific, technological and social changes produced in the course of the 21st century and the post-pandemic context, have configured new educational demands for teachers, particularly those who work in rural schools in the Amazon regions, punished by the high rate of poverty and by the lack of access to communication and internet signal, among others. The objective of the study was: to identify roles and challenges of teachers in Amazonian schools, facing scientific and social changes and the post pandemic; through a descriptive and qualitative study, using the

phenomenological method and semi-structured interviews to a purposive sample of 12 teachers from 4 Amazonian departments of Peru. The data processing consisted of analyzing the categories and corresponding codes with the support of Atlas. Ti. The conclusions of this study focus on the following: effectiveness in competency-based teaching, full capacities as intercultural education teachers, contribution to the democratic management of schools, construction of inclusive school coexistence open to the community, permanent renewal of their pedagogical practice in the face of demands, compliance with work ethics, and action on the integral wellbeing of students and teachers themselves.

Key Words

Teaching, Teaching and Training, Pedagogical Practice, Intercultural Education, Cultural Diversity, Amazonia

1. INTRODUCCIÓN

Las consecuencias traumáticas de la pandemia en la educación han generado en el escenario amazónico latinoamericano nuevas problemáticas y desafíos. En ese marco, el Banco Mundial, a través del equipo de investigadores Schady et al. (2023), concluye en su estudio titulado “*Colapso y Recuperación*” que los estudiantes actuales podrían perder hasta el 10 % de sus ingresos futuros debido a las crisis educativas generadas por la pandemia. Este impacto afecta actualmente el desarrollo cognitivo, pero en el transcurso de los próximos años afectaría los ingresos, puesto que no han desarrollado las competencias necesarias, poniendo en riesgo el bienestar de generaciones y el crecimiento económico de las poblaciones.

La región amazónica se encuentra ubicada en varios países de América del Sur, y su importancia radica en el abastecimiento de más del 40 % del agua dulce en América Latina, regula la calidad del aire y almacena las emisiones de carbono y controla los ciclos hidrológicos y de nutrientes para las poblaciones del continente. Sin embargo, alrededor del 40 % de los residentes amazónicos se encuentran por debajo del umbral de la pobreza (Schor, 2023). Además, vastas áreas rurales amazónicas arrastran serias limitaciones de comunicación, como la ausencia o lenta velocidad de la señal de internet, y las deficientes redes del sistema eléctrico. Este panorama restringe el despliegue del desarrollo educativo (Reimers y Schleicher, 2020).

El retorno a la presencialidad educativa fue una demanda prioritaria de la población amazónica, por lo que desde 2022, todas las escuelas en el Perú, incluidas las rurales amazónicas y andinas, retornaron a las clases presenciales. Para ello, el Ministerio de Educación del Perú emitió normas que regularon el año escolar, denominadas *Disposiciones para el año escolar*, RM 531-2021-MINEDU, RM 048-2022-MINEDU, RM 474-2022-MINEDU y RM 149-2023 (MINEDU, 2023a). Estas disposiciones fueron vinculantes para la educación intercultural Bilingüe (EIB) que corresponde a las escuelas amazónicas.

Trapnell (2021) declara que en la mayoría de las 26.862 instituciones educativas EIB, las plazas docentes están siendo ocupadas por profesores monolingües que representan un 61% de estas plazas, quienes atienden a 320 mil niños, niñas y adolescentes, violando su derecho a recibir educación en su lengua originaria, dado que el idioma utilizado en la escuela es una condición esencial para el aprendizaje. A esto se añade que en la

proporción de docentes bilingües, aun siendo pequeña, muchos de ellos carecen de las competencias pedagógicas en EIB para desarrollar aprendizajes pertinentes y de calidad.

Martínez Huamán et al. (2022) sostienen que *“en los escenarios educativos rurales existen ciertas limitantes como falta de apoyo familiar, fallas de conexión constante que dificultan en la mayoría de las veces llevar a cabo las clases online, por lo que pudiera desmotivar al estudiante”* (p.12).

En años anteriores a la pandemia se había iniciado la implementación de un Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe de 2016 al 2021 (MINEDU, 2016) y el Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe MSEIB (MINEDU, 2018b). En ese proceso el MINEDU, para el año 2024 estableció la necesidad de “planificar unidades didácticas variadas (unidades, proyectos o módulos de aprendizaje, entre otros), según el nivel educativo y considerando las necesidades de aprendizaje del estudiantado, identificadas en la evaluación diagnóstica, sus intereses y fortalezas y sus contextos” (MINEDU, 2023b, p. 29). También ratificó la mediación de aprendizaje, a partir de situaciones significativas y desafiantes, con el uso de materiales físicos y digitales pertinentes; y continuar con la evaluación del aprendizaje desde el enfoque formativo (RVM 094-2020-MINEDU, 2020), en el marco de la educación inclusiva (MINEDU, 2021).

El contagio masivo del virus durante la pandemia provocó el cierre temporal de dependencias públicas, empresas privadas y escuelas. Esto impulsó la adopción de nuevos sistemas digitales para el trabajo, la atención en salud y otras áreas. En esta etapa postpandemia, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) destacan la emergencia de nuevas relaciones económicas, laborales y educativas en América Latina y El Caribe, lo que abre un contexto inédito basado en nuevos ecosistemas digitales: teletrabajo, telesalud y teleeducación, que son propios del internet de las cosas de la cuarta revolución industrial (OEI, 2021; Monroy-González, 2022).

Benavides (2019) sostiene que las profesiones, ante las innovaciones tecnológicas, cambios en el mercado laboral y determinados contextos, mantienen rasgos esenciales de su origen, pero se transforman en variadas vertientes. Estas nuevas relaciones de trabajo afectan las funciones de los docentes, establecidas en la Ley de Reforma Magisterial, Ley 29944 (MINEDU, 2018a) y de los componentes que establece el Marco de Buen Desempeño Docente – MBDD (MINEDU, 2012). Estas funciones pusieron a prueba el desempeño docente frente a los cambios de condiciones laborales surgidos en el contexto de pandemia y postpandemia. Merece la pena mencionar que estos cambios traen consigo enfermedades de diferente tipo, convirtiendo a los docentes en personas más vulnerables en salud, desempeño laboral y trayectoria profesional (Miranda et al., 2021).

Las tendencias descritas evidencian la necesidad urgente de identificar los retos y desafíos emergentes que percibe el personal docente frente a la demanda de los nuevos ecosistemas educativos en territorios rurales. Lo anterior contribuirá a la elaboración de soportes y políticas de apoyo y desarrollo del personal docente de áreas rurales amazónicas, en donde se han identificado la mayor presencia de brechas de desigualdad social y educativa.

Ante esta reconfiguración del contexto educativo en las zonas rurales de la Amazonía, la investigación se propuso indagar sobre los desafíos y roles emergentes que percibe el personal docente de las instituciones rurales amazónicas de Educación Intercultural

Bilingüe (EIB), en relación con las demandas educativas de los actores institucionales y de las propias comunidades.

La relevancia de esta investigación radica en la identificación de las actuales demandas educativas del personal docente de las instituciones educativas rurales amazónicas interculturales bilingües, (en adelante: II.EE rurales amazónicas IB). Desde una perspectiva de pertinencia social, comprender estas demandas permite distinguir cuáles persisten desde la etapa previa a la pandemia y cuáles han surgido recientemente por parte de las poblaciones indígenas como del propio Estado. Estas nuevas exigencias requieren respuestas pedagógicas y profesionales que permitan afrontarlas de manera pertinente, contextual y efectiva.

En ese marco, el objetivo general del estudio fue analizar y describir los desafíos y roles emergentes que percibe el personal docente de las II.EE rurales amazónicas IB frente a las demandas educativas de los actores escolares y comunitarios. Estas demandas se abordaron a través de tres dimensiones: (1) las demandas en relación con la enseñanza y el aprendizaje del estudiantado; (2) las demandas con respecto a la participación del personal docente en la gestión institucional; y (3) las demandas frente al desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente.

El abordaje de estas dimensiones implicó la consideración de diversas categorías y enfoques conceptuales que orientaron tanto la recolección como el análisis de la información. Entre ellos, el concepto de ecosistema educativo resulta clave para comprender las complejidades del entorno en el que se desempeñan los docentes amazónicos. El concepto está inspirado en la Ecología, entendida como la ciencia que trata de *“explicar por qué y cómo se establecen y desarrollan los seres vivos dentro de un ecosistema, cómo se ven afectados por la actividad humana, y cómo influyen los efectos del cambio climático en su supervivencia”* (Lucío et al., 2022, p. 6). El ecosistema educativo se concibe como el conjunto de personas e instituciones que interactúan en distintos niveles (micro, meso, exo y macrosistema) para alcanzar objetivos pedagógicos en contextos sociales específicos (Choque, 2009).

Asimismo, el estudio se sustenta en una noción amplia de demanda social, entendida como el *“recurso por medio del cual las sociedades ejercen presión directa para obtener un cambio, desarrollo o transformación, en las relaciones sociales y las cuales se institucionalizan en un grupo, de una sociedad determinada”* (Arango, 2014, p. 47). Desde la óptica de la oferta y la demanda, Benassini (2009) sostiene que la oferta y la demanda son dos componentes sustanciales del mercado. Y para el caso de las instituciones públicas, *“la investigación de mercados contribuye a una mejor comprensión del entorno que les permite tomar mejores decisiones de tipo económico, político y social”* (p. 6).

Acerca de las categorías *“roles y desafíos del personal docente”* se consideró lo establecido por la Ley de Reforma Magisterial (MINEDU, 2018a) y el Marco del Buen Desempeño Docente MBDD (MINEDU, 2012) texto que recoge los aportes de varios expertos, entre ellos, Perrenoud (2008) quien establece diez competencias para la enseñanza y aprendizaje, en relación con la primera dimensión: Organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de aprendizaje, implicar a los alumnos en sus aprendizajes, trabajo en equipo, participar en la gestión escolar, usar nuevas tecnologías y afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión y organizar su propia formación continua.

Con respecto a la segunda dimensión relacionada con la participación del personal docente en la gestión institucional, el estudio asume los aportes de Bolívar (2013) quien desarrolla la lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela, sugiere alinear al docente de una lógica burocrática de control o rendimiento de cuentas a una lógica profesional de autonomía. Esta propuesta está en la línea de lo planteado por la *Cumbre para la Transformación de la Educación de las Naciones Unidas* realizada en 2022, donde se propone la construcción y la gestión de escuelas inclusivas, equitativas, seguras y saludables que permitan asegurar los aprendizajes y las competencias para la vida, el trabajo y el desarrollo sostenible, en donde el docente tiene un rol de involucramiento (Naciones Unidas, 2022).

Bernal Martínez de Soria e Ibarrola García (2015) proponen que el liderazgo del docente constituye una condición para mejorar el servicio educativo de la institución educativa y además permitiría a los docentes involucrarse en la gestión educativa. Por ello, se plantea que el liderazgo del profesor debe ser un objetivo básico de la gestión educativa.

En cuanto a los desafíos y roles del desarrollo de la profesionalidad e identidad docente, correspondiente a la tercera dimensión del estudio, se consideró el aporte de Abundis de León (2013) quien sostiene que las profesiones, entre ellas la docencia, ocupan un lugar importante dentro del proceso de la vida social al contribuir a su bienestar y desarrollo. Se concibe por profesión la facultad o capacidad adquirida por el sujeto, para realizar un trabajo especializado, tras un proceso de enseñanza-aprendizaje en un campo de conocimiento determinado. Sobre este particular el MBDD sostiene:

"Las profesiones son prácticas sociales que se configuran a partir de necesidades específicas de una sociedad en un determinado momento histórico, cumplen una función social y poseen un saber específico sobre el que sus practicantes tienen dominio. La importancia y prestigio de las profesiones y de quienes la practican están sujetos a las demandas y expectativas de los procesos sociales y culturales del contexto (MINEDU, 2012, p. 12).

Santana (2022) desarrolla el rol clave del docente, como un profesional reflexivo de su propia práctica y disciplina académica, investigador e innovador. Además, se adicionan las orientaciones de Hearnreaves (2005) quien explica los cambios que afectan a la enseñanza y al profesorado; cuyos ejes son: el trabajo que evoluciona con más complejidad, el tiempo que cada vez se hace más corto y un control colonizado por la administración, y las culturas de trabajo de la enseñanza. Desde esta misma lógica, Hernández (2009) ubica la importancia de la labor del docente, como investigador en la formación de los profesionales, para dar respuesta a la demanda de la sociedad en un mundo global y complejo en constante transformación; por lo tanto, impredecible e imprevisible.

Una definición global e integral sobre el desarrollo profesional del profesorado (DPP), es sostenida por Imbernón y Canto (2013):

"El DPP es el efecto de diversos factores, como el salario, la demanda del mercado laboral y el clima organizacional en los centros donde el profesor trabaja, la promoción en la profesión, las estructuras jerárquicas, la profesión, entre otros. Es evidente la formación permanente de estas personas a lo largo de su vida profesional. Esta perspectiva es más global y se basa en la hipótesis de que el desarrollo profesional es un grupo de factores que hacen posible u obstaculizan el avance de los profesores en su vida profesional" (p.2).

2. METODOLOGÍA

2.1. Enfoque y métodos de estudio

El enfoque del estudio es cualitativo descriptivo. Se asumió el método fenomenológico (Maxwell, 2019) y el enfoque intercultural, como marco interpretativo del análisis de los significados que experimentan o vivencian los docentes de las prácticas pedagógicas, y de la profesionalidad, con el fin de develar las esencias de estos significados.

2.2. Población y muestra

La población estuvo compuesta por el personal docente de educación nivel primaria y secundaria de los departamentos amazónicos, para su diseño se consideraron los aportes de Serbia (2007) quien sostiene que el criterio de representación en estudios cualitativos se sustenta, no en la cantidad, sino en el intento de comprender e interpretar las imágenes sociales, las significaciones y los aspectos emocionales que orientan los comportamientos de los actores sociales. Por lo tanto, el diseño es abierto y flexible.

La muestra fue de tipo intencionada, compuesta por 12 docentes provenientes de 4 departamentos amazónicos del Perú: Madre de Dios, Amazonas, Ucayali y Loreto, distribuidas en 3 personas por departamento, considerándose los criterios de sexo, nivel educativo (primaria y secundaria) y lenguas nativas, con experiencia laboral no menos de tres años.

Departamento	Sexo		Nivel educativo		Ecosistema
	Docente Hombre (DH)	Docente Mujer (DM)	Primaria	Secundaria	
Amazonas	2	1	3	0	Bosque aluvial
Madre de Dios	1	2	3	0	Sabana húmeda
Loreto	2	1	2	1	Bosque aluvial y terraza
Ucayali	2	1	1	2	Bosque de montaña y terrazas
Total	7	5	9	3	

Tabla 1. Distribución del personal docente entrevistados según, departamento, sexo, nivel educativo y el ecosistema amazónico

2.3. Técnica, instrumento de recogida de información y procesamiento

Se utilizó la técnica de entrevista individual, pues permite al investigador(a) la proximidad por medio del diálogo con la o el entrevistado. El investigador pregunta, escucha y ahonda en sus respuestas (Kvale, 2011).

Se elaboraron 35 preguntas para las entrevistas semiestructuradas (Tonon, 2008), recogiendo alrededor de 420 respuestas de las personas entrevistadas, relacionadas con las experiencias vividas y percepciones sobre las categorías focalizadas. La guía fue validada por: una antropóloga, un docente de la Universidad, y un docente Wampis del departamento Amazonas, a través de juicio de expertos; finalmente, se entrevistó como piloto a dos docentes procedentes de Ucayali y Amazonas, ambos no formaron parte de la muestra.

Los procedimientos fueron los siguientes: envío a las personas entrevistadas de la carta de consentimiento informado y las obligaciones éticas de la Universidad sobre el uso de la información, según las normas establecidas por el Estado; luego se efectuaron las entrevistas mediante el uso de la plataforma online Zoom y Google Meet.

Para la recogida, análisis e interpretación de datos se grabaron las entrevistas en audio e imagen, en otros casos se usó la grabación en podcast; luego se procedió a la transcripción de las entrevistas en formato Word y la subida de las 12 entrevistas a la plataforma de la base de datos del Software Atlas Ti (versión 9).

En el procesamiento de la data, se analizó la data cualitativa mediante el método de comparación constante con el apoyo del software mencionado, distinguiendo las categorías, códigos correspondientes a las dimensiones del estudio y por departamentos.

La codificación abierta consistió en discriminar las categorías relevantes basadas en la información empírica de las entrevistas, permitiendo la organización de las familias por categorías, se suprimieron las categorías apriorísticas ausentes en las entrevistas.

La codificación axial consistió en organizar las categorías basadas en su relación o asociación entre ellas. La codificación selectiva implicó hacer una nueva organización de las categorías, considerando no solo la asociación entre ellas, sino también vincularla a los objetivos de la investigación, conllevando establecer categorías relevantes, de las cuales se establecieron las categorías emergentes del estudio, como los desafíos y roles.

3. RESULTADOS

Las personas entrevistadas reconocieron que en el desarrollo de cada dimensión, categoría y subcategoría existen interconexiones debido a la realidad holística del contexto. Asimismo, desde la percepción docente, las categorías entablan entre ellas una diversidad de relaciones. Los ejes orientadores y articuladores fueron las demandas educativas más acuciantes del actual ecosistema educativo con respecto al desempeño docente y al desarrollo de su profesionalidad.

En el procesamiento de la data, no hemos encontrado percepciones contrapuestas entre los docentes hombres y docentes mujeres, o por departamento. Algunas percepciones fueron similares, otras complementarias, lo mismo sucedió con los criterios de dominio de lenguas.

Una diferencia de matiz fue en relación con el personal docente de las II.EE primarias y secundarias. El personal docente de II.EE primarias perciben que hay más presencia de los padres y madres de familia con respecto al acompañamiento de aprendizaje de sus hijos. Mientras que en secundaria es menor la presencia. Sin embargo, en las demás categorías, las percepciones fueron similares y complementarias.

Las siguientes Tablas 2, 3 y 4 describen los desafíos y roles del personal docente de las II.EE rurales de la Amazonía en el actual ecosistema educativo, consideradas como categorías emergentes.

Los desafíos y roles identificados se relacionaron con las diversas actuaciones o desempeños de los docentes que requieren ser atendidos con prioridad, para ello presentamos las tablas por dimensión, seguido de las referencias explícitas que respaldan.

3.1. Los desafíos y roles del personal docente en relación con las demandas sobre la enseñanza y aprendizaje del estudiantado

Desafíos	Roles
Primer desafío: Asumir eficazmente la enseñanza basada en competencias y centrada en las necesidades y características del estudiantado en los procesos de enseñanza - aprendizaje.	Rol 1: Enseñante formador de competencias en el estudiantado, con efectividad.
Segundo desafío: Ejercer capacidades como docentes de educación intercultural bilingüe, demostrando dominio actualizado de lenguas originarias y el castellano del estudiantado en el proceso de implementación del Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe.	Rol 2: Promotor pleno de la cultura bilingüe y multilingüe

Tabla 2. Primera dimensión: desafíos y roles del personal docente en relación con las demandas sobre la enseñanza y aprendizaje

3.1.1. Las percepciones del personal docente que sustentan el primer desafío y su correspondiente rol

A continuación, compartimos las citas de las personas entrevistadas y su significación en las actuaciones del desempeño docente.

“(...) por eso las dificultades en la interacción es la tímides de los estudiantes que les impide interactuar, tienen problemas de exponer con facilidad y trabajo de colaboración de equipo” (Docente Mujer de Escuela 7 - DME7).

Esta cita permite identificar la actuación docente de identificar conocimientos, capacidades y actitudes de los que deben apropiarse el estudiantado, quienes deben explicar y resolver los problemas auténticos de la realidad para asegurar la formación en competencia.

“(...) fortalecer las competencias de los estudiantes es una tarea difícil, por eso nos actualizamos” (DME5).

Se identifica la actuación docente acerca de la aplicación del conocimiento actualizado de teorías y prácticas pedagógicas de las áreas curriculares que enseña, priorizando el aprendizaje colaborativo, la comunicación intercultural, la cultura de indagación, exploración e investigación.

“(...) ante la falta de materiales o texto, llevamos separatas de manera semanal (...) en un colegio donde tenía estudiantes quechua hablantes, ashánincas y shipibos, era necesario fotocopiar las separatas en 3 idiomas” (Docente Hombre de Escuela 11 - DHE11).

Los docentes se movilizan y crean recursos y estrategias para el logro de aprendizajes en el estudiantado, en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

“En relación con la retroalimentación a los estudiantes, la mayoría de los docentes aún están haciendo la evaluación elemental, porque antes de promover la reflexión del proceso de aprendizaje, los docentes damos respuestas anticipadas a los estudiantes” (DHE2).

En este proceso el docente aplica enfoques y metodologías de evaluación de aprendizajes de tipo formativo, articulados en los procesos de enseñanza y aprendizajes, priorizando la retroalimentación.

“(…) actualmente yo soy una directiva, si hago acompañamiento a mis estudiantes y docentes... esto me permite ver qué debilidad tiene para yo poder fortalecer en esa debilidad que tiene” (DME6).

Se extrae la actuación docente de aplicar en sus desempeños, las orientaciones pertinentes que brinda el personal directivo y/o del acompañante externo, como educación intercultural bilingüe, fruto del monitoreo, visita en el aula y clases modeladas.

“Creo que, en primera instancia, escuchamos al estudiante, escuchamos sus dificultades emocionales y físicos, y luego brindamos ayuda. Nuestro psicólogo apoya al fortalecimiento de sus habilidades emocionales” (DHE10).

En esta cita se extrae la actuación docente de desarrollar habilidades socioemocionales en el estudiantado, capacitándolos en resolver conflictos, trabajar en equipo y comunicarse efectivamente.

“(…) la presencialidad educativa trae beneficio en varios aspectos (...). sin embargo, incorporamos sólo algo de los recursos tecnológicos de la educación virtual que aprendimos durante la educación a distancia en época de pandemia” (DME6).

La cita remite a la actuación docente de continuar y reforzar las competencias digitales, uso de tableta y recurso TIC en el despliegue de las unidades didácticas, proyectos de aprendizaje o módulos de aprendizaje

3.1.2. Las percepciones del personal docente que sustentan el segundo desafío y su correspondiente rol

Seguidamente, compartimos las citas de las personas entrevistadas y su significación en las actuaciones del desempeño docente

“(…) así que nuevamente estamos rescatando la cultura de las comunidades, aún contamos con sabios y sabias que son conocedores de la historia, la lengua y la naturaleza selvática, como docentes acudimos a ellos” (DHE11).

Se extrae la actuación docente de identificarse con la cultura de los pueblos originarios, cosmovisión, historia, lenguas y biodiversidad en diálogo con otras culturas.

“Acá cerca hay una comunidad que se llama Sunzunza, los líderes y sabios de esas comunidades siempre intervienen en sesiones de aprendizaje, (...) los estudiantes se sienten motivados por ello. Si hay carencia, recurrimos al fotocopiado” (DME3).

La cita nos remite a la actuación de utilizar estrategias creativas para resolver situaciones de carencias de materiales y soportes educativos bilingües.

“(…) en matemática no tenemos textos en lengua kichwa, en comunicación sí hay. (...) cuando los estudiantes no entienden el castellano yo les explico en Kichwa. Los docentes que no son bilingües tienen problemas” (DME9).

Esto tiene relación con la actuación docente de adquirir dominio de enseñanza para estudiantes que hablan diferentes lenguas originarias de una misma aula.

“(…) nuestra debilidad de todo el grupo de docentes es la dificultad de insertar los cuadernos de trabajo que nos manda el ministerio a nuestras actividades pedagógicas” (DHE1).

La cita nos habla de la actuación docente de utilizar materiales, textos, y cuadernos de trabajo y otros recursos educativos en lengua originaria y castellano en forma adecuada y con pertinencia cultural.

3.2. Los desafíos y roles del personal docente en relación con las demandas sobre la participación del personal docente en la gestión institucional

Desafíos	Roles
Tercer desafío: Participar decididamente en la gestión democrática de la I.I.EE, mejorando la eficacia del servicio educativo	Rol 3: Habilitador democrático de la gestión escolar en el marco de la mejora continua
Cuarto desafío: Construir una adecuada convivencia escolar para generar aprendizajes de calidad, en el marco de una I.I.EE inclusiva, acogedora de la diversidad y abierta a la comunidad.	Rol 4: Impulsor de la convivencia escolar inclusiva, equitativa, segura y saludable para la formación ciudadana ética e intercultural. Rol 5: Conector entre la I.I.EE y los diferentes actores de la comunidad local.

Tabla 3. Segunda dimensión: desafíos y roles del personal docente en relación con las demandas sobre la participación del personal docente en la gestión institucional

3.2.1. Las percepciones del personal docente que sustentan el tercer desafío y su correspondiente rol

Subsiguientemente, compartimos las citas de las personas entrevistadas y su significación en las actuaciones del desempeño docente.

“El PEI lo hacemos de forma conjunta este año, nos hemos reunido entre todos, hemos formado grupos de trabajo colegiado y hemos analizado qué cosas se podrían mejorar, qué actividades para trabajar todo el año” (DME9).

Esta percepción hace referencia a la actuación docente de participar y propiciar el liderazgo compartido en la gestión de la I.I.EE, centrado en los logros de aprendizaje y construcción del Proyecto Educativo Institucional, mediante trabajo colegiado en la actualización de los documentos de gestión institucional.

“(…) luego hemos dicho que por lo menos a las Asambleas generales de la I.I.EE asistan los dos, papá y mamá para que puedan conocer también la realidad de su menor hijo” (DHE4).

Lo anterior nos asocia a la actuación docente de aplicar estrategias de involucramiento de los padres y madres de familia como principales aliados de los aprendizajes del estudiantado, mediante trabajos comunitarios, visita de hogares y otros.

“Hay colegios que tienen tanquecito, los comuneros bombean agua desde el río, los papás los arreglan así (...) la infraestructura de mi cole no es adecuada... Informamos al director, y él convoca a los padres de familia y docentes, recurren a la UGEL y al municipio, solicitando un tanque o bomba de agua” (DHE7).

La cita remite a la actuación docente de apoyar el funcionamiento del Consejo Educativo Institucional (CONEI) para mejorar el servicio educativo y gestionar soluciones de infraestructura, mobiliario y salud ante las autoridades u organizaciones locales y regionales.

“(…) ah, la infraestructura de la escuela, sin agua potable, (…) a veces recurrimos a las autoridades políticas y conseguimos algún apoyo en las reuniones de presupuesto participativo” (DME9).

La cita anterior se alinea con la actuación docente de participar en espacios de incidencia y elaboración de políticas públicas educativas a nivel local, departamental y nacional.

3.2.2. Las percepciones del personal docente que sustentan el cuarto desafío y sus correspondientes roles

A continuación, compartimos las citas de las personas entrevistadas y su significación en las actuaciones del desempeño docente.

“En esta II.EE, los miembros de la comunidad educativa, promovemos la cultura del compartir, ser solidarios, saber respetarse y saber cuidarnos ante muchas formas de violencia, como el bullying” (DME12).

“(…) La buena convivencia escolar lo promovemos mediante el respeto en el interior de la comunidad educativa, la mediación de conflictos por parte de los docentes y la participación de la familia y el uso de herramientas como la plataforma SiseVe” (DME5).

Estas dos percepciones remiten a la actuación docente de reforzar la cultura del cuidado y las buenas conductas en el marco de la convivencia escolar para hacer frente de manera adecuada y formativa al bullying entre el estudiantado, y a todo tipo de violencia del personal administrativo y docente hacia el estudiantado.

“(…) si, hubiera bullying en la institución educativa, estamos aptos para resolverlo, tenemos planes y rutas, coordinamos con la coordinadora de tutoría y el psicólogo” (DME3).

Esta cita revela la afirmación de que el docente promueve sistemas y protocolos de atención formativa ante todo tipo de violencia y discriminación, considerando a los órganos de la escuela, la comunidad indígena y los órganos multisectoriales.

“Los docentes de mi II.EE coordinan con la tutora para resolver diferentes casos de salud física y regulación mental y bullying de los estudiantes (…) hay casos donde se hacen visitas al hogar del estudiante” (DHE11).

Lo anterior remite a la actuación docente de apoyar a los tutores en consejería al estudiantado por temas de regulación emocional, emergencias de salud física o ausencias de figuras familiares.

“Actualmente, sí hay una buena convivencia escolar, pero se ha sido logrando poco a poco. Al principio, un poquito complicado. En los planes se incorporan actividades de buen trato, mediación de conflictos, y atención a temas de salud” (DHE7).

Esta percepción hace referencia a la actuación docente de implementar planes de cuidado o de ternura: la seguridad y bienestar a todos los miembros de la comunidad educativa, incluyendo a líderes locales vinculados con la II.EE.

“(…) en mi comunidad, los sabios y los artesanos tomaron conciencia que ellos también están involucrados en la educación y los estudiantes aprenderían las habilidades de ellos” (DME12).

La cita remite a la actuación docente de favorecer el compromiso de apoyo de las personas sabias, artesanos, agricultores y otros actores sociales en los procesos de aprendizajes del estudiantado.

“(…) con respecto a mi colegio, el director nos reúne en las primeras semanas de calendario escolar para actualizar los documentos de gestión (…) también están participando, representantes de padres de familia, estudiantes y dirigentes de la comunidad” (DHE8).

La percepción anterior remite a la actuación docente de incorporar a los padres y madres de familia, grupos de interés y aliados de la comunidad en los trabajos colegiados sobre actualización de los documentos de gestión para fortalecer un clima democrático abierto a la comunidad local.

“(…) muchas veces, cuando la escuela tiene necesidad, le pedimos apoyo a la ONG aliada y al alcalde. (…) a veces la ONG viene a la escuela para hacer documento y acompañarlos a sus gestiones ante el alcalde distrital y a las reuniones de presupuesto participativo” (DME12).

La cita de la entrevistada es categórica, remite a la actuación docente de facilitar la participación de los representantes de la II.EE en reuniones que convoca las autoridades políticas locales sobre el plan de desarrollo concertado y/o presupuesto participativo.

3.3. Los desafíos y roles del personal docente en relación con las demandas sobre el desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente

Desafíos	Roles
Quinto desafío: Reflexionar su práctica pedagógica, confrontándola a las nuevas demandas formativas del estudiantado, cambios del contexto social, y desarrollo de su saber específico desde la perspectiva de formación continua.	Rol 6: Docente, explorador e indagador de las demandas de su profesión en el marco de formación continua.
Sexto desafío: Cumplir con la ética laboral, asegurando la asistencia laboral, enseñanza en competencias, y dominio de la lengua originaria, en conformidad a la atención del derecho del estudiantado.	Rol 7: Profesional modelo que cumple las responsabilidades deontológicas de la profesión docente.
Séptimo desafío: Actuar y tomar decisiones sobre el bienestar integral del estudiantado y del propio docente en el marco de respeto a los derechos humanos.	Rol 8: Cuidador del bienestar del estudiantado y el inter cuidado del personal docente.

Tabla 4. Tercera dimensión: desafíos y roles en relación con las demandas sobre la profesionalidad e identidad docente

3.3.1. Las percepciones del personal docente que sustentan el quinto desafío y su correspondiente rol

Seguidamente, compartimos las citas de las personas entrevistadas y su significación en las actuaciones del desempeño docente.

“Nosotros estamos trabajando en una institución en la cual el trabajo colegiado es muy importante (…) el siguiente paso será constituirnos en una comunidad de aprendizaje” (DHE8).

Esta percepción remite a la actuación docente de fomentar comunidades de profesionales de aprendizaje en donde se comparte y evalúa la práctica docente de modo continuo y reflexivo con el fin optimizarla y mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

“(…) quisiera fortalecer la habilidad de cómputo, quiero conocer más y espero que el MINEDU también nos capacite en computación, y continúe la capacitación de otros campos temáticos” (DHE10).

La cita anterior se asocia con la actuación docente de actualizarse permanentemente sobre su disciplina específica para atender problemáticas urgentes e inéditas de su área curricular que enseña.

“(…) bueno, yo tengo grado de bachiller y me gustaría estudiar mi maestría, pero en maestría de gestión pública porque muchas veces no tenemos esos conocimientos. Nuestro problema es la distancia para las clases presenciales y la capacidad financiera” (DME12).

Esta perspectiva del docente afirma su deseo de continuar con su trayectoria académica y profesional, obteniendo grados académicos en otras líneas que fortalecen su profesionalidad.

“Mi expectativa es desarrollar innovación educativa, Integrar la tecnología de manera efectiva en el aula. Promover el pensamiento crítico en los estudiantes, es una razón más para seguir capacitándome” (DME6).

La cita se alinea con la actuación docente de reforzar competencias duras y blandas sobre investigación e innovación educativa, para promover el pensamiento crítico.

3.3.2. Las percepciones del personal docente que sustentan el sexto desafío y su correspondiente rol

A continuación, compartimos las citas de las personas entrevistadas y su significación en las actuaciones del desempeño docente.

“(…) nosotros no estamos trabajando en la ciudad. (...) yo de Pucallpa tengo que viajar a la Comunidad, en carro es 3 horas y media, después tengo que continuar con el bote, y luego a la I.E.E. Luego el viernes, hago la ruta inversa porque tengo mi familia acá, mis hijos me esperan” (DHE11).

Esta perspectiva se asocia con la importancia que le da el docente a su asistencia a la escuela, para asegurar el cumplimiento de sus deberes laborales.

“(…) siempre estamos pensando, cómo los estudiantes adquirirán o ampliarán competencia. Le damos algún tema “X” y orientamos de qué manera pueden investigar e indagar, pueden consultar en la tableta o a los sabios de la comunidad” (DME3).

La cita anterior remite a la necesidad de producir actuaciones pedagógicas eficaces para afianzar la enseñanza propiciando el desarrollo de competencias, como el uso de recursos pertinentes para resolver problemas de la realidad.

“Sí, una ventaja es cuando los estudiantes pueden trabajar en equipo, de acuerdo a su lengua materna, ayuda muchísimo, ya que ellos mismos no son comunicativos. Entonces yo los guío. Los problemas, se pueden superar si el docente tiene alto dominio en lenguas originarias de sus estudiantes” (DHE2).

Esta percepción remite al docente la importancia del dominio plenamente de la lengua originaria del estudiantado, para promover diversas estrategias formativas, como cumplimiento con el perfil docente EIB.

3.3.3. Las percepciones del personal docente que sustentan el séptimo desafío y su correspondiente rol

Seguidamente, compartimos las citas de las personas entrevistadas y su significación en las actuaciones del desempeño docente.

“El rol del maestro indígena en las zonas rurales es demandante porque prácticamente nos convertimos en todo: docente, psicólogo, a veces enfermero (...) y muchos no tienen protección de sus padres” (DME12).

Esta perspectiva se asocia con la actuación docente de detectar los malestares y enfermedades del estudiantado, e implementar estrategias de prevención, afrontamiento y mitigación.

“Los docentes estamos expuestos a enfermedades infecciosas como diarrea, mal de estómago, debido a la adaptación a un nuevo contexto” (DME3).

La cita muestra la conciencia del docente sobre la identificación de los malestares y enfermedades del personal docente provenientes del contexto y actividades pedagógicas, e implementar estrategias de prevención y afrontamiento.

“(…) la capacidad que yo desearía ofrecer es ser formador de profesionales en donde me permita impartir esa experiencia muy rica, lo que es ser maestro de aula, o ser directivo en una institución educativa, lograr esto sería un estímulo para continuar con mi trayectoria académica” (DHE1).

La percepción de que la docencia también puede implicar la formación de otros docentes, asumiendo que el desarrollo profesional también implica asumir nuevos roles y funciones.

4. DISCUSIÓN

4.1. Con respecto a la primera dimensión: en relación con las demandas sobre la enseñanza y aprendizaje del estudiantado

La demanda sobre la enseñanza y aprendizaje es apremiante, UNESCO (2023) afirmó que a nivel mundial, existen 244 millones de niños y niñas que no asisten a la escuela, por lo tanto su derecho a la educación está siendo violado, debido entre otros factores, a las secuelas que dejó la pandemia. Por otro lado, un estudio desarrollado por García y Gutiérrez (2020) denominado “*El rol docente en la sociedad digital*”, de tipo cuantitativo, con una muestra de 151 docentes, exploró el uso que hacen los docentes de las tecnologías en su práctica de enseñanza, concluyendo que la mayoría del profesorado considera que la integración de las TIC supondrá un cambio en la calidad de la enseñanza. Esta afirmación está alineada con la actuación docente de continuar y reforzar las competencias digitales en el despliegue de las unidades didácticas, proyectos de aprendizaje o módulos de aprendizaje, con la ayuda de diversos recursos TIC, conformante del primer desafío.

En otro estudio de tipo cualitativo a cargo de Mato y Álvarez (2019), titulado “*La implementación de TIC y materiales didácticos digitales en la práctica docente de educación primaria*”, la muestra seleccionada involucró a siete centros escolares al reflexionar sobre la transformación de materiales tradicionales físicos en materiales digitales, e identificó cambios sustantivos en profesores y alumnos, por lo tanto, se requiere adoptar nuevos roles y perfiles por parte de los agentes escolares. Concluye el estudio en una alerta ante la tendencia a la sobrevaloración de los recursos y materiales didácticos, minimizando la relevancia de los modelos pedagógicos y metodologías empleadas en el aula, lo que puede llevar a una tecnocracia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en cuanto a que son los materiales propuestos los que condicionan a la metodología, objetivos y contenidos que se trabajan.

El estudio señalado plantea justamente que es necesario profundizar en las actuaciones docentes vinculadas a la “*aplicación del conocimiento actualizado de teorías y prácticas pedagógicas de las áreas curriculares que enseña, priorizando el aprendizaje colaborativo, la comunicación intercultural, la cultura de indagación, exploración e investigación*”, que forma parte del primer desafío; y de otro lado insiste en la necesidad de que los materiales y otros recursos educativos sean pertinentes y subordinados al modelo pedagógico que se plantea; en este sentido velar por que en contextos interculturales estos sean en lengua originaria y castellano es fundamental.

4.2. Referente a la segunda dimensión: desafíos y roles del personal docente con respecto a las demandas sobre la participación del personal docente en la gestión institucional

Podemos señalar que una fortaleza del personal docente entrevistado constituye la disponibilidad de apertura con la comunidad indígena o local, empleada para resolver problemas pedagógicos y de gestión. Esto podría constituirse como elemento potencial para que los colegios brinden educación inclusiva, equitativa, segura y saludable; como estableció la vía de acción en la Cumbre sobre la Transformación de la Educación de Naciones Unidas (2022) reconociendo que las situaciones de discriminación, exclusión y violencia están en el sistema y no en las características de las personas MINEDU (2021).

El estudio cuantitativo desarrollado por Queupil et al. (2021) denominado “*Roles de liderazgo y colaboración para la mejora escolar: un estudio de caso a través del análisis de las redes sociales*”, analiza el liderazgo educativo entre los actores educativos, sean docentes o directivos, en escuelas de Chile mediante estudios de brecha y el Análisis de Redes Sociales (ARS) para examinar las interacciones de prácticas colaborativas en los procesos de enseñanza y mejora, y determinar los roles y patrones de liderazgo y de esta manera determinar las posiciones de liderazgo. Concluye que aquellos agentes educativos relacionados con el Programa de Integración Escolar (PIE), caracterizado como estrategia inclusiva del sistema escolar en II.EE urbanas y rurales con trabajo colegiado, propician la generación de un rol preponderante de liderazgo compartido.

En alusión a las conclusiones del estudio indicado, la presente investigación arribó a resultados similares, como la actuación docente de “participar y propiciar el liderazgo compartido en la gestión de la II.EE, centrado en los logros de aprendizaje y construcción del Proyecto Educativo Institucional, mediante trabajo colegiado en la actualización de los documentos de gestión institucional”, conformante del tercer desafío. Merece destacar los aportes de Imbernón (2017) quien sostiene que una función importante del

profesorado es “(.) *trabajar en redes y ser agente social activo en la comunidad*” (p. 19).

4.3. Relacionado con la tercera dimensión: desafíos y roles en relación con las demandas sobre la profesionalidad e identidad docente

Encontramos la importancia de los aportes del Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD) que concibe la profesionalidad como prácticas sociales que se configuran a partir de necesidades específicas de una sociedad en un determinado momento histórico; estas cumplen una función social y poseen un saber específico sobre el que sus practicantes tienen dominio (MINEDU, 2012).

La identidad profesional se asocia con el hecho de tener experiencias, formas de entender y conocimientos técnicos comunes, así como maneras coincidentes de percibir los problemas y sus posibles soluciones (Hirsch, 2013). Por otro lado, Santana (2022) afirma que la formación y profesionalización docente en la actualidad pone como eje a la investigación formativa bajo el supuesto de que todas las carreras profesionales asumen una perspectiva del perfil profesional reflexivo. En esta línea se ubican los aportes del equipo de investigadores de McKinsey, quienes sostienen que “*el estudiantado que recibe una instrucción que combina enseñanza dirigida por el docente y basada en la indagación alcanza resultados superiores*” (Chaia et al., 2017, p. 8).

La vocación a la profesión constituye un elemento impulsor de la identidad docente, contribuyendo a promover y propagar la profesión en el estudiantado, un componente de la profesionalidad lo representa el bienestar docente, puesto que las enfermedades contraídas por el docente alteran su desempeño laboral.

Haciendo un parangón con otros estudios, tenemos la investigación de tipo cualitativo sobre roles de los docentes desde la resiliencia de Segovia et al. (2020) que concluye que la resiliencia se presenta cuando el personal docente se adapta a diversas situaciones desfavorables presentadas en la II.EE, al hacer uso de características personales que le permiten convertir las limitaciones en fortalezas y así superar las adversidades.

En ese marco, en el estudio de Miranda et al. (2021) un docente entrevistado manifiesta: “(…) *siento que mis vivencias me han fortalecido en mis capacidades para afrontar un siguiente año escolar*” (p. 62).

De manera parecida a ambos estudios mencionados, la presente investigación identificó que las percepciones de los docentes amazónicos entrevistados giraron alrededor de “*la identificación de los malestares y enfermedades del personal docente provenientes del contexto y actividades pedagógicas, e implementar estrategias de prevención y afrontamiento*”, correspondiente al séptimo desafío.

5. CONCLUSIONES

Los desafíos de los docentes de las escuelas rurales amazónicas que se derivan del estudio se relacionan directamente con el desarrollo de los siguientes campos: eficacia en la enseñanza basada en competencia y centrada en las necesidades de los estudiantes; desarrollo pleno de las capacidades como docentes EIB; contribución a la gestión democrática de la II.EE; construcción de la convivencia escolar inclusiva y abierta a la comunidad; renovación permanente de su práctica pedagógica ante las nuevas demandas;

cumplimiento de la ética laboral; y actuación sobre el bienestar del estudiantado y del mismo docente.

Asimismo, cada desafío conduce a roles docentes, detallados en las Tablas 2, 3 y 4 del presente artículo. A su vez, cada rol se traduce en actuaciones del docente que despliega en su trayectoria laboral y profesional. Las mencionadas conclusiones llevan a resignificar los componentes de los marcos del buen desempeño docente en los sistemas educativos y proveen insumos para reorientar los procesos formativos del profesorado en las áreas rurales amazónicas, desde la formación inicial hasta el ejercicio profesional.

6. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

Una limitación considerada en el estudio es la no diferenciación entre los docentes de II.EE ribereñas de los ríos, II.EE situadas en el bosque o alejadas de ríos y II.EE ubicadas en suelos amazónicos en degradación por la extracción de minerales o tala ilegal, en proceso de crecimiento. Ello es debido a que no se consiguieron los contactos correspondientes para las entrevistas, y consideramos que puede haber diferencias relacionadas con las diferencias del territorio.

Se recomienda hacer estudios ulteriores de tipo cuantitativo y cualitativo de aproximaciones empíricas, considerando estos roles y desafíos identificados, para reajustar el diseño de políticas curriculares y el perfil docente en la formación inicial y formación continua de los docentes de II.EE en contexto amazónico.

Finalmente, se sugieren otros estudios futuros, tomando como referencia las funciones del personal docente relacionadas con los roles identificados en este estudio, lo que permitiría desarrollar investigaciones específicas, como: las características de la salud y el bienestar del docente amazónico, que forma parte de la construcción de su profesionalidad y trayectoria laboral; y las políticas para construir II.EE de gestión democrática, inclusivas y acogedoras a la diversidad, entre otras.

BIBLIOGRAFÍA

- Abundis de León, F. (2013). *El Papel de las Profesiones dentro de la dinámica de la vida social*. 1er Congreso Internacional de Investigación Educativa. RIE Red de Investigación de Investigación Educativa. 28,29 y 30 de agosto de 2013
http://eprints.uanl.mx/8028/1/a2_1.pdf
- Arango, L. (2014). La demanda social y la maternidad en mujeres universitarias en la ciudad de Medellín. *Integración Académica en Psicología*, 2(5).
<https://www.integracion-academica.org/attachments/article/59/05%20Demanda%20social%20-%20Luz%20M%20Arango.pdf>
- Benassini, M. (2009). *Introducción a la investigación de mercados: un enfoque para América Latina*. Pearson Educación
- Benavides, B. (2019). Teoría y cambio en la sociología de las profesiones. *Humanitas Digital*, 44, 29-565.
<https://humanitas.uanl.mx/index.php/ah/article/view/160>
- Bernal Martínez de Soria, A. e Ibarrola García, S. (2015). Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 55-70.
<https://doi.org/10.35362/rie670205>
- Bolívar, A. (2013). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la Escuela. Una Nueva Mirada. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 60-86. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024003.pdf>

- Chaia, A., Child, F., Dorn, E., Cadena, A., Mourshed, M. y Krawitz, M. (2017). *Factores que inciden en el desempeño de los estudiantes: perspectivas de América Latina*. McKinsey&Company.
https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/public_and_social_sector/our_insights/what_drives_student_performance_in_latin_america/factores-que-inciden.pdf
- Choque, R. (2009). Ecosistema educativo y fracaso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(4), 1-9.
<https://doi.org/10.35362/rie4942086>
- García, Y. y Gutiérrez, P. (2020). El rol docente en la sociedad digital. *Digital Education Review*, 38(38), 1-22.
https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/27102/pdf_1
- Heargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Ediciones Morata.
- Hernández, I. (2009). El docente investigador en la formación de profesionales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 27, 1-21.
<https://www.redalyc.org/pdf/1942/194215432011.pdf>
- Hirsch, A. (2013). Elementos teóricos y empíricos acerca de la identidad profesional en el ámbito universitario. *Perfiles Educativos*, 34, 142-152.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185269813718221>
- Imberón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja*. Editorial Graó.
<https://www.ie42003cgalbarracin.edu.pe/biblioteca/LIBR-NIV326122022212159.pdf>
- Imberon, F. y Canto, P. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Revista Electrónica Sinéctica*, 41, 1-12.
<https://www.redalyc.org/pdf/998/99828325009.pdf>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Lucío, L., Álvarez, Y., Quimis, A., Guerrero, J., Loor, M. y Gras, R. (2022). *Ecología*. Sinapsis Editorial, UNESUM.
<https://editorial.itsup.edu.ec/index.php/itsup/catalog/view/52/52/303-1>
- Martínez Huamán, E.L., Félix Benites, D.E. y Quispe Morales, R.A. (2022). Innovación Educativa y Práctica Pedagógica Docente en Pandemia. *TELOS: Revista de Estudios Interdisciplinarios En Ciencias Sociales*, 24(1), 62-78. <https://doi.org/www.doi.org/10.36390/telos241.05>
- Mato, D. y Álvarez, D. (2019). La implementación de TIC y MDD en la práctica docente de Educación Primaria. *Revista Campus Virtuales*, 8(2), 73-84.
<http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/515/348>
- Maxwell, J. (2019). *Diseño de investigación cualitativa: Un enfoque interactivo*. GEDISA.
<https://luisdoubrontgschool.files.wordpress.com/2021/01/maxwell.-diseno-de-investigacion-cualitativa.pdf>
- MINEDU (2012). *Marco de Buen Desempeño Docente*. Perú Progreso Para Todos, 60.
https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/3425647/Marco_del_Buen_Desempeño_Docente.pdf?v=1658161064
- MINEDU (2016). *Plan Nacional Educación Intercultural Bilingüe al 2021*. En: Repositorio MINEDU.
https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5105/Plan_Nacional_de_Educación_Intercultural_Bilingüe_al_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- MINEDU (2018a). *Ley de Reforma Magisterial: Ley 29944 y Reglamento D.S.* Ministerio de Educación.
<https://www.minedu.gob.pe/reforma-magisterial/pdf-ley-reforma-magisterial/normas-complementarias-de-la-ley-de-reforma-magisterial.pdf>
- MINEDU (2018b). *Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (MSEIB)*. En:
https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5971/Modelo_de_Servicio_Educativo_Intercultural_Bilingüe_%28MSEIB%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- MINEDU (2020). *RVM 94-2020-MINEDU: Norma que regula la Evaluación de las Competencias de los Estudiantes de la Educación Básica*. Portal Institucional Minedu.
https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/662983/RVM_N__094-2020-MINEDU.pdf?v=1588088452
- MINEDU (2021). *RM 263-2021-MINEDU "Lineamientos que establecen las condiciones básicas para la provisión de servicios educativos de Educación Básica"*. Ministerio de Educación.
https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2034360/RM_Nº_263-2021-MINEDU.pdf.pdf

- MINEDU (2023a, 9 de Marzo). *RM 149-2023-MINEDU: modificación de la norma técnica de la RM 474-2022-MINEDU*. Ministerio de Educación.
<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/3986550-149-2023-minedu>
- MINEDU (2023b, 3 de Abril). *Evaluación Muestral de Estudiantes 2022 presenta resultados más bajos que los de 2019*. Plataforma Digital Única Del Estado Peruano - Gob.Pe.
<https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/737725-evaluacion-muestral-de-estudiantes-2022-presenta-resultados-mas-bajos-que-los-de-2019>
- Miranda, R., Bazán César y Nureña, C. (2021). *Bienestar docente e impacto de la pandemia de COVID-19 en escuelas rurales multigrado*. CREER/GRADE.
https://www.grade.org.pe/creer/archivos/bienestar-docente_ vers4.pdf
- Monroy-González, L. (2022). *Industria 4.0 y su impacto en la educación*. *UNO Sapiens. Boletín Científico de La Escuela Preparatoria N° 1*, 5(9), 6-10.
<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa1/article/download/8909/8826/>
- Naciones Unidas (2022). *Cumbre sobre la Transformación de la Educación de Naciones Unidas. Vía de acción 1 sobre escuelas inclusivas, equitativas, seguras y saludables Contexto*. ONU. *Agenda Común*. En: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:16d69ddb-5732-4440-a0f9-fb46cf87aa27/escuelas.pdf>
- OEI (2021). *El valor de la transformación digital educativa en la postpandemia*. En OEI Youtube.
https://www.youtube.com/watch?v=fKQqGxRmKx0&ab_channel=Organizaci3ndeEstadosIberoamericanosOEI
- Perrenoud, P. (2008). *Competencias para Enseñar*. *Tiempo de Educar*, 9(17), 159.
<https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>
- Queupil, J., Cuéllar, C., Cuenca, C., Ravest, J. y Guíñez, C. (2021). *Roles de liderazgo y colaboración para la mejora escolar: Un estudio de caso a través del análisis de redes sociales*. *Calidad en la Educación*, 54, 107-142.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n54.952>
- Reimers, F. y Schleicher, A. (2020). *Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020 del COVID-19*. En OEI - OECD - (Ed.). *Proyecto Educar 2050*. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/un_marco_para_guiar_una_respuesta_educativa_a_la_pandemia_del_2020_del_covid-19_.pdf
- Santana, A. (2022). *Investigación formativa: Herramientas para la educación superior*. Ediciones Universidad Finis Terraermina. <https://doi.org/10.52948/germina.v4i4.514>
- Schady, N., Holla, A., Sabarwal, S., Yi, A. y Silva, J. (2023). *Colapso y Recuperación: Cómo la pandemia de COVID-19 erosionó el capital humano y qué hacer para recuperarlo*. En Cuadernillo Resumen Ejecutivo.
<https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/f2f8a121-fdb6-499a-9906-e9303fbc2333/content>
- Schor, T. (2023). *Biodiversidad, Desarrollo e Inclusión en la Amazonía*. BID Blogs Medio Ambiente, Cambio Climático y Salvaguardias.
<https://blogs.iadb.org/sostenibilidad/es/biodiversidad-desarrollo-e-inclusion-en-la-amazonia/>
- Segovia, S., Fuster, D. y Ocaña, Y. (2020). *Resiliencia del docente en situaciones de enseñanza y aprendizaje en escuelas rurales de Perú*. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-26.
<https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v24n2/1409-4258-ree-24-02-411.pdf>
- Serbia, J.M. (2007). *Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa*. *Hologramática*, 3(2007), 123-146.
https://cienciared.com.ar/ra/usr/3/206/n7_vol3pp123_146.pdf
- Tonon, G. (2008). *La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación*. En *Reflexiones Latinoamericanas sobre Investigación Cualitativa*.
<https://sed2acd8a2012b622.jimcontent.com/download/version/1665061644/module/13014143026/name/Las%20entrevistas%20en%20investigaci3n%20cualitativa.pdf>
- Trapnell, L (2021, 10 de Enero). *Brecha que no cierra: La demanda de docentes interculturales bilingües*. *Comunicación Intercultural para un Mundo más Humano y Diverso*. SERVINDI.
<https://www.servindi.org/actualidad-opinion/10/01/2021/una-brecha-que-no-se-cierra-la-demanda-de-docentes-interculturales>

UNESCO (2023). *Día Internacional de la Educación 2023: Hay que dar prioridad a la educación para acelerar el avance hacia los Objetivos Mundiales*. Instituto para el Aprendizaje a lo largo de Toda la Vida. Recuperado de:
<https://www.uil.unesco.org/es/articulos/dia-internacional-de-la-educacion-2023-hay-que-dar-prioridad-la-educacion-para-acelerar-el-avance>