



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA

“TRES PROPUESTAS DE CAMBIO
PARA MEJORAR LA EDUCACIÓN EN
EL PERÚ”

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA
OPTAR EL GRADO DE MAESTRO EN
EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN
DEL CAMBIO EN INSTITUCIONES
EDUCATIVAS

GONZALO ADRIAN ESCALANTE

BARRANTES

LIMA – PERÚ

2023

ASESORA

Dra. Teresa Cecilia Fernández Bringas

JURADO DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

DRA. PATRICIA HAYDEE CARDENAS AYALA

PRESIDENTE

MG. NESTOR CARLOS FLORES RODRIGUEZ

VOCAL

MG. EFRAIN TICONA AGUILAR

SECRETARIO

DEDICATORIA.

A la Mamachela, por su amor eterno e inolvidable.

A mis padres, Carmen y Alberto; a mis hermanos, Sergio y Malena; y a Mayumi y a Maru, por su cariño y apoyo incondicional.

AGRADECIMIENTOS.

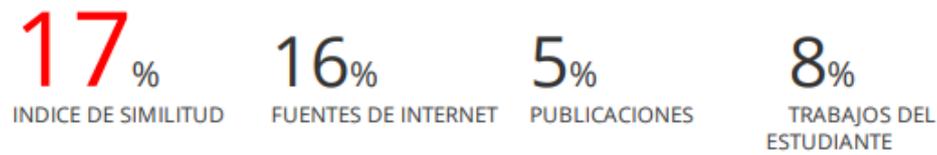
Agradezco a mi asesora, Teresa Fernández Bringas, por confiar en mí y guiarme en este trabajo; al profesor Manuel Cárdenas Muñoz, por su acompañamiento y consejo; y al profesor Enrique Revilla Figueroa, por ser un excelente maestro.

FUENTES DE FINANCIAMIENTO.

Tesis Autofinanciada

TRES PROPUESTAS DE CAMBIO PARA MEJORAR LA EDUCACIÓN EN EL PERÚ

INFORME DE ORIGINALIDAD



FUENTES PRIMARIAS

1	cdn.www.gob.pe Fuente de Internet	1%
2	repositorio.upch.edu.pe Fuente de Internet	1%
3	documents1.worldbank.org Fuente de Internet	1%
4	hdl.handle.net Fuente de Internet	1%
5	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	1%
6	Submitted to Pontificia Universidad Catolica del Peru Trabajo del estudiante	1%
7	Submitted to Universidad Peruana Cayetano Heredia Trabajo del estudiante	1%
8	www.slideshare.net Fuente de Internet	1%

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN

ABSTRACT

I.	DESARROLLO DE TRABAJOS	1
I.1.	Trabajo 1. El futuro es ahora: reflexiones en torno al rol de la educación a distancia en un contexto pospandemia.....	1
I.2.	Trabajo 2. Currículo por competencias del diplomado de posgrado en "liderazgo para la equidad y justicia social"	21
I.3.	Trabajo 3. Plan de desarrollo docente para una institución educativa privada de Huancayo.....	46
II.	CONCLUSIONES.....	73
III.	REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	76
IV.	ANEXOS	

INDICE DE TABLAS

Tabla 1 Acceso a internet en las escuelas por año y nivel educativo	5
Tabla 2 Ratio alumno por computadora por nivel educativo para los años 2019 y 2022.....	5
Tabla 3 Perú: Hogares con acceso a computadoras e internet, según área de residencia trimestre: julio-agosto-setiembre durante 2019, 2020, 2021, 2022 (porcentaje)	7
Tabla 4 Número y porcentaje de docentes formadores capacidades en cursos de competencias digitales o similares para los años 2019 a 2022	13
Tabla 5 Número y porcentaje de docentes capacitados en cursos de competencias digitales por año.....	14
Tabla 6 Temas abordados por la oferta formativa del Programa Nacional de Formación de Directivos	26
Tabla 7 Resumen de fundamentos pedagógicos	30
Tabla 8 Competencias del egresado del diplomado... ..	32
Tabla 9 Plan de estudios del diplomado	34
Tabla 10 Cursos del diplomado.....	37
Tabla 11 Criterios de evaluación por módulo.....	42
Tabla 12 Resultados de la de autoevaluación	50
Tabla 13 Aspectos de la práctica pedagógica que requieren fortalecimiento... ..	51
Tabla 14 Calendario de la estrategia de evaluación y retroalimentación.	53
Tabla 15 Distribución de docentes por acompañantes	54
Tabla 16 Elementos seleccionados del instrumento Teach	57
Tabla 17 Relación de rúbricas en anexos	61
Tabla 18 Cuadro de clasificación de reconocimientos a docentes	71

INDICE DE FIGURAS

Figura 1 Organigrama de la institución educativa privada de Huancayo	48
Figura 2 Estructura del instrumento Teach.....	59
Figura 3 Escala de valoración del instrumento Teach.....	59
Figura 4 Rúbrica del instrumento Teach	60
Figura 5 Tiempo y duración de la observación de aula.....	62

RESUMEN

El presente informe presenta un portafolio de trabajos desarrollados en tres cursos que forman parte de la Maestría en Educación con mención en Gestión del Cambio en Instituciones Educativas. Tienen en común que constituyen propuestas para el cambio educativo, se sustentan en literatura especializada y son pertinentes en el contexto actual. El primer trabajo consiste en un ensayo denominado “El futuro es ahora: reflexiones en torno al rol de la educación a distancia en un contexto pospandemia”, del curso “Liderazgo para el Cambio de Instituciones Educativas”, cuyo propósito es proponer líneas de acción para la incorporación de la educación a distancia e híbrida al sistema educativo peruano. El segundo trabajo es una propuesta curricular denominada “Currículo por competencias del diplomado de posgrado en liderazgo para la equidad y justicia social”, del curso “Gestión del Currículo por Competencias”, que tiene como propósito atender la ausencia de una oferta formativa que prepare a los directivos de instituciones educativas públicas de educación básica para liderar escuelas más equitativas y justas. El tercer trabajo es una propuesta de desarrollo docente denominada “Plan de desarrollo docente para una institución educativa privada de Huancayo”, del curso “Gestión del Desarrollo Docente”, cuyo propósito es desarrollar un sistema pertinente y sostenible, a nivel de institución educativa, para mejorar el desempeño docente.

PALABRAS CLAVES

EDUCACIÓN A DISTANCIA, FORMACIÓN DE DIRECTIVOS, JUSTICIA SOCIAL, DESARROLLO DOCENTE

ABSTRACT

This report presents a portfolio of works developed in three courses that are part of the Master's degree in Education with a focus on Change Management in Educational Institutions. They have in common that they constitute proposals for educational change; are based on specialized literature and are relevant in the current context. The first work consists of an essay titled "The future is now: reflections on the role of distance education in a post-pandemic context", from the course "Leadership for Change in Educational Institutions", whose purpose is to propose lines of action for the incorporation of distance and hybrid education into the peruvian educational system. The second work is a curricular proposal called "Competency-based curriculum for the postgraduate diploma in leadership for equity and social justice", from the course "Competency-based Curriculum Management", which aims to address the lack of a training offer that prepares principals of public schools to lead more equitable and fair schools. The third work is a teacher development proposal called "Teacher development plan for a private school of Huancayo", from the course "Teacher Development Management", whose purpose is to develop a relevant and sustainable system, at the school level, to improve teacher performance.

KEYWORDS

DISTANCE EDUCATION, PRINCIPAL TRAINING, SOCIAL JUSTICE,
TEACHER DEVELOPMENT

I. DESARROLLO DE TRABAJOS

I.1. Trabajo 1. El futuro es ahora: reflexiones en torno al rol de la educación a distancia en un contexto pospandemia

Presentación

El presente trabajo del portafolio fue elaborado durante el semestre académico 2020-II, como parte del curso “Liderazgo para el cambio en instituciones educativas” de la Maestría de Educación con mención en Gestión del Cambio en Instituciones Educativas. La consigna indicada fue elegir un tema relacionado con la problemática educativa del país, y desarrollar un ensayo que contenga elementos argumentativos y reflexivos.

Contextualizado en el primer año de pandemia y educación a distancia, este ensayo llama la atención sobre la importancia de generar líneas de acción desde el Estado peruano, y, particularmente, desde el Ministerio de Educación (Minedu), para institucionalizar las modalidades educativas a distancia e híbrida y, de esta manera, que las y los estudiantes puedan gozar de sus potenciales beneficios en el mediano y largo plazo.

Habiendo transcurrido más de dos años desde su elaboración, para esta entrega, se consideró pertinente actualizar el ensayo original, con información que permita conocer la situación actual en el Perú respecto a cada tema abordado. Para ello, se ha incluido principalmente información estadística de acceso público proporcionada por el Minedu.

I.1.1. Sobre la importancia de la educación a distancia

Antes del año 2020, la educación a distancia en el Perú se presentaba como una idea futurista o como sinónimo de un servicio educativo de baja calidad; sin

embargo, frente a la necesaria suspensión de las clases presenciales como medida de control sanitario ante la pandemia de la Covid-19, el Minedu y los docentes de todo el país asumieron el reto de seguir brindando el servicio educativo a millones de niños, niñas y adolescentes en la modalidad a distancia, en el caso de las escuelas públicas, a través de la estrategia Aprendo en casa (AeC).

Después de dos años de educación a distancia obligatoria, se ha constatado que este tipo de educación es una alternativa viable si se aseguran las condiciones para su funcionamiento. También, se ha puesto en evidencia cuánto han avanzado algunas sociedades en materia de educación a distancia e híbrida en los últimos años. Un ejemplo son los Estados Unidos, donde los expertos señalan que la primera y la segunda década del siglo XXI podrían denominarse la década del aprendizaje en línea y la década del aprendizaje híbrido respectivamente (Revenaugh, 2015).

El interés por estas modalidades educativas descansa en los beneficios que reportan, entre los cuales resaltan la posibilidad de atender a estudiantes en riesgo o vulnerables (Repetto, et al., 2018), la adquisición de competencias digitales y de innovación (Keller et. al, 2013), y el incremento de la autonomía del estudiante (Rice, 2006).

En un contexto en el cual la tecnología influencia fuertemente en todos los ámbitos de nuestras vidas y donde cada vez más los trabajos requieren el dominio de habilidades digitales no rutinarias y mayores capacidades cognitivas (Díaz, 2019), cobra fuerza la idea de mirar a la educación a distancia e híbrida no solo como una solución a una situación de emergencia, sino como una alternativa para fortalecer tanto la cobertura como la calidad del sistema educativo peruano.

Al respecto, durante el primer año de educación a distancia, el exministro de Educación, Martín Benavides, afirmó que “Aprendo en casa ha llegado para quedarse (...) convertido en un complemento esencial de los servicios educativos presenciales” (Gob.pe, 2020, parr. 4); asimismo, los expertos señalaban que la creciente presión sobre el sistema educativo por el traslado de estudiantes de escuelas privadas a públicas plantearía la discusión técnico-política sobre la necesidad de desarrollar una política educativa específica para la educación a distancia (Neira, 2020).

En este orden de ideas, se hace necesario que el Estado peruano, bajo el liderazgo del Minedu, tome medidas que permitan construir las condiciones necesarias para la incorporación definitiva de la educación a distancia e híbrida a nuestro sistema educativo. A continuación, se sugieren algunas de estas medidas basadas en literatura especializada.

I.1.2. Medidas sugeridas para la incorporación de la educación a distancia e híbrida en el sistema educativo peruano

Habiendo establecido la importancia de incorporar la educación a distancia e híbrida en el sistema educativo peruano y el rol protagónico que tiene el Minedu en este proceso, en esta sección, se propone un conjunto de medidas cuya implementación se considera fundamental para que esta incorporación se lleve a cabo.

- **Cierre de brechas digitales**

El acceso a la tecnología es un factor asociado al éxito académico de los estudiantes en la educación en línea (Roblyer y Marshally, 2002). En el Perú, la

puesta en marcha de AeC dejó en evidencia el limitado acceso a medios de comunicación y tecnologías en las escuelas y los hogares, el cual persiste hasta el día de hoy. A continuación, se presentan y analizan algunos indicadores relacionados a esta problemática y su comportamiento a lo largo del tiempo.

De acuerdo con el Minedu (2023a)¹, y como se aprecia en la Tabla 1, en el año 2019, el 49.1% de escuelas del nivel primaria contaba con acceso a internet. Esta cifra baja y sube respectivamente en los años 2020 y 2021, para luego llegar a 48.4% en el 2022. En el caso del nivel secundaria, para el año 2019, el 75.1% de escuelas contaba con acceso a internet, cifra que decrece a 71.4% en el 2020 y se mantiene en un porcentaje similar hasta el año 2022. Es decir, tanto para primaria como para secundaria, el porcentaje de escuelas con acceso a internet, a nivel nacional, casi no varió entre los años 2019 y 2022. Solo en zonas rurales, puede identificarse una pequeña, pero insuficiente mejora, pasando de 28.7% a 32.7% en primaria y de 52.9% a 60% en secundaria.

¹ Los indicadores de acceso a internet y ratio de alumno por computadoras en las escuelas han sido calculados por el Minedu en base a los resultados de cuatro censos educativos desarrollados en los años 2019, 2020, 2021 y 2022. Están disponibles en su página web ESCALE en el siguiente enlace: <http://escale.minedu.gob.pe/ueetendencias2016>.

Tabla 1

Acceso a internet en las escuelas por año y nivel educativo

Nivel educativo	2019	2020	2021	2022
Primaria	49.1%	40.4%	53.5%	48.4%
Secundaria	75.1%	71.4%	71.5%	72.6%

Nota. Adaptado de la página web de Estadística de Calidad Educativa (ESCALE). El contenido se encuentra en la sección Tendencias, series desde 2016 [criterio “Acceso a TIC” < “Porcentaje de escuelas que cuentan con acceso a internet (primaria y secundaria)”].

En cuanto al acceso a computadoras en las escuelas, en la Tabla 2, se aprecia que el ratio de alumno por computadora para el nivel primaria se incrementó de 9 en el año 2019 a 12 en el 2022, mientras que en el nivel secundaria se incrementó de 5 a 7 entre los mismos años (Minedu, 2023a). Es decir, la tendencia muestra que, del 2019 al 2022, las escuelas contaron con menos computadoras por estudiantes matriculados, lo que evidencia una tendencia no favorable en el acceso a computadoras en la escuela.

Tabla 2

Ratio alumno por computadora por nivel educativo para los años 2019 y 2022

Nivel educativo	2019	2022
Primaria	9	12
Secundaria	5	7

Nota. Adaptado de la página web de Estadística de Calidad Educativa (ESCALE).

El contenido se encuentra en la sección Tendencias, series desde 2016 [criterio “Acceso a TIC” < “Ratio alumnos por computadora (primaria y secundaria)”].

Aunque, desde el sentido común, puede pensarse que la situación del acceso a las TIC en las escuelas no es relevante para el desarrollo de las modalidades educativas a distancia o híbrida, los expertos señalan lo contrario. En primer lugar, es importante que el personal de la escuela cuente con un espacio equipado tecnológicamente para el desarrollo de labores pedagógicas y administrativas (Smallwood, et al., 2015). Por ejemplo, el equipo pedagógico requiere un espacio equipado para investigar y desarrollar la planificación curricular, así como para brindar la enseñanza virtual.

En segundo lugar, el hecho de que los estudiantes lleven cursos en línea no significa que no vayan a la escuela físicamente. Por ejemplo, la organización estadounidense “Connections Education”, que gestiona más de veinte escuelas virtuales públicas y atiende a más de 50.000 estudiantes, tiene una propuesta de educación híbrida, que incluye un espacio físico para que los estudiantes lleven sus cursos en línea cómodamente (Revenaugh, 2015).

Respecto al acceso a las TIC en hogares, el informe técnico de estadísticas de las tecnologías de información y comunicación del INEI (2022) muestra que el porcentaje de hogares con acceso a computadoras tuvo un leve crecimiento entre el 2019 (34%) y el 2022 (38%). Cabe destacar la preocupante situación en áreas rurales, en las cuales, durante el 2019, solo el 6% de hogares tuvo acceso a computadoras, mientras que, en el 2022, este porcentaje se incrementó ligeramente a 9.2% (INEI, 2022).

Donde ha habido mayores avances es en el acceso a internet en hogares. Siguiendo lo señalado por el INEI (2022), este indicador pasó de 39% en el 2019 a 58% en el 2022. El incremento fue más significativo en áreas rurales, donde el acceso a internet en hogares tan solo alcanzaba un 4.9% en el 2019, mientras que, para el 2022, se cuadruplicó a 21.1%. Sin embargo, este porcentaje aún es lejano del que se reporta para zonas urbanas, donde el 76.8% de hogares reportó tener acceso a internet en el año 2022.

Tabla 3

Perú: Hogares con acceso a computadora e internet, según área de residencia trimestre: julio-agosto-setiembre durante 2019, 2020, 2021 y 2022 (porcentaje)

	2019	2020	2021	2022 P/
Total	39.6%	45.4%	54.9%	58.2%
Lima Metro 1/	61.1%	64.2%	71.1%	76.8%
Resto urbano				
2/	41.5%	47.7%	59.4%	61.9%
Área rural	4.9%	11.4%	20.6%	21.1%

Nota. Adaptado del cuadro 1.6 del Informe Técnico: Estadísticas de las Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares (INEI, 2022).

1/ Lima Metropolitana incluye la Provincia Constitucional del Callao.

2/ No incluye Lima Metropolitana.

P/ Refiere a preliminar.

La ausencia de mejoras en los indicadores revisados de acceso a las TIC en la escuela puede relacionarse con el hecho de que el Plan de Cierre de Brecha

Digital del Minedu, aprobado con RVM N°438-2022-MINEDU, apuesta principalmente por la distribución de tabletas para la resolución de esta problemática (2022a). Estos dispositivos empezaron a distribuirse a estudiantes de los quintiles 1 y 2 de pobreza, y a sus docentes desde el año 2020 (Gestión, 2020), como una manera de generar mejores condiciones para el desarrollo de la educación a distancia. A la fecha, 12 de abril de 2023, la página web del Minedu, ESCALE, señala que son un total de 1,031,024 tabletas distribuidas y asignadas a estudiantes de escuelas públicas de primaria y secundaria de educación básica regular, y 96,711 tabletas que fueron distribuidas y asignadas a sus docentes (2023b). Cabe resaltar que estos representan solo al 20% de estudiantes y 31% (Minedu, 2022b) de docentes de estas escuelas (Minedu, 2022c)².

- **Fortalecimiento de competencias clave en los estudiantes**

Para que los estudiantes se desempeñen exitosamente en modalidades de educación a distancia o híbrida, es necesario que cuenten con algunas competencias asociadas al éxito académico en esta modalidad. Por ello, es necesario priorizar su desarrollo desde la escuela. Esto implica lo siguiente:

- *Fortalecimiento de competencias de autorregulación del aprendizaje.*

Uno de los principales factores que se asocia con el éxito del estudiante en entornos educativos virtuales es su capacidad de organización y estudio (Roblyer y Marshally, 2002). El desarrollo de estas capacidades se encuentra relacionado con la formación de aprendices, independientes, autodirigidos y autorregulados, y es definido como “un

² Estos porcentajes se calcularon teniendo como referencia el total de estudiantes y docentes de primaria y secundaria de la educación básica regular para el año 2022 reportados por el Minedu en su página web ESCALE.

proceso autodirigido por el cual los aprendices transforman sus habilidades mentales en habilidades académicas” (Zimmerman, 2002, p. 65 como se citó en Weimer, 2013, p. 34). En el Perú, de acuerdo a la Evaluación Muestral de Estudiantes del año 2022, solo el 31.5% de estudiantes del sexto grado de primaria y el 37% de estudiantes del segundo grado de secundaria reporta tener la habilidad de la autorregulación académica (Minedu, 2023c).

- *Fortalecimiento de la percepción de autoeficacia.* Otro factor importante para predecir el éxito del estudiante en la educación a distancia es su percepción de autoeficacia (Roblyer y Marshally, 2002). Cabe resaltar que la percepción de autoeficacia es importante en cualquier modalidad educativa. Así lo manifiesta Pintrich (2003) cuando señala que los estudiantes con mayor confianza en sus habilidades tienen más probabilidades de estar motivados, en términos de esfuerzo y persistencia, que los estudiantes que se perciben como menos capaces y no esperan tener éxito académico. Autopercibirse como autoeficaz es particularmente importante en la modalidad a distancia, donde se requiere que los estudiantes tengan una mayor autonomía y responsabilidad respecto a su aprendizaje (Rice, 2006).

Un reciente estudio desarrollado en el Perú con estudiantes del nivel secundaria, identifica que la motivación hacia el aprendizaje, asociada a la autoeficacia, constituye el predictor más importante para desarrollo de competencias digitales de información (Fernández, 2022). Por su parte, la Evaluación Muestral de Estudiantes del año 2022 reportó que

solo el 20.7% de estudiantes de sexto grado de primaria y el 18.1% de estudiantes de segundo de secundaria se percibe de esta manera (Minedu, 2023c).

- *Fortalecimiento de competencias digitales.* La educación a distancia e híbrida se apoya fuertemente en las tecnologías digitales, por lo cual los estudiantes deben contar con el dominio de estas competencias para ser exitosos académicamente (Roblyer y Marshally, 2002). Un aspecto importante respecto a este punto es lo que Neira (2020) llama el divorcio entre las competencias digitales para el entretenimiento, por un lado, y aquellas necesarias para aprender en entornos virtuales, por el otro. Sobre estas últimas, el estudio de Fernández (2022) encuentra que su desarrollo tiene una relación positiva con la interacción en contextos virtuales de aprendizaje y la elaboración de tareas escolares usando TIC, y reporta que los estudiantes encuestados cuentan con un bajo dominio de competencias digitales de información.

Por ello, en el mediano y largo plazo, es necesario fortalecer las competencias de los estudiantes para su desenvolvimiento en entornos virtuales de aprendizaje. Esto se viene haciendo en los Estados Unidos, donde sus cincuenta estados ofrecen oportunidades de aprendizaje en línea y algunos estados como Michigan, Alabama, Nuevo México y Idaho han aprobado medidas legislativas que requieren que los estudiantes de educación básica completen al menos una experiencia de educación en línea para cuando se gradúen de la secundaria (Kennedy y Archambault, 2012a).

- **Formación inicial docente y formación docente en servicio para la enseñanza virtual**

Para incorporar a la educación a distancia e híbrida en el sistema educativo peruano, es necesario que los docentes, de manera progresiva, adquieran dominio en el diseño de procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales. Esto tiene implicancias para la formación inicial y la formación en servicio docente. Un primer paso que se ha dado en otros países es el desarrollo de estándares que permitan definir qué es una enseñanza a distancia de calidad. Por ejemplo, Kennedy y Archambault (2012a) identifican tres estándares importantes:

- principios esenciales para la enseñanza en línea de alta calidad – de la organización Southern Regional Education Board
- guía para la enseñanza de cursos en línea – de la organización National Education Association
- estándares nacionales para la enseñanza en línea de calidad – de la organización International Association for K-12 Online Learning

En el caso peruano, lo más cercano que se ha publicado a estos estándares es la competencia 11 del Diseño Curricular Básico Nacional de la formación inicial docente, que plantea que el egresado “gestiona los entornos digitales y los aprovecha para su desarrollo profesional y práctica pedagógica (...) permitiendo el desarrollo de la ciudadanía, creatividad y emprendimiento digital en la comunidad educativa” (Minedu, 2020, p. 35). Sin embargo, más allá de esta competencia, no se han publicado estándares más completos que identifiquen aquellos conocimientos y habilidades necesarios para desarrollar una enseñanza virtual efectiva.

En cuanto a la formación inicial docente, es necesario preparar a los futuros docentes para desenvolverse en entornos virtuales desde el pregrado. En esta línea, los expertos hacen énfasis en la importancia de desarrollar cursos que específicamente se enfoquen en el diseño curricular y la enseñanza virtual (Archambault y Kennedy, 2018), así como que se ofrezca a los estudiantes oportunidades de realizar prácticas preprofesionales en escuelas virtuales (Kennedy y Archambault, 2012b). Incluso, se plantea la pertinencia de la creación de una especialización en educación virtual (Yang y Rice, 2015). Para el presente trabajo, se hizo una revisión del plan de estudios y de la descripción de los cursos y módulos del Diseño Curricular Básico Nacional del programa de estudios de educación secundaria, especialidad de ciencia y tecnología (Minedu, 2020), concluyendo que no hay avances en esta dirección.

Respecto a la formación de los docentes formadores³ de los institutos pedagógicos en competencias digitales, la Dirección de Formación Inicial Docente (DIFOID) del Minedu reporta que, para el año 2019, no se brindó formación en competencias digitales. Recién desde el año 2020, se le dio importancia a este tipo de formación, capacitando al 60% de docentes formadores nombrados de institutos pedagógicos públicos; sin embargo, esta cifra decrece a 47% en el 2021 y a 18% en el año 2022 (Minedu, 2023d).

³ “Docente formador” es la denominación que se le ha dado que los profesores que enseñan en los institutos pedagógicos donde se prepara a los futuros docentes del Perú.

Tabla 4

Número y porcentaje de docentes formadores capacitados en cursos de competencias digitales o similares para los años 2019 a 2022

	2019(**)	2020	2021	2022
BDN (*)	No aplica	1,118	1,131	1,019
Número	No aplica	668	528	201
Porcentaje	No aplica	60%	47%	18%

Nota. Extraído del oficio N°00469-2023-MINEDU/VMGP-DIGEDD-DIFOID.

(*) BDN: Base de datos de docentes formadores nombrados-NEXUS. (**) Para el año 2019, no se registran curso(s) implementado(s) que incluya(n) contenidos referidos por el solicitante.

Por su parte, respecto a la formación docente en servicio, a inicios de la pandemia, Neira (2020) señalaba que los docentes, cuya edad promedio es de 50 años, necesitarán enfrentar este reto acompañados de una capacitación permanente y estar enfocados en generar aprendizajes mediante el uso de la tecnología. Al respecto, la Dirección de Formación Docente en Servicio (DIFODS) del Minedu (2023e) reporta que, durante el 2019, año previo a la pandemia, solo el 6% de docentes de educación básica (23,558) participó de un curso que aborde temas relacionados a competencias digitales. Este porcentaje aumentó a 33% (124,311 docentes) durante el 2020, el primer año de educación a distancia; y se volvió a incrementar a 44% (168,231 docentes) durante el 2021, segundo año de educación a distancia (Minedu, 2023e). Cabe resaltar que este mismo año comienza a implementarse el Programa Nacional para el Desarrollo de la Competencia Digital Docente (Minedu, 2021). Sin embargo, durante el 2022, primer año de retorno a la

presencialidad, este porcentaje decrece de manera importante a 11.1% (43,044 docentes) (Minedu, 2023e).

Tabla 5

Número y porcentaje de docentes capacitados en cursos de competencias digitales por año

	2019	2020	2021	2022
Docentes capacitados en				
al menos un curso en	23 558	124 311	168 231	43 044
competencia digital				
Porcentaje con respecto				
al total de docentes de la	6%	33%	44%	11.1%
educación básica				

Nota. Extraído de la base de participantes Nexus de los años 2020, 2021 y 2022 (Anexo 2, competencia digital), incluida en el memorándum N°00124-2023 – MINEDU/VMGP-DIFODS.

Es decir, en cuanto a la cobertura de la formación docente en competencias digitales, el número de docentes y docentes formadores capacitados aumentó significativamente en el contexto de pandemia y educación a distancia. Sin embargo, de la misma forma que aumentó, disminuyó significativamente cuando las escuelas retornaron a la presencialidad.

En este sentido, es importante que la relevancia que cobró la formación docente en competencias digitales no desaparezca, ya que esta es fundamental para que los estudiantes logren el dominio de las TIC, tal como lo dispone el perfil del

egreso de la educación básica (Minedu, 2016), el cual aplica tanto para la modalidad presencial, como para las modalidades híbrida y a distancia.

- **Diseño e implementación de estructuras organizacionales para la educación a distancia**

Una escuela que implementa modalidades educativas a distancia o híbrida no necesariamente requiere la misma estructura orgánica que una escuela en modalidad presencial; incluso los roles que asume cada actor podrían variar de acuerdo con la modalidad. Así, algunas escuelas que brindan educación a distancia optan por descargar al docente de su rol tradicional de facilitación del aprendizaje y asignarlo a un facilitador/mentor. Los facilitadores no suelen ser expertos en contenido, pero sí especialistas en el proceso de aprendizaje, cuya función principal es brindar apoyo a los estudiantes para que todo funcione adecuadamente (Borup, 2018). De manera similar, Todesco (2020) relata cómo un programa simple y de bajo costo, que introduce la figura del tutor académico en línea, ha tenido éxito y ha mejorado el desempeño académico, las aspiraciones, el bienestar y las habilidades socioemocionales de estudiantes de bajos recursos durante el aislamiento social obligatorio en Italia.

La figura del psicólogo es, también, importante en la educación a distancia o híbrida para proveer apoyo a los estudiantes, profesores, directores y familias. En entornos virtuales, este debe principalmente concentrarse en medir y promover el involucramiento de los estudiantes en el aprendizaje, aprovechando la data generada por la interacción virtual. También, resulta importante su trabajo tradicional de consejería, para lo cual será necesario que maneje las técnicas y

tecnología necesaria para el desarrollo de esta actividad en línea (Tysinger et al., 2018).

Por otro lado, sabemos que la familia juega un papel importante en cualquier modalidad educativa; sin embargo, en las modalidades a distancia o híbrida este rol cobra aún más importancia. De acuerdo con Neira (2020), la pandemia dio un nuevo significado al papel que cumplen las familias en el proceso educativo, debido a las condiciones que estas proveen para que los alumnos puedan estudiar. Más aún, algunas escuelas que brindan la modalidad educativa híbrida contemplan que los estudiantes tengan asistencia de un *coach* del aprendizaje, que sea un padre o un miembro de su familia extendida (Revenaugh, 2015). En esta línea, Hasler-Waters, et al. (2018) brindan tres recomendaciones a nivel de política educativa con miras a preparar a los padres para asumir su nuevo rol: a) brindar entrenamiento efectivo y apoyo a los padres como facilitadores educativos de sus propios hijos; b) promover el involucramiento parental efectivo para apoyar, guiar y motivar a sus estudiantes; y c) articular y comunicar lineamientos concernientes a los roles y responsabilidades parentales.

En el Perú, hoy, no parece haberse generado una discusión sobre cómo debería estar organizada una institución educativa que brinda educación en modalidad a distancia o híbrida, probablemente porque no se ha discutido sobre la pertinencia de implementar este tipo de modalidades fuera de un contexto de emergencia. No se ha desarrollado, por ejemplo, un modelo de servicio educativo⁴

⁴ La resolución de Secretaría General N°345-2017-MINEDU “Disposiciones para la elaboración de modelos de servicio educativo en educación básica” define los modelos de servicio educativo (MSE) como “diseños específicos del servicio educativo, mediante los que se establecen lineamientos para brindar el servicio educativo de manera integral de acuerdo a la modalidad, nivel o ciclo de Educación Básica, adaptándose a las características y necesidades educativas de un grupo de estudiantes específicos (...)” (2017, p.2). Ejemplos de MSE son los MSE de jornada escolar

para estas modalidades, que podría recoger los aprendizajes de estos años de educación virtual y establecer criterios claros para su adecuada implementación.

I.1.3. Reflexiones finales

El presente ensayo contribuye a la discusión técnica sobre la educación a distancia e híbrida en el Perú, en tanto plantea su incorporación al sistema educativo peruano como modalidades educativas que complementen a la modalidad presencial y que permitan a los estudiantes peruanos gozar de los beneficios que estas reportan. Para ello, en base a una revisión de la literatura especializada, se establecieron cuatro aspectos claves que son necesarios abordar:

- cierre de brechas digitales
- fortalecimiento de competencias clave en los estudiantes
- formación inicial docente y formación docente en servicio para la enseñanza virtual
- Diseño e implementación de estructuras organizacionales para la educación a distancia e híbrida

Para cada aspecto, se presentaron las principales recomendaciones planteadas desde la literatura especializada y se analizó la situación actual en el Perú respecto a estas. A manera de cierre, se plantean algunas reflexiones finales del ensayo a partir de dos ejes.

Sobre el fortalecimiento del dominio de las TIC en los estudiantes

Sin importar si se está hablando de la modalidad presencial, híbrida o a distancia, es innegable que, para que los estudiantes alcancen el perfil del egreso de

completa, MSE de educación bilingüe intercultural, MSE de secundaria con formación técnica, entre otros.

la educación básica, particularmente la competencia que señala que “el estudiante aprovecha responsablemente las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) para interactuar con la información, gestionar su comunicación y aprendizaje” (Minedu, 2016, p. 17), es importante atender al menos dos problemáticas que permitan brindar una enseñanza adecuada para el desarrollo de esta competencia: el cierre de brechas digitales y la formación docente en competencias digitales.

La dotación de tabletas a una población de más de un millón de estudiantes y más de noventa mil docentes es un avance importante en el cierre de esta brecha; sin embargo, es igual de importante que el Minedu no descuide otras condiciones como el acceso a internet y a computadoras en las escuelas, donde no se han registrado mejoras. De la misma manera, el Gobierno debería ampliar la cobertura del programa “Todos conectados”, que actualmente comprende tres proyectos de infraestructura y conexión a internet en beneficio de 1.6 millones de peruanos que viven en las zonas rurales (Boggio, 2022). Se trata de asumir el enfoque del acceso a internet como un derecho ciudadano, donde el Estado es el encargado de garantizar la conectividad y el acceso universal al mismo (Muñoz, 2011).

Por su parte, la formación docente en competencias digitales es, también, fundamental, sin importar la modalidad educativa. Hemos visto cómo antes de la pandemia la formación que se brindaba a los docentes en competencias digitales tenía un alcance reducido y se incrementó exponencialmente con la implementación de la educación a distancia; sin embargo, con el retorno a la presencialidad, esta ha ido disminuyendo hasta casi alcanzar sus niveles prepandemia. Esto genera una alerta sobre la necesidad de no despriorizar la formación docente en competencias

digitales, la cual es clave para que los docentes puedan enseñar a los estudiantes a dominar las habilidades requeridas para desenvolverse y desarrollar sus proyectos personales en un mundo cada vez más influido por la tecnología.

Sobre la implementación de modalidades educativas a distancia e híbridas

La implementación de las modalidades educativas a distancia e híbrida requiere de acciones que van más allá del cierre de brechas digitales y la formación docente en competencias digitales. Se necesita apostar por cambios estructurales en la formación inicial docente que permita a los estudiantes de educación desarrollar un amplio dominio en la enseñanza virtual. Esto implica crear estándares consensuados que definan en qué consiste una enseñanza virtual efectiva, brindar cursos específicos en enseñanza virtual y posibilitar el desarrollo de prácticas preprofesionales en este tipo de entornos de aprendizaje. Incluso, se sugiere evaluar la pertinencia de abrir una especialidad de educación a distancia o híbrida como carrera profesional.

A su vez, implica el diseño e implementación de estructuras organizativas escolares a la medida de este tipo de modalidades educativas, que podrían formalizarse en modelos de servicio educativo. Sobre estos dos puntos, la situación en el Perú parece ser más incipiente, ya que no se ha encontrado evidencia de avances en esta dirección. Tomando en cuenta que, para el año 2022, solo el 1.96% de escuelas atendían en la modalidad semipresencial y el 0.73%, en la modalidad a distancia (Minedu, 2022d)⁵, se puede concluir que, si bien desde la pandemia se evidencia un mayor interés por el uso de las TIC en la educación básica, este interés

⁵ Los porcentajes de servicios educativos por modalidad (presencial, semipresencial y a distancia) fueron calculados por el autor para este trabajo utilizando la base de datos del Censo Educativo del año 2022 del Ministerio de Educación del Perú.

se concibe dentro de los límites de la modalidad educativa presencial. Por su parte, la educación a distancia e híbrida son percibidas principalmente como una respuesta para situaciones de emergencia, como lo evidencian las recientes declaraciones del ex ministro de Educación Oscar Becerra al diario Perú 21 (2023) en el contexto del buen inicio del año escolar 2023 y de los fenómenos climatológicos que lo estaban dificultado. En ese contexto, el diario señalaba que el ministro “(...) no descartó recurrir a la educación virtual, tal como se hizo en el peor momento de la pandemia (...)”.

I.2. Trabajo 2. Currículo por competencias del diplomado de posgrado en “liderazgo para la equidad y justicia social”⁶

Presentación

El presente trabajo del portafolio fue elaborado durante el semestre académico 2020-II, como parte del curso “Gestión del Currículo por Competencias” de la Maestría en Educación con mención en Gestión del Cambio en Instituciones Educativas. La consigna indicada fue formular un currículo por competencias para una escuela profesional universitaria.

Así, se propone el diseño curricular para un diplomado de posgrado en “Liderazgo para la equidad y justicia social” (en adelante “el diplomado”) dirigido a directivos de escuelas públicas de educación básica, específicamente a los 7,868 directores de instituciones educativas públicas de educación básica regular que atienden al nivel secundaria, según la información de Minedu (2022). El diplomado se propone como una estrategia formativa que podría incorporarse al Programa Nacional de Formación y Capacitación de Directores y Subdirectores de Instituciones Educativas del Ministerio de Educación (en adelante “el Programa de Formación”)⁷, mediante el cual se atienden las necesidades formativas de los directivos de escuelas públicas del Perú.

El diplomado se sustenta en que diversos indicadores de discriminación, convivencia escolar y equidad educativa evidencian que aún se tiene un largo camino por recorrer para lograr una sociedad y escuelas más equitativas y justas.

⁶ La versión original de este trabajo fue elaborada en colaboración con Johana Alicia Gonzáles Oré y Delia Sánchez Medina, quienes han dado su autorización para su adaptación y reproducción en el presente portafolio (véase *Anexo A* y *Anexo B*).

⁷ Los lineamientos del Programa de Formación fueron aprobados mediante Resolución Viceministerial N° 013-2020-MINEDU.

Así, el 53% de compatriotas considera que los peruanos son “muy racistas” o “racistas”, y más de la mitad se ha sentido discriminado, sea por su color de piel, nivel de ingresos, sus rasgos físicos, entre otros factores (Mincul, 2018). A su vez, el 62.7% de personas LGTBIQ declaró haber sufrido de discriminación y/o violencia, y, en el 55.8% de los casos, los agresores fueron compañeros o padres de la escuela (INEI, 2018). Así mismo, el 53% de estudiantes de primaria declaró haber sufrido algún tipo de violencia por parte de sus compañeros y el 12% reportó que sufrió de violencia en manos de algún docente (Minedu, 2019).

Por su parte, Cueto, Miranda y Vázquez (2016) encuentran que los estudiantes indígenas y afrodescendientes enfrentan mayores problemas en el acceso a la educación, y alcanzan un menor rendimiento académico, mientras que los estudiantes discapacitados alcanzan menores niveles educativos, no cuentan con una infraestructura adecuada ni materiales especializados, y son atendidos por docentes con poca preparación para atender necesidades educativas especiales.

Frente a este escenario, se propone que el Programa de Formación incluya entre su oferta formativa un diplomado especializado en desarrollar competencias en los directivos que les permitan preparar a sus estudiantes para vivir como ciudadanos críticos frente a la injusticia e inequidad, implementar estructuras organizativas escolares que eliminen las prácticas escolares que reproducen barreras al aprendizaje en perjuicio de algunos grupos de estudiantes, gestionar procesos pedagógicos para atender la diversidad de necesidades de aprendizaje de cada estudiante y propiciar un clima y cultura escolar favorable para el desarrollo de una convivencia sana y democrática.

I.2.1. Elementos generadores del currículo

- **Identidad del currículo**

El currículo basa su identidad en la misión y visión de la institución que lo desarrolla e implementa. En el presente trabajo, esta institución sería la Dirección de Fortalecimiento de la Gestión Escolar (DIF), que forma parte de la Dirección General de Calidad de la Gestión Escolar (DIGC). Ambas dependen del Viceministerio de Gestión Institucional (VMGI) del Minedu.

Dado que la visión y misión del Minedu se plantean de manera general a nivel de sistema educativo, y que la DIF no cuenta con misión y visión propias, se han elaborado las siguientes, en el marco de los lineamientos del Programa de Formación, los cuales fueron aprobados mediante Resolución Viceministerial N° 013-2020-MINEDU.

- **Misión**

Garantizar que los directivos de escuelas públicas de educación básica tengan acceso a una oferta formativa que les brinde oportunidades de desarrollarse profesionalmente, autogestionar su propio aprendizaje y convertirse en los líderes que necesitan sus escuelas para que todo estudiante, sin importar su raza/etnicidad, género, nacionalidad, necesidades y ritmos de aprendizaje, logre alcanzar los aprendizajes establecidos en el currículo nacional y su desarrollo integral.

- **Visión**

Ser una entidad que trabaja en alianza y articulación con entidades formadoras especializadas e instancias de gestión educativa descentralizadas para brindar una formación a la totalidad de directivos de escuelas públicas de educación básica, que esté ajustada a sus necesidades formativas particulares y que les permita

convertirse en los líderes que necesitan sus escuelas para asegurar que cada uno de los y las estudiantes logre alcanzar los aprendizajes establecidos en el currículo nacional y su desarrollo integral.

I.2.2. Problemática del contexto en relación con la temática del diplomado

- **Políticas y normativas principales del sector educación y su relación a la equidad y justicia social**

A continuación, se presentan las principales políticas y normativas del sector educativo, y se identifica de qué manera asumen un compromiso con la equidad y justicia social:

- La agenda 2030 para el desarrollo sostenible

Plantea dos objetivos que tienen una clara vinculación con la equidad y justicia social. El objetivo 4 que propone “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”; así como el objetivo 5, que apuesta por “lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas” (Naciones Unidas y CEPAL, 2018, p. 3).

- La ley N° 28044, Ley General de Educación

Propone como uno de sus fines “contribuir a formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz (...)” (Congreso de la República del Perú, 2003, Ley General de Educación, Título 1, Artículo 9).

Además, en su capítulo IV “La equidad en la educación”, el artículo 17 plantea que el Estado debe tomar medidas que compensen las desigualdades derivadas de diversos factores “(...) que afectan la igualdad de oportunidades en el

ejercicio del derecho a la educación” (Congreso de la República, 2003, Ley General de Educación, Capítulo 4, Artículo 17).

- Proyecto Educativo Nacional al 2036: el reto de la ciudadanía plena (Decreto supremo N°009-2020-MINEDU)

Plantea como uno de sus objetivos la inclusión y equidad, estableciendo que “la educación peruana propicia que las personas convivamos reconociendo, valorando e incluyendo nuestra diversidad, eliminando toda forma de discriminación, garantizando la igualdad de oportunidades de aprendizaje y desarrollo, y priorizando la atención preferencial a las poblaciones que actualmente se encuentran en mayor desventaja” (Minedu, 2020b, p. 73).

- Currículo Nacional de la Educación Básica (Resolución ministerial N°281-2016-MINEDU)

El Currículo Nacional establece como parte del perfil de egreso que el estudiante debe aprender a asumir “(...) la interculturalidad, la equidad de género y la inclusión como formas de convivencia para un enriquecimiento y aprendizaje mutuo” (Minedu, 2016, p. 14).

Estos pasajes identificados en los documentos de normativa y política educativa permiten constatar que estos asumen un enfoque de equidad y justicia social. No obstante, es pertinente la advertencia formulada por Lumby (2013) cuando señala que no se puede dar por sentado que el compromiso con la equidad en este tipo de documentos refleja una determinación por desarrollar tales reivindicaciones en la práctica. Por ello, es necesario analizar qué se está haciendo, en este caso, desde la formación de directivos, para cumplir con estos compromisos, tarea que se desarrolla a continuación.

- **Problemática de la formación de directivos para la equidad y justicia social**

El Programa de Formación tiene como propósito desarrollar las competencias del MBDDir (Minedu, 2020a). A fin de identificar la manera en que estas competencias son trabajadas como parte del programa, se analizó el diseño curricular de sus principales estrategias formativas (diplomado en gestión escolar con liderazgo pedagógico, mentoría y visitas de gestión escolar), las cuales se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 6

Temas abordados por la oferta formativa del Programa Nacional de Formación de Directivos

Estrategia	Módulos/ciclos
Diplomado en Gestión Escolar con Liderazgo Pedagógico	✓ Módulo 1: Gestión curricular y fortalecimiento docente
	✓ Módulo 2: Gestión de la convivencia escolar
	✓ Módulo 3: Planificación y evaluación institucional
	✓ Monitoreo y acompañamiento a la práctica pedagógica
Mentoría	✓ Gestión de los datos de aprendizaje
	✓ Fortalecimiento docente
Visitas de gestión escolar	✓ Gestión de la práctica pedagógica
	✓ Gestión del bienestar escolar

✓ Fortalecimiento de la práctica pedagógica y del
bienestar escolar

Nota. La información, a partir de la cual se ha elaborado esta tabla, fue solicitada a la Dirección de Fortalecimiento de Gestión Escolar del Ministerio de Educación y recibida por el autor del presente trabajo, mediante correo electrónico del 23 de marzo de 2023.

Como resultado del análisis se concluye que, si bien las estrategias formativas cuentan con módulos referidos a la gestión de la convivencia escolar o del bienestar, no se visibilizan temas fundamentales vinculados al liderazgo para la equidad y justicia social, como la gestión de las condiciones operativas de la escuela desde un enfoque de equidad, o la gestión de los procesos pedagógicos para brindar una atención diferenciada a la diversidad de estudiantes. A su vez, es importante resaltar que, en el caso del diplomado en Gestión Escolar con Liderazgo Pedagógico, el módulo de “Gestión de la convivencia escolar” cuenta con solo 5.6 créditos, a diferencia de los módulos de “Gestión curricular y fortalecimiento docente”, y de “Planificación y evaluación institucional” que cuentan con 9 y 9.4 créditos respectivamente.

En este sentido, McKenzie et al. (2008) señalan que la formación de directivos debe reconocer que el liderazgo para la justicia social requiere de competencias que van más allá de la noción tradicional de liderazgo pedagógico, tales como el desarrollo de una conciencia crítica frente a las injusticias sociales (McKenzie et al., 2008; Capper et al., 2006), construir capacidades para liderar la transformación de las estructuras organizacionales (McKenzie et al., 2008; Lumby, 2013), acompañar la enseñanza en aulas heterogéneas (McKenzie et al., 2008,

Lumby, 2013), así como dominar enfoques y metodologías específicas para conducir procesos para la participación protagónica de estudiantes (Lumby, 2013) y para la resolución pacífica de conflictos en la escuela (Mirsky, 2011). Por estos argumentos, es que la propuesta de un diplomado en Liderazgo para la equidad y justicia social resulta pertinente y relevante en el contexto actual.

I.2.3. Fundamentos del currículo

- **Fundamento filosófico**

El diplomado busca formar líderes que desarrollen un sistema de creencias y valores que les permitan adoptar una actitud crítica frente a la injusticia social. Además, estos líderes se verán a sí mismos como agentes de cambio que luchan contra las desigualdades y por el desarrollo de una sociedad más justa (Murillo y Hernández-Castilla, 2014), cuya misión es asegurar que todos los estudiantes, sin excepción, logren los aprendizajes esperados y se constituyan como ciudadanos críticos orientados hacia la búsqueda del bien común.

- **Fundamento social**

El diplomado hace suya la teoría social sobre la desigualdad, la cual plantea que esta se origina en la manera en que las sociedades definen el acceso, manejo y distribución de recursos tangibles y no tangibles disponibles (Plaza, 2014). En este sentido, se reconoce que sociedades como la nuestra están organizadas y distribuyen sus recursos de tal manera, que colocan en situaciones de desventaja a ciertos grupos sociales, sea por motivos de raza/etnicidad, clase social, lenguaje, necesidad o ritmos de aprendizaje, orientación sexual, religión u otros. Por ello, desde el diplomado, se tiene la convicción de implementar políticas, programas y prácticas intencionalmente dirigidas a eliminar las inequidades (Skrla et al., 2009),

lo que significa brindar la oportunidad a cada persona de estar equipada con lo que necesita para lograr su desarrollo integral, de acuerdo con sus necesidades, sus intereses y su contexto.

Además, el diplomado asume el modelo social de inclusión, que propone el concepto de “barreras al aprendizaje y a la participación” para abordar las dificultades que las y los estudiantes encuentran en la escuela. A diferencia del enfoque clínico, que las aborda desde una perspectiva de necesidades educativas especiales, el modelo social sitúa el problema en las condiciones que brinda la escuela y no en lo que los estudiantes pueden necesitar (Booth y Ainscow, 2000).

Por último, suscribe una orientación al bien común, donde los grupos y sociedades, como la comunidad educativa, deben concebirse como una “asociación solidaria de personas” (Minedu, 2016, p. 26) que comparten metas y valores colectivos, y trabajan cooperativamente para el logro de estos.

- **Fundamento psicológico**

El diplomado encuentra su fundamento psicológico en el constructivismo. Esta corriente asume a la persona como protagonista de su aprendizaje en un proceso basado en su experiencia sociocultural. Así, el aprendizaje surge en situaciones reales y específicas, que se caracterizan por ser fenómenos sociales, situados en contextos concretos. Es importante notar que, desde este enfoque, el aprendizaje es entendido como un proceso de construcción de conocimiento que modifica la estructura cognoscitiva del estudiante como consecuencia de los conflictos que genera su interacción con los nuevos contenidos (Coloma y Tafur, 1999).

- **Fundamento pedagógico**

Los fundamentos pedagógicos del diplomado han sido sintetizados en la siguiente tabla:

Tabla 7

Resumen de fundamentos pedagógicos

Fundamento	Descripción
Pedagogía de adultos	<p>La pedagogía de adultos es la disciplina cuyo objetivo es la conceptualización de los procesos educativos de las personas adultas. Purwati et al. (2022) proponen el uso del modelo de Knowles (2005) para el diseño del aprendizaje y la instrucción dirigida a los adultos, el cual se basa en seis premisas sobre las disposiciones y capacidades de los adultos:</p> <ul style="list-style-type: none"><li data-bbox="596 1039 1394 1140">● Autoconcepto: Son más independientes y se perciben como responsables de sus decisiones y sus vidas.<li data-bbox="596 1182 1394 1283">● Experiencias: Tienen una experiencia previa rica que impacta en las formas en que aprenden.<li data-bbox="596 1326 1394 1496">● Presteza para aprender: Mejora cuando los adultos son consultados por experiencias relacionadas al curso y sus expectativas.<li data-bbox="596 1538 1394 1639">● Motivación: Están más intrínsecamente motivados a aprender.<li data-bbox="596 1682 1394 1783">● Necesidad de aprender: Deben saber por qué necesitan aprender.<li data-bbox="596 1825 1394 1928">● Aprendizaje basado en problemas: Buscan aplicar los conocimientos a situaciones reales y a sus vidas.

	Parte de dos supuestos fundamentales:
	El conocimiento se construye, no se transmite. En este sentido, tanto formadores como aprendices deben verse a sí mismos como
Aprendizaje crítico-reflexivo	sujetos activos en la construcción del conocimiento. Es necesario develar los supuestos que están detrás de la práctica. Se trata de una reflexión crítica de la propia práctica que implica identificar las teorías o supuestos que explican el actuar, así como sus implicancias en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Minedu, 2017) o, en este caso, de la gestión escolar.

	Es un método de trabajo activo donde el estudiante participa como actor clave y central del proceso de solución de problemas, los cuales son seleccionados o diseñados para lograr el aprendizaje de
Aprendizaje basado en problemas	ciertos objetivos de conocimiento. La solución de problemas es el motor impulsor del aprendizaje, pues genera la contradicción entre el conocimiento previo y la nueva necesidad cognitiva para llegar a una solución (Guamán y Espinoza, 2022).

	Se trata de situaciones de aprendizaje donde los participantes, reunidos en grupos pequeños, tienen un objetivo común, el cual podrá ser alcanzado si trabajan cooperativamente con otros miembros del grupo para lograrlo. Por ello, los individuos se ven orientados a buscar resultados que son beneficiosos para ellos y para su grupo (Johnson y Johnson, 2014).
Aprendizaje colaborativo	

Pedagogía radical y crítica	Concibe a la educación como un vehículo para el cambio social. En este sentido, el rol de la educación sería desafiar la inequidad
-----------------------------	---

más que socializar a los estudiantes en el *statu quo*. El aprendizaje está dirigido hacia el cambio social, a transformar el mundo y a empoderar a los estudiantes para desafiar la injusticia en sus vidas. Desde este enfoque, el control del aprendizaje se transfiere del docente al estudiante, lo que altera las relaciones de poder (Weimer, 2013).

I.2.4. Elementos organizacionales del currículo

- **Formulación del perfil de egreso**

Luego de analizar la literatura especializada en formación de directivos para la equidad y justicia social, así como las competencias planteadas en el Marco del Buen Desempeño del Directivo⁸ (Minedu, 2014), se establecieron las competencias que conforman el perfil de egreso del diplomado, las cuales se observan a continuación:

Tabla 8

Competencias del egresado del diplomado

Competencias	
CO1	Desarrolla una conciencia crítica respecto a diversas situaciones de injusticia en perjuicio de grupos sociales por motivos de raza/etnicidad, género, orientación sexual, religión, idioma, estrato social, necesidades de aprendizaje u otros factores, a través de una mayor comprensión sobre las causas estructurales de las inequidades, así como del entendimiento de cómo los grupos menos favorecidos experimentan las inequidades, a

⁸ El Marco del Buen Desempeño del Directivo se define como un perfil de desempeño que permite establecer estándares para la formación y evaluación del directivo de escuela.

fin de promover una disposición colectiva en la comunidad educativa hacia la construcción de una escuela y sociedad más justa y equitativa.

CO2 **Implementa nuevas estructuras organizacionales, y sistemas proactivos de apoyo y atención** que eliminen prácticas escolares que reproducen barreras al aprendizaje en perjuicio de grupos de estudiantes sea por raza/etnicidad, género, orientación sexual, religión, idioma, estrato social, necesidades de aprendizaje u otros factores, y aseguren las condiciones para que todas y todos los estudiantes tengan el apoyo necesario para aprender de acuerdo con sus necesidades particulares de aprendizaje.

CO3 **Gestiona procesos pedagógicos de calidad que atienden a la diversidad de necesidades de aprendizaje de cada estudiante** al interior de su institución educativa, a través del acompañamiento sistemático a las y los docentes, y la reflexión conjunta sobre su práctica pedagógica, con el fin de que todas y todos los estudiantes, sin excepción, alcancen las metas de aprendizaje.

CO4 **Propicia un clima y cultura escolar de respeto, valoración de la diversidad, colaboración y orientación al bien común** a través de la promoción de la participación protagónica de las y los estudiantes, la resolución efectiva y pacífica de conflictos y la implementación de estrategias para la integración de la comunidad educativa, con el propósito asegurar el bienestar de todos y cada uno de los estudiantes y el desarrollo de una convivencia democráticamente.

Además, para la elaboración de cada una de estas competencias se plantean desempeños, los cuales pueden apreciarse en el Anexo C.

I.2.5. Plan de estudios

Los currículos basados en competencias suelen tener una estructura curricular modular. El módulo consiste en una unidad que permite definir objetivos, contenidos y actividades en torno a una situación problemática de la práctica profesional y a las capacidades que se pretender desarrollar para darle solución, las cuales se encuentran estrechamente relacionadas a los elementos de las competencias planteadas. Cada módulo tiene una autonomía relativa, pero, a la vez, se relaciona con los otros módulos que conforman la estructura curricular (Catalano et al., 2004). El diplomado está compuesto por tres módulos formativos y nueve cursos, lo cuales suman un total de 26 créditos, compuestos por 288 horas teóricas y 256 horas prácticas.

A continuación, se presenta el plan de estudios del diplomado, con la alineación de los módulos y cursos que lo componen:

Tabla 9

Plan estudios del diplomado

Módulos	Curso	Créditos (*)			Horas		
		Total	T	P	Total	T	P
M1:	C1: Desarrollo de						
Construcci	conciencia crítica						
ón de una	frente la injusticia	3	2	1	64	32	32
conciencia	social y las						
crítica	inequidades						

	C2: Metodologías						
	para el desarrollo de						
	la conciencia crítica	2	1	1	48	16	32
	frente la injusticia						
	social y las						
	inequidades						
	C3: Auditorías para						
	la equidad	2	1	1	48	16	32
	Subtotal módulo 1	7	4	3	160	64	96
	C4: Estructuras						
	organizativas						
M2:	inclusivas, y	3	3	0	48	48	0
Gestión de	sistemas proactivos						
estructuras	de apoyo y atención						
organizativ	C5: Diseño						
as, y	universal para el						
procesos	aprendizaje y						
pedagógico	prácticas	4	3	1	80	48	32
s de calidad	pedagógicas						
para todas	efectivas para aulas						
y todos los	heterogéneas						
estudiantes	C6:						
	Acompañamiento	3	2	1	64	32	32
	docente para la						

	atención de						
	necesidades de						
	aprendizaje diversas						
	Subtotal módulo 2	10	8	2	192	128	64
	C7: Enfoques y						
	metodologías para						
	promover la						
	participación	3	2	1	64	32	32
	protagónica de						
	estudiantes						
M3:	C8: Prácticas						
Promoción	restaurativas para						
de un clima	una convivencia	3	2	1	64	32	32
y cultura	escolar sana y						
escolar	segura						
positivo	C9: Diseño de						
	proyectos						
	integradores para el						
	bien común y la	3	2	1	64	32	32
	valoración de la						
	diversidad						
	Subtotal módulo 3	9	6	3	192	96	96
	Total	26	18	8	544	288	256

Nota. (*) Según el artículo 39 de la Ley N°30330, Ley Universitaria, para estudios presenciales se define un crédito académico como equivalente a un mínimo de dieciséis (16) horas lectivas de teoría o el doble de horas de práctica.

A continuación, se presentan las sumillas para cada uno de los cursos que comprenden los tres módulos del diplomado:

Tabla 10

Cursos del diplomado

Curso	Sumilla
M1 - Desarrollo de una conciencia crítica frente la injusticia social y las inequidades	<p>Es una asignatura de naturaleza teórico-práctica. Tiene como propósito el desarrollo de una conciencia crítica respecto de situaciones de injusticia en perjuicio de grupos sociales por motivos de raza/etnicidad, género, orientación sexual, religión, idioma, estrato social, necesidades de aprendizaje u otros factores (McKenzie, et al., 2008). El desarrollo de esta conciencia se encontrará basada en la construcción de un nuevo sistema de creencias y valores (Capper et al., 2006), para lo cual se trabajará en el desarrollo de una mayor conciencia de sí mismos y la comprensión sobre cómo los grupos menos favorecidos experimentan las inequidades (Lumby, 2013). Se brindará herramientas conceptuales para comprender las inequidades y sus intersecciones, así como su relación con la escuela y con prácticas escolares comunes (McKenzie et al., 2008).</p>

<p>M1 - Metodologías para el desarrollo de la conciencia crítica frente la injusticia social y las inequidades</p>	<p>Es una asignatura de naturaleza práctica. El curso está orientado a que adquieran conocimientos y habilidades específicas para desarrollar la conciencia crítica en su personal y estudiantes, a través del diálogo reflexivo sobre casuísticas; la reflexión sobre las actitudes, comportamientos y prácticas propias que reproducen la injusticia y las inequidades; así como la realización de actividades experienciales que permitan ponerse en el lugar del otro.</p>
<p>M1 - Auditorías para la equidad</p>	<p>Es una asignatura de naturaleza teórico-práctica, que tiene como finalidad implementar la herramienta “auditorías para la equidad”. Esta herramienta permitirá evaluar el grado de equidad o inequidad de la escuela en áreas clave, como calidad docente, logros de aprendizaje, entre otros (Skrla et al., 2009). Con los resultados, podrán ser más conscientes respecto a los niveles de inequidad en sus I.EE.</p>
<p>M2 - Estructuras organizativas inclusivas, y sistemas proactivos de apoyo y atención</p>	<p>Es una asignatura de naturaleza teórico-práctica, que tiene como finalidad reconocer estructuras que ponen barreras al progreso de las y los estudiantes, y crear deliberadamente estructuras y sistemas de apoyo proactivos que permitan atender oportunamente a la diversidad de necesidades de aprendizaje de todas y todos los estudiantes. Se abordarán temas como la</p>

importancia de la ubicación de los estudiantes en aulas heterogéneas, la reasignación equitativa de recursos humanos y financieros (McKenzie et al., 2008), y modos de organizar el trabajo docente para que todas y todos los estudiantes aprendan. Además, se aprenderá sobre cómo conducir estos procesos de cambio, así como enfrentar posibles resistencias.

M2 - Diseño universal para el aprendizaje y prácticas pedagógicas efectivas para aulas heterogéneas Es una asignatura de naturaleza teórico-práctica, que tiene como objetivo que profundicen su conocimiento sobre la enseñanza y aprendizaje que se necesita impartir en una escuela para que todos y cada uno de los estudiantes aprenda. Se fortalecerá su dominio en el diseño universal para el aprendizaje, la instrucción diferenciada y las prácticas pedagógicas inclusivas.

Es una asignatura de naturaleza teórico-práctica, que tiene como finalidad que desarrollen un sistema para que las y los docentes adquieran las competencias necesarias para atender el diverso rango de necesidades de aprendizaje propias de aulas heterogéneas. Se abordarán temas como el monitoreo y acompañamiento de la práctica pedagógica desde un enfoque crítico reflexivo, el desarrollo de planes formativos con énfasis en la puesta en valor de la *expertise* interna (Rodman, 2019) y el desarrollo de comunidades de aprendizajes

(DuFour et al., 2008).

M3 - Enfoques y metodologías para promover la participación protagónica de estudiantes

Es una asignatura de naturaleza teórico-práctica que busca la comprensión de los fundamentos conceptuales que sustentan la importancia del ejercicio del derecho a la participación de los niños, niñas y adolescentes (NNA). Así también, se enseñarán metodologías para conducir procesos de organización y participación protagónica de NNA, que brinden oportunidades genuinas de oír la voz de los estudiantes y les permita influir en las decisiones institucionales que les afectan.

Es una asignatura de naturaleza teórico-práctica, que tiene como objetivo equiparlos con metodologías que les permitan construir escuelas más sanas y seguras, implementando estrategias orientadas a construir comunidad, y que permitan que los estudiantes hagan frente a sus conductas inaceptables y reparen el daño que han causado (Mirsky, 2011). Aprenderán a desarrollar tres prácticas restaurativas en sus escuelas:

M3 - Prácticas restaurativas para una convivencia escolar sana y segura

1) la reunión restaurativa, para la resolución formal de conflictos; 2) las declaraciones afectivas, que humanizan a las personas y cambian la dinámica de la interacción entre los involucrados; y 3) los círculos restaurativos, para la construcción de comunidad o para responder informalmente al conflicto (Mirsky, 2011).

M3 - Diseño de proyectos integradores para el bien común y la valoración de la diversidad	<p>Es una asignatura de naturaleza teórico-práctica, en la cual aprenderán a diseñar un proyecto de aprendizaje de manera participativa con una orientación al bien común. Estos proyectos permitirán promover la capacidad de los estudiantes de resolver problemas específicos (Minedu, 2013) de su comunidad, fortaleciendo la ciudadanía, el sentido de pertenencia y la cohesión de la comunidad educativa.</p>
--	--

I.2.6. Orientaciones metodológicas

- **Metodología**

Las características metodológicas principales del diplomado son las siguientes: trabajo colaborativo, aprendizaje basado en resolución de problemas, análisis crítico reflexivo

Para ello, se establecen las siguientes estrategias formativas:

- ✓ **Cursos.** Son espacios formativos que se llevarán en la modalidad híbrida (habrá sesiones a distancia y presenciales) donde los directivos adquieren los fundamentos teóricos y metodológicos necesarios para liderar escuelas equitativas y justas. Se establecen sesiones sincrónicas y asincrónicas, las cuales son facilitadas y monitoreadas respectivamente por un formador.
- ✓ **Círculos de interaprendizaje.** Constituyen espacios formativos a distancia (sincrónicos) donde los directivos comparten, reflexionan y dialogan sobre su experiencia al implementar las estrategias aprendidas en los cursos, con el propósito de aprender

colectivamente de su propia práctica. Estos espacios estarán conformados por máximo diez participantes y serán facilitados por un formador.

I.2.7. Sistema de evaluación

El diplomado supone un proceso de aprendizaje constante en el directivo, el que se ve evidenciado en las acciones que realiza o en los productos que elabora como parte de las estrategias formativas. Así, se plantea un enfoque de evaluación formativa, que busca retroalimentar oportuna y pertinentemente a los directivos para el desarrollo progresivo de las competencias que se han propuesto lograr a través del diplomado (Minedu, 2020c).

- **Criterios de evaluación por módulo⁹**

El sistema de evaluación es modular. Terminado el diplomado se obtendrá un promedio ponderado de las notas de los tres módulos, tomando en cuenta el peso de cada uno en función al número de créditos asignados. Para cada módulo se determina la calificación del participante de acuerdo a tres criterios: (i) productos integradores de los cursos; (ii) productos del Circulo de interaprendizaje, y (iii) trabajo de liderazgo. A continuación, se presenta el detalle de estos criterios.

Tabla 11

Criterios de evaluación por módulo

Criterios	Descripción	Porcentaje	Peso
Productos integradores	Se desarrolla para cada curso de manera	50%	M1: 3.5 créditos M2: 5 créditos

⁹ Para el desarrollo de los criterios de evaluación se tomó como referencia los criterios utilizados en el Diplomado en gestión escolar con liderazgo pedagógico, que hace parte de la etapa de inducción del Programa de Formación de directivos que implementa el Ministerio de Educación del Perú.

por curso	individual. Permite la		M3: 4.5 créditos
(P1)	integración de los		* La nota de cada PI
	aprendizajes		debe ponderarse por el
	desarrollados durante el		50% del creditaje de
	mismo		cada curso
Producto del	Se desarrolla al		
Circulo de	finalizar cada CIAP.		M1: 0.7 créditos
interaprendiz	Permite la definición de	10%	M2: 2.2 créditos
aje (PCIAP)	acciones de mejora a		M3: 1.7 créditos
	partir de lo reflexionado		
	Se desarrolla a lo largo		
	del módulo en parejas.		
Trabajo de	Permite la integración	40%	M1: 2.8 créditos
Liderazgo	de los aprendizajes	EP: 15%	M2: 4 créditos
(TL)	desarrollados durante el	EF: 25%	M3: 3.6 créditos
	mismo. Se presentará		
	una entrega parcial (EP)		
	y una final (EF).		

- **Fórmulas para la evaluación**

A continuación, se presenta la fórmula para la evaluación del diplomado en función a las tres notas modulares, considerando un total de 26 créditos y la ponderación de según el creditaje de cada módulo:

$$\frac{(M1 \times 7) + (M2 \times 10) + (M3 \times 9)}{26} = \text{promedio final}$$

M1 = nota del módulo 1

M2 = nota del módulo 2

M3 = nota del módulo 3

Respecto a la nota modular, a manera de ejemplo, se presenta la formula a utilizar para la evaluación del primer módulo del diplomado. Esta debe replicarse para el segundo y tercer módulo:

$$\frac{(PIC1 \times 1.5) + (PIC2 \times 1) + (PIC3 \times 1) + (PCIAG \times 0.7) + (TL \times 2.8)}{7} = \text{promedio final}$$

PIC1 = nota del PI del curso C1

PIC2 = nota del PI del curso C2

PIC3 = nota del PI del curso C3

- **Evaluación del programa**

Se proponen acciones de evaluación del programa de formación, con la finalidad de brindar información sobre su implementación pedagógica que permita

una toma de decisiones oportunas para garantizar su calidad. Para ello, se establecen dos modalidades de evaluación:

- ✓ **Evaluación del equipo de formadores:** En cada módulo, se realizará el monitoreo y asesoramiento al desempeño del equipo de formadores. En un primer momento, se recogerá información respecto a la calidad del desempeño de cada formador, mediante observación directa y/o revisión documentaria, y se le asignará una calificación. Posteriormente, de acuerdo con las situaciones identificadas, se brindará la correspondiente retroalimentación que permita mejorar su desempeño.
- ✓ **Evaluación de la satisfacción del directivo:** Se realizarán encuestas de satisfacción dirigidas a los directivos participantes del diplomado para poder conocer la percepción que tienen sobre el servicio brindado, así como de la utilidad de lo aprendido para la mejora de su desempeño.

I.3. Trabajo 3. Plan de desarrollo docente para una institución educativa privada de Huancayo¹⁰

Presentación

El presente trabajo del portafolio fue elaborado durante el semestre académico 2021-I, como parte del curso “Gestión del Desarrollo Docente” de la Maestría en Educación con mención en Gestión del Cambio en Instituciones Educativas. La consigna indicada fue elaborar un plan de desarrollo para los docentes de una institución educativa, considerando una estrategia de formación en servicio a la medida de sus características y necesidades, una evaluación de desempeño y acciones de reconocimiento.

El trabajo tiene como público objetivo al personal directivo y docente de una Institución Educativa (IE) privada ubicada en la ciudad de Huancayo, en la región Junín. Esta IE tiene quince años de antigüedad y cuenta con los niveles de inicial, primaria y secundaria. Su población estudiantil es de ciento veinte estudiantes y cuenta con un total de dieciséis docentes, liderados por una directora.

Este trabajo inicia con un diagnóstico sobre la situación actual de la IE, donde se pone de manifiesto la necesidad de implementar un plan de desarrollo docente. Seguidamente, se presenta una estrategia de evaluación y retroalimentación bimestral de la práctica pedagógica, la cual tiene propósitos sumativos y formativos, y utiliza instrumentos estandarizados y validados en diversos países. Además, se plantea una estrategia de monitoreo y retroalimentación semanal de la práctica pedagógica basada en una propuesta innovadora de

¹⁰ La versión original de este trabajo fue elaborada en colaboración con Sofía del Carmen Ximena Eloisa Tovar Galarza, quien ha dado su autorización para la adaptación y reproducción del mismo en el presente portafolio (véase Anexo D).

acompañamiento pedagógico de la organización UNCOMMON SCHOOLS¹¹. Por último, cuenta con una estrategia de reconocimiento docente orientada al fortalecimiento de la identidad, la autoestima personal y la motivación del equipo docente.

I.3.1. Situación diagnóstica

- **Diagnóstico organizacional**

Actualmente, la institución educativa cuenta con un plantel de dieciséis docentes, once a tiempo completo y cinco a tiempo parcial. Los docentes a tiempo completo realizan cuarenta horas semanales de trabajo, entre las cuales se incluye una tutoría y tiempo para el trabajo documental. Los docentes a tiempo parcial trabajan como máximo veinticinco horas a la semana, lo que incluye el trabajo documental. A este grupo no se le asigna ninguna tutoría.

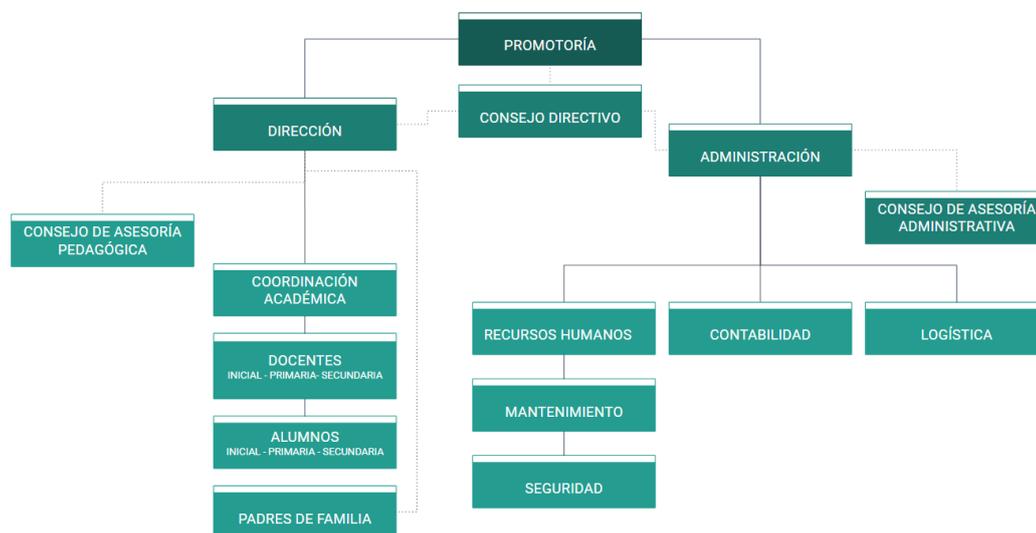
La IE cuenta con un total de cinco coordinadores académicos, para las áreas de matemática, comunicación, ciencia y ambiente, personal social e inglés. Cuatro de ellos hacen parte de los dieciséis docentes mencionados; solo el coordinador de inglés no desempeña funciones docentes.

Los coordinadores académicos son parte de la estructura de gestión pedagógica de la institución y trabajan en conjunto con la Dirección para el monitoreo y supervisión del cuerpo docente. Ambos participan en la instancia del Consejo de Asesoría Pedagógica junto con la Promotoría. Esta instancia permite el diálogo, revisión de información y toma de decisiones del aspecto pedagógico.

¹¹ Esta organización ha recibido el premio “Broad Prize Winner” por lograr excelentes resultados académicos en estudiantes de bajos ingresos; uno de ellos es que el 99% de sus estudiantes ingresen a la universidad (UNCOMMON SCHOOLS, 2023).

Figura 1

Organigrama de la institución educativa privada de Huancayo



Nota. Organigrama interno de la IE (obtenido a través de la representante de la Promotoría, que fue una de las autoras iniciales de esta investigación)

La IE cuenta con un plan de supervisión mencionado en su Proyecto Educativo Institucional. Las áreas responsables de la supervisión son la Dirección y la Coordinación Académica. La Dirección realiza una supervisión general a través de la observación del desempeño docente en aula en base a una ficha elaborada por la misma unidad. La Dirección se reúne con los docentes después de las visitas al aula para conversar sobre lo observado y ofrece recomendaciones. Del mismo modo, la Dirección elabora informes bimestrales y anuales de evaluación docente, los que son dirigidos a la Promotoría.

Por su parte, los coordinadores académicos se encargan de la supervisión de la documentación técnico-pedagógica. Esta documentación comprende las sesiones de aprendizaje, las unidades de aprendizaje, las mallas curriculares, las evaluaciones mensuales y bimestrales, los registros auxiliares, y los consolidados.

Los coordinadores deben revisar que exista coherencia en la documentación y que esto se refleje en las sesiones de aprendizaje. Para ello, pueden hacer visitas inopinadas al aula. De hacerlo, se reúnen con los docentes al finalizar la sesión para conversar sobre lo observado, y hacerles llegar sus recomendaciones y sugerencias. Cada coordinador usa una rúbrica independiente para la evaluación de los docentes, y los informes de los coordinadores se revisan en el Consejo Pedagógico.

La propia institución, en un proceso de autoevaluación realizado en el año 2018, identificó debilidades en sus procesos de supervisión y acompañamiento docente¹², poniendo en evidencia la desarticulación del proceso de supervisión. La Dirección supervisa el desempeño de los docentes, pero esta acción no se vincula con la supervisión documental que realizan los coordinadores académicos. Además, no se han estandarizado los instrumentos para la supervisión, teniendo como consecuencia que cada coordinador aplica un instrumento propio.

A partir de este análisis, la institución educativa elaboró un Proyecto Estratégico Institucional (PEI), cuyo objetivo 03 se encuentra orientado a la evaluación y acompañamiento docente. Con esta finalidad plantearon acciones estratégicas y tácticas, de las cuales la acción táctica 3.1.1 plantea la necesidad de actualizar el plan y las herramientas de supervisión y monitoreo docentes. La acción táctica 3.1.2 dispone la implementación de un plan acompañamiento docente y la acción táctica 3.1.3 propone la implementación del plan de evaluación docente.

De esta manera, la desarticulación identificada en el proceso de supervisión y el planteamiento de las acciones estratégicas y tácticas señaladas muestra la necesidad de la institución educativa de contar con un plan de desarrollo docente.

¹² Esto se registró en su FODA realizado el 2018. Fue obtenido a través de la representante de la Promotoría, que fue una de las autoras iniciales de esta investigación.

- **Diagnóstico de la práctica pedagógica**

Se aplicó un instrumento de autoevaluación a quince docentes de la institución educativa. Este consta de 25 ítems que responden a ocho aspectos de la práctica pedagógica. Los docentes calificaron su desempeño en cada uno de estos ítems en una escala del 1 al 4, en la que 1 representa el desempeño más bajo y 4, el desempeño más alto. A continuación, se presentan los ítems que obtuvieron un puntaje promedio más bajo (igual o menor a 3):

Tabla 12

Resultados de la autoevaluación

Criterios	Punt.
Planteo propósitos de aprendizaje de alta complejidad cognitiva/retadores. – Planificación del aprendizaje	3,00
Establezco rutinas de aula, lo que permite que no se pierda el tiempo en acciones preparativas para el desarrollo de las actividades. -	3,00
Aprovechamiento del tiempo	
Propongo actividades de alta complejidad cognitiva/retadoras. -	2,93
Pensamiento crítico y razonamiento	
Planteo instrumentos de evaluación del aprendizaje que permiten evaluar el logro de los aprendizajes propuestos. - Monitoreo y retroalimentación	2,87

Brindo oportunidades para que los estudiantes tomen decisiones relacionadas a su aprendizaje. – **Involucramiento** 2,87

Manejo las transiciones entre actividades manera efectiva, por lo cual suelen ser cortas y no se pierde tiempo de aprendizaje. - 2,87

Aprovechamiento del tiempo

Así también, la última pregunta solicitó a los docentes que prioricen dos aspectos de la práctica pedagógica en los que requerían fortalecimiento. En la Tabla 13, se puede apreciar que los tres aspectos priorizados con mayor frecuencia fueron el “monitoreo y retroalimentación del aprendizaje”, el “pensamiento crítico y razonamiento”, y el “aprovechamiento del tiempo”.

Tabla 13

Aspectos de la práctica docente que requieren fortalecimiento

Práctica pedagógica	Frecuencia
Monitoreo y retroalimentación del aprendizaje	7
Pensamiento crítico y razonamiento	6
Aprovechamiento del tiempo	4
Planificación del aprendizaje	3
Enseñanza a distancia	3

Clima de aula	3
Manejo del compartamiento	1
Involucramiento de los estudiantes	1
Total	28

Los resultados de este diagnóstico se utilizarán para priorizar los aspectos de la práctica pedagógica a fortalecer en la presente propuesta de desarrollo docente.

I.3.2. Plan de desarrollo docente

El presente plan de desarrollo docente incluye tres estrategias:

- estrategia de evaluación y retroalimentación bimestral de la práctica pedagógica
- estrategia de monitoreo y retroalimentación semanal de la práctica pedagógica
- estrategia de reconocimiento docente a la excelencia y desarrollo profesional

Cabe resaltar que, atendiendo a los resultados del diagnóstico, se estableció que el plan se concentre en fortalecer los siguientes aspectos de la práctica pedagógica:

- Monitoreo y retroalimentación de la práctica pedagógica
- Promoción del pensamiento crítico y razonamiento
- Aprovechamiento del tiempo en el aula

- Planificación del aprendizaje

A continuación, se explica cada una de las estrategias que forman parte del plan.

a) Estrategia de evaluación y retroalimentación bimestral de la práctica pedagógica

Esta estrategia tiene tres componentes: a) la observación de aula extendida, b) la autoevaluación docente y c) la reunión de retroalimentación bimestral. Los tres componentes de esta estrategia se implementan en cuatro momentos del año, como se muestra a continuación:

Tabla 14

Calendario de la estrategia de evaluación y retroalimentación

Componentes	Bimestre	Fecha
● observación 1		
● autoevaluación 1	primer bimestre	marzo
● retroalimentación 1		
● observación 2	segundo	
● autoevaluación 2	bimestre	mayo
● retroalimentación 2		
● observación 3	tercer bimestre	
● autoevaluación 3		agosto
● retroalimentación 3		

-
- observación 4
 - autoevaluación 4 cuarto bimestre noviembre
 - retroalimentación 4
-

Los responsables de conducir esta estrategia serán la directora y los coordinadores académicos, a quienes llamaremos acompañantes. Cada acompañante se hará cargo de un grupo de docentes, como se muestra en la Tabla 15.

Tabla 15

Distribución de docentes por acompañantes

Acompañante	Acompañado
	1. docente de inicial 4 años
directora	2. docente de inicial 5 años
	3. docente de primero de primaria
coordinadora de	4. docente de tercer grado de primaria
Comunicación	5. docente de Comunicación de primaria
	6. docente de Ciencias Sociales de secundaria (Coord.)
coordinadora de	7. docente de Matemática de secundaria (Coord.)
Ciencia y Ambiente	8. docente de Comunicación de secundaria (Coord.)

coordinador de Matemática	9.	docente de Matemática de primaria
	10.	docente de Ciencia y Ambiente de secundaria (Coord.)
Coordinador de personal social	11.	docente de Ciencias Sociales de primaria
	12.	docente de Comunicación de secundaria
	13.	docente de Ciencias Sociales de primaria
Coordinador de inglés	14.	docente de inglés
	15.	docente de Educación Física
	16.	docente de segundo de primaria

Esta distribución también aplica para la estrategia de monitoreo y retroalimentación semanal de la práctica pedagógica, que se abordará en el literal b.

- **Sobre la observación de aula extendida**

La observación de aula es una técnica utilizada para la evaluación del desempeño docente. Tiene la ventaja de observar directamente la práctica pedagógica del docente en un entorno natural. Además, ha demostrado consistentemente tener correlación con el logro de aprendizaje de los estudiantes (García, 2014). Es decir, que los estudiantes de los docentes que son calificados como efectivos en la observación de aula, suelen tener mejores logros de aprendizaje que los estudiantes de los docentes calificados como no efectivos.

La observación de aula, en el marco de esta propuesta, tiene dos propósitos:

- ✓ medir la calidad de la práctica pedagógica del docente y su progreso en el tiempo, lo cual va a permitir dar cuenta de la efectividad del plan, así como de los logros individuales de cada docente (objetivo sumativo)
- ✓ identificar las fortalezas y aspectos de mejora de cada docente para planificar un acompañamiento a la medida de sus necesidades (objetivo formativo)
 - **Selección de instrumentos para la observación de aula extendida**

De acuerdo con Joe et al. (2013), el objetivo de un instrumento de observación es “medir comportamientos observables de prácticas de enseñanza e interacciones del aula” (p. 4). En este sentido, la calidad del instrumento utilizado será fundamental para asegurar la calidad de la información recogida y su interpretación.

En tanto la elaboración de un instrumento requiere capacidad técnica, tiempo y dinero, se considera más pertinente elegir un instrumento de observación ya elaborado que cumpla con los siguientes criterios:

- ✓ que haya pasado por pruebas de validación (asociación con logros de aprendizaje)
- ✓ que haya pasado por pruebas de confiabilidad/objetividad
- ✓ que sea de acceso público

Después de evaluar distintas opciones, se decidió utilizar el instrumento Teach, que fue desarrollado por el Banco Mundial. Este permite medir el tiempo dedicado al aprendizaje y la calidad de las prácticas docentes (Grupo Banco Mundial, 2019). Es de acceso libre y ha sido validado en diversos países de ingresos

bajos y medios. En su estudio sobre el instrumento Teach, Molina et al. (2020) concluyen que es un instrumento consistente, confiable y que permite diferenciar las prácticas pedagógicas efectivas de las inefectivas.

Se utilizarán cinco elementos del instrumento Teach, seleccionados sobre la base de los cuatro aspectos de la práctica pedagógica que fueron priorizados en este plan como consecuencia del diagnóstico. Estos son los siguientes:

Tabla 16

Elementos seleccionados del instrumento Teach

Elemento	Definición
Tiempo de aprendizaje	“El docente maximiza el tiempo de aprendizaje al asegurarse de que la mayoría de los niños/as estén enfocados en la tarea y de ofrecerles una actividad de aprendizaje durante la mayoría del tiempo” (Grupo Banco Mundial, 2021, p. 12).
Facilitación del aprendizaje	“El docente facilita el aprendizaje para promover la comprensión al articular explícitamente los objetivos, ofrecer explicaciones claras de los conceptos, y conectar lo que se está aprendiendo con otros conocimientos o con las experiencias personales de los niños/as” (Grupo Banco Mundial, 2021, p. 20).

Verificar entendimiento	“El docente verifica el entendimiento para asegurarse de que la mayoría de los niños/as comprenden el contenido que se está entregando. A su vez, el docente ajusta el ritmo de la actividad para ofrecer a los niños/as más oportunidades de aprendizaje” (Grupo Banco Mundial, 2021, p. 21).
Retroalimentación	“El docente hace comentarios específicos o da indicaciones a los niños/as para ayudarlos/as a identificar confusiones, comprender sus logros y guiar los procesos de pensamiento para promover el aprendizaje” (Grupo Banco Mundial, 2021, p. 22).
Pensamiento crítico	“El docente desarrolla las habilidades de pensamiento crítico de los niños/as al incentivarlos a analizar contenido de forma activa” (Grupo Banco Mundial, 2021, p. 23).

Nota. Extraído de Teach Primary. Manual del observador (Grupo Banco Mundial, 2021).

- **Características de los instrumentos de observación de aula extendida**

El instrumento Teach está estructurado en dimensiones, áreas, elementos y comportamientos, en ese orden de jerarquía respectivamente. Los elementos se pueden entender como el desempeño a evaluar, mientras que los comportamientos

son los indicadores específicos que van a permitir evaluar dicho desempeño. Para facilitar la comprensión de su estructura, se presenta la Figura 2.

Figura 2

Estructura del instrumento Teach

I. Dimensión		II. Área		III. Elemento		IV. Comportamiento		
CALIDAD DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES								
B. ENSEÑANZA								
3.		FACILITACIÓN DE LA CLASE		1	2	3	4	5
3.1	El docente articula explícitamente los objetivos de la clase y relaciona las actividades con tales objetivos			B		M		A
3.2	El docente explica el contenido usando múltiples formas de representación			B		M		A
3.3	El docente realiza conexiones en la clase que se relacionan con otros conocimientos o con las vidas diarias de los estudiantes			B		M		A
3.4	El docente modela a través de la representación o al pensar en voz alta			B		M		A

Nota. Extraído de *Teach Primary. Manual del observador* (Grupo Banco Mundial, 2021).

Los elementos y comportamientos cuentan con una escala de calificación. Los elementos se califican según una escala de cinco niveles de desempeño, donde el 1 es el desempeño más bajo y el 5, el más alto. Cada elemento se operacionaliza en un conjunto de comportamientos, los cuales se califican en tres niveles de desempeño: bajo (B), medio (M) y alto (A). Ambas escalas se pueden apreciar en la siguiente figura.

Figura 3

Escalas de valoración del instrumento Teach

B. ENSEÑANZA	
3.	FACILITACIÓN DE LA CLASE
3.1	El docente articula explícitamente los objetivos de la clase y relaciona las actividades con tales objetivos
3.2	El docente explica el contenido usando múltiples formas de representación
3.3	El docente realiza conexiones en la clase que se relacionan con otros conocimientos o con las vidas diarias de los estudiantes
3.4	El docente modela a través de la representación o al pensar en voz alta

1	2	3	4	5
B		M		A
B		M		A
B		M		A
B		M		A

Nota. Extraído de *Teach Primary. Manual del observador* (Grupo Banco Mundial, 2021).

Por último, cada elemento cuenta con una rúbrica en la que se describe y ejemplifica cómo se ve la práctica pedagógica para cada uno de sus comportamientos en cada nivel de desempeño (bajo, medio, alto). En la Figura 4, se puede apreciar la descripción de la práctica pedagógica para un comportamiento en particular.

Figura 4

Rúbrica del instrumento Teach

Puntaje	1	2	3	4	5
Rangos de Calidad de Comportamiento	BAJO	MEDIO	ALTO		
	<i>En esta clase, el docente no es eficaz en facilitar la clase para promover la comprensión.</i>	<i>En esta clase, el docente es algo eficaz en facilitar la clase para promover la comprensión.</i>	<i>En esta clase, el docente es eficaz en facilitar la clase para promover la comprensión.</i>		
3.1 ? El docente articula explícitamente los objetivos de la clase y relaciona las actividades con tales objetivos	<p>El docente no establece o escribe los objetivos de la clase, ni tampoco se pueden inferir de las actividades de la clase.</p> <p><i>Por ejemplo: El docente les pide a los estudiantes que tomen turnos para leer un texto sobre la plantación y el cultivo. Luego, dedica el resto de la clase a discutir sobre agricultura y los procesos específicos que involucra. El docente no establece el objetivo de la clase y es difícil inferir uno a partir de las actividades, ya que podría ser desarrollar la lectura oral, desarrollar vocabulario o aprender sobre agricultura.</i></p>	<p>El docente establece y/o escribe explícitamente un objetivo amplio de la clase o el objetivo no está explícitamente establecido y/o escrito, pero se puede inferir a partir de las actividades de la clase.</p> <p><i>Por ejemplo: El docente dice "Hoy, vamos a aprender sobre multiplicación", sin dar más detalles específicos mientras que la clase está dedicada claramente a multiplicar fracciones. También puede ser que todas las actividades estén claramente dirigidas a trabajar la división de números enteros, pero el objetivo no es explícitamente articulado por el docente.</i></p>	<p>El docente establece y/o escribe explícitamente el objetivo específico de la clase (un objetivo de aprendizaje) y las actividades de la clase están alineadas con ese objetivo.</p> <p><i>Por ejemplo: Al principio de la clase el docente dice, "Hoy vamos a aprender sobre cómo multiplicar las fracciones". Cada una de las actividades de la clase están claramente relacionadas con la multiplicación de fracciones.</i></p>		

Nota. Extraído de *Teach Primary. Manual del observador* (Grupo Banco Mundial, 2021).

Para mayores detalles sobre el instrumento, la hoja de observación completa se encuentra en el Anexo E, mientras que las rúbricas se encuentran en los siguientes anexos:

Tabla 17

Relación de rúbricas en anexos

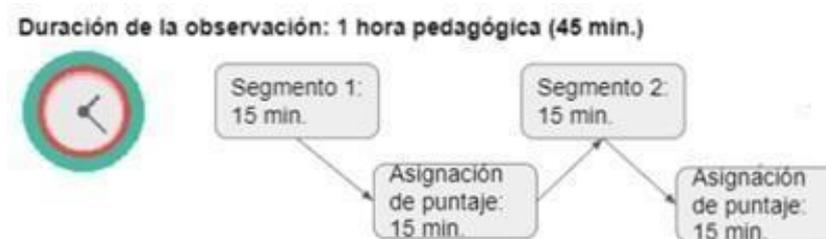
Rúbrica	Anexo
Tiempo de aprendizaje	Anexo F
Facilitación del aprendizaje	Anexo G
Verificar entendimiento	Anexo H
Retroalimentación	Anexo I
Pensamiento crítico	Anexo J

○ **Duración de la observación de aula extendida**

El proceso de observación durará un total de 60 minutos, de manera que se pueda tomar muestras significativas de la práctica pedagógica del docente. Siguiendo la metodología propuesta por el instrumento Teach, la observación se realizará en dos segmentos de quince minutos cada uno. Después de cada segmento de observación, le sigue un segmento de asignación de puntaje, que también tiene una duración de quince minutos, como se observa en la Figura 5.

Figura 5

Tiempo y duración de la observación de aula



○ **Entrenamiento para la aplicación de instrumentos de la observación de aula extendida**

Antes de la implementación del instrumento, es necesario capacitar a la directora y a los coordinadores pedagógicos en su aplicación. Este proceso es de suma importancia, porque permitirá que los instrumentos sean aplicados de manera adecuada y, por lo tanto, que sus resultados sean realmente confiables.

Se recomienda que, además de capacitar a la directora y los coordinadores pedagógicos, también se considere la capacitación del personal docente. En primer lugar, ello permitirá ser transparentes en cuanto a los estándares e instrumentos bajo los cuales se evaluará su desempeño, lo que mejorará su disposición a ser evaluados; en segundo lugar, brindará a los mismos docentes las herramientas para que se involucren en procesos de autoevaluación de su propia práctica.

Al finalizar la capacitación, es importante comprobar que todos dominen la aplicación del instrumento, para lo cual se evaluará su objetividad en la puntuación. Se trata de medir el grado en que el instrumento es permeable a la influencia de los sesgos y tendencias del investigador que lo administra, califica e interpreta

(Mertens, 2005). El personal capacitado observará cinco sesiones de aula videograbadas, y, para cada una, asignarán puntajes a los elementos y comportamientos de las rúbricas de observación.

A partir de los resultados, se estimarán dos indicadores. El primero es el nivel de acuerdo entre observadores, que consiste en la concordancia alcanzada entre observadores al examinar y clasificar una serie de elementos. El segundo es el nivel de acuerdo de cada observador con el código maestro para cada aspecto medido.

- **Sobre la autoevaluación docente**

La autoevaluación es el proceso en el que los docentes emiten juicios de valor sobre su propio conocimiento, desempeño o habilidades pedagógicas, con el propósito de la automejora (Akram y Zepeda, 2016). Durante este proceso, el docente reflexiona sobre las acciones, creencias y resultados relacionados a su práctica pedagógica, emite una autocrítica resultante de dicho proceso reflexivo, y genera un cambio en sus conocimientos o su práctica futura (Airasian y Gullickson, 1994).

La importancia de la autoevaluación radica en que no es posible aprender de las experiencias propias de manera automática; por el contrario, es solo cuando estas se analizan y se reflexiona sobre ellas que se puede generar un aprendizaje orientado a la mejora (Airasian y Gullickson, 1994). Por ello, se considera a la autoevaluación como uno de los instrumentos más importantes para el desarrollo profesional de los docentes (Danielson y McGreal, 2000).

A continuación, se plantean algunas condiciones que son importantes de asegurar para que este proceso se dé de manera adecuada:

- *Establecer un ambiente seguro y de confianza.* Es importante que los docentes puedan conducir su proceso de evaluación en privado, sin temor a dañar su imagen frente a la comunidad o a consecuencias negativas para su futuro profesional (García, 2014).
- *Establecimiento de criterios y estándares de calidad para el desempeño docente.* Para que una autoevaluación sea, elaborada, específica y detallada es necesario que esta se base en criterios y estándares de desempeño, de lo contrario es posible que la reflexión sea limitada, superficial y general (van Diggelen, den Brok y Beijgaard, 2013). Es por ello que, para el proceso de autoevaluación, los docentes utilizarán el instrumento Teach, específicamente la hoja de observación docente y las rúbricas de cada elemento.
- *Responsabilidad y autoeficacia.* Se debe trabajar con los docentes en la disposición a asumir cierta responsabilidad en los resultados educativos que obtienen, así como fortalecer su percepción sobre su capacidad de cambiar su práctica. Si los docentes perciben que el cambio se encuentra fuera de su control, atribuirán los problemas identificados y las soluciones a factores externos y el proceso de autoevaluación se verá truncado (Airasian y Gullickson, 1994).
- *Retroalimentación de terceros.* Diversos autores resaltan la importancia de fortalecer el proceso de autoevaluación con retroalimentación de terceros, como sus pares o un acompañante (Ross y Bruce, 2007; van

Diggelen, den Brok y Beijaard, 2013). El input brindado por un tercero puede influenciar la autoobservación, lo que le otorga al docente un conocimiento más completo sobre su propia práctica (Ross y Bruce, 2007). Para ello, son fundamentales las reuniones de retroalimentación, que se verán en detalle a continuación.

- **Sobre la reunión de retroalimentación bimestral**

La retroalimentación de la práctica pedagógica ha demostrado su efectividad en la mejora del desempeño docente y en los logros de aprendizaje de los estudiantes (Kraft et al., 2018), por lo cual es parte de dos de las estrategias planteadas en este plan de desarrollo docente.

La reunión de retroalimentación bimestral se da de manera posterior a la observación de aula extendida y a la autoevaluación docente. Tiene una duración de una hora y se realizará cuatro veces al año. Cuenta con dos momentos: un primer momento de diálogo reflexivo sobre los resultados y un segundo momento de planificación de las acciones de mejora a desarrollar durante el bimestre.

- **Momento 1: Diálogo reflexivo**

Se trata de un espacio donde el docente reflexiona sobre su práctica pedagógica con ayuda del acompañante, quien estimula este proceso. Durante este momento, el acompañante invita al docente a indicar el puntaje que se asignó en cada elemento y comportamiento, y a sustentarlos, propiciando un diálogo entre ambos. Asimismo, el acompañante invita al docente a identificar y reflexionar sobre las teorías o supuestos que están detrás de su práctica pedagógica (Minedu, 2017).

El propósito es que, al finalizar el diálogo, el docente tenga una mejor comprensión sobre su propia práctica.

○ **Momento 2: Planificación bimestral**

En el segundo momento, el acompañante entabla un diálogo con el docente para la priorización de los aspectos de mejora que se trabajarán semana a semana, así como para la identificación de las acciones concretas que se desarrollarán para mejorar dichos aspectos. Ello quedará plasmado en un planificador denominado “ficha de acompañamiento bimestral” (ver Anexo K).

b) Estrategia de monitoreo y retroalimentación semanal de la práctica pedagógica

Esta estrategia tiene dos componentes: a) la observación de aula focalizada y b) la reunión de retroalimentación semanal. Como su nombre lo sugiere, la frecuencia de implementación de cada componente es semanal. Convencionalmente, se recomienda que la observación de aula se implemente con una duración de 45 a 90 minutos (Minedu, 2021) y una frecuencia de tres o cuatro veces al año. Sin embargo, Bambrick-Santoyo (2018) hace una crítica pertinente a este enfoque cuando señala que, al igual que un entrenador deportivo, un “entrenador de docentes” necesita observar frecuentemente a sus docentes, no siendo suficiente una observación esporádica.

En el marco de esta estrategia, la alta frecuencia de las observaciones y reuniones de retroalimentación se hace posible por la corta duración de cada una: quince y veinte minutos respectivamente. Ambas pueden desarrollarse en ese tiempo porque se focalizan en un aspecto específico de la práctica pedagógica. Esta

focalización en aspectos y acciones precisas es la columna vertebral de la estrategia, la cual se alinea con el enfoque de autores como Bambrick-Santoyo (2018) que afirman que, si la acción de mejora no puede implementarse en una semana, entonces la acción no es lo suficientemente pequeña.

Por último, es importante precisar que, para la implementación de esta estrategia, la directora y los coordinadores académicos mantendrán el grupo de docentes que tienen a su cargo de acuerdo con lo establecido en la Tabla 15.

- **Sobre la observación de aula focalizada**

El propósito de la observación de aula focalizada es recoger evidencia de un aspecto específico de la práctica pedagógica del docente, que sirva como insumo para el diálogo reflexivo. Para desarrollar una observación de aula focalizada, el acompañante debe realizar las siguientes acciones.

- *Programar las observaciones focalizadas.* Es importante acordar con el/la docente los días y horas en las cuales se hará la observación. Al incorporar estas actividades al calendario de trabajo, se asume un mayor compromiso de cumplir con las mismas tanto por parte del equipo directivo, como por parte de los docentes.
- *Identificar el aspecto de mejora específico a trabajar en la semana.* Una característica de la estrategia es trabajar un aspecto específico por semana. El acompañante debe identificar en la “ficha de acompañamiento bimestral” el aspecto programado para poder poner su atención en el mismo durante la observación.

- *Registrar evidencia sobre el desempeño docente.* Se trata de observar y anotar evidencia objetiva sobre el desempeño docente respecto al aspecto a mejorar. Para ello, el acompañante puede utilizar un cuaderno de campo.

- **Sobre la reunión la retroalimentación efectiva**

La retroalimentación es el momento clave de esta estrategia. Para que esta sea efectiva, el acompañante debe realizar las siguientes acciones:

- *Felicitación precisa.* Es importante que el acompañante felicite aquello que el docente ha hecho bien, de manera que se reconozcan sus logros, particularmente los referidos al dominio de la acción de mejora acordada.
- *Identificación del problema y la acción de mejora específica.* El acompañante debe hacer preguntas con un foco definido para que el docente identifique los problemas de su propio desempeño y la acción de mejora específica que debe implementar.
- *Registro del compromiso.* Una vez que se identifica la acción que se debe implementar, es necesario incluirla en la ficha de acompañamiento bimestral, de manera que quede registro del compromiso del docente y este pueda ser monitoreado.
- *Práctica.* Es importante que las acciones de mejora identificadas sean practicadas a través de juegos de roles entre el acompañante y el docente, pues, como señala Bambrick-Santoyo (2018), la práctica de estas acciones es fundamental para acelerar el ciclo de mejora y permite identificar errores antes de su desarrollo con los estudiantes.

- *Seguimiento*. El seguimiento es clave para verificar la implementación de la acción de mejora específica.

c) Estrategia de reconocimiento a la excelencia y desarrollo profesional

De acuerdo con los sociólogos Ferrando y Rivero (2022), el trabajo constituye un ámbito fundamental en la vida de las personas y, por lo tanto, el reconocimiento del trabajo contribuye al fortalecimiento de la identidad, la autoestima personal, la motivación, así como a la integración social.

De acuerdo con la primera estrategia del presente plan, al finalizar el año académico, cada docente habrá sido evaluado en cuatro oportunidades mediante la observación de aula extendida. En cada oportunidad, cada uno habrá recibido una calificación en los cinco elementos o desempeños seleccionados del instrumento Teach (ver Tabla 16): tiempo de aprendizaje, facilitación de la clase, pensamiento crítico, verificación del entendimiento y retroalimentación del aprendizaje.

La información resultante de las evaluaciones de cuatro de los cinco elementos¹³ será utilizada para implementar tres tipos de reconocimientos: el reconocimiento a la excelencia en la enseñanza, el reconocimiento al desempeño destacado, el reconocimiento al desarrollo profesional. Estos se detallan a continuación.

- **Reconocimiento a la excelencia en la enseñanza**

Esta acción consiste en una bonificación económica meritoria que se entregará al docente que obtenga un puntaje final promedio de 4.5 puntos o más en

¹³ No se incluirá el elemento “Tiempo de aprendizaje”, dado que su escala de valoración es distinta a la del resto de elementos, lo que no permite incluirlas en un mismo promedio.

los cuatro elementos priorizados. En caso más de un docente haya obtenido dicho puntaje se premiará al que haya obtenido el puntaje más alto. Cabe resaltar que, para calcular el puntaje promedio, se tomarán como referencia solo las observaciones de aula extendida 3 y 4.

- **Reconocimiento al desempeño destacado**

Esta acción está orientada a estimular a los docentes que hayan logrado un puntaje promedio de 4.5 puntos o más en uno de los cuatro elementos priorizados. Se otorgará un diploma de reconocimiento al desempeño destacado con la denominación del elemento en el que obtuvo dicho puntaje. Cabe resaltar que, para calcular el puntaje promedio, se tomarán como referencia solo las observaciones de aula extendida 3 y 4.

- **Reconocimiento al desarrollo profesional**

Esta acción está orientada a estimular a los docentes que hayan logrado el mayor incremento de su puntaje promedio en los cuatro elementos priorizados, entre la primera y la cuarta observación de aula extendida. Se otorgará como estímulo un diploma de reconocimiento al desarrollo profesional.

A continuación, se presenta el consolidado de los tipos de reconocimiento ofrecidos:

Tabla 18*Cuadro de clasificación de reconocimientos a docentes*

Tipo de reconocimiento	Criterios de selección	Nombre del estímulo
Reconocimiento a la excelencia en la enseñanza	Tener un promedio de 4.5 puntos en los cuatro elementos priorizados en las observaciones 3 y 4.	<ul style="list-style-type: none"> ● diploma a la excelencia en la enseñanza ● bonificación meritoria
Reconocimiento al desempeño destacado	Tener un promedio de 4.5 puntos o más en uno de los elementos priorizados en las observaciones 3 y 4.	<ul style="list-style-type: none"> ● diploma al desempeño destacado en (nombre de elemento)
Reconocimiento al desarrollo profesional	Tener el mayor incrementado del puntaje promedio en los cuatro elementos priorizados entre la primera y la cuarta observación de aula extendida	<ul style="list-style-type: none"> ● diploma de reconocimiento al desarrollo profesional

Por último, se desarrollará una ceremonia de premiación para la entrega de todos los diplomas detallados previamente. El objetivo es promover el reconocimiento de los docentes con toda la comunidad educativa, para fomentar el reconocimiento social de los docentes y de sus logros de aprendizaje.

I.3.3. Síntesis del plan de desarrollo docente

- El Plan de desarrollo docente se basa en tres estrategias: (i) estrategia de evaluación y retroalimentación bimestral de la práctica pedagógica, (ii) estrategia de monitoreo y retroalimentación semanal de la práctica pedagógica, (iii) estrategia de reconocimiento docente a la excelencia y desarrollo profesional
- La primera estrategia asegura el desarrollo de una evaluación de calidad y de bajo costo, al utilizar un instrumento validado internacionalmente y de acceso libre para la observación de aula.
- La segunda estrategia rompe el enfoque tradicional del acompañamiento pedagógico al reducir el tiempo de observación y retroalimentación, y focalizarse en un aspecto específico de la práctica pedagógica. Ello permite incrementar exponencialmente la frecuencia y el número de observaciones.
- Tanto la primera como la segunda estrategia se decantan en un momento de retroalimentación de diálogo reflexivo, lo cual denota su orientación formativa.
- Es importante que las II.EE. desarrollen estrategias de reconocimiento docente, en tanto contribuyen al fortalecimiento de la identidad, la autoestima personal, la motivación.

II. CONCLUSIONES

El presente portafolio reúne tres trabajos elaborados en la Maestría en Educación con mención en Gestión del Cambio en Instituciones Educativas. Si bien fueron elaborados en torno a distintas problemáticas educativas, tienen en común que los tres constituyen propuestas para el cambio educativo, se sustentan en literatura especializada y siguen siendo pertinentes en el contexto actual.

A continuación, se plantean las principales conclusiones respecto a cada trabajo.

- **El futuro es ahora: reflexiones en torno al rol de la educación a distancia en un contexto pospandemia**
 - ✓ La educación a distancia e híbrida son modalidades educativas que reportan beneficios en cuanto a cobertura y mejora de los logros de aprendizajes de los estudiantes de la educación básica.
 - ✓ Se identifican cuatro medidas de política educativa para avanzar hacia un mejor aprovechamiento de la educación a distancia e híbrida en el Perú: (i) cierre de brechas digitales, (ii) fortalecimiento de los estudiantes en competencias clave para el éxito académico en la educación a distancia, (iii) diseño e implementación de una formación inicial docente y formación docente en servicio orientada al desarrollo de competencias para la enseñanza virtual, (iv) diseño e implementación de estructuras organizacionales para la educación a distancia e híbrida.
 - ✓ El avance en la implementación de las medidas sugeridas es deficiente. No hay indicios que sugieran una intención del gobierno de incorporar a las modalidades educativas a distancia e híbrida en el sistema educativo

peruano como complemento de la modalidad presencial, pues son comprendidas como modalidades educativas a ser implementadas en casos de emergencia.

Currículo por competencias del diplomado de posgrado en liderazgo para la equidad y justicia social

- ✓ Es pertinente e importante brindar a los directivos de escuelas una formación orientada a fortalecer su liderazgo para el desarrollo de escuelas más equitativas y justas. Por un lado, el análisis de los indicadores relacionados a discriminación, violencia y equidad en el Perú evidencian una situación crítica respecto a estas problemáticas; por otro, la revisión de los diseños curriculares de las principales estrategias formativas que ofrece el Ministerio de Educación a los directivos de II.EE permitió identificar la ausencia de una oferta formativa que desarrolle estas competencias.
- ✓ A partir de la literatura especializada en la formación de líderes escolares para la construcción de escuelas más equitativas y justas, se plantea un perfil de egreso que comprende cuatro competencias que se pueden resumir de esta manera: (i) desarrolla una conciencia crítica, (ii) implementa nuevas estructuras organizativas, (iii) gestiona proceso pedagógico de calidad para la atención de la diversidad, y (iv) propicia un clima y cultura escolar positivo.

- **Plan de desarrollo docente para una institución educativa privada de Huancayo**

- ✓ Es fundamental partir de un diagnóstico para el diseño e implementación de un plan de desarrollo docente, en tanto permite que este responda a las necesidades específicas de las instituciones educativas.
- ✓ El plan de desarrollo docente propone dos componentes clave: (i) el uso de un instrumento de observación de aula validado, confiable y de acceso gratuito que permite realizar una evaluación rigurosa del desempeño docente; y (ii) una estrategia de monitoreo y acompañamiento docente innovadora, caracterizada por su alta frecuencia, corta duración y su focalización en un aspecto específico de la práctica pedagógica a la vez.

III. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- **Trabajo 1. El futuro es ahora: reflexiones en torno al rol de la educación a distancia en un contexto pospandemia**

Archambault, L., y Kennedy, K. (2018). Teacher Preparation for K-12 Online and Blended Learning. En K. Kennedy y R. Ferdig (Eds.), *Handbook of Research on K-12 Online and Blending Learning* (2da ed., pp. 221-246). ETC Press.

https://www.academia.edu/37013644/Handbook_of_Research_on_K_12_and_Blending_Learning_Second_Edition.pdf

Boggio, N. (2022, 11 junio). La brecha de la conectividad en el Perú. *El Peruano*.

<https://elperuano.pe/noticia/160292-la-brecha-de-la-conectividad-en-el-peru>

Borup, J. (2018). On-site and Online Facilitators: Current Practice and Future Directions for Research. En K. Kennedy, y R. Ferdig (Eds.), *Handbook of Research on K-12 Online and Blending Learning* (2da ed., pp. 423-441). ETC Press.

https://www.academia.edu/37013644/Handbook_of_Research_on_K_12_and_Blending_Learning_Second_Edition.pdf

Díaz, H. (2019). *Transformar la educación: una mirada desde la escuela peruana*. Fundación Santillana.

Fernández, T. (2022). *Validación de un modelo de factores predictivos de las competencias digitales de información en estudiantes de secundaria de colegios públicos y privados* [Tesis de doctorado, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio institucional – UPCH.

https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/13103/Validacion_FernandezBringas_Teresa.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Gestión. (2020, 13 de octubre). *A menos de tres meses de terminar las clases, Gobierno inicia entrega de tablets a escolares*. <https://gestion.pe/peru/a-menos-de-tres-meses-de-terminar-las-clases-gobierno-inicia-entrega-de-tablets-a-escolares-mndc-noticia/>

Gob.pe. (2020, 14 julio). *Ministro Benavides: “Aprendo en casa ha llegado para quedarse”*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/208830-ministro-benavides-aprendo-en-casa-ha-llegado-para-quequedarse>

Hasler-Waters, L., Borup, J., y Menchaca, M. (2018). Parental Involvement in K-12 Online and Blended Learning. En K. Kennedy y R. Ferding (Eds.), *Handbook of Research on K-12 Online and Blending Learning* (2da ed., pp. 403-422). ETC Press. https://www.academia.edu/37013644/Handbook_of_Research_on_K_12_and_Blending_Learning_Second_Editio_pdf

Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (2022). *Estadísticas de las tecnologías de información y comunicación en los hogares. Informe técnico*.

Keller, E., Werth, L., y Werth, E. (2013). *Transforming K-12 rural education through blended learning: Barriers and promising practices*. iNACOL. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED561276.pdf>

Kennedy, K., y Archambault, L. (2012a). Design and Development of Field Experiences in K-12 Online Learning Environments. *The Journal Of Applied Instructional Design*, 2(1), 35-49.

Kennedy, K., y Archambault, L. (2012b). Offering Preservice Teachers Field Experiences in K-12 *Online Learning*. *Journal Of Teacher Education*, 63(3), 185-200. doi: 10.1177/0022487111433651

Ministerio de Educación del Perú [Minedu]. (2016). *Currículo nacional de la educación básica*. Minedu.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4551/Curr%C3%ADculo%20nacional%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20b%C3%A1sica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación del Perú [Minedu]. (2017). *Resolución de Secretaría General N°345-2017-MINEDU. Disposiciones para la elaboración de modelos de servicio educativo en educación básica*.
https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/111227/345-2017-MINEDU-22-11-2017_05_24_02-RSG_N_345-2017-MINEDU.pdf?v=1586968835

Ministerio de Educación del Perú [Minedu]. (2020). *Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente*.
<http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/producto/dcbn2020-cta/>

Ministerio de Educación del Perú [Minedu]. (2021). *Resolución ministerial N°109-2021-MINEDU. Implementación del Programa de Formación y Capacitación Permanente durante el año 2021*.
<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1792114/RVM%20N%C2%B0%20109-2021-MINEDU.pdf.pdf?v=1617982239>

Ministerio de Educación del Perú [Minedu]. (2022a). *Resolución ministerial N°438-2022-MINEDU. Plan de cierre de brecha digital.*

https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/3774667/RM_N%C2%B0_438-2022-MINEDU.pdf.pdf?v=1666275929

Ministerio de Educación del Perú [Minedu]. (2022b). Vista rápida del sistema educativo: 6. EBR: Matrícula – Perú 2022.

https://escale.minedu.gob.pe/magnitudes-portlet/reporte/cuadro?anio=33&cuadro=621&forma=U&dpto=&dre=&tipo_ambito=ambito-ubigeo

Ministerio de Educación del Perú [Minedu]. (2022c). Vista rápida del sistema educativo: 2. docentes – Perú 2022.

https://escale.minedu.gob.pe/magnitudes-portlet/reporte/cuadro?anio=33&cuadro=623&forma=U&dpto=&dre=&tipo_ambito=ambito-ubigeo.

Ministerio de Educación del Perú [Minedu]. (2022d). *Censo Educativo 2022.*

https://escale.minedu.gob.pe/uee/-/document_library_display/GMv7/view/7802615/59411?_110_INSTANCE_GMv7_redirect=https%3A%2F%2Fescale.minedu.gob.pe%2Fuee%2F-%2Fdocument_library_display%2FGMv7%2Fview%2F7802615

Ministerio de Educación del Perú [Minedu]. (2023a). *Valores para el período 2016-2022 de los indicadores de la educación en el Perú.*

<http://escale.minedu.gob.pe/ueetendencias2016>.

Ministerio de Educación del Perú [Minedu]. (2023b). *Página de inicio de la página ESCALE, sección ¿Sabías qué?* <http://escale.minedu.gob.pe/>.

Ministerio de Educación del Perú [Minedu]. (2023c). *Evaluación muestral de estudiantes del año 2022.* <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2023/04/PPT-Presentaci%C3%B3n-de-Resultados-EM-2022.pdf>

Ministerio de Educación del Perú [Minedu], Dirección de Formación Inicial Docente [DIFOID]. (2023d). *Oficio N°00469-2023-MINEDU/VMGP-DIGEDD-DIFOID.*

Ministerio de Educación del Perú [Minedu], Dirección de Formación Docente en Servicio [DIFODS] (2023e). *Memorándum N° 00124-2023-MINEDU/VMGP-DIGEDD-DIFODS.*

Muñoz, J. (2011, 9 junio). El acceso a Internet, un derecho humano según la ONU. *CNN.* <https://cnnespanol.cnn.com/2011/06/09/el-acceso-a-internet-un-derecho-humano-segun-la-onu/>

Neira, P. (2020). Perú. En P. Neira, C. Rodríguez, y J. Villanueva, (Eds.), *Crónicas educativas: Respuestas desde América al covid-19* (1ra ed., pp. 135-146). The Learning Factor.

Perú21 (2023, 20 de marzo). *Solo se iniciarán las clases en los locales que estén en condiciones de hacerlo.* <https://peru21.pe/lima/inicio-de-clases-oscar-becerra-ministro-de-educacion-colegios-lluvias-hoy-solo-se-iniciaran-las-clases-en-los-locales-que-esten-en-condiciones-de-hacerlo-noticia/>

- Pintrich, P. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal Of Educational Psychology*, 95(4), 667-686. doi: 10.1037/0022-0663.95.4.667
- Repetto, J., Spitler, C., y Cox, P. (2018). Research on at risk learners in K-12 online learning. En K. Kennedy y R. Ferding (Eds.), *Handbook of Research on K-12 Online and Blending Learning* (2da ed., pp. 403-422). ETC Press. https://www.academia.edu/37013644/Handbook_of_Research_on_K_12_and_Blending_Learning_Second_Editio_pdf
- Revenaugh, M. (2015). Building blended charters. A case study of the Nexus Academies, U.S. En T. Clark, y M. Barbour, *Online, blended and distance education in schools. Building successful programs* (pp. 119-130). Stylus.
- Rice, K. (2006). A Comprehensive Look at Distance Education in the K–12 Context. *Journal Of Research On Technology In Education*, 38(4), 425-448. doi: 10.1080/15391523.2006.10782468
- Roblyer, M., y Marshall, J. (2002). Predicting Success of Virtual High School Students. *Journal Of Research On Technology In Education*, 35(2), 241-255. doi: 10.1080/15391523.2002.10782384
- Smallwood, J., Reaburn, J, y Baker, S. (2015). Virtual high school (Ontario). A case study of an online private school. En T. Clark, y M. Barbour, *Online, blended and distance education in schools. Building successful programs* (pp. 144-153). Stylus.

Todesco, F. (2020, 31 julio). *A Bocconi and Harvard Program Improved Middle School Students Performance and Wellbeing in Lockdown.*

<https://www.knowledge.unibocconi.eu/notizia.php?idArt=22091>

Tysinger, P., Tysinger, J., y Diamanduros, T. (2018). The Role of the School Psychologist in K-12 Online y Blended Learning. En K. Kennedy, y R. Ferdig (Eds.), *Handbook of Research on K-12 Online and Blending Learning* (2da ed., pp. 443-454). ETC Press.

https://www.academia.edu/37013644/Handbook_of_Research_on_K_12_and_Blending_Learning_Second_Edition.pdf

Weimer, M. (2013). *Learner-centered teaching* (2da ed.). Jossey-Bass.

Yang, D., y Rice, K. (2015). Boise state's journey to a k-12 online teaching endorsement program. En T. Clark, y M. Barbour (Eds.), *Online, Blended and Distance Education in Schools: Building Successful Programs* (1ra ed., pp. 13-19). Stylus Publishing.

- **Trabajo 2. Currículo por competencias del diplomado de posgrado de “liderazgo para la equidad y justicia social”**

Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. CSIE y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

https://www.cepcampgib.org/noveles/files/anexos/Index_for_inclusion.pdf

Capper, C. A., Theoharis, G., y Sebastian, J. (2006). Toward a framework for preparing leaders for Social Justice. *Journal of Educational Administration*, 44(3), 209–224. <https://doi.org/10.1108/09578230610664814>

- Catalano, A., Avolio, S., y Sladogna, M. (2004). *Competencia laboral. Diseño curricular basado en normas de competencia laboral*. Banco Interamericano de Desarrollo (BID) / Fondo Multilateral de Inversiones (FOMIN).
https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/dis_curr.pdf
- Coloma, C., y Tafur, R. (1999). El constructivismo y sus implicancias en educación. *Educación*, 8(16), 217-244.
<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5245/5239>
- Congreso de la República del Perú (2003). *Ley N°28044. Ley General de Educación*.
<https://www.gob.pe/institucion/congreso-de-la-republica/normas-legales/118378-28044>
- Cueto, S., Miranda, A., y Vásquez, M. (2016). Inequidades en la educación. En GRADE (Ed.), *Investigación para el desarrollo en el Perú. Once balances* (pp. 55-107). GRADE.
<https://www.grade.org.pe/en/publicaciones/inequidades-en-educacion/>
- DuFour, R., DuFour, R., y Eaker, R. (2008). *Revisiting professional learning communities at work. New insights for improving schools*. Solution Tree Press.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (2018). *Primera encuesta virtual para personas LGBTI, 2017 – Principales resultados*.
<https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/lgbti.pdf>
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (2014). Cooperative learning in 21st century. *Anales De Psicología*, 30(3), 841-851.
<https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241>

- Guamán Gómez, V. J., y Espinoza Freire, E. E. (2022). Aprendizaje basado en problemas para el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(2), 124-131.
- Lumby, J. (2013) Leading for equality in a changing Europe. En A. Kollias, y P. Hatzopoulos (Eds.), *The EPNoSL Briefing Notes: School Leadership Policy Development* (pp. 81-86). European Policy Network on School Leadership (EPNoSL).
- McKenzie, K., Christman, D., Hernandez, F., Fierro, E., Capper, C., Dantley, M., González, M., Cambron-McCabe, N., y Scheurich, J. (2008). From the field: A proposal for educating leaders for social justice. *Educational Administration Quarterly*, 44(1), 111–138.
<https://doi.org/10.1177/0013161x07309470>
- Ministerio de Cultura del Perú [Mincul]. (2018). *I encuesta nacional – Percepciones y actitudes sobre diversidad cultural y discriminación étnico - racial*. Ministerio de Cultura.
- Ministerio de Educación del Perú [Minedu] (2013). *Los proyectos de aprendizaje para el logro de competencias. Fascículo 1. Educación primaria*.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/3741/Rutas%20del%20Aprendizaje.%20Los%20proyectos%20de%20aprendizaje%20para%20el%20logro%20de%20competencias%2c%20educaci%3b3n%20primaria%2c%20fasc%3b3adculo%201.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación del Perú [Minedu]. (2014). *Marco del Buen Desempeño del Directivo*. Ministerio de Educación del Perú.

<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5182/Marco%20de%20Buen%20Desempe%C3%B1o%20del%20Directivo%20directivos%20construyendo%20escuela%202014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación del Perú [Minedu]. (2016). *Currículo nacional de la educación básica*. Minedu.

<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4551/Curr%C3%ADculo%20nacional%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20b%C3%A1sica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación del Perú [Minedu]. (2017). *Enfoque crítico reflexivo para una nueva docencia “Orientaciones para el diálogo reflexivo en el proceso de acompañamiento pedagógico”*. <https://drive.google.com/open?id=1H-tqYvdLfzjVr4jmBaiG80djaT9n8N>

Ministerio de Educación del Perú [Minedu]. (2019). *Encuesta nacional de convivencia escolar y violencia en la escuela*. Ministerio de Educación del Perú.

<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/7778/Encuesta%20Nacional%20de%20Convivencia%20Escolar%20y%20Violencia%20en%20la%20Escuela%20resultados%20principales.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación del Perú [Minedu]. (2020a). *Resolución Viceministerial N°013-2020 del 15 de enero de 2020 para aprobar los lineamientos del “Programa Nacional de Formación y Capacitación de Directores y Subdirectores de Instituciones Educativas*.

https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/477206/RVM_N_013-2020-MINEDU.pdf?v=1579559472

Ministerio de Educación del Perú [Minedu]. (2020b). Decreto Supremo N°009-2020-MINED que aprueba el “Proyecto Educativo Nacional – PEN al 2036: El reto de la ciudadanía plena”.

<https://www.ugel04.gob.pe/servicios/documentos-oficiales/normas-legales/7098-ds-009-2020-minedu/file>

Ministerio de Educación del Perú [Minedu]. (2020c). *Diseño formativo para la implementación del Diplomado en gestión escolar con liderazgo pedagógico del programa de formación – Inducción 2020*. Ministerio de Educación del Perú.

Ministerio de Educación del Perú [Minedu]. (2022). *Magnitudes de la educación en el Perú*. https://escale.minedu.gob.pe/magnitudes-portal/reporte/cuadro?anio=33&cuadro=589&forma=C&dpto=&dre=&tipo_ambito=ambito-ubigeo

Mirsky, L. (2011). Construyendo escuelas más sanas y seguras. *Promoviendo Escuelas Respetuosas*, 69(1), 45-49.

Murillo, J., y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 3(2), 13-32.

Naciones Unidas y CEPAL (2018). *La agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible*. Naciones Unidas.

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf

Rodman, A. (2019). *Personalized professional learning. A job-embedded pathway for elevating teacher voice*. ASCD.

Plaza, O. (2014). *Teoría sociológica. Enfoques diversos, fundamentos comunes* (1ra ed.). Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Purwati, D., Mardhiah A., Nurhasanah, E., y Ramli, R. (2022). The Six Characteristics of Andragogy and Future Research Directions in EFL: A Literature Review. *Elsya Journal of English Language Studies*, 4(1), 86-95.

Skrla, L., McKenzie, K. B., y Scheurich, J. J. (2009). *Using Equity Audits to create equitable and excellent schools*. Corwin.

Weimer, M. (2013). *Learner-centered teaching* (2da ed.). Jossey-Bass.

- **Trabajo 3. plan de desarrollo docente para una institución educativa privada de Huancayo**

Airasian, P. W., y Gullickson, A. (1994). Teacher self-assessment: Potential and barriers. *Kappa Delta Pi Record*, 31(1), 6–10.

<https://doi.org/10.1080/00228958.1994.10531885>

Akram, M, y Zepeda, S. (2015). Development and Validation of a Teacher Self-assessment instrument. *Journal of Research and Reflections in Education*, 19(2), 134-148. <https://ue.edu.pk/jrre/articles/92005.pdf>

Bambrick-Santoyo, P. (2018). *Leverage Leadership* (2da ed.). Jossey-Bass.

- Danielson, C., y McGreal, T. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ferrando, F., y Rivero, L. (2022). Reconocimiento del trabajo docente en Uruguay. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 13(1), 1-18.
<https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.1.3094>
- García, M. (2014). *Modelos de evaluación docente en el mundo e instrumentos utilizados para evaluar: Ventajas, desventajas y consideraciones para su elección*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Grupo Banco Mundial. (2019). *Resumen ejecutivo. Teach*. Banco Mundial.
- Grupo Banco Mundial. (2021). *Teach Primary. Manual del observador* (2da ed.). Banco Mundial.
- Ho, A., y Kane, T. (2013). *The Reliability of Classroom Observations by School Personnel*. Bill y Melinda Gates Foundation.
<https://usprogram.gatesfoundation.org/-/media/dataimport/resources/pdf/2016/12/met-reliability-of-classroom-observations-research-paper.pdf>
- Joe, J., Tocci, C., Holtzman, S., y Williams, J. (2013). *Foundations of Observation. Considerations for Developing a Classroom Observation System That Helps Districts Achieve Consistent and Accurate Scores*. Bill & Melinda Gates Foundation.
<https://usprogram.gatesfoundation.org/-/media/dataimport/resources/pdf/2016/12/metproject-foundations-of-observation.pdf>

- Kraft, M., Blazar, D., y Hogan, D. (2018). The Effect of Teacher Coaching on Instruction and Achievement: A Meta-Analysis of the Causal Evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547-588.
- Mertens, D. M. (2005). *Research and Evaluation in Education and-Psychology: Integrating diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. Sage Press.
- Ministerio de Educación del Perú [Minedu]. (2017). *Enfoque crítico reflexivo para una nueva docencia “Orientaciones para el diálogo reflexivo en el proceso de acompañamiento pedagógico”*. https://drive.google.com/open?id=1H-tqYvdLfzjVr4jmBa_ixG80djaT9n8N
- Ministerio de Educación del Perú [Minedu]. (2018). *Rúbricas de observación de aula | Evaluación del Desempeño Docente Nivel Primaria – Tramo I*. <https://evaluaciondocente.perueduca.pe/desempenoprimarytramo1/rubricas-de-observacion-de-aula/>
- Ministerio de Educación del Perú [Minedu]. (2019). *Semáforo escuela. Manual del monitor*. Ministerio de Educación del Perú. <https://www.minedu.gob.pe/semaforo-escuela/pdf/1-documentos-metodologicos/2019/manual-del-monitor-set-nov-2019.pdf>
- Molina, E., Fatima, S., Ho, A., Melo, C., Wilichowski, T., y Pushparatnam, A. (2020). Measuring the quality of teaching practices in primary schools: Assessing the validity of the teach observation tool in Punjab, Pakistan. *Teaching and Teacher Education*, 96, 103-171. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103171>

Ross, J. A., y Bruce, C. D. (2007). Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 146–159. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.035>

Uncommon Schools (2023). *Home page*. <https://uncommonschoools.org/>

Van Diggelen, M., Den Brok, P., y Beijaard, D. (2012). Teacher's use of a self-assessment procedure: the role of criteria, standards, feedback and reflection. *Teachers and Teaching*, 19(2), 115-134. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.741834>

IV. ANEXOS

- **Anexos del Trabajo 2. Currículo por competencias del diplomado de posgrado de “liderazgo para la equidad y justicia social”**

Anexo A - Autorización de uso de trabajo académico

Siendo el día jueves 6 de abril de 2023, mediante el presente consentimiento, la que suscribe, Johana Alicia Gonzáles Oré con DNI N° [REDACTED] (en adelante, la suscrita), autoriza a Gonzalo Adrián Escalante Barrantes, con DNI N° [REDACTED] (en adelante, el interesado), a utilizar el trabajo académico que desarrollaron colaborativamente, denominado “Currículo por competencias del diplomado de posgrado en liderazgo y gestión escolar para la equidad y justicia social”, como parte de su Portafolio de trabajos escritos, con el cual optará por el grado académico de Magíster en Educación con mención en Gestión del Cambio de Instituciones Educativas de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Cabe resaltar que el trabajo en mención fue desarrollado durante el año 2021, como trabajo final del curso “Gestión del Currículo por Competencias” de la dicha maestría. En tal sentido, el trabajo ha sido mejorado y adaptado por el interesado para que se ajuste a los estándares establecidos para la presentación de Portafolio de trabajos escritos. Sin perjuicio de ello, el interesado reconoce que el trabajo original fue desarrollado de manera colaborativa con la suscrita.

[REDACTED]	[REDACTED]
Johana Alicia Gonzáles Oré	Gonzalo Adrián Escalante Barrantes

Anexo B - Autorización de uso de trabajo académico

Siendo el día jueves 6 de abril de 2023, mediante el presente consentimiento, la que suscribe, Delia Sánchez Medina con DNI N° [REDACTED] (en adelante la suscrita), autoriza a Gonzalo Adrián Escalante Barrantes, con DNI N° [REDACTED] (en adelante, el interesado) a utilizar el trabajo académico que desarrollaron colaborativamente, denominado “Currículo por competencias del diplomado de posgrado en liderazgo y gestión escolar para la equidad y justicia social”, como parte de su Portafolio de trabajos escritos, con el cual optará por el grado académico de Magíster en Educación con mención en Gestión del Cambio de Instituciones Educativas de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Cabe resaltar que el trabajo en mención fue desarrollado durante el año 2021, como trabajo final del curso “Gestión del Currículo por Competencias” de la dicha maestría. En tal sentido, el trabajo ha sido mejorado y adaptado por el interesado para que se ajuste a los estándares establecidos para la presentación de Portafolio de trabajos escritos. Sin perjuicio de ello, el interesado reconoce que el trabajo original fue desarrollado de manera colaborativa con la suscrita.

[REDACTED]	[REDACTED]
Delia Sánchez Medina	Gonzalo Adrián Escalante Barrantes

Anexo C - Matriz de elaboración de competencias

Competencia	Desempeño
<p>C1 - Desarrolla una conciencia crítica respecto a diversas situaciones de injusticia en perjuicio de grupos sociales por motivos de raza/etnicidad, género, orientación sexual, religión, idioma, estrato social, necesidades de aprendizaje u otros factores, a través de una mayor comprensión sobre las causas estructurales de las inequidades, así como el entendimiento de cómo los grupos menos favorecidos experimentan las inequidades, a fin de promover una disposición colectiva en la comunidad educativa hacia la construcción de una escuela, y sociedad, más justa y equitativa.</p>	<p>Dimensión afectivo-motivacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se compromete de manera ética a enfrentar situaciones de inequidad, exclusión y discriminación <p>Dimensión cognoscitiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprende los fundamentos y mecanismos de reproducción de las diferentes formas de inequidad, exclusión y discriminación dentro y fuera de las escuelas. - Desarrolla auto conciencia y cuestionar las creencias y prácticas propias que favorecen situaciones de exclusión e inequidad. - Dominar estrategias para el desarrollo de una conciencia crítica en los docentes y estudiantes <p>Dimensión actuacional:</p>

Competencia	Desempeño
	<ul style="list-style-type: none"> - Implementar estrategias para el desarrollo de conciencia crítica en los docentes y estudiantes.
<p>C2 - Implementa nuevas estructuras organizacionales y sistemas proactivos de apoyo y atención que eliminen prácticas escolares que reproducen barreras al aprendizaje en perjuicio de grupos de estudiantes sea por raza/etnicidad, género, orientación sexual, religión, idioma, estrato social, habilidad u otros factores, y aseguren las condiciones para que todas y todos los estudiantes tengan el apoyo necesario para aprender de acuerdo con sus necesidades particulares de aprendizaje.</p>	<p>Dimensión afectivo-motivacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se compromete de manera ética a transformar las estructuras organizacionales de su IE. <p>Dimensión cognoscitiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprende cómo ciertos arreglos organizaciones producen o reproducen inequidades. - Conocer las formas organizativas y sistemas de apoyo que aseguran la atención a las diversas necesidades de aprendizaje de las y los estudiantes de la IE. <p>Dimensión actuacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Transforma las formas organizativas y sistemas de apoyo de la IE en

Competencia	Desempeño
	tales que brinden las condiciones necesarias para la atención a las diversas necesidades de aprendizaje de las y los estudiantes de la IE.
<p>C3- Gestiona procesos pedagógicos de calidad que atienden a la diversidad de necesidades de aprendizaje de cada estudiante al interior de su institución educativa, a través del acompañamiento sistemático a las y los docentes, y la reflexión conjunta sobre su práctica pedagógica, con el fin de que todas y todos los estudiantes, sin excepción, alcancen las metas de aprendizaje.</p>	<p>Dimensión afectivo-motivacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se compromete de manera ética con fomentar prácticas pedagógicas para que todas y todos los estudiantes aprendan <p>Dimensión cognoscitiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Domina estrategias pedagógicas para la atención de necesidades de aprendizaje heterogéneas. - Domina estrategias de acompañamiento pedagógico para la atención de necesidades de aprendizaje heterogéneas. <p>Dimensión actuacional:</p>

Competencia	Desempeño
	<ul style="list-style-type: none"> - Implementa estrategias de acompañamiento pedagógico para la atención de necesidades de aprendizaje heterogéneas.
<p>C4- Propicia un clima y cultura escolar de respeto, valoración de la diversidad, colaboración y orientación al bien común a través de la promoción de la participación protagónica de las y los estudiantes, la resolución efectiva y pacífica de conflictos y la implementación de estrategias para la integración de la comunidad educativa, con el propósito asegurar el bienestar de todos y cada uno de los estudiantes y el desarrollo de una convivencia democráticamente.</p>	<p>Dimensión afectivo-motivacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se compromete de manera ética con desarrollar estrategias para cambiar el clima y la cultura escolar. <p>Dimensión cognoscitiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Domina estrategias participativa y lúdicas para promover la participación de niñas, niños y adolescente en la toma de decisiones de la IE. - Domina estrategias para la resolución pacífica de conflictos y para la integración de la comunidad educativa

Competencia	Desempeño
	<p data-bbox="1019 339 1944 371">Dimensión actuacional:</p> <ul data-bbox="1019 411 1944 667" style="list-style-type: none"> <li data-bbox="1019 411 1944 523">- Implementa espacios y mecanismos para promover la participación niñas y niños y adolescentes en toma de decisiones de la IE. <li data-bbox="1019 563 1944 667">- Implementa estrategias para la resolución pacífica de conflictos y para la integración de la comunidad educativa

- **Anexos del Trabajo 3. Plan de desarrollo docente para una institución educativa privada de Huancayo**

Anexo D - Autorización de uso de trabajo académico

Siendo el día jueves 6 de abril de 2023, mediante el presente consentimiento, la que suscribe, Sofía del Carmen Ximena Eloisa Tovar Galarza con DNI N° [REDACTED] (en adelante, la suscrita) autoriza a Gonzalo Adrián Escalante Barrantes, con DNI [REDACTED], (en adelante, el interesado) a utilizar el trabajo académico que desarrollaron colaborativamente, denominado “Plan de Desarrollo Docente en la Institución Educativa Privada Castalia Huancayo”, como parte de su Portafolio de trabajos escritos, con el cual optará por el grado académico de Magíster en Educación con mención en Gestión del Cambio de Instituciones Educativas de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Cabe resaltar que el trabajo en mención fue desarrollado durante el año 2021, como trabajo final del curso “Gestión del Desarrollo Docente” de la dicha maestría. En tal sentido, el trabajo ha sido mejorado y adaptado por el interesado para que se ajuste a los estándares establecidos para la presentación del Portafolio de trabajos escritos. Sin perjuicio de ello, el interesado reconoce que el trabajo original fue desarrollado de manera colaborativa con la suscrita.

	
Sofía del Carmen Ximena Eloisa Tovar Galarza	Gonzalo Adrián Escalante Barrantes

Anexo E - Hoja de observación docente

HOJA DE OBSERVACIÓN

DOCENTE:	NIVEL:	GRADO:	ÁREA:	ACOMPAÑANTE:
MOMENTO:	SEGMENTO:	TIEMPO ACTUAL: : A :	DURACIÓN SEGMENTO: min	

CALIDAD DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

Áreas / Elementos / Comportamiento	Puntajes	Puntajes finales
------------------------------------	----------	------------------

1. VERIFICAR ENTENDIMIENTO		1	2	3	4	5	
1.1	El docente hace preguntas, cuestiona o usa otras estrategias para determinar el nivel de entendimiento de los estudiantes	B		M		A	
1.2	El docente supervisa a la mayoría de los estudiantes durante el trabajo individual/grupal	B		M		A	
1.3	El docente ajusta la clase al nivel de los estudiantes	B		M		A	

2. RETROALIMENTACIÓN		1	2	3	4	5	
2.1	El docente hace comentarios específicos o entrega indicaciones a los estudiantes para ayudarlos a clarificar sus confusiones	B		M		A	
2.2	El docente entrega comentarios específicos o cuestiona a los estudiantes para ayudarlos a identificar sus logros	B		M		A	

3. PENSAMIENTO CRÍTICO		1	2	3	4	5	
3.1	El docente hace preguntas abiertas	B		M		A	
3.2	El docente ofrece actividades de pensamiento	B		M		A	
3.3	Los estudiantes hacen preguntas abiertas o desarrollan actividades de pensamiento	B		M		A	

Anexo F – Rúbrica de elemento priorizado “tiempo de aprendizaje”

0	
TIEMPO DE APRENDIZAJE	<p><i>El docente maximiza el tiempo de aprendizaje.</i></p> <p><i>El docente maximiza el tiempo de aprendizaje al asegurarse de que la mayoría de los estudiantes estén enfocados en la tarea y de ofrecerles una actividad de aprendizaje durante la mayoría del tiempo. Esto puede ser observado en la clase a través de los siguientes comportamientos:</i></p>

	SÍ	NO
<p>0.1 ?</p> <p>El docente está enseñando u ofrece una actividad de aprendizaje para la mayoría de los estudiantes</p>	<p>ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE:</p> <p>Estas incluyen cualquier actividad que esté relacionada al contenido de la clase, independientemente de la calidad de la actividad.</p> <p><i>Por ejemplo: actividades de aprendizaje pueden incluir la enseñanza del docente, trabajo grupal, o estudiantes trabajando en tareas o leyendo de manera independiente. Nótese que, si el docente abandona el aula, pero les ha entregado una actividad de aprendizaje a los estudiantes, esto igual contaría como una actividad de aprendizaje.</i></p>	<p>ACTIVIDADES QUE NO SON DE APRENDIZAJE:</p> <p>Estas incluyen cualquier actividad que no esté relacionada con el contenido de la clase, incluyendo actividades de manejo del aula, tales como tomar asistencia, disciplinar a los estudiantes o cualquier otra actividad que deje a los estudiantes esperando.</p> <p><i>Por ejemplo: cuando el docente está escribiendo en la pizarra silenciosamente, sin pedirle a los estudiantes que copien. Otros ejemplos incluyen: cuando el docente toma la asistencia, él/ella puede leer los nombres de los estudiantes uno a uno; cuando se observa un mal comportamiento, él/ella detiene la clase para redirigir el mal comportamiento del estudiante; cuando hay distracciones que vienen de afuera de la clase, él/ella puede parar la clase para ver lo que está ocurriendo; cuando está corrigiendo tareas, él/ella corrige la tarea de cada estudiante individualmente mientras que los demás no tienen nada que hacer. Adicionalmente, procesos típicos de una clase pueden ser prolongados, tales como la transición entre actividades, la preparación de los materiales para las actividades o completar tareas administrativas.</i></p>

	BAJO	MEDIO	ALTO
<p>0.2 ?</p> <p>Los estudiantes están enfocados en la tarea¹</p>	<p>6 o más estudiantes no están enfocados en la tarea</p>	<p>2-5 estudiantes no están enfocados en la tarea</p>	<p>Todos los estudiantes están enfocados en la tarea (un estudiante puede no estar enfocado)</p>
<p>Estudiantes no enfocados en la tarea:</p> <p>Esto incluye a estudiantes que no están participando en la actividad de aprendizaje entregada por el docente, ya sea porque están tranquilos pero distraídos, o porque están interrumpiendo la clase. Por ejemplo, en la primera categoría, los estudiantes pueden estar mirando a la ventana, apoyando su cabeza en la mesa, mirando hacia el suelo o hacia el observador, o durmiendo. En la segunda categoría, pueden estar pasándose notas, susurrando, hablando con otro compañero durante una actividad que no requiere hablar, moviéndose alrededor del aula, gritando o cualquier otra forma que puede ser disruptiva para la clase.</p>			

Anexo G – Rúbrica del elemento priorizado “facilitación del aprendizaje”

B.3						
ENSEÑANZA		<i>El docente facilita la clase para promover la comprensión.</i>				
FACILITACIÓN DE LA CLASE		<i>El docente facilita la clase para promover la comprensión al articular explícitamente los objetivos, explicar el contenido usando múltiples formas de representación, y conectar el contenido de la clase con otros conocimientos o con las experiencias personales de los estudiantes. Esto puede ser observado a través de los siguientes comportamientos:</i>				
Puntaje	1	2	3	4	5	
Rangos de Calidad de Comportamiento	BAJO	MEDIO	ALTO			
	<i>En esta clase, el docente no es eficaz en facilitar la clase para promover la comprensión.</i>	<i>En esta clase, el docente es algo eficaz en facilitar la clase para promover la comprensión.</i>	<i>En esta clase, el docente es eficaz en facilitar la clase para promover la comprensión.</i>			
3.1 ? El docente articula explícitamente los objetivos de la clase y relaciona las actividades con tales objetivos	<p>El docente no establece o escribe los objetivos de la clase, ni tampoco se pueden inferir de las actividades de la clase.</p> <p><i>Por ejemplo: El docente les pide a los estudiantes que tomen turnos para leer un texto sobre la plantación y el cultivo. Luego, dedica el resto de la clase a discutir sobre agricultura y los procesos específicos que involucra. El docente no establece el objetivo de la clase y es difícil inferir uno a partir de las actividades, ya que podría ser desarrollar la lectura oral, desarrollar vocabulario o aprender sobre agricultura.</i></p>	<p>El docente establece y/o escribe explícitamente un objetivo amplio de la clase o el objetivo no está explícitamente establecido y/o escrito, pero se puede inferir a partir de las actividades de la clase.</p> <p><i>Por ejemplo: El docente dice "Hoy, vamos a aprender sobre multiplicación", sin dar más detalles específicos mientras que la clase está dedicada claramente a multiplicar fracciones. También puede ser que todas las actividades estén claramente dirigidas a trabajar la división de números enteros, pero el objetivo no es explícitamente articulado por el docente.</i></p>	<p>El docente establece y/o escribe explícitamente el objetivo específico de la clase (un objetivo de aprendizaje) y las actividades de la clase están alineadas con ese objetivo.</p> <p><i>Por ejemplo: Al principio de la clase el docente dice, "Hoy vamos a aprender sobre cómo multiplicar las fracciones". Cada una de las actividades de la clase están claramente relacionadas con la multiplicación de fracciones.</i></p>			
3.2 ? El docente explica el contenido usando múltiples formas de representación	<p>El docente explica el contenido usando una forma de representación o simplemente no se explica el contenido.</p> <p><i>Por ejemplo: El docente dice, "Una fracción es la combinación de un numerador y un denominador", sin entregar ninguna representación escrita o otra representación visual de una fracción durante el segmento de la clase. Alternativamente, el docente puede no explicar el contenido, usar muchos términos técnicos sin explicar lo que significan y/o puede explicar ideas sin un orden lógico o sin ningún tipo de conexión. Otro ejemplo puede ser que el docente diga: "Una fracción es una combinación de un numerador y un denominador", sin explicar lo que significan estos dos términos. También es posible que el docente no ofrezca ninguna explicación sobre el contenido.</i></p>	<p>El docente explica el contenido usando dos formas de representación.</p> <p><i>Por ejemplo, el docente dice: "Una fracción es la combinación de un numerador y un denominador" y escribe un ejemplo de fracción en la pizarra. En una clase de Lenguaje, el docente establece que un verbo es una palabra de acción y escribe en la pizarra una oración que contiene un verbo que está subrayado.</i></p>	<p>El docente explica el contenido usando tres o más formas de representación.</p> <p><i>Por ejemplo, el docente dice: "Una fracción es la combinación de un numerador y un denominador" y escribe el ejemplo de $\frac{1}{2}$ en la pizarra. Luego, usa ayuda visual como parte de su explicación del contenido al doblar una hoja de papel en cuartos y colorear un cuadrado. En una clase de Lenguaje, el docente establece que un verbo es una palabra de acción y escribe en la pizarra una oración que contiene un verbo que está subrayado. Después, el docente imita una serie de acciones y pide a los estudiantes identificar esos ejemplos de verbos.</i></p>			
3.3 ? El docente realiza conexiones en la clase que se relacionan con otros conocimientos o con las vidas diarias de los estudiantes	<p>El docente no conecta lo que está enseñando con otros contenidos o con las experiencias diarias de los estudiantes. El docente puede utilizar ejemplos que pueden estar relacionados con otros conocimientos o con las vidas de los estudiantes, pero el docente no intenta conectarlos con la actividad de aprendizaje.</p> <p><i>Por ejemplo, durante una clase sobre fracciones, el docente usa una imagen de un pastel y lo divide en cuatro partes, pero no hace una conexión con las experiencias de los estudiantes respecto al pastel. Alternativamente, el docente puede decir, "¿Recuerden que ayer aprendimos sobre los números enteros? Hoy vamos a aprender cómo sumar fracciones".</i></p>	<p>El docente puede intentar conectar el contenido de la clase con otros conocimientos o con las experiencias diarias de los estudiantes, pero las conexiones son superficiales, confusas, o poco claras.</p> <p><i>Por ejemplo: Al introducir una clase sobre fracciones, el docente puede decir, "cuando cortamos un pastel, usamos fracciones" y empieza a explicar las fracciones. La conexión con la vida de los estudiantes es superficial y poco específica. Alternativamente, el docente puede decir, "¿Recuerdan que ayer aprendimos la regla para sumar números enteros? Ahora vamos a usar esas reglas y las vamos a aplicar a las fracciones". Sin embargo, al explicar cómo sumar fracciones, el docente no conecta tales reglas con las reglas para sumar números enteros.</i></p>	<p>El docente conecta la clase con otros conocimientos o con la vida diaria de los estudiantes de forma significativa.</p> <p><i>Por ejemplo: Al enseñar una clase sobre fracciones, el docente puede relacionar el contenido con la experiencia de los estudiantes al preguntarles, "¿Quién ha tenido que cortar un pedazo de pastel de cumpleaños? ¿Cómo te aseguraste de que hubiera suficientes pedazos para todos? Aprender sobre fracciones nos puede ayudar a dividir un pastel entre varias personas". El docente también puede conectar la clase con una clase anterior sobre mitades al decir, "¿Recuerdan que ayer aprendimos sobre mitades? Aprendimos que cuando cortamos el pastel por la mitad, podemos compartirlo de forma igual entre dos personas. Hoy vamos a aprender a dividir el pastel en cuatro partes, de forma que cuatro personas puedan compartir el pastel. Cuando estábamos formando mitades, nos asegurábamos de mantener los pedazos del mismo tamaño. Esta conexión entre la clase actual y otro contenido y/o la vida diaria de los estudiantes es clara.</i></p>			

Anexo H – Rúbrica del elemento priorizado "verificación del entendimiento"

ENSEÑANZA	<i>El docente verifica que la mayoría de los estudiantes entienden el contenido</i>
VERIFICAR ENTENDIMIENTO	<i>El docente verifica el entendimiento para asegurarse de que la mayoría de los estudiantes comprenden el contenido de la clase. A su vez, el docente ajusta el ritmo de la clase para ofrecer a los estudiantes más oportunidades de aprendizaje. Esto puede ser observado en el aula a través de los siguientes comportamientos:</i>

Puntaje	1	2	3	4	5
Rangos de Calidad de Comportamiento	BAJO		MEDIO		ALTO

En esta clase, el docente no verifica la comprensión por parte de los estudiantes.

En esta clase, el docente es eficaz al verificar la comprensión de sólo algunos estudiantes.

En esta clase, el docente es eficaz en verificar la comprensión de la mayoría de los estudiantes.

4.1 El docente hace preguntas, cuestiona o usa otras estrategias para determinar el nivel de entendimiento de los estudiantes	<p>El docente no hace preguntas a los estudiantes o cuando lo hace, todos responden en sincronía, lo que se acepta sin mayor clarificación sobre el nivel de entendimiento.</p> <p><i>Por ejemplo: Cuando el docente está explicando un concepto, el docente pregunta, "¿Lo han entendido?" Los estudiantes responden al unísono "sí". Otro ejemplo es el docente que pregunta, "Esto es correcto, ¿verdad?" después de haber realizado un problema. La clase o un estudiante individual responden "Sí, eso es correcto".</i></p>	<p>El docente hace preguntas, cuestiona a los estudiantes o utiliza otras estrategias que son efectivas para determinar el nivel de entendimiento de algunos estudiantes.</p> <p><i>Por ejemplo: El docente puede preguntar, "¿Cuánto es 7+8?" Solo unos cuantos estudiantes levantan su mano y de ese grupo el docente le pregunta a uno o dos estudiantes para que den la respuesta. Alternativamente, el docente hace la pregunta, pero no pide a los estudiantes que levanten la mano, sino que simplemente le pregunta a un estudiante que se ha ofrecido voluntariamente a contestar.</i></p>	<p>El docente hace preguntas, cuestiona los estudiantes o usa otras estrategias que son efectivas para determinar el nivel de entendimiento de la mayoría de los estudiantes.</p> <p><i>Por ejemplo: El docente puede decir, "Por favor levanten la mano si están de acuerdo con esta afirmación: Los triángulos equiláteros tienen ángulos iguales". También, el docente puede pedirles a los estudiantes que demuestren su nivel de comprensión al hacer que todos compartan sus respuestas, por ejemplo, al pedir a cada estudiante que lea la oración que escribió usando verbos en pasado.</i></p>
4.2 El docente supervisa a la mayoría de los estudiantes durante el trabajo individual/grupal	<p>El docente no supervisa a los estudiantes cuando están trabajando de forma individual o en grupo.</p> <p><i>Por ejemplo: El docente se sienta en su escritorio o permanece de pie en frente a la clase cuando los estudiantes están trabajando.</i></p>	<p>El docente supervisa algunos estudiantes cuando están trabajando individualmente o en grupo para verificar su entendimiento.</p> <p><i>Por ejemplo: El docente observa a algún estudiante que está trabajando para comprobar que el trabajo esté correcto, clarificar dudas, o hacer preguntas.</i></p>	<p>El docente supervisa sistemáticamente a la mayoría de los estudiantes al circular por el aula y acercarse a los estudiantes para verificar el entendimiento.</p> <p><i>Por ejemplo: Cuando los estudiantes están trabajando, el docente camina alrededor del aula, asegurándose de acercarse a estudiantes o grupos de forma sistemática. El docente observa el trabajo de la mayoría de los estudiantes, clarifica conceptos y hace preguntas.</i></p>
4.3 El docente ajusta la clase al nivel de los estudiantes	<p>El docente no ajusta la clase al nivel de los estudiantes.</p>	<p>El docente puede ajustar ligeramente la clase al nivel de algunos estudiantes, pero este ajuste es breve y superficial.</p> <p><i>Por ejemplo: Mientras los estudiantes completan un trabajo sobre el alfabeto, el docente nota que no están agregando el punto a la "i". En respuesta, él brevemente recuerda a la clase que agreguen el punto a tal letra.</i></p>	<p>El docente sustancialmente ajusta la clase al nivel de los estudiantes. Cuando los estudiantes tienen conceptos erróneos, el docente inicia un intercambio de ideas para ayudarlos a entender todos los puntos erróneos, lo que entrega a los estudiantes más oportunidades de aprendizaje. El docente también puede ofrecer actividades más desafiantes para aquellos que ya tienen una comprensión avanzada.</p> <p><i>Por ejemplo: Mientras los estudiantes completan un trabajo sobre el alfabeto, el docente nota que no están agregando el punto a la i. En respuesta, él brevemente detiene la actividad y revisa las diferencias entre la mayúscula y las minúscula de la letra i, antes de continuar con el trabajo sobre el alfabeto. Alternativamente, el docente nota que un estudiante ya terminó el trabajo y le puede dar otra actividad para completar mientras espera que el resto de la clase termine el trabajo.</i></p>

Anexo I – Rúbrica del elemento priorizado “retroalimentación”

ENSEÑANZA	<p><i>El docente entrega retroalimentación para profundizar el entendimiento de los estudiantes.</i></p> <p><i>El docente entrega comentarios específicos o indicaciones a los estudiantes³ para ayudarlos a identificar confusiones, comprender los logros y guía los procesos de pensamiento para promover el aprendizaje. Esto puede ser observado en el aula a través de los siguientes comportamientos:</i></p>
RETROALIMENTACIÓN	

Puntaje	1	2	3	4	5
Rangos de Calidad de Comportamiento	BAJO	MEDIO		ALTO	

En esta clase, el docente no es eficaz en entregar retroalimentación para profundizar el entendimiento.

En esta clase, el docente es algo eficaz en entregar retroalimentación para profundizar el entendimiento.

En esta clase, el docente es eficaz en entregar retroalimentación para profundizar el entendimiento.

<p>5.1</p> <p>El docente hace comentarios específicos o entrega indicaciones a los estudiantes para ayudarlos a clarificar sus confusiones</p>	<p>El docente o bien no entrega comentarios/indicaciones a los estudiantes acerca de sus confusiones O los comentarios entregados son evaluaciones simples (por ejemplo, ‘Eso es incorrecto’).</p> <p><i>Por ejemplo: Cuando un estudiante responde la pregunta del docente, éste contesta diciendo, “Esa no es la respuesta correcta” y continúa con la clase.</i></p>	<p>El docente entrega comentarios/ indicaciones generales o superficiales a los estudiantes sobre sus confusiones.</p> <p><i>Por ejemplo: En una clase de matemática, el docente puede decir, “Olvidaste incluir el signo negativo”, sin entregar más información.</i></p>	<p>El docente entrega comentarios/indicaciones específicas a los estudiantes, los cuales contienen información relevante para ayudarlos a clarificar sus confusiones.</p> <p><i>Por ejemplo: El docente puede decir, “¿Recuerdas lo que pasa cuando multiplicamos un número positivo con uno negativo? Mira tus apuntes. Ahora mira tú respuesta. ¿Qué necesitas cambiar para lograr la respuesta correcta?”</i></p>
<p>5.2</p> <p>El docente hace comentarios específicos o entrega indicaciones a los estudiantes para ayudarlos a identificar sus logros</p>	<p>El docente o bien no entrega comentarios/indicaciones a los estudiantes acerca de sus logros O los comentarios entregados son simples evaluaciones (por ejemplo, ‘Eso es correcto’).</p> <p><i>Por ejemplo: Cuando un estudiante responde correctamente la respuesta del docente, éste responde diciendo “Eso es correcto” y continúa con la clase.</i></p>	<p>El docente entrega comentarios/ indicaciones generales o superficiales a los estudiantes sobre sus éxitos.</p> <p><i>Por ejemplo: Si los estudiantes están escribiendo historias como parte de un trabajo, el docente puede decir, “¡Buen trabajo en el tercer párrafo!”, sin especificar qué es lo que hizo bien el estudiante.</i></p>	<p>El docente entrega comentarios/indicaciones específicas a los estudiantes, los cuales contienen información relevante para ayudarlos a identificar sus éxitos.</p> <p><i>Por ejemplo: Si los estudiantes están escribiendo historias, el docente puede decir “Estás haciendo un buen trabajo en mantener al lector interesado en este párrafo donde dices ‘nadie sabía lo que pasaría’.</i> <i>Esta oración me hace querer seguir leyendo”. O el docente puede destacar el trabajo de algunos estudiantes y decir al resto “Miren el trabajo de su compañero, ¿Ven como él usó la línea numérica para resolver este problema de substracción?” y luego procede a explicar cómo lo resolvió.</i></p>

Anexo J – Rúbrica del elemento priorizado “pensamiento crítico”

ENSEÑANZA	<p><i>El docente construye las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes.</i></p> <p><i>El docente construye las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes al incentivarlos a analizar contenido de forma activa. Esto puede ser observado en el aula a través de los siguientes comportamientos:</i></p>
PENSAMIENTO CRÍTICO	

Puntaje	1	2	3	4	5
----------------	----------	----------	----------	----------	----------

Rangos de Calidad de Comportamiento	BAJO	MEDIO	ALTO
--	-------------	--------------	-------------

*En esta clase, el docente **no es eficaz** en desarrollar las habilidades de pensamiento crítico.*

*En esta clase, el docente **es algo eficaz** en desarrollar las habilidades de pensamiento crítico.*

*En esta clase, el docente **es eficaz** en desarrollar las habilidades de pensamiento crítico.*

<p>6.1</p> <p>El docente hace preguntas abiertas</p> <p><i>Que requieren razonamiento, explicación, generalización o tienen más de una respuesta correcta</i></p>	<p>El docente no hace preguntas abiertas o solo hace una pregunta abierta. El docente puede hacer preguntas cerradas que tienen una respuesta predeterminada.</p> <p><i>Por ejemplo: El docente puede preguntar, “¿Quién es el personaje principal en esta historia?” o “¿Qué número es mayor, -2 o -6?”.</i></p>	<p>El docente hace al menos dos preguntas abiertas a los estudiantes, pero no elabora sobre sus respuestas. O el docente hace dos preguntas abiertas y una de ellas es un seguimiento a la respuesta de un estudiante.</p> <p><i>Por ejemplo: El docente puede preguntar, “¿Por qué el personaje era infeliz? ¿Qué te hace pensar eso? O “¿Por qué -2 es mayor que -6? Y luego pregunta, “¿Cómo usas la línea numérica para determinar si -8 o -4 es mayor?”</i></p>	<p>El docente hace tres o más preguntas abiertas a los estudiantes. Y elabora sobre al menos una de las respuestas de los estudiantes al pedirles que justifiquen su razonamiento, brinden mayor explicación o clarifiquen sus ideas.</p> <p><i>Por ejemplo: El docente puede preguntar: “¿Cómo crees que los personajes principales de la historia se prepararían para la competencia?”. Luego de que un estudiante responde, el docente hace un seguimiento al preguntarle, “¿Qué hechos o ideas te hacen pensar eso?”. Luego, él le pregunta a otro estudiante, “¿Qué crees que pasa después?”. En una clase de matemática, el docente puede preguntar, “¿Cómo sabes que -2 es mayor que -6?”. Luego de que el estudiante responde, el docente hace un seguimiento preguntando, “¿Qué pasaría si los números fuesen positivos?”. Más tarde, el docente pregunta, “¿Cómo usas la línea numérica para determinar si -8 o -4 es mayor?”</i></p>
<p>6.2</p> <p>El docente ofrece actividades de pensamiento</p> <p><i>Que requieren que los estudiantes analicen contenido activamente, en oposición a simplemente recibir información o desarrollar fluidez (aprendizaje de memoria o repetitivo)</i></p>	<p>El docente no ofrece actividades de pensamiento. Clases donde no hay actividades de pensamiento incluyen aquellas donde los estudiantes simplemente escuchan al docente o desarrollan actividades repetitivas.</p> <p><i>Para ver ejemplos, revise la tabla de actividades de pensamiento en la próxima página.</i></p>	<p>El docente ofrece actividades de pensamiento superficiales. Actividades superficiales incluyen combinar una serie de elementos, identificar conceptos o piezas claves de información, y comparar y contrastar características. También incluyen aplicar información o técnicas aprendidas a actividades similares a las que el docente ya ha demostrado.</p> <p><i>Para ver ejemplos, revise la tabla de actividades de pensamiento en la próxima página.</i></p>	<p>El docente ofrece actividades de pensamiento sustanciales. Actividades de pensamiento sustanciales incluyen realizar predicciones, identificar patrones, explicar el pensamiento, hacer conexiones e interpretar información. También incluyen aplicar información o técnicas aprendidas a actividades nuevas que el docente no ha demostrado.</p> <p><i>Para ver ejemplos, revise la tabla de actividades de pensamiento en la próxima página.</i></p>
<p>6.3</p> <p>Los estudiantes hacen preguntas abiertas o desarrollan actividades de pensamiento</p>	<p>Los estudiantes no hacen preguntas abiertas ni desarrollan actividades de pensamiento.</p> <p><i>Para ver ejemplos, revise la tabla de actividades de pensamiento en la próxima página.</i></p>	<p>Los estudiantes no hacen preguntas abiertas, pero sí desarrollan actividades de pensamiento superficiales.</p> <p><i>Para ver ejemplos, revise la tabla de actividades de pensamiento en la próxima página.</i></p>	<p>Los estudiantes hacen preguntas abiertas.</p> <p><i>Por ejemplo, luego de trabajar en problemas de sustracción, un estudiante pregunta, “¿Por qué 6 - 9 da como resultado un número negativo?”</i></p> <p>Alternativamente, ellos desarrollan actividades de pensamiento sustanciales.</p> <p><i>Para ver ejemplos, revise la tabla de actividades de pensamiento en la próxima página.</i></p>

Anexo K – Ficha de acompañamiento bimestral

Docente acompañante		Grado	
Docente acompañado		Bimestre	

Semana	Programación	Aspectos observado/a mejorar	Acciones de mejora sugeridas	Seguimiento
1 - 2	Fecha de visita 1: ____/____/____ Fecha de visita 2: ____/____/____			

