Oficina de Lima
Representación en Perú

Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

LA FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO EN EL PERÚ:
PROCESO DE DISEÑO DE POLÍTICAS Y GENERACIÓN DE EVIDENCIAS

SERIE: APORTES PARA LA REFLEXIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE POLÍTICAS DOCENTES

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)
UNESCO Lima, Representación de la UNESCO en Perú
Av. Javier Prado Este 2465, piso 7, San Borja, Lima, Perú
© UNESCO, 2019
Todos los derechos reservados

La Formación Docente en Servicio en el Perú: Proceso de diseño de políticas y generación de evidencias
Serie: Aportes para la reflexión y construcción de políticas docentes
Coordinación: Luis Guerrero Ortiz y Magaly Robalino Campos, con el apoyo de Sandra Carrillo.

Esta publicación ha sido elaborada con insumos de las actividades desarrolladas en el marco del Convenio de asistencia técnica entre el Ministerio de Educación de Perú y la Oficina de UNESCO Lima.

Primera edición: Diciembre 2018
Primera edición digital: Diciembre 2019

Libro electrónico disponible en:
https://unesdoc.unesco.org/

Diseño y diagramación: Instituto Benjamín Carrión

ISBN 978-9972-841-38-5

Las denominaciones utilizadas en esta publicación y la presentación del material que figura en ella no suponen la expresión de opinión alguna por parte de la UNESCO sobre la condición jurídica de países, territorios, ciudades o zonas, ni sobre sus autoridades, ni tampoco sobre la delimitación de sus fronteras o límites. Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores, no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO y no comprometen a la Organización.

UNESCO prioriza la perspectiva de género; sin embargo, para facilitar la lectura se utilizará un lenguaje neutro o se hará referencia a lo masculino o femenino según corresponda a la literatura presentada.

PRESENTACIÓN

La Educación es uno de los derechos fundamentales de los seres humanos; aporta al logro de su desarrollo integral, promueve su libertad y autonomía, y contribuye al ejercicio pleno de otros derechos humanos.

En los procesos educativos, el trabajo docente es uno de los factores esenciales para la calidad de los aprendizajes de las y los estudiantes que, desde el enfoque de derechos que promueve la UNESCO, es aquel que tiene en cuenta y respeta los contextos, considera e incluye los saberes propios de las comunidades y poblaciones, promueve la inclusión, contribuye a dar sentido a los proyectos de vida de las y los estudiantes, y aporta al fortalecimiento de su identidad y autoestima, así como a la construcción de ciudadanía.

En efecto, existe suficiente evidencia del valor estratégico que tiene el trabajo docente en el cumplimiento de los objetivos de los sistemas educativos. Por ello, el Perú ha definido la revaloración de la profesión docente como uno de los ejes de la reforma educativa y se encuentra avanzando en un conjunto de políticas, estrategias y programas hacia el fortalecimiento de políticas de desarrollo docente que promuevan la incorporación de docentes con calidad profesional y compromiso ético.

Las acciones orientadas en dirección a la revaloración de la carrera están alineadas con el Proyecto Educativo Nacional al 2021, que planteó como uno de los seis objetivos nacionales del país en educación "asegurar el desarrollo profesional docente, revalorando su papel en el marco de una carrera pública centrada en el desempeño responsable y efectivo, así como de una formación continua integral" (Objetivo Estratégico 3).

Del mismo modo, esta decisión de política educativa contribuirá a la configuración del marco de acción del Perú para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), un compromiso internacional asumido por todos los Estados que integran la Organización de Naciones Unidas (ONU). El ODS 4, que constituye el Objetivo de Educación al 2030, a través de su meta 10 espera "aumentar la oferta de maestros calificados, en particular mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo".

Para lograr los objetivos nacionales de la educación y el desarrollo social, y cumplir con los compromisos internacionales del país, el Ministerio de Educación de Perú (MINEDU) ha tomado decisiones cruciales de política; las mismas van desde la creación de la Dirección General de Desarrollo Docente (DIGEDD) para ocuparse del tema docente en su integralidad, la inversión de importantes recursos del presupuesto general de Educación, hasta la implementación de estrategias y programas que configuran un gran avance en el fortalecimiento de las políticas docentes.

En este marco, se firmó el Convenio entre el MINEDU y la UNESCO Perú dirigido a contribuir al desarrollo de los docentes. Este Convenio, entre muchas importantes actividades, incluyó la generación de conocimiento sobre las diversas dimensiones del trabajo docente, con el propósito de disponer de información actualizada para la toma de decisiones.

Así, la Oficina de UNESCO Lima, cumpliendo su mandato de generar conocimiento para el fortalecimiento de las políticas públicas en educación, se complace en compartir con la comunidad educativa la Serie "Aportes para la reflexión y construcción de políticas docentes" constituida en esta cuarta entrega por una gran publicación denominada "La Formación Docente en Servicio en el Perú: Proceso de diseño de políticas y generación de evidencias"; la misma se compone de cuatro secciones: 1) Análisis Introductorio; 2) Lineamientos de Formación Docente en Servicio; 3) Modelo de Formación Docente en Servicio y Ciclo Interno de Formación; y, 4) Estándares de Desempeño Docente.

El Perú tiene una gran fortaleza que combina una base normativa explícita, la voluntad política de priorizar las políticas docentes y el reconocimiento que la sociedad da al trabajo de los docentes y lo fundamental de invertir en su desarrollo profesional y en el mejoramiento de sus condiciones laborales. Estamos seguros que estas publicaciones serán un aporte para los debates y compromisos que se requieren en el campo de la construcción e implementación de las políticas públicas sobre la docencia en el país.

Lima, noviembre de 2018

Magaly Robalino Campos
Representante de la UNESCO en Perú

CONTENIDO

LISTA DE SIGLAS 8

INTRODUCCIÓN 9

SECCIÓN 1: ANÁLISIS INTRODUCTORIO 13

1. HACIA UNA COMPRENSIÓN AMPLIADA DE LA FORMACIÓN EN SERVICIO EN PERÚ: EXPERIENCIAS Y TEMAS PENDIENTES 15

1.1. La Formación en Servicio en el contexto latinoamericano 17
1.2. Treinta años de Formación Docente en el Perú: Algunos hitos relevantes 23
1.3. Desafíos y temas pendientes de la Formación Docente en Servicio en Perú 26

SECCIÓN 2: LINEAMIENTOS DE FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO 33

1. LINEAMIENTOS DE FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO PARA LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y TÉCNICO PRODUCTIVA: VERSIÓN PRELIMINAR 35

1.1. ¿Por qué la formación para docentes en servicio necesita lineamientos de política? 37
1.2. ¿Cuál es el alcance de estos lineamientos de política? 38
1.3. ¿Qué Competencias profesionales se busca desarrollar? 39
1.4. ¿En qué principios y enfoques debe basarse? 40
1.5. Características de la Formación Docente en Servicio 45
1.6. Ciclo de gestión de la Formación Docente en Servicio 50
1.7. Estrategias de implementación y sostenibilidad 58
1.8. Roles y responsabilidades de los actores 62

2. APORTES A LA RUTA DE DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN 65

2.1. Sobre el alcance de la propuesta, a quiénes se atiende 67
2.2. Sobre los Itinerarios formativos 68
2.3. Sobre la oferta formativa 69

2.4. Sobre los procesos de certificación 69
2.5. Sobre las instituciones formadoras 70
2.6. Sobre la articulación con el marco normativo y otras políticas 71
2.7. Sobre la gestión desconcentrada de la propuesta formativa 71
2.8. Sobre las estrategias de comunicación y sensibilización 72

SECCIÓN 3: MODELO DE FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO Y CICLO INTERNO DE FORMACIÓN 73

1. PROPUESTA DE MODELO DE FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO 75

1.1. ¿Por qué un modelo de formación docente en servicio? 77
1.2. Aproximación diagnóstica de la situación de los docentes 78
1.3. Modelo de formación diferenciado para docentes en servicio 81

2. CICLO DE FORMACIÓN INTERNA 91

2.1. Marco teórico 93
2.2. El modelo pedagógico 99
2.3. Características más relevantes de la experiencia piloto 106

SECCIÓN 4: ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO DOCENTE 119

1. ESTÁNDARES DE COMPETENCIAS PROFESIONALES DOCENTES: VERSIÓN REAJUSTADA EN BASE A CONSULTAS 121

1.1. Introducción 123
1.2. Competencia 1 127
1.3. Competencia 2 132
1.4. Competencia 3 136
1.5. Competencia 4 142
1.6. Competencia 5 150
1.7. Competencia 6 155
1.8. Competencia 7 159
1.9. Competencia 8 163
1.10. Competencia 9 168

BIBLIOGRAFÍA 173

ANEXOS 181

1. Lineamientos de Formación en Servicio: Resumen Ejecutivo 181
2. Glosario 189
3. Estándares de Diseño de Acciones Formativas 195
4. Aproximación diagnóstica de la situación de los docentes 197
5. Perfil preliminar de la propuesta modular de formación docente en servicio 205
6. Retroalimentación al proceso de elaboración de estándares de desempeño docente 207

LISTA DE SIGLAS

CETPRO:	Centros de Educación Técnico Productiva
CNEB:	Currículo Nacional de la Educación Básica
CPA:	Comunidades Profesionales de Aprendizajes
DIFODS:	Dirección de Formación Docente en Servicio
DRE:	Dirección Regional de Educación o la que haga sus veces en el Gobierno Regional
ETP:	Educación Técnico Productiva
FDS:	Formación Docente en Servicio
EESP:	Escuela de Educación Superior Pedagógica
IE:	Institución Educativa, tanto del nivel Básico como Técnico Productivo
MBDD:	Marco de Buen Desempeño Docente
MBDDi:	Marco de Buen Desempeño del Directivo
MINEDU:	Ministerio de Educación
TICS:	Tecnologías de la Información y Comunicaciones
UGEL:	Unidad de Gestión Educativa Local

INTRODUCCIÓN

Esta publicación reúne catorce documentos producidos entre los años 2016 y 2019, en el marco del proceso de revisión y replanteamiento de la política de formación docente en servicio emprendido por el Ministerio de Educación, con el apoyo de UNESCO en el marco de un convenio de asistencia técnica; específicamente, se trabajó la Dirección General de Desarrollo Docente (DIGEDD), a través de una de sus direcciones de línea, la Dirección de Formación Docente en Servicio (DIFODS).

La primera sección presenta dos informes: el documento en consulta que propone los nuevos lineamientos de formación docente en servicio, y el documento que sistematiza los aportes del proceso de consulta; además, se formulan recomendaciones al proceso de validación de estos lineamientos.

Hay que recordar que el Ministerio de Educación, desde el 2015, vino perseverando en el esfuerzo por transitar de un enfoque formativo centrado en la provisión de servicios de capacitación docente delegados a entidades formadoras y centrados en didácticas curriculares, a otro enfocado en la mejora efectiva y sostenida de las prácticas profesionales, basándose en las nueve competencias del Marco de Buen Desempeño Docente.

El cambio de perspectiva reside en un enfoque formativo que privilegia estrategias situadas en contextos reales y en el lugar de trabajo del docente, basadas en la generación de conocimiento pedagógico a partir de una reflexión crítica sobre la práctica; en este enfoque, el sujeto de la formación será no solo el docente individual, sino equipos de docentes por institución educativa. Virar hacia un modelo profesional de docencia, adecuado al logro de aprendizajes de alta demanda cognitiva, es hoy un imperativo a nivel mundial a cuyo consenso la Unesco ha venido aportando desde fines del siglo XX, y que necesita abrirse paso en medio de tradiciones pedagógicas aún centradas en lo disciplinar.

Las nuevas reglas de juego de la formación, que incluyen una oferta formativa de carácter modular y de desarrollo progresivo, con acumulación de créditos y en modalidades que combinan lo virtual con los presencial, así como un ciclo de formación externa que se origina en las necesidades de la política educativa, y un ciclo de formación interna que nace de las necesidades de las escuelas mismas, se dibujan en los nuevos lineamientos de la formación docente en servicio.

Esta primera sección exhibe el itinerario del diseño de la propuesta de lineamientos de política, reuniendo documentos importantes que dan cuenta del proceso de consultas y generación de evidencias que se inicia el 2015, así como de la nueva arquitectura de la formación que se ha ido construyendo en varios niveles de profundidad. El tiempo de maduración que ha tomado este proceso ha obedecido a cambios sucesivos en los equipos de gestión del Ministerio de Educación, pero han sido útiles para que estos lineamientos puedan ganar precisión como una efectiva matriz de políticas orientadas a la mejora de las prácticas docentes y al fortalecimiento de la profesionalización de la carrera docente. En la segunda sección se encuentran cuatro documentos. El primero expone la

propuesta preliminar del nuevo Modelo de Formación Docente en Servicio, que representa el eje de los lineamientos de política; el segundo, es el marco teórico que la sustenta; el tercero, es el modelo conceptual del Ciclo de Formación interna, que constituye la base más importante y novedosa del modelo de Formación Docente en Servicio; y el cuarto, presenta un informe del proceso de aplicación piloto del ciclo de formación interna en un conjunto de colegios con Jornada Escolar Completa.

El documento del Modelo de Formación en el marco de un Plan Nacional de Formación Docente en Servicio ha sido objeto también de un proceso de construcción muy apoyado en consultas especializadas y en generación de evidencias. Fortalecer de manera efectiva las competencias profesionales de los profesores en ejercicio, considerando las cuatro áreas de desempeño laboral establecidas por ley para la Carrera Pública Magisterial requiere, en efecto, de un nuevo modelo formativo.

Se aspira a un ejercicio profesional de la docencia que sea eminentemente reflexivo, autónomo y crítico, pertinente a cada necesidad y contexto, ético y comprometido, colegiado y abierto a los diversos roles que demanda un sistema educativo en proceso de cambio y mejora. Asimismo, se aspira a una formación como proceso continuo, flexible y diversificado, que ofrezca soporte efectivo al docente a lo largo de toda su trayectoria laboral.
Desde esas premisas, el Modelo de Formación –cuyo primer esbozo se incluye en esta sección– plantea itinerarios formativos diferenciados que contengan acciones formativas articuladas, complementarias y pertinentes a los distintos roles que los docentes pueden ejercer, como profesores, gestores o formadores. Estos itinerarios se organizan a través de progresiones modulares; cada una implica el desarrollo de competencias generales y específicas en un determinado nivel de logro, cuyo referente de evaluación son los estándares del Marco de Buen Desempeño Docente.

Una variable clave del modelo son las Comunidades de Aprendizaje, sustento del denominado Ciclo de Formación Interno. Una condición para que las instituciones educativas puedan atender las demandas formativas que emergen de la autoevaluación de las necesidades de la práctica docente, es que sus miembros estén organizados y dispuestos a colaborar entre sí para mejorar en los ámbitos que ellos mismos prioricen. Esta propuesta también se incluye en esta sección, tanto su diseño pedagógico y su sustento conceptual, como un primer informe de sistematización de la experiencia piloto de aplicación en un grupo de colegios de Jornada Escolar Completa, a cargo de la DIFODS.

La tercera sección trata sobre los estándares de las competencias del Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD); la misma, presenta la versión reajustada de los estándares, sustentada en cinco documentos que se incluyen en los anexos: el informe de revisión de los estándares de las competencias 1, 2, 6, 7, 8 y 9 del MBDD; el informe de revisión de los estándares de las competencias 6, 7 y 8, en un nivel más específico; el informe de revisión de la competencia 3 en particular; el informe sobre las competencias 3, 4 y 5; y, el informe sobre conocimientos disciplinares y didácticos en Matemática para Inicial, Primaria y Secundaria.

Existe un consenso amplio sobre la necesidad de darle un estatus cada vez

más profesional a la docencia, pues los aprendizajes que hoy se demandan a la escuela no tienen precedentes en términos de complejidad y exigencia, y requieren un abordaje cualitativamente distinto al convencional. Una docencia profesional redefine el rol que ha caracterizado tradicionalmente este oficio, porque las nuevas certezas que hoy tenemos respecto de cómo se produce el aprendizaje en los seres humanos, replantea radicalmente el enfoque de la enseñanza, de la planificación y de la gestión escolar, redibujando inevitablemente la propia identidad docente.

El Marco de Buen Desempeño Docente define este nuevo rol con claridad, planteando la docencia profesional como el despliegue de un conjunto de prácticas que engloban cada una un grupo de competencias y capacidades: un diseño de procesos pedagógicos flexibles y desafiantes que correspondan a la naturaleza de los aprendizajes esperados, así como a las necesidades y posibilidades de sus estudiantes; una gestión de experiencias retadoras de aprendizaje, capaces de suscitar reflexión en los aprendices e inducir a la autoconciencia, desde un clima de confianza y colaboración; una labor colegiada en comunidad profesional con sus pares y relacionarse respetuosa y colaborativamente con la comunidad local, desde un compromiso activo con el proyecto educativo de la escuela; y, una actitud de superación profesional continua y responsable, desde una ética del cuidado y el respeto incondicional a los derechos de las personas.

El Ministerio de Educación ha venido trabajando una propuesta de estándares de desempeño para cada una de las competencias del MBDD; una labor sostenida que ha implicado una amplia revisión bibliográfica, consultas continuas a expertos, asesoría especializada, trabajo de campo, entrevistas y un conjunto de tareas de investigación que dé sustento a sus planteamientos. En esta sección se presenta el documento que recoge estos aportes y formula una propuesta reajustada.

Finalmente, se tomó la decisión de incluir otros aportes que enriquecen los procesos operativos en la Sección Anexos, para no perder la riqueza de sus contribuciones y poner a consideración de los lectores como materiales que podrían ser referencias para estudios, investigaciones y propuestas.

Todos los informes incluidos en este documento han sido elaborados por consultores diversos, nacionales e internacionales, en diferentes tramos del proceso de formulación de las respectivas propuestas; todos ellos, forman parte de un esfuerzo sin precedentes por formular política pública en el campo de la formación docente en base a evidencias, y no a la discrecionalidad de la autoridad de turno ni a la tradición en esta esfera de la gestión pública, más inclinada a lo normativo que a la construcción de políticas.

Este proceso ha generado bastante más conocimiento del aquí reunido; en esta publicación solamente se han seleccionado aquellos que representan hitos relevantes de este esfuerzo por contribuir al tránsito de la formación docente en servicio del estatus de programas o cursos al de política pública. Al mismo tiempo, los trabajos aquí presentados son un aporte para generar debate, reflexión y nuevo conocimiento socialmente construido, como un camino necesario para tomar las mejores decisiones para la educación en el país.

SECCIÓN 1

ANÁLISIS INTRODUCTORIO

HACIA UNA COMPRENSIÓN AMPLIADA DE LA FORMACIÓN EN SERVICIO EN PERÚ: EXPERIENCIAS Y TEMAS PENDIENTES

Luis Guerrero Ortiz
Magaly Robalino Campos
Sandra Carrillo Luna

El presente análisis tiene el propósito de aportar un marco sobre la formación y el desarrollo profesional docente para reflexionar sobre las experiencias y procesos desarrollados en el país, en el contexto del Convenio de Asistencia Técnica entre el Ministerio de Educación del Perú y la Oficina de UNESCO Lima y así, valorar las apuestas del país por la calidad de las y los docentes en tanto factores esenciales en la garantía del derecho a una buena educación para todas y todos.

El primer lugar, se aborda el contexto latinoamericano desde la identificación de temas relevantes, aspectos comunes y diferenciadores generales en las políticas y estrategias desarrolladas por los países; posteriormente, se hace un recorrido de algunos programas e iniciativas emprendidas en el país sobre formación en servicio; y, finalmente, se colocan desafíos y temas pendientes para continuar aprendiendo y fortaleciendo el objetivo de trabajar, desde múltiples entradas, en la calidad profesional de la docencia.

1.1. LA FORMACIÓN EN SERVICIO EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO

El tema docente se ha posicionado progresivamente en las agendas educativas nacionales en América Latina y el Caribe como uno de los factores centrales para alcanzar mejores resultados educativos. Importantes avances se registran en la región, particularmente en la comprensión de que las reformas educativas no son posibles sin docentes con un alto nivel de preparación y con un compromiso ético frente al aprendizaje y la educación integral de los estudiantes.

Desde esta mirada ampliada, también se ha instalado la noción de políticas docentes como grandes decisiones de los Estados, en particular de los Ministerios de Educación, para la implementación sostenida a mediano y largo plazo de estrategias y acciones que transformen roles y prácticas. Vistas en perspectiva, estas estrategias necesitan consolidar una visión de docentes como profesionales, cuyo trabajo y desempeño son un factor clave para el desarrollo de los sistemas educativos y, más aún, para el desarrollo de los países.

El tema docente se ha posicionado progresivamente en las agendas educativas nacionales en América Latina y el Caribe como uno de los factores centrales para alcanzar mejores resultados educativos.

Al mismo tiempo, persisten grandes desafíos. El camino emprendido requiere identificar los compromisos de los Estados y de las sociedades para asegurar las condiciones indispensables para un ejercicio pleno de la profesión. Dicho de otra manera, la calidad de los docentes que los países demandan está asociada, por lo menos, a dos grandes comprensiones. En primer lugar, el conjunto de factores interdependientes que inciden en la calidad del trabajo docente: formación inicial, formación en servicio, carrera docente, remuneraciones, evaluación, reconocimiento social, entre otros. En segundo lugar, y relacionado con lo anterior, el involucramiento de múltiples actores y sectores en la calidad del trabajo docente, lo que exige trascender el campo de acción de los ministerios de educación y los docentes, como típicamente se asume y se actúa.

Entre las estrategias y acciones sostenidas para avanzar hacia la gestión de políticas docentes, la formación docente en servicio sigue siendo una de las prioridades en los planes educativos nacionales, tanto que incluso en algunos de ellos se refieren no solo a programas o acciones sino a "políticas de formación docente". En este sentido, la UNESCO ha prestado especial atención a este tema y ha impulsado procesos de generación de conocimiento sobre experiencias de los países, sus avances y lecciones aprendidas, en el marco del trabajo realizado tanto por la Oficina Regional de Educación en América Latina (OREALC) como a través de sus oficinas multipaís y nacionales, como es el caso de la Oficina de UNESCO en Perú.

En este apartado se sistematizan algunos puntos relevantes del contexto latinoamericano con base en estudios y reflexiones desarrollados o promovidos por la UNESCO en distintos momentos y proyectos que abordan los temas referidos a la formación y al desarrollo profesional docente.

1.1.1. Avances destacables

La formación en servicio, formación continua o formación continuada, según las varias denominaciones que tienen los países, se refiere al tramo que continúa a la formación inicial y se extiende a lo largo de la vida laboral de los docentes. Villegas-Reimers (2002) señala que se concibe como un proceso de largo plazo debido a que reconoce que el maestro aprende a través del tiempo. Asimismo, en documentos oficiales y trabajos académicos desde hace varios años se utiliza la noción de desarrollo profesional como un término que integra un tramo de la vida laboral y, a la par, un propósito o resultado. En este análisis se emplearán los términos de modo indistinto, dependiendo del contexto.

Más allá de la terminología utilizada, una revisión de los trabajos producidos o encargados por la UNESCO y otros organismos de cooperación permite identificar, por lo menos, los siguientes aspectos resaltantes:

1. Los países han otorgado cada vez mayor importancia a las acciones, programas y/o políticas de formación en servicio, debido a la evidencia que existe sobre su relación con las prácticas pedagógicas en las aulas.
2. Asociado al punto anterior, la formación en servicio o el desarrollo profesional docente ha sido de las mayores áreas de inversión de los países en las últimas dos décadas y, en algunos, se aprecia un incremento debido al aumento de los recursos destinados a la educación (Murdochowicz, 2002).

3. Hay una preocupación recurrente por la coherencia entre la inversión realizada y los resultados observables en el desempeño de los docentes y, más específicamente, en los procesos pedagógicos y de aprendizaje en las escuelas.
4. El sentido de los programas de desarrollo profesional ha experimentado una interesante evolución. Se ha avanzado, aún con limitaciones, desde las acciones de capacitación como suma de eventos sobre aspectos específicos, hacia programas sostenidos de desarrollo profesional, que involucran diversas modalidades, trayectos e itinerarios, conectados además al currículo, los contextos escolares y el territorio.

En las últimas décadas se han producido cambios significativos en los enfoques y procesos de la formación docente aun cuando muchos temas todavía están pendientes. De acuerdo con Villegas-Reimers (UNESCO, 2002, p.64) a inicios de siglo emerge una nueva perspectiva, "bajo la cual, la formación docente aparece como un proceso de largo plazo que incluye oportunidades y experiencias sistemáticamente planificadas con el propósito de promover el crecimiento y el desarrollo". Esta nueva perspectiva podría considerarse, según varios autores citados, no sólo como a una "nueva imagen" del aprendizaje del docente o un "nuevo modelo" de formación docente, sino, también, como a una "revolución" y un "nuevo paradigma" de la educación"

Avalos (2007, p.28, citada en Ortega 2011, p.6), señala que los "estados del arte" más recientes coinciden en cuanto a la relevancia del campo de acción del desarrollo profesional y argumentan sólidamente a favor del impulso a programas de largo plazo centrados en las prácticas, situados en las comunidades escolares, basados en el aprendizaje colaborativo y atados al "fortalecimiento del conocimiento curricular", considerado como la mayor necesidad de formación docente en América Latina y El Caribe.

En las últimas décadas se han producido cambios significativos en los enfoques y procesos de la formación docente aun cuando muchos temas todavía están pendientes.

1.1.2. Las dificultades

Pese a lo anterior, la prioridad asignada en las agendas educativas a los programas de formación continua o desarrollo profesional y la inversión realizada, no han tenido el correlato esperado en los resultados de los sistemas educativos. De ahí, la necesidad de orientar la formación en servicio desde la perspectiva de aprendizaje docente a lo largo de la vida profesional.

Los principales problemas que se reportan están asociados, en especial a: sostenibilidad, pertinencia e impacto de la formación en servicio, tanto en el trabajo docente como en el aprendizaje de los estudiantes. Hay dificultades que aparecen directamente relacionados con los enfoques del diseño e implementación de las políticas, como las siguientes (Avalos, 2002; Robalino, 2003; UNESCO, 2012):

- Débil institucionalización de las políticas de formación en servicio.
- Persistencia de enfoques tradicionales

La prioridad asignada en las agendas educativas a los programas de formación continua o desarrollo profesional y la inversión realizada, no han tenido el correlato esperado en los resultados de los sistemas educativos.

sobre el rol de los docentes en las escuelas que reducen los programas o acciones de formación a contenidos exclusivamente didácticos y metodológicos.

- Desarticulación entre la vida de las escuelas y la formación docente.
- Desconexión entre la formación en servicio y las otras dimensiones que inciden en el desempeño profesional.
- Débil relación entre los programas de formación y las reformas curriculares.
- Reducción de la formación en servicio a una sucesión de eventos sobre temas interesantes, pero no pertinentes a la realidad y demandas de las instituciones educativas y los docentes.
- Implementación de procesos de formación en servicio sin mecanismos de acompañamiento y asesoría pedagógica a los docentes.
- Acciones de capacitación dirigida a los individuos y no al equipo docente.
- Ausencia de los directivos institucionales en los procesos de formación de los docentes, etc.

En la misma línea, una revisión sobre la formación docente en Centroamérica realizada por Guzmán (2013) anota:

> *Las limitaciones respecto al cuerpo de capacitadores, la falta de impacto en el aula, limitaciones en la calendarización de eventos, fragmentación de la oferta, falta de institucionalización, desvinculación con mecanismos de evaluación del desempeño, desatención a la heterogeneidad de los docentes, cierta concentración de la oferta combinada con escaso apoyo de modelos no presenciales; disociación entre la formación continua y la carrera docente [….] no hay relación alguna entre oportunidades de capacitación en servicio y las etapas que el docente experimenta a lo largo de una carrera que dura más o menos 30 años. (p.9)*

1.1.3. Las lecciones aprendidas

Por otro lado, los cambios de enfoques sobre el rol y el trabajo de los docentes, en tanto factor crucial de los aprendizajes, así como el conocimiento acumulado por los países, representan oportunidades para identificar los caminos más efectivos. De este modo, la experiencia muestra la efectividad de pensar la formación en un marco de políticas docentes y, más ampliamente, en el marco de una agenda de política pública educativa. A esas apolíticas aportan varias certezas ganadas en la experiencia de estas últimas décadas:

a. **La docencia como profesión.** Villegas-Reimers (2002) lo considera esencial:

> *La concepción del maestro como profesional y el respeto a dicha condición; la confianza que los maestros pueden aprender por sí mismos y con otros; la confianza que el tiempo invertido fuera del aula contribuye al mejoramiento del maestro (y no representa una "pérdida de tiempo"). (p.72)*

Los cambios de enfoques sobre el rol y el trabajo de los docentes, en tanto factor crucial de los aprendizajes, así como el conocimiento acumulado por los países, representan oportunidades para identificar los caminos más efectivos.

Mirar la docencia como profesión plantea la necesidad de valorar y hacer viable su capacidad para innovar, transformar y generar nuevo conocimiento pedagógico.

b. **Trabajo colegiado.** El aprendizaje docente, como ningún otro, tiene una base fuerte en el intercambio de experiencias, en la identificación de problemas comunes y en la búsqueda compartida de soluciones. La experiencia internacional aporta conocimiento sobre el desarrollo profesional docente como un proceso de colaboración, interacciones, aprendizajes compartidos y afirmación del trabajo en equipo en un marco de lineamientos nacionales claros. Esta certeza lleva a la siguiente.

c. **La escuela como eje.** La centralidad de la escuela y su comunidad educativa destaca también en la experiencia internacional. Los programas asociados a la confianza en la capacidad y compromiso de directores y docentes, en su rol activo en los programas de desarrollo profesional, son elementos profundamente motivadores para asegurar la efectividad de los procesos técnicos.

> *Las escuelas y otras instituciones sociales proporcionan al docente apoyo a iniciativas de crecimiento profesional impulsando la creación de grupos de estudio, de investigación, asociaciones entre maestros o entre escuelas y otras instituciones, etc., y entregándole tiempo y otros recursos que le permitan hacerlo. Existen condiciones "psicológicas" y "culturales" que hacen posible y refuerzan el apoyo al desarrollo profesional docente. (Villegas-Reimers, 2002, p.72)*

En este tema, son numerosas las iniciativas que muestran el gran valor de las comunidades de aprendizaje docente (con distintas denominaciones) como generadoras de cambios en la educación en los territorios.

d. **Contextualización.** La pertinencia de los contextos es otro aspecto central en los programas de desarrollo profesional docente. Las especificidades de los entornos, culturas escolares y demandas del territorio plantean el desafío de formular lineamientos nacionales que posibiliten crear modelos propios, modalidades y metodologías diversas que se nutran también de la experiencia de los docentes, reconocidos como poseedores de saberes. Esta condición está atada a la necesidad de avanzar en arreglos normativos e institucionales que permitan procesos flexibles y adaptados a la realidad en dirección distinta a los modelos, contenidos y metodologías únicas y homogéneas. La diversidad de formatos no se opone a la necesidad de contar con lineamientos nacionales, más bien aportan sentido a las políticas nacionales implementadas en el territorio.

e. **Enfoque en el territorio.** En la perspectiva de lo mencionado, es crucial la contextualización de los procesos de formación continua y la conexión de los programas de desarrollo profesional con el territorio propio de las prácticas de los docentes. Se parte de la certeza que los procesos de mejoramiento profesional más útiles son los que se desarrollan en la escuela, en las comunidades educativas, donde directores y maestros tienen un espacio destacado.

f. **Implementación.** En este ámbito, las experiencias internacionales coinciden en varios aprendizajes; por ejemplo, el valor de planificar programas de desarrollo profesional que atiendan la heterogeneidad de los docentes, la diversidad de los entornos y la especificidad de las necesidades de las escuelas y los docentes. Según Villegas-Reimers (2002), citando a varios autores, la función del desarrollo profesional es facilitar la adquisición de nuevas teorías y prácticas pedagógicas que mejoren sus competencias en terreno.

g. **Oferta diversificada y multimodal.** Los múltiples tramos del desarrollo profesional surgen también como un avance común en los países, los programas únicos nacionales están dando paso, primero, a la diversificación en los escenarios de formación, como se dijo antes, y, por otro lado, a un manejo flexible a partir de la identificación de distintos tramos e itinerarios: inducción, actualización, programas de acompañamiento, programas de postgrado, etc.

Inducción, mentoría y acompañamiento docente

Una mención especial, como un rasgo del actual contexto internacional, merecen los programas de inducción y mentoría a los profesores nóveles, y los programas de acompañamiento. Los programas de inducción, aun cuando tienen más de una década de haber iniciado en algunos países de América Latina, se abren paso lentamente en las políticas pese a que muestran resultados positivos en el fortalecimiento de las capacidades de los docentes principiantes y en su adaptación al ambiente de la escuela. La empinada curva de aprendizaje profesional en los primeros años de experiencia convierte a los programas de inducción en un importante apoyo para el desempeño profesional docente, el refuerzo de la confianza y el desarrollo de capacidades para el futuro y el estímulo de su permanencia en el sistema educativo. (Marcelo, 2009; Elacqua, Hincapié, Vegas, Alfonso y Montalva y Paredes, 2017).

La empinada curva de aprendizaje profesional en los primeros años de experiencia convierte a los programas de inducción en un importante apoyo para el desempeño profesional docente.

Asimismo, los programas de acompañamiento y mentoría a los docentes en servicio ofrecen resultados importantes para fortalecer el trabajo en equipo, el intercambio de experiencias,

el desarrollo de proyectos compartidos que construyan alternativas creativas a las demandas de aprendizaje contextualizado. Con base en investigaciones realizadas en Estados Unidos, Marcelo, (2009) y Elacqua et al. (2017), mencionan un impacto positivo de los programas de mentoría y acompañamiento en el aprendizaje de los estudiantes, cuidando aspectos relacionados con la duración, el contenido del acompañamiento y la calidad de los profesionales acompañantes. Mencionan también las experiencias de países como Chile, Colombia, México y Perú que establecieron programas de inducción obligatorios a cargo de mentores o tutores y que están mostrando un alto grado de satisfacción en los docentes y las escuelas.

Rol de los Estados

Existe una amplia coincidencia, señala Ortega (2011):

> *En la necesidad de que el impulso al desarrollo profesional docente ocurra en el marco de la definición de una política de Estado hacia los docentes, integral y articulada, que se desagregue en planes de largo plazo monitoreados y ajustados periódicamente a fin de evaluar su impacto sobre el desempeño individual y colectivo de los docentes contra referentes claros y operables. (p.6)*

En esa perspectiva, resulta significativo en el contexto internacional el rol crucial del Estado para el aseguramiento de la pertinencia de las políticas, estrategias y programas de formación en servicio alineados con los objetivos nacionales; para promover un salto de las acciones emergentes a políticas sistémicas; para acompañar las políticas, estrategias y programas de formación con procesos de monitoreo, seguimiento y levantamiento de información que produzcan evidencia y orienten la toma de decisiones (Avalos, 2002; UNESCO/OREALC, 2016). Varios de los temas mencionados en este apartado se retoman más adelante y se abordan con mayor precisión en relación al contexto peruano.

1.2. TREINTA AÑOS DE FORMACIÓN DOCENTE EN EL PERÚ: ALGUNOS HITOS RELEVANTES

La trayectoria de la formación docente en servicio en el Perú muestra cambios importantes desde la cancelación del fallido intento de reforma educativa de la década del setenta. Iniciada la década de 1980 con la restauración del modelo educativo tradicional y una severa crisis económica, la formación a docentes en servicio y la producción de textos y materiales educativos fueron de las pocas cosas que entraron en la agenda de las políticas educativas. En este período, la oferta formativa se caracterizó principalmente por provenir del Estado; por centrarse en la aplicación de los nuevos programas de estudio y en la habilitación de maestros sin título; y, por ofrecerse a través de cursos cortos y masivos, algunos de ellos bajo la modalidad a distancia, en tiempos anteriores al surgimiento del Internet.

[1] La información que se reseña en este segundo acápite está basada en la publicación: Montero, C. y Carrillo, S. (2017, pp.11-18).

En la década de los noventa, y debido a las demandas de los países y a la colaboración de UNESCO y diversos organismos internacionales, surge una agenda de reformas en educación en toda Latinoamérica. Reformas curriculares, renovación de materiales educativos, descentralización y modernización, entre otras, son iniciativas que plantean nuevas demandas a la formación docente. Hay un acento muy fuerte en los temas de comprensión lectora y alfabetización matemática, persistiéndose en una capacitación basada en cursos y talleres.

El enfoque del aprendizaje y la enseñanza se renueva en base a las pedagogías constructivistas, aunque todo parece reducirse al uso de metodologías activas. Se alienta a las escuelas a crear sus proyectos educativos institucionales, y se forman algunos centros de recursos para docentes, aunque con escaso impacto en ambos casos.

El inicio del nuevo siglo trajo más cambios en las modalidades de la oferta pública de formación en servicio. De los 2000 en adelante, la falta de evaluaciones y seguimiento a los resultados de los programas persistió, así como la desconexión entre la amplia variedad de cursos y actividades; o la coexistencia de enfoques y metodologías contradictorias entre sí, que causaron serias confusiones entre los docentes, confundiendo métodos activos con activismo.

Si bien es cierto que el Estado asume con más énfasis la formación docente en servicio como una prioridad presupuestal, no se logra llegar al conjunto de maestros ni se tiene una política específica para fortalecer a los sectores más débiles del profesorado. Tampoco se supera la ausencia de referentes claros y homogéneos para juzgar la calidad del maestro. A pesar de todo, se logra instalar un sistema de Carrera Pública meritocrática para el ejercicio de la docencia (año 2007) y se alcanzan consensos muy importantes alrededor de nueve prácticas como referentes distintivos de la calidad profesional docente, expresadas en el Marco de Buen Desempeño Docente (año 2012).

1.2.1. Principales programas

En los últimos treinta años, la oferta pública de formación a docentes en servicio en el Perú no ha seguido una misma línea ni ha experimentado progresos significativos. Las diversas acciones registradas en ese periodo han sido sumamente disímiles en enfoques, dimensión y alcance, muchas de las cuales se redujeron a iniciativas improvisadas y coyunturales. Ya en el 2012, Cuenca señalaba: "…las políticas de formación en servicio han continuado siendo aquellas decisiones a las que los gobiernos llegan de manera más rápida, así como aquellas que siempre forman parte del 'paquete básico' de atención a los docentes" (2012, p.5). En los años posteriores, esta situación no varió significativamente. Podemos decir que los programas nacionales de mayor relevancia desde los años 90 a la fecha han sido tres: el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD), el Programa Nacional de Formación en Servicio (PNFS) y el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP).

El Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD)

Financiado por el Banco Mundial, el Banco de Desarrollo Alemán y el Banco Interamericano de Desarrollo, se

implementó entre los años 1995 y 2001. Fue de alcance masivo y de cobertura gradual, empezando por los docentes de Primaria, luego los de Inicial y terminando con los de Secundaria. Las tres cuartas partes de sus acciones de capacitación estuvieron dirigidas a docentes de primaria. Sus principales características fueron las siguientes:

- Se implementó a través de Entes Ejecutores, es decir, Institutos Pedagógicos, Universidades y ONG, seleccionadas y contratadas para capacitar en diversas zonas del país.
- Se enfocó en las prácticas pedagógicas desde el enfoque del docente como facilitador y del principio de la participación activa del estudiante en su aprendizaje.
- Combinó diversas estrategias, como, talleres, demostraciones, núcleos de interaprendizaje, monitoreo a escuelas.

Programa Nacional de Formación en Servicio (PNFS)

A partir del año 2002 y hasta el 2006, el MINEDU continuó las acciones de capacitación docente, esta vez con recursos propios y por medio del Programa Nacional de Formación en Servicio (PNFS). Más que un plan nacional, fue la reunión de un conjunto muy diverso de iniciativas de formación docente impulsadas por distintas oficinas del MINEDU, dispersas y desarticuladas entre sí. Sus características principales fueron las siguientes:

- Se planteó abordar la dimensión personal, comunitaria y profesional del docente.
- Enfatizó en cursos sobre temas específicos en áreas disciplinares del currículo.
- Se ofreció de manera presencial, a distancia y mixta en convenio con universidades públicas.
- La modalidad presencial combinó eventos pedagógicos, monitoreo y asesoría.
- Impulsó un plan piloto para formar Centros Amauta en tres regiones, que al final fracasó.

Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP)

Desde el 2007 hasta el 2011, el MINEDU lanzó un programa diferente. El PRONAFCAP estuvo conformado por tres programas específicos: el Básico, el de Especialización y el de Actualizaciones. Sus características principales fueron las siguientes:

- El programa básico puso énfasis en las áreas curriculares de comunicación y matemática, y abordó también los contenidos disciplinares de las áreas de especialidad en secundaria.
- Estaba dirigido a docentes de todas las regiones del país de instituciones públicas, pero excluyó a todos –más de cien mil– que no participaron de la Evaluación Censal del 2007.
- Contrató universidades privadas y públicas, así como Institutos Superiores Pedagógicos para ofrecer la capacitación a docentes.

1.3. DESAFÍOS Y TEMAS PENDIENTES DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO EN PERÚ

1.3.1. Continuidad y sostenibilidad de las políticas y estrategia

Hasta el año 2007, las políticas públicas tendían a poner más énfasis en los insumos y en los procesos antes que en los resultados de sus decisiones. Se basaban en la premisa de la complejidad de las operaciones de un proceso de implementación, cuya dependencia de órganos e instancias tan diversos hacía difícil el control. Tampoco se partía necesariamente de un diagnóstico previo que permitiera verificar el impacto de esas decisiones. Era tan natural enfocar las políticas de esta manera que, por lo general, se rendía cuentas por las acciones realizadas, el número de población cubierta y el presupuesto invertido, antes que por los cambios logrados o los problemas resueltos.

Las políticas educativas no eran la excepción. En particular, las políticas de formación docente consistieron básicamente en convenios y contratos con instituciones de educación superior para ofrecer cursos, sea sobre contenidos disciplinares relacionados a las áreas del currículo escolar, sea sobre didácticas específicas, principalmente, para la enseñanza de la lectura y las matemáticas. Tendían a reportarse también en términos de cobertura lograda, acciones ejecutadas y presupuesto invertido.

A partir del 2007, el enfoque de las políticas públicas empieza a replantearse, a propósito de la introducción del concepto de "presupuesto por resultados" (MEF, 2010), que partía de una premisa completamente distinta a la habitual: para poder acceder a recursos del tesoro público, cada ministerio debía esforzarse por demostrar con evidencias de que una determinada iniciativa estaba produciendo el efecto esperado en el problema que buscaba revertir y que se estaban produciendo los cambios esperados en la población objetivo.

No obstante, el Ministerio de Educación, que por entonces ejecutaba el PRONAFCAP –una oferta formativa para capacitar a gran escala a docentes en ejercicio–, se mantuvo en su enfoque tradicional. Hacia el 2009, un informe de evaluación del Ministerio de Economía y Finanzas (MEF) a dicho programa, le planteó dos objeciones: primero, no podía demostrar que la inversión realizada tuviera efectos constatables en las prácticas de enseñanza de los docentes participantes; y, segundo, si el atenuante esgrimido era la escasa disponibilidad de formadores de calidad en las instituciones de educación superior, en general, no incluía ninguna medida para resolver este problema en el mediano plazo (Orihuela, Díaz y del Mastro, 2009). Hubiese tenido cabida una tercera objeción: si el currículo de la educación básica estaba orientado al logro de competencias, ¿cómo un programa formativo dirigido a equipar a los docentes en didácticas para la enseñanza de contenidos disciplinares podía ayudarlos a lograr ese otro tipo de resultados?

El PRONAFCAP se cancela el 2012 en razón de su escasa efectividad, pero no será sino hasta el 2014 que el MINEDU inicie un proceso de reestructuración de la política de formación docente en

servicio. Entonces se propone formularla como una política, con objetivos de corto, mediano y largo plazo, enfocándola por primera vez en el cambio de las prácticas docentes y tomando como base las nueve competencias profesionales plantadas por el Marco de Buen Desempeño Docente. Dicho Marco, un instrumento de política propuesto por el Consejo Nacional de Educación y aprobado a fines del 2012, empieza a entrar en operación solo dos años después, abriéndose un proceso para elaborarle estándares.

Aportar por el cambio del rol de los docentes supone avanzar en procesos formativos de largo plazo.

Entre el 2014 y el 2018, la Oficina de UNESCO en Perú ha ofrecido asistencia técnica al Ministerio de Educación mediante un convenio que ha facilitado la elaboración de numerosos estudios, consultas y propuestas técnicas, dirigidas a nutrir esa reestructuración. A pesar de la inestabilidad política y los sucesivos cambios ministeriales ocurridos desde entonces con sus consecuentes vaivenes –cinco ministros en los cuatro últimos años–, ese esfuerzo se pudo defender, sostener y llevar a su fase final sin perder coherencia. Es así, que se empieza a tomar conciencia de la envergadura del reto que representa la mejora del desempeño docente.

Como señalan Cuenca y Vargas (2018, p.23), en el año 2016 estaba previsto aprobar Lineamientos de Política de Formación Docente en Servicio y del Plan Nacional de Formación Docente en Servicio, "bajo un 'Modelo de Formación Docente en Servicio' que tenía como referentes los lineamientos de Política de la Formación Docente en Servicio, el Marco Curricular, el Marco de Buen Desempeño Docente y el Marco del Buen Desempeño del Directivo". Este Modelo incluía "[programas de] inducción, formación de Mejora Continua y formación de Especialización". Los sucesivos cambios políticos y ministeriales relegaron esas medidas hasta el 2019 y es lo que se documenta en esta publicación.

Apostar por un cambio de rol y de perspectiva, no solo ni principalmente por la dotación de técnicas e instrumentos, supone echar a andar procesos de cambio a largo plazo , de avance heterogéneo y progresivo, pero indispensables para pasar a otro escenario en términos de la efectividad del sistema escolar para el logro del tipo de aprendizajes propuestos para el siglo XXI.

1.3.2. Principales desafíos

En el marco de todo lo expuesto hasta aquí, es claro que el sostenimiento y la continuidad de una política pública de formación docente en servicio de largo aliento y enfocada en la profesionalización requiere afrontar desafíos a varios niveles.

a. **Enfoques**

El desarrollo de competencias profesionales supone exigencias distintas a las asumidas anteriormente por los programas ofertados desde el Ministerio de Educación, pues trasciende tanto la noción de un docente actualizado en información disciplinar, como la de un simple aplicador de instrumentos didácticos y de planificación.

En efecto, en las últimas tres décadas han predominado programas tan desenfocados de la práctica de los docentes que se han desarrollado sin aplicarles evaluaciones de entrada y salida, o centrándose

exclusivamente en metas cuantitativas de cobertura, sin diferenciar estrategias de atención de acuerdo a sus niveles previos de habilidad y experiencia. Además, la evidencia de los últimos diez años indica que los cursos y talleres se concentraron fundamentalmente en contenidos disciplinares, apoyados en métodos tradicionales.

Una docencia profesional redefine el rol tradicional y redibuja inevitablemente la propia identidad docente. El Marco de Buen Desempeño Docente (MINEDU, 2013) formula este nuevo rol alrededor de cuatro ejes:

- Diseño de procesos pedagógicos flexibles y desafiantes, que correspondan a la naturaleza de los aprendizajes esperados, así como a las necesidades y posibilidades de sus estudiantes.
- Gestión de experiencias retadoras de aprendizaje, que supone capacidad de suscitar reflexión en los aprendices e inducir a la autoconciencia, desde un clima de confianza y colaboración.
- Trabajo colegiado en comunidad profesional entre pares y relación respetuosa y colaborativa con la comunidad local, desde un compromiso activo con el proyecto educativo institucional.
- Superación profesional continua y responsable, desde una ética del cuidado y el respeto incondicional a los derechos de las personas.

Si estos saberes son los que configuran una docencia profesional, tal como la que hoy se requiere, tanto el manejo de las proposiciones básicas de las disciplinas comprendidas en el currículo como el de un repertorio didáctico pertinente, siempre será una condición necesaria pero evidentemente no suficiente para hacerla viable. No obstante, este segundo enfoque sigue siendo hegemónico en las instituciones formadoras y habrá que crear las condiciones que hagan posible un paulatino cambio paradigmático. De no lograrlo, el riesgo mayor quizás no sea la resistencia sino el sincretismo.

b. Modalidades

La deficiencia de formadores de alto nivel adscritos a los nuevos enfoques curriculares, pedagógicos y profesionales, en el número suficiente además para asegurar una formación de calidad en modalidad presencial a gran escala, se ha puesto dramáticamente en evidencia en todos los programas precedentes. La heterogénea calidad del personal convocado por las instituciones formadoras para esta tarea y su débil alineamiento con las nuevas apuestas estratégicas de la formación han sido una constante.

Todas las evaluaciones coinciden en que este problema no se podrá subsanar en el corto plazo. Esto conlleva la necesidad, de un lado, de generar un programa de formación de formadores ad hoc, que vaya cerrando la brecha a mediano y largo plazo; y, de otro lado, la de enfatizar aún más la modalidad virtual a través de múltiples plataformas. Si bien tiene menos garantía de impacto que la presencial, tiene la virtud de llegar a todos y puede incluir mecanismos que permitan, cuando menos, una alta fidelización, consultas rápidas en línea y evaluaciones presenciales exigentes para la certificación.

A pesar de haberse generado oferta bajo esta modalidad desde hace varios años, hacerlo ahora para todo el universo docente y con una perspectiva que trascienda la mera información, es un reto mayor que

deberá asumirse con la mayor flexibilidad y creatividad posible. Además, los actuales e importantes avances en conectividad y en infotecnología proyectan escenarios de mayor desarrollo para la educación digital.

De otro lado, debe estar claro que para desarrollar competencias profesionales se van a requerir procesos de largo aliento y la combinación de una gran variedad de estrategias. Los clásicos cursos y talleres, además de redefinir y diversificar su metodología, deberán complementarse con pasantías nacionales e internacionales a experiencias destacadas, investigaciones, proyectos institucionales de buenas prácticas, acompañamiento pedagógico, difusión de innovaciones, estrategias de asistencia técnica, monitoreo externo y entre pares, además de la activación de comunidades profesionales de aprendizaje en cada institución o red educativa del país.

A fin de mantener la coherencia con las apuestas pedagógicas en la educación pública básica y superior, es necesario dejar atrás la ilusión de que un docente puede lograr competencias en talleres de tres días o a consecuencia del efecto multiplicador de una capacitación en cascada.

c. Itinerarios y tramos formativos

Docentes, directores y formadores tendrán por primera vez no solo una oferta formativa diferenciada, como también la han tenido en el pasado, sino además itinerarios formativos propios, con niveles de progresión en las competencias que le son específicas a su rol. Esto es un gran avance respecto de programas anteriores. Sin embargo, la idea de ofrecer programas formativos que desarrollen competencias profesionales supone reconocer dos cosas:

- En primer lugar, los docentes que están en ejercicio no tuvieron la oportunidad de desarrollarlas durante su formación inicial porque ésta nunca se enfocó en este tipo de aprendizajes y, por lo tanto, están partiendo prácticamente de la misma línea técnica, más allá de las diferencias de experiencia o de habilidades específicas
- En segundo lugar, desarrollar competencias supondrá una combinación de estrategias y modalidades en un horizonte de mediano plazo, pues una competencia requiere recurrencia, ensayo error y acompañamiento, lo que no puede lograr en un taller, por muy intensivo que éste sea.

No obstante, es posible que a medio camino del proceso haya docentes que avancen más y mejor que otros, lo que supondría pensar más adelante en una oferta formativa especial para maestros que se ubiquen en un nivel superior de desempeño respecto de los estándares básicos que puedan servir de referentes a los programas comunes. Esta posibilidad debe ser considerada en la planificación de la política, aunque no parezca necesario implementarla desde ahora.

d. Articulación entre la Formación Docente en Servicio y la Formación Inicial Docente

Existe al fin una matriz común de competencias y estándares que articula el perfil de egreso de los institutos pedagógicos, hoy en trance de convertirse en Escuelas de Educación Superior, con los objetivos de la formación en servicio, todos alineados a las competencias del Marco de Buen Desempeño. Pero la idea de una formación inicial docente que asegure

en los egresados aquellas competencias iniciales que la formación en servicio continuará desarrollando bajo la misma matriz de progresión, es en realidad una visión más que una premisa. Llegará el momento en que esto ocurra, cuando las instituciones formadoras logren alinearse no solo curricularmente, sino también pedagógicamente a los estándares del Marco de Buen Desempeño Docente.

Esto tendrá como requisito una revolución paradigmática en los formadores actuales o en una nueva generación de ellos. Lo que es claro es que tanto la formación inicial como la formación en servicio deberán formar por primera vez en un nuevo concepto de docencia y alistarse a preparar para el desempeño de un nuevo rol profesional. Las condiciones normativas están dadas; se necesita ahora invertir esfuerzos en acompañar este proceso de reconversión con la calidad y la perseverancia que se requiere, sin que los cambios de gestión ministerial pongan en riesgo cíclicamente las apuestas de largo plazo.

e. Gestión

Otro desafío que se puede desprender del balance de tres décadas de formación en servicio, es el referido a la gestión de las políticas formativas. Más que acciones aisladas de capacitación –léase cursos sobre temas diversos–, se requiere un sistema de formación docente en servicio de carácter nacional y continuo que apueste por la profesionalización, con objetivos de cambio en las prácticas a corto, mediano y largo plazo.

Como esta publicación busca evidenciar, se han venido elaborando modelos y lineamientos de política para la Formación en Servicio que deben dibujar este sistema,

Más que acciones aisladas de capacitación, se requiere un sistema de formación docente en servicio de carácter nacional y continuo que apueste por la profesionalización.

fortaleciendo el rol rector del Ministerio de Educación en el liderazgo del proceso, pero sin subordinarlo a los sucesivos cambios en la gestión ministerial.

En este esquema es importante la participación protagónica de las instituciones formadoras y de los Gobiernos Regionales tanto en la gestión descentralizada del sistema como en la generación de una oferta local de calidad, a cargo de entidades y personal certificados para este rol, con programas ajustados a los lineamientos comunes basados en los estándares del Marco de Buen Desempeño Docente y estrictamente complementarios con la oferta nacional. Esto va a requerir estrategias de gestión ad hoc, pues el modelo organizacional de las instancias de gestión descentralizada no está en condiciones de hacerse cargo de este sistema.

Todo lo dicho hasta aquí permite ubicar los desafíos que afronta la formación docente en servicio en el Perú, en el contexto de su trayectoria histórica y de sus múltiples dimensiones. Docentes mejor preparados no bastan para mejorar la educación ni para ponerla a la altura de la época, pero sin una docencia más profesional no se podrá avanzar. En palabras de Darling-Hammond (2001):

Cuando todo está dicho y hecho, lo realmente decisivo para el aprendizaje de los alumnos siguen siendo los compromisos y las competencias de los profesores... Aunque aspectos como los estándares, la financiación y la gestión son soportes esenciales, el sine qua non de la educación es si los profesores son capaces de conseguir que todos y cada uno de los alumnos diferentes accedan a aprendizajes relevantes.

SECCIÓN 2

LINEAMIENTOS DE FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO

CAPÍTULO 1

LINEAMIENTOS DE FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO PARA LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y TÉCNICO PRODUCTIVA: VERSIÓN PRELIMINAR

1.1. ¿POR QUÉ LA FORMACIÓN PARA DOCENTES EN SERVICIO NECESITA LINEAMIENTOS DE POLÍTICA?

La finalidad de los Lineamientos es definir los propósitos, enfoques, criterios y estrategias que regirán en adelante el desarrollo de la formación docente en servicio en la educación pública y privada, en el marco de las políticas educativas nacionales.

Los seis propósitos de la Formación Docente en Servicio:

1. Fomentar un ejercicio profesional de la docencia, reflexivo y eficaz, autónomo y crítico con el saber que sustenta su actuación, vinculado con la comunidad educativa y pertinente con cada contexto, con capacidad de decisión, ético y comprometido, colegiado tanto en su institución como en su red educativa, dispuesto a asumir diferentes roles en el Sistema Educativo (docente, directivo, formador, investigador); y siempre orientado a las competencias que sus estudiantes tienen derecho a desarrollar.

2. Fortalecer el desarrollo de las competencias profesionales del docente de acuerdo a los desafíos que plantean los aprendizajes definidos en el Currículo Nacional de la Educación Básica y Técnico Productiva, así como a las demandas de renovación de sus prácticas derivadas de los marcos de buen desempeño y de los perfiles de competencias que deriven de los diferentes roles docentes, en el contexto de los cambios sociales, económicos, científicos y tecnológicos.

3. Transitar hacia una formación en servicio centrada en la institución educativa, diversificada, sostenible y efectiva, articulada a la formación docente inicial y que lo acompañe a lo largo de su vida profesional.

4. Sostener las mejoras alcanzadas en la formación de los docentes a través del fortalecimiento del rol del director como líder pedagógico de la institución educativa, del formador como facilitador de los procesos de formación, y de las comunidades de aprendizaje entre docentes para la mejora continua de las prácticas pedagógicas de manera colaborativa y sistemática.

5. Contribuir a la revalorización del docente, considerándolo un profesional clave para una educación de calidad que mejore los aprendizajes y aporte al desarrollo del país. Esto supone, a su vez, mejorar sostenidamente su calidad profesional en los diferentes roles que requiere el sistema, la promoción de un ejercicio autónomo de su formación y desarrollo profesional, y el fortalecimiento de su identidad como colectivo profesional.

6. Contribuir a hacer de la docencia una opción profesional atractiva al promover un adecuado desarrollo profesional que

se complementa con el mejoramiento sostenido de la calidad de su desempeño a través de la estimación del mérito en su ejercicio laboral como criterio para el ascenso dentro de la carrera, y el mejoramiento de sus condiciones de trabajo.

1.2. ¿CUÁL ES EL ALCANCE DE ESTOS LINEAMIENTOS DE POLÍTICA?

Son de cumplimiento obligatorio para todos los niveles de gobierno e instancias de gestión del Sector Educación, así como de las instituciones que desarrollan estrategias y acciones de formación docente en servicio.

La formación docente en servicio está dirigida a docentes titulados, nombrados y contratados, de acuerdo a lo que determine el MINEDU y los Gobiernos Regionales, e incluye a todas las modalidades de Educación Básica Regular, Educación Básica Especial, Educación Básica Alternativa, Educación Intercultural Bilingüe, y la Educación Técnico Productiva.

La rectoría está a cargo del Ministerio de Educación, y la gestión de las estrategias establecidas en los presentes lineamientos se realiza de manera articulada entre el MINEDU, los Gobiernos Regionales y Locales, las Instituciones Educativas, y las Universidades y Escuelas de Educación Superior Pedagógicas públicas y privadas. Los docentes son responsables de sus propios procesos formativos a través de la oferta que provee el sector y de la elección de sus procesos autoformativos.

La formación docente en servicio está dirigida a docentes titulados, nombrados y contratados.

Cargos que puede ejercer un docente:

Además de los tres que se mencionan a continuación, se irá incorporando de manera progresiva las otras funciones establecidas en la Ley de Reforma Magisterial[2] . Por lo demás, el desarrollo de capacidades de innovación e investigación se considera transversal a todos los cargos docentes aquí especificados:

Docente. Es el responsable de la gestión pedagógica en espacios educativos formales, lo que le permite tener vinculación directa con los estudiantes y sus procesos de aprendizaje. En la Educación Básica actúa en articulación con los padres de familia y comunidad para el buen ejercicio de su función pedagógica y social; en los Centros de Educación Técnico-Productiva, lo hace en articulación con los sectores productivos de su ámbito de acción[3].

[2] Se hace referencia al área de desempeño laboral que corresponde a Innovación e Investigación que comprende a docentes que realizan funciones de diseño, ejecución y evaluación de proyectos de investigación educativa, estudios y análisis sistemático de la pedagogía y proyectos pedagógicos, científicos y tecnológicos. Su función contribuye a generar conocimientos sobre buenas prácticas docentes e innovaciones pedagógicas, orientados a mejorar los logros de aprendizaje de los estudiantes y al mismo tiempo incentivar en sus pares, prácticas investigativas e innovadoras que estimulen la creatividad y desarrollo docente.

[3] Se entiende para efectos de estos lineamientos que el docente que ejerce labores de docencia directamente con los estudiantes, puede o no circunscribirse a un aula.

Directivo. Es el responsable de la gestión pedagógica de la institución (o la institución en red educativa) a nivel directivo. Cuenta con habilidades de liderazgo y trabajo en equipo; además, con conocimientos suficientes de gestión pedagógica e institucional que le permita movilizar a los docentes y otros actores educativos hacia procesos de mejora de los aprendizajes y hacia el fortalecimiento de la institución educativa como espacio de formación docente[4].

Formador. Es el docente que ejerce funciones de mentoría a docentes nuevos, de acompañamiento pedagógico, de coordinador y/o especialista en programas de formación docente en su propia institución (o institución en red educativa), o en una externa; así mismo comprende al docente que ejerce función pedagógica en las Escuelas de Educación Superior Pedagógica (EESP).

1.3. ¿QUÉ COMPETENCIAS PROFESIONALES SE BUSCA DESARROLLAR?

En general, la Formación Docente en Servicio se propone desarrollar las nueve competencias del Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD). Todas ellas representan un modelo de rol distinto al que ha servido de referente para la formación docente, y constituyen la condición de posibilidad para el tipo de aprendizajes de alta demanda cognitiva que demanda hoy el currículo nacional de cara a los desafíos del siglo XXI.

El manejo experto de contenidos disciplinares y de metodologías es una condición necesaria pero no suficiente para el ejercicio de una docencia que descansa en la interacción pedagógica constante en contextos de diversidad social e individual y que se orienta al aprendizaje reflexivo. Asimismo, las competencias del marco del directivo y del perfil de formadores representan aquellas condiciones que favorecen la instalación y permanencia de mejoras en las prácticas pedagógicas de docentes, con el fin de contribuir con el logro de los aprendizajes de los estudiantes. Todo ello exige un modelo de formación que tenga la práctica como eje central, es decir, como premisa y resultado.

La Formación Docente en Servicio se propone desarrollar las nueve competencias del Marco de Buen Desempeño Docente.

Los estándares de competencias profesionales que se derivan de los marcos y perfiles mencionados, son referentes sobre lo que se espera que un buen docente exhiba como desempeños en el ejercicio de su práctica, en diferentes etapas de su trayectoria profesional. Se asume la premisa básica de que las competencias se desarrollan progresivamente, y para ello se requiere precisamente instancias de formación que favorezcan el desarrollo de una práctica reflexiva.

En este sentido, los estándares sirven para identificar cuán cerca o lejos se encuentra

[4] En el caso de la Educación Técnico Productiva, demandan además contar con personal directivo, jerárquico y especialistas que tengan formación técnica de acuerdo a la oferta formativa que se desarrolla en la educación técnico-productiva y que cuenten con experticia comprobada.

el docente en relación a lo que se espera que logre en una determinada progresión (que va desde un nivel inicial hasta uno destacado), y proveen de orientación general para el diseño y la evaluación de acciones formativas que favorezcan el tránsito desde las prácticas profesionales actuales hacia las esperadas.

Tomando en cuenta lo señalado, toda acción, estrategia y/o programa formativo deberá orientarse al desarrollo de las competencias docentes, del directivo y/o formador, teniendo como referencia las progresiones de estándares planteadas por el MINEDU, y dando cuenta del cambio en el desarrollo de las mismas.

1.4. ¿EN QUÉ PRINCIPIOS Y ENFOQUES DEBE BASARSE?

1.4.1. Principios que rigen la Formación Docente en Servicio

CALIDAD. Los procesos formativos son de calidad cuando responden a criterios de: 1) Pertinencia, porque se alinean a las necesidades de estudiantes, docentes, escuelas y del sistema educativo, y en el caso de la ETP responden a los requerimientos del sector productivo; 2) Oportunidad, porque atienden a tiempo las necesidades formativas de los docentes, privilegiando las que urge fortalecer; 3) Eficacia, porque dan cuenta de su impacto en las prácticas docentes; 4) Eficiencia, porque logran resultados gestionando esfuerzos, tiempo y recursos de manera óptima.

SOSTENIBILIDAD
Los procesos formativos son sostenibles porque disponen de mecanismos, oportunidades y recursos para asegurar que las prácticas docentes que promueve en los equipos docentes y directivos de las IIEE, sigan profundizándose y perfeccionándose a lo largo del tiempo. Asimismo, porque aseguran la creación e instalación de condiciones en los territorios para la gestión de la FDS.

CONTINUIDAD
Los procesos formativos son continuos cuando la formación docente inicial, la inducción docente y la formación en servicio guardan una coherencia de fondo en enfoques y contenidos, en el marco del sistema de formación continua; es decir, cuando comparten una visión común de la enseñanza que responda a las demandas actuales de la profesión docente, y se basan en las competencias profesionales establecidas en el Marco de Buen Desempeño Docente. La continuidad también hace referencia a entender la formación como una constante a lo largo de la trayectoria profesional del docente superando la lógica episódica y aislada de los eventos de capacitación.

PROGRESIVIDAD
Los procesos formativos son progresivos cuando reconocen y consideran la distancia que existe entre el nivel de competencia del que parten los docentes participantes de una acción formativa, y aquel nivel que necesitan alcanzar, como resultado de ésta, tomando como referente su zona de desarrollo próximo, ajustándose a sus necesidades y acompañando con pertinencia el desarrollo de sus competencias.

EQUIDAD E IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

Los procesos formativos son equitativos y garantizan a los docentes igualdad de oportunidades para el acceso a una formación en servicio de calidad, cuando consideran de manera preferente a aquellos docentes que laboran en instituciones educativas cuyos estudiantes tienen los más bajos niveles de logro, en contextos de menor accesibilidad, de mayor complejidad y/o que por diversas razones no han accedido a oportunidades de formación.

ARTICULACIÓN TERRITORIAL

Los procesos formativos se gestionan en los territorios articulando mecanismos desconcentrados desde el Ministerio de Educación, y descentralizados en los Gobiernos Regionales y Locales, Universidades, Escuelas de Educación Superior Pedagógica e Instituciones y Redes Educativas, asegurando un alto nivel de sinergia y compartiendo información oportunamente, en el marco de las competencias asignadas a cada actor.

PERTINENCIA Y DIVERSIDAD

Los procesos formativos atienden la heterogeneidad de necesidades formativas de los docentes con una oferta pertinente a los diversos roles que ejercen, a la evolución de su trayectoria, así como al nivel, modalidad, tipo de institución educativa y contexto donde laboran, a fin de asegurar una formación que responda a sus necesidades específicas.

COMPROMISO Y DESARROLLO AUTÓNOMO

Los procesos formativos se desarrollan a través de itinerarios formativos que conciben al docente como un profesional activo que reflexiona sobre sus fortalezas y limitaciones, y que asume la responsabilidad de establecer su propio plan de desarrollo y formación en base a la oferta que provee el sistema, su institución o red educativa, y sus procesos de autoformación, con miras a la mejora continua de su práctica y al desarrollo de un ejercicio autónomo de la profesión docente.

INTERCULTURALIDAD

Los procesos y contenidos de la formación que se ofrece responden a un principio de interculturalidad entendida como un proceso dinámico y permanente de interacción e intercambio entre personas de diferentes culturas, orientado a una convivencia basada en el acuerdo y la complementariedad, así como en el respeto y valoración a la propia identidad y a las diferencias culturales.

INCLUSIÓN

Los procesos y contenidos de la formación que se ofrece responden al principio de inclusión cuando promueven que los docentes organicen los contenidos y actividades de enseñanza y creen las condiciones, para ofrecer una respuesta educativa diversa a todos los estudiantes que garantice la igualdad de oportunidades y considere al mismo tiempo sus características y necesidades individuales.

IGUALDAD DE GÉNERO

Los procesos y contenidos de la formación que se ofrece responden al principio de igualdad de género cuando promueven igual valoración de los diferentes comportamientos, aspiraciones y necesidades de mujeres y varones, que se hagan visibles las relaciones inter-género y se brinden posibilidades para cuestionar y evaluar los estereotipos de género, tanto como las consecuencias de los roles culturalmente asignados para hombres y mujeres, a fin de contribuir a superar las desigualdades existentes.

• 1.4.2. Enfoques de la formación Docente en Servicio

La Formación Docente en Servicio se enmarca en los nuevos enfoques sobre desarrollo profesional docente siendo este un proceso continuo, y donde la formación responde de forma pertinente a las distintas etapas de desarrollo profesional. Tiene como propósito el desarrollo de las competencias profesionales contenidas en el Marco de Buen Desempeño Docente y el Marco de Buen Desempeño del Directivo, el Perfil del Formador y otros marcos o perfiles de competencias que deriven de los roles docentes que requiera el sistema educativo. En ese sentido, se orienta a generar oportunidades recurrentes para que los docentes cultiven la capacidad de afrontar reflexivamente los desafíos de la profesión con cada vez mayor eficacia, aprendiendo a poner en práctica de manera creativa y flexible saberes muy diversos, en niveles progresivamente mayores de complejidad.

La Formación Docente en Servicio se enmarca en los nuevos enfoques sobre desarrollo profesional docente siendo este un proceso continuo.

Esto supone actualizar y fortalecer tanto sus conocimientos disciplinares, pedagógicos y didácticos como sus habilidades cognitivas y socioemocionales, o sus competencias digitales; tanto su consistencia en el manejo de los marcos conceptuales básicos de la docencia como la capacidad de hacer uso de ellos para construir soluciones creativas a los retos del ejercicio profesional en la enseñanza, la gestión o la formación misma. Todas estas dimensiones necesitan articularse en la práctica, por lo que los docentes deben tener oportunidades de igual peso y calidad para desarrollarlas y para aprender a integrarlas.

A continuación, se indican los enfoques en mención:

a. **Enfoque por competencias**

La formación docente en servicio, al igual que la formación inicial, se basa en el enfoque por competencias. Una actuación profesional competente supone saber resolver situaciones en la realidad con un determinado propósito articulando de manera reflexiva y creativa saberes y recursos variados de orden cognitivo, procedimental, actitudinal y social. En ese sentido, todo programa o acción formativa debe incorporar este enfoque en su diseño e implementación.

Desde el punto de vista formativo, el desarrollo de competencias pone el énfasis en la utilización pertinente de los conocimientos adquiridos, en la capacidad de activar y utilizar conocimientos relevantes para afrontar situaciones en un determinado ámbito. Por lo tanto, supone la adquisición y dominio de un amplio repertorio de conocimientos y habilidades, así como de determinadas actitudes[5]. No obstante, la adquisición por separado de estos recursos no basta para lograr la competencia, además, hay que aprender a utilizarlos de manera reflexiva y articulada. Es decir, una competencia presupone la existencia de estos recursos, pero no se confunde con ellos.

El enfoque de competencias de la formación docente en servicio se nutre de varias corrientes pedagógicas, como la psicología histórico-cultural, la psicología cognitiva y la psicología social, la teoría

[5] Se debe destacar la importancia del conocimiento como elemento estructurador de una competencia y que está en la base del quehacer docente, especialmente para los fines formativos. Se entiende como conocimiento del contenido pedagógico un conocimiento que combina lo disciplinar con el conocimiento de la enseñanza, del aprendizaje y del desarrollo, además del contexto socio-cultural. La formación docente apunta a facilitar la adquisición de estos conocimientos como base para el desarrollo de las competencias

del aprendizaje situado, del trabajo colaborativo, de la inteligencia práctica, de las múltiples inteligencias, del aprendizaje para la comprensión, del pensamiento lateral, del pensamiento crítico reflexivo y del pensamiento complejo, entre otros. Estos aportes convergen y dan forma a un enfoque pedagógico que se traduce en los siguientes lineamientos metodológicos:

- Todo proceso formativo que apunta al desarrollo de competencias profesionales (sentido de propósito) debe ubicarse en la perspectiva del *aprendizaje situado* propiciando el afrontamiento de situaciones reales y prácticas auténticas desde la lógica de la inteligencia práctica, enfocándose en las particularidades del problema. Es desde estas situaciones que se pueden detectar cuáles son los problemas significativos y concretos de los docentes, convertirlos en objeto de reflexión y análisis, con el propósito de establecer nuevos vínculos entre el docente, el conocimiento y su práctica.

- El proceso de reflexión y análisis debe ubicarse desde la *perspectiva de la reflexión crítica* que entiende la docencia como una actuación que articula la teoría y la práctica a fin de responder a los diferentes desafíos que le plantean las situaciones de aula, y que, a su vez, le permiten replantear las concepciones que subyacen a sus prácticas

- Debe dirigirse, además, a obtener resultados en la perspectiva del *aprendizaje para la comprensión*, es decir, desempeños verificables que demuestren la solvencia de los docentes en el manejo operativo de los marcos teóricos, pedagógicos y didácticos pertinentes a la situación que se enfrenta.

- Asimismo, el análisis de esta situación debe hacerse en la perspectiva del *pensamiento complejo*, distinguiendo y conectando sus diversos aspectos y dimensiones, evaluando las premisas mismas de nuestros juicios, y generando soluciones a partir del discernimiento de las alternativas posibles, con los procedimientos del pensamiento creativo.

- De otro lado, el esfuerzo de cada docente por transitar de sus posibilidades actuales a las de su *zona de desarrollo próximo* debe ser apoyado por el formador y por otros docentes pares con mayor nivel de habilidad.

- Tanto el pensamiento crítico como el creativo pueden expresarse a través de distintos lenguajes –no solo el código lógico verbal–, según la inteligencia predominante de cada uno, como lo señala la teoría de las *inteligencias múltiples.*

- Finalmente, todos los procesos formativos deben preparar al docente a trabajar por competencias en sus aulas o espacios formativos como lo establece el Currículo Nacional, siendo la evaluación formativa un componente central. El docente debe ser capaz de partir de situaciones significativas para los estudiantes, generar interés y disposición como condición para aprender, generar aprendizajes desde la práctica, atender la diversidad de logros identificando el de cada estudiante y mediando en su progreso hacia niveles superiores de aprendizaje, interpretar evidencias de logro y retroalimentar oportunamente con respecto a sus progresos durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje, entre otros.

b. Enfoque colaborativo y autonomía colegiada

Con este enfoque se busca superar la prevalencia de una perspectiva individual de la formación y romper la cultura de aislamiento que ha reducido las oportunidades que los docentes tienen para confrontar sus propias concepciones y prácticas con las de otros colegas. De esta forma, se menoscaba también la construcción colectiva de conocimiento pedagógico y, a largo plazo, la generación de una identidad profesional compartida, fundamental para la conformación de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Es por ello que la formación docente en servicio tiene como uno de sus objetivos que los docentes tengan oportunidades de aprendizaje que les permitan desarrollar habilidades para interactuar de manera productiva con sus colegas e ir logrando una autonomía colegiada.

Se espera que la formación docente contribuya a la generación de culturas profesionales de colaboración que permitan construir propósitos comunes, lidiar con la incertidumbre y la complejidad, crear un clima donde se valore el cambio y la mejora continua, donde se desarrolle un sentido fuerte de la eficacia docente, y a crear culturas de aprendizaje profesional continuo que reemplacen los modelos tradicionales de desarrollo profesional episódicos, individualizados y débilmente conectados con las prioridades de la escuela.

En ese sentido, las comunidades profesionales de aprendizaje constituyen un recurso profesional crítico para la mejora continua de las prácticas docentes. En estos espacios, los docentes se reúnen para resolver los problemas de enseñanza y aprendizaje que se presentan en sus escuelas, analizan e interpretan evidencias de aprendizaje, discuten interdisciplinariamente sobre cómo mejorar los procesos pedagógicos para alcanzar determinados propósitos de aprendizaje e intercambiar sus experiencias docentes, lo que permite mejorar continuamente sus prácticas velando porque no sólo su actuación individual sino la de todo el colectivo, se realice bien.

Se espera que la formación docente contribuya a la generación de culturas profesionales de colaboración.

Desde esta perspectiva se busca que la institución y/o Red educativa se convierta en el espacio por excelencia del desarrollo profesional docente, en el sentido de transformarse en un espacio de aprendizaje no sólo para los estudiantes, sino también para los propios docentes. Su propósito principal es lograr que cada institución educativa se encamine a convertirse en una Comunidad Profesional de Aprendizaje, orientada empoderar a los docentes en la disposición a trabajar de manera conjunta para lograr el perfil de egreso del estudiante al que cada IE aspira, asegurando la calidad de los procesos de aprendizaje que ocurren en las escuelas.

Sin embargo, el aprendizaje colaborativo basado en la promoción de comunidades profesionales no nace por generación espontánea, sino que requiere tener objetivos claros, formas de organización establecidas, roles claramente definidos, recursos pedagógicos, tiempo, asesoría, así como esquemas de seguimiento y evaluación. De lo contrario se diluye el potencial que este tipo de estrategia podría alcanzar. La implementación de

los programas o acciones formativas centradas en las instituciones o redes educativas deben asegurar la generación de estas condiciones básicas para su implementación.

1.5. CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO

A continuación, se presentan los principales alcances, características y parámetros generales de toda acción de formación docente en servicio que se realice en el Sector Educación. También el ciclo de gestión a través del cual se identifican las necesidades formativas, se planifica, se diseña, implementa, y se realiza el seguimiento y supervisión de la formación docente.

1.5.1. La formación docente articulada a estándares de competencias profesionales y a los aprendizajes de los estudiantes

Consiste en la articulación de la oferta formativa pública dirigida a docentes en ejercicio, al desarrollo de las competencias profesionales que le corresponden según su rol, así como a la naturaleza de los aprendizajes que el currículo de educación básica y el currículo técnico profesional demandan hoy. Estas competencias tienen como referente las establecidas en el Marco de Buen Desempeño Docente, el Marco de Buen Desempeño del Directivo, el perfil de competencias del formador y otros marcos o perfiles de competencias que deriven de los roles y funciones docentes, así como en los instrumentos de política que caracterizan la práctica deseable de estos actores y en los correspondientes estándares de competencias profesionales.

1.5.2. La formación docente en servicio organizada a través de itinerarios formativos correspondientes a los roles de docente, director y formador[6]

La formación docente en servicio plantea la diferenciación de itinerarios formativos para desempeñarse en estos roles. El diseño por itinerarios parte del análisis de competencias propio de cada rol y permite organizar y secuenciar de manera gradual el desarrollo de dichas competencias. Asimismo, los itinerarios permiten identificar y organizar el conjunto de acciones y programas formativos que permiten el desarrollo de las competencias esperadas para cada etapa o progresión.

1.5.2.1. El alcance y organización interna de los itinerarios

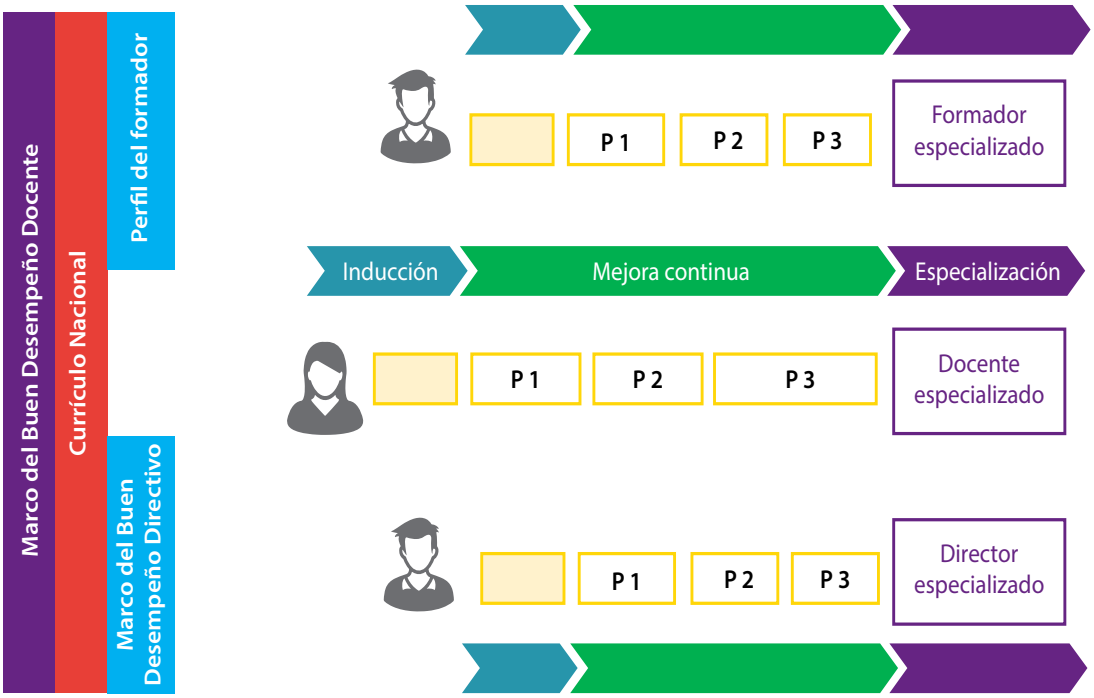
La formación por itinerarios abarca desde el momento en que el docente accede a la carrera pública y empieza a ejercer como profesor hasta su consolidación en dicha carrera, ofreciendo diferentes oportunidades formativas según corresponda al rol a ejercer, al momento de su evolución en la carrera y a la finalidad de la formación. De acuerdo a esto último se distingue:

[6] De manera progresiva se incorporará también la función de docente innovador e investigador, como establece la Ley 29944.

a. Inducción: proceso formativo dirigido a los docentes que se inician en el ejercicio de cualquiera de sus roles (docente, directivo, formador), y tiene como finalidad contribuir a la mejora de su desarrollo profesional facilitando el ejercicio de su nuevo rol e insertarlos en la cultura institucional donde desarrollarán su labor.
b. Mejora Continua: tiene como finalidad asegurar el acceso permanente de los docentes a oportunidades de formación para fortalecer sus competencias profesionales en los diferentes roles que ejerzan.
c. Especialización: comprende los estudios de mayor profundización y especialización profesional en algún campo específico de acuerdo al rol que ejerce. Se trata de diplomados, pos títulos y programas que pueden conducir al docente a adquirir un nuevo grado académico como maestría o doctorado.

Internamente, los itinerarios se organizan por secuencias de desarrollo gradual de competencias, organizadas en progresiones que van desde los niveles más simples a los más complejos. Al finalizar cada progresión el docente deberá evidenciar el desarrollo de las competencias previstas obteniendo por ello una certificación.

GRÁFICO Nº 1: ITINERARIOS FORMATIVOS



Fuente: DIFODS - MINEDU, 2019.

1.5.2.2. El origen común de los itinerarios formativos

Los itinerarios tienen un origen común en las progresiones que corresponden al rol de docente. Sin embargo, tanto los formadores como los directivos, por el carácter de las responsabilidades que conlleva su rol, una vez alcanzado el segundo nivel de progresión que corresponde al docente, inician su propio itinerario formativo. En todos los casos, las trayectorias ofrecen a los más destacados, oportunidades para desarrollar competencias en un nivel de mayor especialización.

1.5.2.3. Itinerario formativo personal

Cada docente podrá establecer y transitar su propio itinerario formativo en función al nivel de desarrollo de sus competencias y del rol(es) que le interese desempeñar, y tenga las condiciones para hacerlo. El desarrollo del itinerario es flexible de acuerdo al proyecto de trayectoria profesional de cada docente, y considera la oferta formativa predeterminada que le ofrece el sistema (ver numeral 4), los procesos formativos que se gestionan desde su propia institución o red educativa, y sus propios procesos autoformativos.

1.5.2.4. Movilidad horizontal y vertical

La lógica de los itinerarios les ofrece a los docentes un horizonte de carrera y diferentes posibilidades formativas según el rol que quiera y pueda desempeñar. Le permite una movilidad tanto horizontal (a través de la progresión de competencias por cada rol), como vertical, ya que un docente puede transitar entre diferentes itinerarios a medida que logre las competencias correspondientes. Por ejemplo, alguien que se desempeña como docente, logrado el segundo nivel de progresión de competencias, puede optar por el itinerario del directivo o del formador.

1.5.3. Diferenciación de las fuentes de demandas formativas

La gestión de la formación docente en servicio articula tres fuentes principales de demandas formativas multinivel para organizar la oferta de los itinerarios. La primera fuente son los propios docentes a nivel individual de acuerdo al rol que ejerzan, a través de procesos de autoevaluación de su práctica docente y a cuyas diversas necesidades se debe de proveer oportunidades desde el Estado. Una segunda fuente son las demandas formativas que provengan de las mismas instituciones o redes educativas, en base a un diagnóstico del desempeño profesional de los docentes y las priorizaciones realizadas por la Comunidad Profesional de Aprendizaje. La tercera fuente son las demandas que provienen de la política educativa[7]. Aquí se distingue tanto las demandas que se plantean a nivel nacional como aquellas identificadas a nivel regional en razón de las necesidades de atención y de oferta de sus servicios educativos en el territorio, y que no son atendidas por la instancia nacional; constituyen, por ello, demandas complementarias.

1.5.4. Diversificación y carácter modular de la oferta formativa a nivel nacional

En base a las necesidades y demandas formativas identificadas se diseña una oferta que responda a los diferentes niveles de desempeño encontrados para los distintos roles, de tal manera que cada docente

[7] Todo ello en correspondencia con lo que establece el reglamento de la ley de reforma magisterial en cuanto a las fuentes de información para la planificación de la formación docente en servicio (Art. 14).

pueda iniciar su formación en el nivel que le corresponda. La oferta formativa de cada itinerario estará organizada modularmente para dar cuenta del nivel de progresión de las competencias con las que trabaja (básico, intermedio, avanzado). En las progresiones los módulos formativos avanzan de lo más básico y estructurado a lo más complejo, innovador y autónomo tanto en el desarrollo de las competencias a las que apunta como en las estrategias y recursos formativos que utiliza. Respondiendo a los principios de pertinencia y atención a la diversidad, los módulos formativos atienden con estrategias diferenciadas a los diferentes niveles, modalidades y tipos de instituciones educativas del sistema[8].

El desarrollo modular de cada itinerario formativo se canaliza a través de una diversidad de programas, acciones y/o estrategias formativas que se combinan para posibilitar el desarrollo efectivo de las competencias previstas. Algunas de ellas pueden ser, por ejemplo, grupos de interaprendizaje, acompañamiento pedagógico, talleres, cursos MOOC[9], pasantías, etc. Dichas estrategias serán aplicadas de manera diferenciada, a los docentes e instituciones educativas, según la modalidad de atención y característica geográfica. Así, las IIEE polidocente y las rurales agrupadas en red, o las unidocente y multigrado más aisladas, ubicadas en zonas rurales altamente dispersas, serán atendidas con las estrategias más pertinentes a su contexto.

Toda oferta formativa debe poder incorporarse a la estructura de progresiones de los itinerarios conformados por cadenas de módulos, donde los docentes elegirán módulos obligatorios y optativos.

1.5.5. Oferta formativa de la institución educativa: La centralidad del trabajo colegiado

La propuesta formativa busca privilegiar también la participación institucional de los docentes, dando preeminencia a la formación de comunidades profesionales de aprendizaje que sostengan el desarrollo de las capacidades generadas en los docentes, promoviendo cambios en sus prácticas más allá de las aulas individuales. Se trata de generar una cultura profesional de colaboración que permita construir propósitos comunes, responder de manera efectiva a los cambios continuos y donde se desarrolle un sentido fuerte de la eficacia docente.

La propuesta formativa busca privilegiar también la participación institucional de los docentes.

En ese sentido, la IE puede implementar acciones formativas que sean complementarias a la oferta que reciben sus docentes por parte del nivel nacional y regional. Estas comprenden –pero no se limitan– a actividades orientadas a implementar el trabajo colegiado y la práctica reflexiva en el equipo docente, desarrollar proyectos de investigación e innovación pedagógica, actividades de acompañamiento y monitoreo pedagógico, así como la conformación de redes de intercambio de experiencia docente; todo ello orientado al logro de los aprendizajes de los estudiantes. Dichas acciones formativas

[8] Se hace referencia a los distintos niveles educativos (inicial, primaria y secundaria), modalidades educativas (EBR, EBE, EBA, ETP) y tipos de instituciones educativas (multigrado, unidocente, polidocente…), claramente establecidos en la normativa del sector.

[8] Los MOOC (acrónimo en inglés de Massive Open Online Course) son cursos en línea dirigidos a un número ilimitado de participantes a través de Internet según el principio de educación abierta y masiva.

deben estar contenidas en el Plan Anual de Trabajo de la IE o de la Red, el cual establece las necesidades o prioridades de formación a nivel del conjunto de docentes y el equipo directivo de la IE, las estrategias de formación seleccionadas para atender dichas necesidades formativas que se identifican y gestionan desde la propia institución o red, con liderazgo pedagógico del equipo directivo.

El docente debe incluir ambas perspectivas formativas –individual y colegiada– en el diseño de su itinerario.

1.5.6. Articulación territorial para la formación docente

La formación docente en servicio tiene como rector al MINEDU, responsable de las políticas educativas nacionales y, en función de esto, del diseño y puesta a disposición de los módulos de la oferta formativa nacional; estos responden a las competencias profesionales establecidas en los perfiles y marcos de buen desempeño, así como otros que defina la política educativa. Asimismo, el MINEDU establece y exige el cumplimiento de estándares de calidad para el diseño de Los módulos formativos.

Por otro lado, los Gobiernos Regionales diseñan y gestionan módulos formativos de acuerdo a la demanda específica de las instituciones educativas y docentes de su región, de forma complementaria y sin duplicar aquello que es atendido por la instancia nacional.

Finalmente, y de forma complementaria, las mismas instituciones o redes educativas desarrollarán sus propios programas de formación interna a través de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje.

En todos los casos se brindará asistencia técnica para fortalecer las capacidades de los gestores del MINEDU, las DRE, UGEL e IIEE, las Universidades y las EESP para la identificación de necesidades formativas, planificación, implementación, seguimiento y evaluación de la formación docente en servicio.

Para todos los casos, las entidades formadoras responsables de la implementación de la oferta formativa son las Universidades y/o Escuelas de Educación Superior Pedagógica que cuenten con equipos de formadores certificados, a fin de asegurar un servicio de calidad[10]. Este esfuerzo de acreditación de competencias formativas locales deberá ser un compromiso conjunto entre el gobierno nacional y los regionales, incluso a nivel presupuestal. Los Gobiernos Regionales son responsables de gestionar la atención a las demandas de su territorio que no son atendidas por la instancia nacional en función de los criterios de calidad establecidos por el MINEDU.

1.5.7. La generación de información como respaldo del modelo de formación

Se contará con un sistema de información que registre nominalmente el record de módulos formativos en las que ha participado cada docente en el rol que ejerza, así como de las evaluaciones de las que hayan sido objeto. Este sistema permitirá conocer nominalmente las necesidades formativas actuales de cada uno, identificado en su nivel y modalidad, así como en el tipo de institución o redes educativas a la que pertenece y/o va transitando a lo largo de su trayectoria profesional. El sistema también registrará las demandas formativas emanadas de

[10] Reconociendo la heterogeneidad en la calidad de estas instituciones formadoras en los diferentes procesos de tercerización de los servicios de formación docente, se trabajará con Universidades y Escuelas de Educación Superior Pedagógica al menos, licenciadas, y preferentemente, acreditadas. Excepcionalmente, el Ministerio de Educación podrá autorizar otras instituciones formadoras docentes.

las instituciones educativas, así como las demandas del sistema educativo. Esto permitirá la producción y desarrollo de nuevos módulos que ayuden a completar los itinerarios.

1.5.8. Articulación de la formación docente en servicio con la carrera magisterial

Se destaca la articulación entre la formación inicial y la formación en servicio pasando por la inducción docente donde se comparten los mismos referentes que estructuran sus respectivas ofertas formativas: las competencias del Marco de Buen Desempeño Docente, sus estándares y progresiones. Las diferencias de rol[11] aportan competencias o elementos específicos y distinguen determinados hitos en los niveles de progresión, pero sobre la base un marco común de competencias que se desarrollan de manera continua a lo largo de toda su trayectoria profesional.

Asimismo, el sistema de evaluación de desempeño docente de la Carrera Pública Magisterial está vinculado a los mismos estándares de competencias profesionales, permitiendo que sus resultados aporten evidencias que nutran y reorienten los programas de formación. La generación continua de evidencias a partir de la evaluación de la práctica es una condición fundamental para la formación. Inversamente, los niveles satisfactorios o destacados de certificación de competencias logradas por los docentes en el sistema formativo añadirán valor al puntaje obtenido en las pruebas de nombramiento, ascenso y permanencia de la Carrera Pública Magisterial, contribuyendo a su tránsito por dicha carrera y a los sistemas de reconocimiento docente.

1.6. CICLO DE GESTIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO

La gestión de la formación docente en servicio cumple el siguiente ciclo de acciones:

FASE 1. Identificación de Necesidades formativas

En esta primera fase se producen los diagnósticos sobre las necesidades formativas de los docentes, directivos o formadores, que servirán de insumo para la planificación multinivel de la formación docente en servicio. Las acciones y programas formativos diseñados en base a evidencias son más pertinentes a las necesidades de los actores y ofrecen mayores facilidades para diversificarse. Estas necesidades multinivel se categorizan de la siguiente manera:

a. **Necesidades del docente.** Se identifican desde un autodiagnóstico de la práctica efectuada por los propios docentes y de los propósitos de mejora para su desarrollo profesional o para el ejercicio de su rol como docente de aula, directivo o formador. Toma como referencia los estándares de competencias profesionales planteados por el MINEDU según el rol que

[11] En el caso de los estudiantes de educación, que están en etapa formativa, de los docentes noveles, de los docentes de educación básica y de sus docentes formadores.

Las acciones y programas formativos diseñados en base a evidencias son más pertinentes a las necesidades de los actores.

corresponde a cada uno de estos actores y permite aproximarse al nivel de desarrollo de cada competencia para que, en función a ello, los docentes puedan establecer sus itinerarios formativos.

b. **Necesidades de las instituciones educativas.** Se identifican desde las evidencias sobre la brecha detectadas entre el nivel actual de desempeño profesional del equipo de docentes de las instituciones y/o redes educativas y el nivel deseado, a través de procesos de autodiagnóstico institucional que toman como referencia las competencias y desempeños establecidos en los marcos de buen desempeño y los perfiles profesionales. En este caso, también se toma en cuenta para una adecuada caracterización de las necesidades, el contexto sociocultural y geográfico en que se desenvuelven, las características lingüísticas y el nivel de rendimiento de los estudiantes; el tipo de institución educativa, la modalidad, etc.

c. **Necesidades del sistema educativo.** Se identifican a partir de las prioridades de política educativa y, en general, de los procesos de mejora o de reforma del sistema educativo considerando como referentes centrales los marcos y perfiles de buen desempeño, el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) y el Currículo de Educación Técnica Productiva. Para la identificación, caracterización y definición de dichas necesidades, se emplean como mínimo las fuentes de información establecidas en el artículo 14° del Reglamento de la Ley N° 29944, Ley de Reforma Magisterial[12]. Por ejemplo, la necesidad de resolver el déficit de docentes de algún nivel o modalidad educativa, de contar con formadores para una nueva especialidad, de considerar los resultados de las evaluaciones de los docentes y los logros de aprendizaje de los estudiantes, entre otras. Esto se identifica tanto a nivel nacional como regional.

Producto de la identificación de esas necesidades formativas, se elaboran diagnósticos tanto a nivel de docentes como de instituciones educativas, a nivel regional y nacional. Esta identificación precisa y sustentada de las necesidades formativas permitirá una planificación más ajustada a la realidad y, por lo tanto, con mayores probabilidades de efectividad.

FASE 2. Planificación de la formación docente en servicio

En esta segunda fase, a partir de las necesidades formativas identificadas en los diagnósticos y autodiagnósticos, se establecen las prioridades y metas de la formación docente en servicio a nivel individual, institucional, regional y nacional para un determinado periodo –considerando horizontes de corto, mediano y largo plazo– y bajo una lógica de mejora continua de la formación.

a. **Planificación de la formación docente a nivel nacional.** El MINEDU planifica una oferta formativa desconcentrada en todo el territorio sobre la base de todos

[12] Que incluye la información generada durante la fase de Generación de Evidencia, Seguimiento y Evaluación (fase 4).

los diagnósticos efectuados en la Fase 1, y las prioridades de la política educativa nacional[13]. Para ello, coordina con los Gobiernos Regionales la formulación, actualización y aprobación del Plan Nacional de Formación Docente en Servicio mediante los espacios de coordinación intergubernamental establecidos.

b. **Planificación de la formación docente a nivel regional.** Cada Gobierno Regional, recogiendo los diagnósticos efectuados en la Fase 1 y en virtud, sobre todo, de las necesidades de su oferta de servicio educativo, planifica y actualiza en su respectivo instrumento de gestión (Plan Estratégico Institucional, Plan Operativo o el que haga sus veces en la DRE/UGEL) las prioridades, objetivos y metas de formación para los docentes de su territorio. Se entenderá que la incorporación de dichas prioridades, objetivos y metas en el planeamiento institucional del GR constituye para los efectos de la presente norma el Plan Regional de FDS, el cual deberá estar alineado y ser complementario al Plan Nacional de FDS.

c. **Planificación de la formación docente a nivel de la Institución y/o Red Educativa.** En el Plan Anual de Trabajo (PAT) y los instrumentos de gestión de la institución educativa, así como de la EESP (para efectos de sus docentes formadores) debe incorporarse la prioridad, metas y objetivos de formación que cada Comunidad Profesional de Aprendizaje establezca, de modo que pueda articular sus propios procesos de formación con la selección de la oferta formativa más pertinente que se implemente tanto a nivel nacional como, de forma complementaria, a nivel regional. Las EESP y Universidades, en tanto responsables de la formación docente en servicio de sus propios formadores, también deben realizar esta planificación en sus respectivos PAT.

d. **Planificación del itinerario formativo personal.** En base al autodiagnóstico de su práctica y de los propósitos de mejora para su desarrollo profesional, los docentes podrán establecer su propio plan de formación a través de la construcción de un itinerario formativo que le permita el desarrollo progresivo de sus competencias según el nivel en el que se encuentren. El desarrollo del itinerario será flexible a la trayectoria profesional que define cada docente[14]. En la planificación de su itinerario el docente deberá incluir tanto acciones formativas individuales como institucionales, y aquellas de carácter obligatorio y opcional. Dado el carácter novedoso de este proceso, los docentes podrán recibir orientaciones más específicas y sugerencias de itinerarios para su planificación.

FASE 3. Implementación de la formación docente

La formación docente se implementa a través de una oferta formativa que se refiere al conjunto de estrategias, acciones y/o programas formativos que se ponen a disposición de los docentes como oportunidades para el desarrollo de sus competencias profesionales según el rol que ejercen. Estas configuran los itinerarios del docente, del directivo y del formador. Las iniciativas de autoformación son complementarias a esta oferta. Cada acción o programa formativo deberá responder a

[13] Además, se toma en consideración la concordancia con el Proyecto Educativo Nacional, el Plan Estratégico Sectorial Multianual de Educación, los Marcos y Perfiles de Buen Desempeño correspondientes a los deferentes roles docentes, el Currículo Nacional y la normatividad correspondiente.

[14] Esta flexibilidad busca responder a la distinta disponibilidad de tiempo con la que cuentan los docentes para destinar a su formación, la prioridad que le otorgan a su trayectoria profesional y su ascenso en la carrera magisterial, etc.

criterios y estándares de calidad, progresión y pertinencia establecidos por el MINEDU.

La oferta formativa puede ser interna o externa. La *oferta externa* es el conjunto de oportunidades formativas que ofrece el nivel nacional o regional a través de instituciones formadoras como las universidades y las escuelas de educación superior pedagógica, y supone la certificación de competencias que desarrolla las acciones o programas formativos. La *formación interna* es aquella que desarrolla la propia institución o red educativa a través de las comunidades profesionales de aprendizaje como procesos de mejora continua de las prácticas docentes, las cuales también pueden recibir reconocimiento por parte del Sector Educación.

La organización de la oferta formativa al interior de los itinerarios es de forma modular. Un sistema modular de formación docente supone la organización de programas o acciones formativas en módulos cohesionados alrededor de competencias comunes (especificadas en un perfil de egreso), cuyo logro requiere el concurso de diversos saberes y el aporte de diversas disciplinas. Así, los módulos constituyen unidades de aprendizaje integradoras que permiten un aprendizaje situado en desafíos propios de la profesión, abordados interdisciplinariamente y por medio de la investigación. Asimismo, cada módulo utiliza una variedad de estrategias, recursos y modalidades formativas de acuerdo sus propósitos y en función del público a atender. Los módulos se corresponden con las diferentes progresiones de estándares de competencias y supone la certificación del logro de las mismas.

La oferta formativa para cada itinerario se desarrollará de manera progresiva de acuerdo con las prioridades establecidas en el Plan Nacional, Regional y los planes operativos de los mismos; renovándose permanentemente según las necesidades y demandas identificadas.

a. Itinerarios formativos

Itinerario del Docente. Está orientado a desarrollar y fortalecer las competencias profesionales del docente de aula necesarias para la enseñanza, en coherencia con el Currículo Nacional y las necesidades y demandas del contexto sociocultural donde labora. En esa perspectiva, fortalece especialmente el manejo teórico-práctico de los últimos avances de la pedagogía y disciplinas relacionadas, a fin de mejorar su práctica pedagógica. Las acciones y programas de formación de este itinerario integran la actualización curricular respectiva y el manejo de las didácticas de las áreas, en la perspectiva del desarrollo de las competencias profesionales como un todo orgánico. Asimismo, prioriza el desarrollo de habilidades socioemocionales y el desarrollo de competencias digitales para el uso de las TICS y entornos virtuales como recursos para el desarrollo de aprendizajes.

Itinerario del Directivo. La formación de directivos tiene por finalidad fortalecer las competencias profesionales del docente que ejerce cargos directivos en una Institución Educativa, de acuerdo con el Marco de Buen Desempeño del Directivo. Introduce en la formación aspectos pedagógicos, administrativos, financieros y organizacionales que le permitan ejercer un liderazgo pedagógico eficaz, centrado en los aprendizajes, con respeto a las personas, gestionando la convivencia y propiciando un buen clima institucional, así como el manejo positivo de los conflictos interpersonales y asegurando

que los procesos de desarrollo profesional docente se den como parte de la práctica cotidiana de los profesores. Se hace uno de las TICS y entornos virtuales como recursos para la función directiva.

Itinerario del Formador. La formación del formador tiene por finalidad fortalecer sus competencias para desarrollar modelos de formación docente centrados en la escuela, como procesos de formación en la acción basados en el enfoque reflexivo y transformador de las prácticas de enseñanza, orientados a la construcción de la profesionalidad docente. El itinerario del formador comprenderá una oferta que lo forme en competencias genéricas correspondientes a este rol y en competencias específicas involucrados en la mentoría de docentes nóveles, en la labor de acompañamiento pedagógico, de coordinador y/o especialista en programas de formación docente en las instituciones o redes educativas, así como en el ejercicio de la función pedagógica en las Escuelas de Educación Superior Pedagógica (EESP). Se hace uno de las TICS como recursos para la función formadora.

b. Incorporación de criterios de calidad, progresividad y pertinencia

Los acciones y programas que conforman la oferta formativa se seleccionan, diseñan e implementan con base en criterios de calidad, progresividad y pertinencia, que se concreta en lo siguiente:

1. **Estándares de Diseño de Acciones y Programas Formativos**. Cualquier acción o programa formativo deberá cumplir dichos estándares con el objetivo de garantizar su calidad y pertinencia (se incluyen los estándares de diseño).

Los acciones y programas que conforman la oferta formativa se seleccionan, diseñan e implementan con base en criterios de calidad, progresividad y pertinencia.

2. **Tipo de oferta formativa.** Las acciones o programas formativos se orientarán de acuerdo a su finalidad a los siguientes tipos de oferta: inducción, mejora continua, especialización (se definen en el siguiente acápite).

3. **Niveles de progresión en el desarrollo de las competencias y desempeños docentes.** Las acciones y programas formativos deberán establecer a qué nivel de desarrollo de competencias se orientan, y certificarán a los docentes que logren alcanzarlo.

4. **Diversificación pertinente de contenidos y formas de entrega.** Se atiende la heterogeneidad de necesidades formativas de los docentes con una oferta diferenciada en función a: modalidades educativas, tipos de IIEE, ámbitos rural y urbano, niveles educativos en los que ejercen los docentes, dispersión territorial y agrupación en redes educativas rurales.

c. Definición de tipos de oferta formativa.

Los tipos de oferta formativa pueden ser tres, considerando su finalidad: Formación de Inducción, Formación de Mejora Continua y Formación de Especialización

Los tipos de formación, de acuerdo a su finalidad son: inducción, mejora continua y especialización.

que se ofertan tanto a través de formación externa como interna; con excepción de la especialización que sólo puede ser de oferta externa.

1. **Formación de Inducción.** Es el tipo de oferta formativa que busca contribuir con el fortalecimiento de las competencias profesionales y personales de los docentes que se inician en el ejercicio de cualquiera de sus roles (docente, directivo, formador), facilitando su inserción en la institución educativa donde desarrollarán su labor, desde una cultura institucional colaborativa y centrada en los aprendizajes, y promoviendo su compromiso y responsabilidad institucional. La inducción para el rol docente de aula se operativiza a través del Programa de Inducción Docente y tiene como estrategia principal a la mentoría, entendida como un conjunto de acciones de orientación y apoyo que bajo diversas formas un docente experimentado que sirve de modelo, orientador o tutor ofrece al docente novel[15]. De manera similar, el sistema definirá progresivamente otros programas de inserción para los roles de director y formador. Los programas de inducción deben contemplar también el promover la elaboración de planes de desarrollo profesionales, para mantener en dichos docentes una lógica de desarrollo profesional continuo.

2. **Formación de Mejora Continua.** Es el tipo de oferta formativa que busca desarrollar y potenciar las competencias profesionales de los docentes en el ejercicio de los diversos roles. Es de carácter permanente, siendo que sus programas y acciones formativas se renuevan constantemente. Se ofrece a través de tres formas: i.) la formación individual; ii.) las acciones formativas que desarrollan por iniciativa propia las instituciones o redes educativas y que involucran a todo el colectivo docente; y iii.) el Programa de Desarrollo Profesional para los docentes que no aprobaron su evaluación de desempeño (aplica sólo para los docentes de aula). De manera similar el sistema definirá progresivamente otros programas de formación de mejora continua.

Formación individual. *Son el conjunto de acciones y programas formativos cuyo tránsito permiten desarrollar y fortalecer las competencias profesionales de los docentes, establecidas en los marcos de buen desempeño y perfiles profesionales, en un determinado ámbito de su ejercicio y a lo largo de un proceso continuo.*

El desarrollo de la formación individual en los itinerarios sigue una lógica de progresión, donde las competencias profesionales son desarrolladas de forma escalonada, considerando los diferentes niveles de desempeño en que se encuentran los docentes. Estos itinerarios comprenden acciones o programas de formación de carácter obligatorio y otros optativos, según las disposiciones complementarias que para el efecto se establezcan. Los docentes consideran esta oferta formativa para el desarrollo de sus propios itinerarios, que incluyen también de sus procesos autoformativos.

[15] De acuerdo a ley el mentor puede ser de la misma institución educativa o de una institución perteneciente a la misma UGEL.

Además de las competencias, los contenidos transversales buscan desarrollar y fortalecer las habilidades de desarrollo personal de los docentes vinculados con el autoconocimiento e identidad del docente, la toma de decisiones en base a principios éticos y democráticos, la expresión y autorregulación de sus emociones y la gestión de su propio aprendizaje. Ello les permitirá lograr un equilibrio personal, alcanzar sus metas y actuar de forma cada vez más autónoma en distintos contextos y situaciones, de manera que sean capaces de encaminar su realización profesional y lograr su bienestar. Asimismo, comprende el desarrollo de habilidades sociales que favorezcan el establecimiento de relaciones asertivas, empáticas y solidarias, basadas en el respeto mutuo y la valoración de la diversidad personal y cultural.

Adicionalmente podrá incorporarse el desarrollo de nuevas competencias profesionales que se incluyan en los marcos de buen desempeño y en los perfiles profesionales, dado que estos constituyen referentes dinámicos que se renuevan constantemente.

***Formación a cargo de la IE.** La institución educativa puede desarrollar acciones formativas para sus docentes, atendiendo sus necesidades específicas identificadas en los diagnósticos institucionales de desempeño del equipo docente, y priorizadas por la comunidad profesional de aprendizaje. La institución o red educativa puede implementar acciones formativas que sean complementarias a la oferta que reciben sus docentes por parte de otras Instancias de gestión del Sector Educación, como también del ámbito privado.*

Sólo las IE o redes que generen las condiciones organizacionales para asegurar y sostener los procesos de formación y desarrollo profesional docente[16] y los ejerzan de manera efectiva, se constituirán como Comunidades Profesionales de Aprendizaje que brinden oportunidades formativas desde la misma institución o red, las cuales podrán ser reconocidas y ser de utilidad en el marco de la carrera magisterial.

***Programa de Desarrollo Profesional.** Es la oferta formativa dirigida a docentes que desaprueban la evaluación de desempeño docente, en el marco de la Carrera Pública Magisterial y la de Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior, y tiene como fin fortalecer las capacidades pedagógicas y personales de dichos docentes. Este programa es diseñado y ejecutado de forma desconcentrada por MINEDU y tiene una duración de seis meses.*

3. **Formación de Especialización.** Está orientada a brindar al docente estudios de mayor profundización y especialización profesional en campos diversos relativos al quehacer educativo y/o al rol que se encuentran desempeñando dentro de la Carrera Pública Magisterial en función de las necesidades del sistema educativo. El acceso de los docentes a programas de especialización se da por criterios meritocráticos. Se trata de certificados, diplomados, pos títulos y programas que pueden conducir al docente a adquirir un nuevo grado académico, como maestría y doctorado; y que le van a posibilitar profundizar en sus conocimientos y competencias respecto a un ámbito específico de su rol profesional.

[16] Se refiere a instalar procesos, condiciones y mecanismos que permitan a los docentes aprender continuamente y de manera colaborativa de su propia experiencia; contar con directivos que ejerzan liderazgo pedagógico en el impulso y sostenimiento de esta dinámica institucional.

Esta oferta formativa es gestionada de forma desconcentrada por el Ministerio de Educación, a través de las Universidades y Escuelas de Educación Superior Pedagógica nacionales e internacionales, mediante convenios, o directamente por estas en el ámbito público o privado, siempre que respondan a los estándares que el MINEDU establezca. De forma complementaria los gobiernos regionales podrán gestionar este tipo de formación en aquellas áreas o ámbitos no cubiertos por la instancia nacional.

FASE 4. Evidencia, Seguimiento y Evaluación

Tiene como finalidad la generación de evidencia útil y relevante para la toma de decisiones oportunas que contribuya a la mejora continua de la planificación y la gestión de la formación docente en servicio. Dicha evidencia se genera tanto a través de los procesos de seguimiento y evaluación de las políticas, programas y acciones formativas, que incluye un sistema de información que registre nominalmente el record de acciones y programas formativos en las que ha participado cada docente, director y formador; como de los reportes de monitoreo y evaluación de la oferta formativa y de la realización de investigaciones y estudios sobre diferentes aspectos de la formación docente en servicio.

Este componente constituye un insumo fundamental para el desarrollo de las fases de identificación de necesidades, planificación, diseño e implementación de la oferta formativa, y de soporte y asistencia técnica.

a. Del Registro del Programa o Acción Formativa

Consiste en la recopilación, generación, sistematización, conservación y actualización continua de la información técnico pedagógica y de gestión de los programas y acciones formativas, a través de medios digitales u otros que resulten pertinentes, para facilitar, entre otros, los procesos de seguimiento y evaluación de los programas y las acciones formativas, así como el registro nominal del record de participación de docentes, directores y formadores. La información de los programas y acciones formativas incluye, como mínimo, información sobre:

- El diseño del programa o acción formativa,
- Los docentes participantes,
- La implementación del programa o acción formativa,
- Resultados del programa o acción formativa y, de ser el caso, la evaluación de impacto de la misma.

La información es registrada por las instancias a cargo de la ejecución de la acción o programa formativo, con periodicidad semestral, según corresponda. El sistema registra el record de acciones y programas formativos en las que ha participado cada docente, director y formador, así como de las evaluaciones de las que hayan sido objeto. De esta manera el sistema permitirá conocer nominalmente las necesidades formativas actuales de cada uno. Los docentes tendrán acceso al sistema y podrán conocer su progreso y trayectoria.

b. De la supervisión, seguimiento y evaluación de la formación docente en servicio

Los planes y las acciones o programas formativos están sujetos a procesos de supervisión, seguimiento y evaluación, de acuerdo con las directivas pertinentes del MINEDU.

La evaluación del Plan Nacional y el Plan Regional se efectúa al culminar el periodo que se establece en este, y tiene por propósito verificar el cumplimiento de los resultados previstos durante su ejecución. Se plasma en un informe que señala el logro de los resultados y metas del Plan Nacional y Regional según corresponda, indicando en qué medida se fortaleció las competencias de los docentes (resultados), así como cuál fue el efecto de los programas formativos, según corresponda, en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes (impacto).

Comprende la elaboración y envío de reportes periódicos de seguimiento de la implementación de los planes y programas formativos a través de un sistema de información como SIGMA (o el que haga sus veces). Estos son los reportes referidos a la ejecución presupuestal, avance en las metas establecidas, entre otros aspectos.

La supervisión, el seguimiento y la evaluación de diseño, resultados intermedios o impacto de las acciones o programas formativos buscan brindar información y evidencia para la mejora continua de los procesos correspondientes a los componentes de identificación de necesidades formativas, la planificación, la implementación de la oferta formativa, el soporte y la asistencia técnica, así como para identificar, sistematizar y dar a conocer buenas prácticas e innovaciones en la formación docente en servicio.

La supervisión del cumplimiento de los estándares de diseño de las acciones o programas formativos será muestral, pudiendo ser ex-ante o ex- post, y podrá abarcar la totalidad de los estándares o una selección de los mismos, atendiendo a las prioridades establecidas en el Plan Nacional de FDS y los planes regionales, así como a las necesidades de información para la identificación de necesidades formativas, planificación, seguimiento y evaluación de la política.

1.7. ESTRATEGIAS DE IMPLEMENTACIÓN Y SOSTENIBILIDAD

1.7.1. Gestión desconcentrada del Programa Nacional de Formación Docente en Servicio

La conducción y gestión del Programa Nacional de Formación Docente en Servicio está a cargo del Ministerio de Educación, al cual se adscribe, y desde el cual asume la responsabilidad del diseño y provisión de los módulos formativos. La gestión del Programa se realiza en coordinación y articulación con los Gobiernos Regionales y Locales, mediante los espacios de relación intergubernamental respectivos.

Los Gobiernos Regionales participan en la implementación del Programa Nacional de Formación diseñando ofertas pertinentes a las necesidades de sus regiones.

Los Gobiernos Regionales participan de la implementación de acciones del Programa Nacional, para lo cual diseñan y gestionan la oferta formativa que responde a necesidades específicas de las instituciones educativas y docentes de su región , no atendidas por la instancia nacional.

El MINEDU desarrolla la rectoría de los lineamientos de formación docente en servicio y establece los estándares de calidad para el diseño de los módulos y, a través del Programa, demanda la certificación de competencias de los formadores que se harán cargo de su implementación. Asimismo, la selección de las instituciones formadoras en cada región se realiza entre aquellas que reúnan los requisitos para ofrecer un servicio de calidad al estar, al menos, licenciadas, y progresivamente, acreditadas. La certificación de competencias formativas locales y su financiamiento es un compromiso conjunto entre el gobierno nacional y los regionales. Los gobiernos regionales supervisan los estándares de calidad de la formación y tienen a su cargo el monitoreo de la implementación de los módulos formativos en el ámbito de su jurisdicción.

Los directores tienen la responsabilidad de identificar y reportar las necesidades formativas de los docentes y sus instituciones educativas, en base a los resultados de un autodiagnóstico referido a las competencias del Marco de Buen Desempeño Docente. Las EESP pueden colaborar en esta tarea con los directores de las IIEE de su entorno local.

1.7.2. Centro de Recursos y Desarrollo Docente

Tiene como finalidad poner a disposición de los docentes, directivos y formadores información, materiales y recursos educativos, a través de espacios físicos y/o virtuales de aprendizaje e intercambio a fin de promover la autoformación individual o colectiva de los docentes y apoyar el desarrollo de la oferta formativa del Sector Educación. Para ello, se implementa un Centro de Recursos y Desarrollo Docente a nivel de Redes de Instituciones Educativas, entre otros mecanismos.

El Centro de Recursos y Desarrollo Docente se ubicará en la plataforma virtual (versión en línea y fuera de línea) del Programa Nacional de Formación Docente en Servicio y será para la realización de cursos virtuales, cursos tutoriados y no tutoriados, y poner a disposición de los docentes, directivos y formadores los materiales y recursos para apoyar su práctica, a manera de soporte. Estos incluirán contenidos de calidad desarrollados por los propios participantes para compartir su práctica y aprender unos de otros, fortaleciendo las comunidades profesionales de aprendizaje.

1.7.3. Certificación de formadores

El Ministerio de Educación conduce la estrategia de desarrollar un programa de certificación de los formadores de las instituciones que realizan acciones de formación para docentes en servicio, siendo su certificación una condición

necesaria para asumir esa responsabilidad. Busca desarrollar en los formadores de docentes capacidades para el diagnóstico, planificación, enseñanza, monitoreo y evaluación de competencias profesionales docentes, alineadas al Marco de Buen Desempeño Docente y Directivo, así como a los perfiles de competencias de formadores para realizar funciones de mentoría, acompañamiento pedagógico, especialización en programas de capacitación, actualización y especialización de profesores en servicio, y formación docente inicial.

El programa de certificación puede ofrecerse bajo la modalidad presencial, semipresencial o a distancia y se ofrecerá a través de instituciones formadoras de calidad acreditada, nacionales e internacionales. Dada la relevancia de la calidad de los formadores como factor de éxito para la formación docente, el formador que no haya sido certificado por este programa, no podrá formar parte del equipo de ninguna institución formadora seleccionada para hacerse cargo de ninguna acción formativa para docente en servicio ofrecida por el Estado.

1.7.4. Potenciamiento del liderazgo pedagógico de los directivos de las IE

El equipo directivo de las instituciones educativas, redes o centros de educación técnico productiva es el que moviliza y da sostenibilidad a los logros alcanzados por sus equipos docentes en las acciones o programas formativos. Para ello, las acciones o programas formativos dirigidos a los equipos directivos desarrollan sus competencias como líderes pedagógicos, es decir, los preparan para cumplir un rol clave en la instalación y sostenibilidad de dinámicas formativas entre sus docentes, monitoreando sus prácticas, acompañándola pedagógicamente y gestionando las necesidades formativas que surjan de ella, de modo tal que favorezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus instituciones educativas.

Esto implica que los directivos de las IIEE, CETPROS y redes sean involucrados y partícipes de los procesos formativos en los que son parte los docentes de sus escuelas y que son ofertados por otras instancias. Asimismo, se busca que el equipo directivo promueva y respalde el liderazgo de los docentes de la IE, CETPRO o red.

1.7.5. Comunidades Profesionales de Aprendizaje

Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, tanto en las IIEE como en las redes educativas, descansan en hábitos de trabajo colaborativo que permiten a los docentes de aula y directivos desarrollar habilidades para interactuar de manera productiva. Ello genera condiciones para asumir la participación en los programas formativos de manera colegiada, promoviendo el aprendizaje conjunto y el uso de lo aprendido para la toma de decisiones sobre la práctica pedagógica.

El trabajo colegiado constituye una dimensión de la profesión docente mediante

El trabajo colegiado constituye una dimensión de la profesión docente mediante la cual el docente desarrolla su labor dentro de una organización.

la cual el docente desarrolla su labor dentro de una organización, para asegurar que los estudiantes aprendan y adquieran las competencias previstas en el Currículo Nacional. El docente interactúa con sus pares —docentes y directivos— para coordinar, planificar, ejecutar y evaluar los procesos pedagógicos en la escuela. Esta situación posibilita el trabajo colectivo y la reflexión sistemática sobre las características y alcances de sus prácticas de enseñanza y hace posible que las mejoras se instalen de manera permanente en la IE o red educativa.

1.7.6. Formación de formadores y EESP

Las EESP brindan estudios de especialización y perfeccionamiento profesional en áreas específicas, así como otros programas de formación continua. En particular, aportan al desarrollo permanente de las competencias profesionales de docentes en servicio, en la perspectiva del Marco del Buen Desempeño del Docente y el Directivo. Los programas de formación continua están dirigidos a docentes, directores o formadores en servicio de otras instituciones educativas, y se organizan a partir de demandas específicas de las instancias gubernamentales, en el marco de programas nacionales o locales y regionales, o de las escuelas locales. Las EESP implementan acciones de formación continua desde su planificación hasta el seguimiento y evaluación del servicio prestado; pero también contribuyen con los directores de las IIEE de su entorno local en la identificación de las necesidades formativas de su personal.

Este sistema de formación continua se sostiene en la calidad de sus formadores. Es por eso que organiza una oferta formativa para preparar a los docentes en el ejercicio de esta función, asegurando procesos rigurosos de selección y de certificación de competencias. Los formadores tendrán opción de ejercer estas funciones en sus mismas instituciones educativas, buscando instituir en ellas prácticas permanentes de formación docente en servicio, o hacerlo en otros centros educativos. Las EESP en particular constituyen a sus formadores en una Comunidad Profesional de Aprendizaje para el logro de metas personales y colectivas de mejora, basadas en un autodiagnóstico de la práctica, así haciendo seguimiento continuo de su desempeño. Asimismo, impulsa una dinámica de investigación-acción de la propia práctica formativa, así como de prácticas destacadas, para revertir los avances, logros y hallazgos en beneficio de la mejora de la formación profesional.

1.7.7. Alianzas con las universidades

La ejecución de las acciones o programas formativos puede realizarse, en el ámbito público, desde el MINEDU, los Gobiernos Regionales y Gobiernos Locales, a través de las universidades y escuelas de educación superior pedagógica licenciadas, tanto públicas como privadas, debidamente acreditadas. En ambos casos, debe cumplirse con los Estándares de Diseño de Acciones o Programas Formativos, aprobados en los presentes lineamientos.

Las acciones o programas ejecutados a iniciativa propia por parte de las universidades y EESP públicas y privadas podrán ser tomados en cuenta como parte de la formación profesional del docente en servicio en los procesos de evaluación docente en los que participa, de acuerdo con las normas específicas que se emitan para cada proceso de evaluación.

1.8. ROLES Y RESPONSABILIDADES DE LOS ACTORES

1.8.1. Ministerio de Educación

a. Ejercer la rectoría para la implementación de las políticas educativas nacionales relacionadas con los presentes lineamientos, y supervisar su cumplimiento.

b. Formular normas técnicas, guías metodológicas y otras herramientas que correspondan para el adecuado cumplimiento de los presentes lineamientos.

c. Identificar, integrar y analizar las necesidades formativas de los docentes, generadas a través de todos los niveles individual, institucional y regional desarrolladas en los presentes lineamientos, y proponer orientaciones a los docentes e IE para la planificación y diseño de sus itinerarios formativos.

d. Realizar un diagnóstico nacional de necesidades formativas de los docentes actualizado permanentemente, tomando como insumos los diagnósticos de cada nivel, así como las prioridades de la política educativa nacional.

e. Diseñar, en coordinación con los Gobiernos Regionales y otros actores del Sector, el Plan Nacional de Formación Docente en Servicio.

f. Conducir y gestionar el Programa Nacional de Formación Docente en Servicio, y desarrollar activamente espacios de relación intergubernamental.

g. Dirigir la gestión, financiamiento y operación desconcentrada de la oferta formativa nacional establecida en los presentes lineamientos, de acuerdo a los mecanismos y arreglos organizacionales que considere convenientes, y en alianza con las Universidades y EESP.

h. Actualizar, adaptar y optimizar los tipos y organización de la oferta formativa desconcentrada, de modo que responda a las capacidades institucionales de los actores del Sector y asegure pertinencia y sostenibilidad de sus estrategias.

1.8.2. Gobiernos Regionales, a través de sus DRE y UGEL

a. Identificar necesidades formativas de los docentes de su territorio en relación a las decisiones de oferta de servicios educativos y sus respectivas modalidades, formas de atención y tipos de IE.

b. Diseñar el Plan Regional de Formación Docente en Servicio e incorporar sus prioridades, objetivos y metas en sus respectivos instrumentos de planeamiento institucional y de presupuesto, tomando los insumos que se generan en la identificación de necesidades formativas a nivel individual, institucional y del sistema.

c. Diseñar acciones, estrategias y programas formativos, en alianza con las Universidades y EESP de su territorio, en el marco de los estándares establecidos por el MINEDU, y siempre que constituyan una oferta complementaria a la oferta nacional, y no atendida por esta.

d. Dirigir la gestión y financiar las acciones, estrategias y programas formativos regionales, de acuerdo a los presentes lineamientos.

e. Supervisar el cumplimiento de los estándares y criterios establecidos por el MINEDU en la oferta formativa desconcentrada que se realice en su territorio, y de su propia oferta formativa regional.

f. Promover en los docentes de su territorio el acceso a la información materia de los presentes lineamientos, así como su participación en las diferentes fases del modelo de FDS.

g. Participar activamente en los espacios de relación intergubernamental que sean convocados para abordar las políticas y lineamientos en materia de formación docente en servicio.

1.8.3. Gobiernos Regionales, a través de sus EESP

a. Canalizar al MINEDU las demandas formativas de los docentes que estén cursando estudios en sus instituciones, que desarrollen funciones de formadores, y otros docentes de su jurisdicción.

b. Incorporar en los Proyectos Educativos Institucionales y Planes Anuales de Trabajo de las EESP, las prioridades, objetivos, metas y oferta formativa para cada año, en virtud de sus diagnósticos y planes regionales de FDS, y de acuerdo a las alianzas que establezca con el Ministerio de Educación para la ejecución desconcentrada de la oferta formativa nacional.

c. Cumplir con los estándares de diseño y ejecución de acciones y programas formativos que establezca el MINEDU en la oferta formativa de formación continua.

d. Desarrollar las acciones, estrategias y programas formativos que se establezcan como parte de la oferta formativa desconcentrada del MINEDU, en el marco de los convenios correspondientes.

e. Participar, a través de sus directivos, titulares de sus áreas de línea, y sus formadores, en las estrategias de asistencia técnica que el MINEDU y el GR desarrolle en relación a la gestión de la FDS.

CAPÍTULO 2

APORTES A LA RUTA DE DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN

La propuesta de Anteproyecto de Lineamientos de Formación Docente en Servicio fue presentada y discutida con diferentes actores dentro y fuera del MINEDU, con la finalidad de enriquecer e ir validando la propuesta para su aprobación[17].

La misma, generó mucha expectativa e interrogantes respecto a cómo se está pensando la implementación de una propuesta que se reconoce ambiciosa y altamente compleja[18], y que demanda la generación de condiciones que todavía no existen en el sistema, cambios importantes a nivel de marco normativo y regímenes laborales vigentes, creación de herramientas de implementación, etc.

A continuación, se presentan los aspectos que fueron señalados de manera más recurrente en las mesas[19] y que necesitan ser trabajados en la ruta de transformación de la FDS. Para ello, se sugiere al final de cada aspecto algunas actividades a realizar.

2.1. SOBRE EL ALCANCE DE LA PROPUESTA, A QUIÉNES SE ATIENDE

La propuesta parte de una noción de docencia ampliada que incluye a docentes que ejercen como profesores, directivos y formadores.

La propuesta parte de una noción de docencia ampliada que incluye a docentes que ejercen como profesores, directivos y formadores.

Se requiere mapear y analizar estas situaciones "excepcionales" para determinar su inclusión y cómo sería dicha inclusión (temporalidad, en qué términos…). Aunque los lineamientos de formación no están planteados según régimen laboral, hay que considerar cómo los diferentes regímenes podrían afectar la propuesta formativa. Se debe incorporar al documento de Lineamientos.

[17] Este informe, presentado el 12 de diciembre de 2018 y elaborado por la consultora Pilar Sanz, recoge las observaciones, comentarios y alertas planteadas en las diferentes reuniones de consulta de la propuesta de lineamientos de FDS, y pretende identificar líneas y tareas estratégicas en la ruta de diseño e implementación de la propuesta. Esto aterriza no sólo en los lineamientos, sino también en el Plan Nacional, en la creación del Programa Nacional de FDS y en la generación progresiva de condiciones para la implementación de este modelo.

[18] Se la considera una reforma de la reforma, en alusión a la Reforma Magisterial.

[19] Fueron siete las mesas de consulta de los lineamientos: Directores de gestión pedagógica de DRE y UGEL; Equipos técnicos de la DIGEDD; Directoras de la DIGEDD; Directoras y directores de Direcciones estratégicas MINEDU (DIGC, DIGEGED, DIGEIBIRA, DEBDSAR, DITE); Directores de DIGESUP y DIGETPA; Mesa Interinstitucional de Desarrollo Docente CNE; Expertos nacionales e internacionales: Antoni Zabala, Paula Pogré, Federico Malpica, Jessica Tapia.

2.2. SOBRE LOS ITINERARIOS FORMATIVOS

Se requiere construir una *malla curricular* que permita articular y aterrizar los principales organizadores propuestos en esta arquitectura: organización por competencias (estándares), progresión de competencias, etapas de la trayectoria profesional, secuenciación de contenidos, planteamiento y articulación de estrategias formativas, criterios de diversificación (por contexto, nivel educativo).

Además, ganar claridad sobre cómo organizar los módulos que conforman los itinerarios (por competencias, por agrupación de competencias, por o complementado con situaciones prototípicas); cómo trabajar los contenidos disciplinares, didácticos (da la impresión de quedar relegados y es de suma importancia abordarlos); y sobre cómo trabajar habilidades básicas de soporte: habilidades de comprensión lectora y razonamiento lógico, competencias digitales, habilidades blandas.

La *movilidad horizontal y vertical de los itinerarios*. Se reconoce la importancia del tronco común de los itinerarios, pero se sugiere repensar qué nivel de progresión debe ser el exigible para empezar la formación como directores o formadores. Tomar en cuenta que, en cualquier caso, formadores y directivos deberían tener un nivel de competencia mayor que el de los docentes que forman.

Itinerarios igualmente atractivos. Considerar incluir en el itinerario del docente la posibilidad de acceder a alguna mención siguiendo determinadas rutas modulares pre-establecidas (p.e, itinerario para docente de primaria multigrado con mención en alguna especialidad). Esto, para que el itinerario docente sea igualmente atractivo que el del directivo o formador.

El *autodiagnóstico de las competencias* como punto de partida. Importante considerar que no se parte "de cero" ni que se asume un punto de partida homogéneo para todos los docentes. Sin embargo, se debe determinar cuál es el alcance real de un instrumento de autodiagnóstico y cuáles sus limitaciones para dar cuenta del nivel de desarrollo de competencias complejas como las del MBDD. Evaluar también las implicancias de manejar un reporte individual o colectivo; un reporte anónimo o reporte nominal.

La *inducción*. Esta ocurre cuando se accede al cargo, sin embargo, se requeriría también algún tipo de formación previa y preparatoria para ejercer como director o formador. Asimismo, considerar que quienes participan de los programas de inducción son muchas veces docentes que llevan muchos años en la escuela pública como contratados.

Un elemento estructurador clave aquí son los estándares de competencias profesionales docentes, tanto para la elaboración de la malla (considerando las progresiones) como las evaluaciones (autodiagnóstico, evaluaciones formativas). Se debería manejar un documento de estándares como eje de la formación y que dé cuenta de especialización de la DIFODS. A medida que se avance con el desarrollo de los itinerarios, sería recomendable elaborar un documento donde se explique con más detalle y fundamente esta arquitectura de la FDS.

2.3. SOBRE LA OFERTA FORMATIVA

Priorización de competencias. Entendiendo que la oferta formativa (a manera de "catálogo") no estará completa desde el año uno, se necesita determinar *bajo qué criterios se establecerá la priorización* de competencias para la construcción de los módulos.

La *proyección y planificación de la demanda formativa, así como de los módulos priorizados* deberán especificarse y justificarse en el Plan Nacional. Además, esta planificación debería ayudar a preparar y dinamizar el mercado formativo para atender a esta demanda (ver abajo facultades y EESP).

Se requiere ganar claridad sobre *cómo articular como unidad(es) de gestión* de la propuesta de FDS tanto al docente individual (principalmente, a través de la oferta externa) como al colectivo docente (oferta interna).

Escenarios de tránsito. Se debe plantear cómo los actuales programas y estrategias de formación docente que se ofertan desde el MINEDU se integrarán a la lógica de los itinerarios. Plantear estrategias de culminación y cierre de oferta actual, así como de transformación de la oferta a la lógica de itinerarios, etc., dando temporalidad a estos procesos.

Estos temas se deben incluir en el Plan Nacional y se deben abordar también en la construcción de los módulos. Se requiere seguir trabajando la propuesta de estándares de calidad del diseño de acciones formativas como documento orientador de la calidad esperada de la oferta formativa: revisarla y ajustarla a los avances en cuanto a estándares de competencias profesionales, arquitectura de módulos formativos, diferentes modalidades de oferta formativa, y aplicar dichos estándares a los módulos que se vayan construyendo.

2.4. SOBRE LOS PROCESOS DE CERTIFICACIÓN

La propuesta considera diferentes *procesos de certificación de calidad a nivel de: i. módulos formativos, ii. de los formadores, y iii. de las instituciones formadoras.* Asimismo, se propone certificar el logro de las progresiones de competencias alcanzadas por los docentes que participan de la formación. En todos los casos se necesita más claridad sobre cómo serán los procesos de certificación, cómo se implementarán, qué instituciones estarán a cargo (diseño, implementación, supervisión), qué condiciones existen y

La certificación se configura como una línea de trabajo que requiere la generación de insumos y propuestas para crear las condiciones necesarias para su funcionamiento en el sistema.

cuáles se requieren crear para asegurar el funcionamiento de estos procesos. Se reconoció que no existen actualmente instituciones ni profesionales con la experiencia o en cantidad suficiente para atender la demanda de certificación de sistema.

La certificación se configura como una línea de trabajo que requiere la generación de insumos y propuestas para crear las condiciones necesarias para su funcionamiento en el sistema. Esto a partir de un trabajo cercano con el SINEACE y eventualmente con la SUNEDU, así como considerar experiencias, instituciones y profesionales internacionales. Asimismo, dada la alta complejidad que encierra cada uno de estos procesos de certificación, deberá priorizarse por cuáles empezar e incluirlo en el Plan Nacional.

2.5. SOBRE LAS INSTITUCIONES FORMADORAS

Sobre las Facultades y las EESP

Genera preocupación la calidad de la mayoría de facultades y futuras EESP que son las principales proveedoras de la oferta formativa (diseño, implementación). En el caso de las EESP, su ritmo de mejora no se ajusta al que requerirá el modelo de FDS; y en el caso de las universidades, los procesos de licenciamiento no resultan suficientes. Tampoco son claros los "candados" para asegurar la calidad de su oferta (considerando la autonomía universitaria), y se requieren estrategias claras para instruir al mercado sobre la oferta formativa que se demandará.

Sobre las Instituciones Educativas como centros de formación docente

Resulta complejo generar condiciones en las IE para funcionar como centros de formación, dado que en la mayoría de escuelas no existen condiciones básicas para ello (y la normativa tampoco ayuda). No existe un sistema de certificación ni criterios que permitan acreditar la calidad e institucionalización de la oferta formativa al interior de una escuela. Surge la pregunta si hará falta acreditar a las escuelas con capacidad para generar una respuesta de calidad a las necesidades formativas de sus docentes.

Se requieren pensar estrategias para promover la mejora de las facultades y las EESP (más allá de la regulación), y considerar, por lo menos de inicio, la inclusión de instituciones internacionales para el desarrollo de determinadas propuestas formativas. En cuanto a las IE como espacios de formación, las experiencias de ciclo de formación interna a cargo de la DIFODS deberían funcionar como un potencial "laboratorio" para validar esta propuesta formativa interna, identificar qué condiciones son necesarias, como desarrollar estas condiciones, determinar su escalabilidad.

2.6. SOBRE LA ARTICULACIÓN CON EL MARCO NORMATIVO Y OTRAS POLÍTICAS

Se requiere una revisión y análisis del marco normativo existente para determinar los cambios y ajustes que serán necesarios para asegurar una adecuada implementación de la propuesta formativa y su articulación o coherencia con otros procesos centrales de la carrera. Por ejemplo, cómo se articulan las certificaciones de la FDS con las evaluaciones del sistema y los ascensos en la carrera pública; y cómo se articulan los procesos de formación con los procesos de acceso y permanencia en los cargos y con las líneas de carrera (que actualmente sólo existe para los docentes).

Conviene articular o integrar los regímenes laborales de la educación básica y la educación superior. Por ejemplo, formadores de institutos o EESP pertenecen al régimen de educación superior, y formadores mentores o acompañantes, al régimen de la educación básica. Habría que ver si las competencias en ambos casos son equivalentes y podrían desempeñarse en ambos roles, como sugiere su formación en los itinerarios.

Esta se configura como otra línea de trabajo especializada que requiere la generación de insumos y propuestas para crear condiciones normativas que aseguren la factibilidad de implementar la propuesta formativa, y realizar los cambios y ajustes necesarios en la normativa actual para asegurar la coherencia de procesos que atraviesan la carrera magisterial. Se requiere un trabajo articulado con los responsables de los otros servicios de desarrollo docente y otras direcciones del MINEDU (e intersectoriales).

2.7. SOBRE LA GESTIÓN DESCONCENTRADA DE LA PROPUESTA FORMATIVA

No hay claridad en el rol de los niveles de gobierno descentralizados, y este se percibe principalmente circunscrito al diseño e implementación de la oferta no atendida por la instancia nacional. Se debe explicitar las otras funciones que podrían cumplir dichos niveles, relacionadas a identificación de la demanda, supervisión, aseguramiento de calidad, acompañamiento a las IE como espacios de formación, etc.

Asimismo, genera inquietud en las direcciones nacionales la creación de un Programa Nacional que concentre la oferta formativa como órgano ejecutor. Se requiere plantear con mayor claridad que las direcciones siguen siendo las áreas usuarias que determinan las demandas y prioridades de la formación docente.

Un pendiente que quedó desde el 2014, es diseñar una estrategia para los procesos de tránsito de la provisión de la FDS desde las direcciones nacionales y oficinas del MINEDU al Programa Nacional (procesos especialmente sensibles por la pérdida de poder en este ámbito que experimentarían las diversas áreas del MINEDU).

2.8. SOBRE LAS ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN

Uno de los aspectos más reconocidos y valorados en la propuesta de los lineamientos es la apuesta por el desarrollo autónomo de los docentes, que conlleva la responsabilidad por sus propios procesos formativos. Esto supone un cambio en la lógica como se ha entendido la formación, y requiere el desarrollo de capacidades de autogestión que no son comunes en el magisterio. Por lo tanto, es necesario pensar estrategias para posicionar las ideas fuerza de los lineamientos, especialmente aquellas que suponen cambios significativos (noción ampliada de docencia, itinerarios formativos, IE como centro de formación, itinerarios personalizados y autogestión de la formación, entre otros).

Se requiere diseñar y desarrollar estrategias de comunicación y sensibilización potentes y sostenidas para facilitar el entendimiento y posicionamiento de estas ideas fuerza de la FDS. Plan comunicacional.

SECCIÓN 3

MODELO DE FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO Y CICLO INTERNO DE FORMACIÓN

CAPÍTULO 1

PROPUESTA DE MODELO DE FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO

1.1. ¿POR QUÉ UN MODELO DE FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO?

El Ministerio de Educación se ha propuesto diseñar un nuevo Modelo de Formación Diferenciada para Docentes[20], en el marco de los Lineamientos de Formación Docente en Servicio. La necesidad de un modelo distinto al que se ha venido empleando tradicionalmente –enfocado en contenidos e instrumentos didácticos– proviene de la redefinición del rol docente, una redefinición perentoria de cara a los nuevos aprendizajes demandados por el país para el siglo XXI.

Lograr aprendizajes de alta demanda cognitiva, que habiliten a los estudiantes para transformar y recrear realidades, como los expresados en el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB), requiere darle a la docencia un estatus profesional como el que prefiguran las competencias del Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD). Una docencia experta en la recopilación de información, transmisión de contenidos y manejo de metodologías ya no es suficiente para garantizar el desarrollo de competencias de los alumnos, más aún en un contexto de transformación permanente, a un ritmo cada vez mayor, de mucha incertidumbre y abundante información. Por ello, se requiere redefinir el rol del docente en dos aspectos: en la razón de ser de su práctica pedagógica y en su interacción con los alumnos.

La necesidad de un modelo distinto al que se ha venido empleando tradicionalmente –enfocado en contenidos e instrumentos didácticos– proviene de la redefinición del rol docente.

Respecto al primero, es necesario que el docente deje de recopilar y transmitir a los alumnos la información disponible para transitar hacia una nueva forma de relación que le permita darle sentido a la misma, recrearla; así como diseñar y aplicar nuevas metodologías que promuevan en los alumnos el desarrollo de sus competencias, como la capacidad crítica para tener la libertad y autonomía de discernir entre lo que es importante y lo que no lo es, construir conocimiento nuevo, lidiar con el cambio permanente y preservar su equilibrio mental en situaciones desconocidas, y de esta forma, aportar a su desarrollo personal, a una convivencia democrática y al bien común.

En cuanto al segundo aspecto, los docentes de hoy tampoco pueden seguir percibiendo a sus estudiantes como una masa anónima y homogénea. Se requiere que puedan vincularse con ellos de manera afectiva e identificar sus particularidades, reconocer sus intereses individuales, respetar sus ritmos diferenciados de aprendizaje, así como interactuar con su entorno y su cultura (Harari, 2018).

[20] Este informe, El presente informe, presentado el 21 de diciembre del 2018 y elaborado por la consultora Sara Lucchetti Campos, plantea una propuesta de modelo de formación docente en servicio pertinente y diferenciado, que debe servir de eje de los nuevos Lineamientos de Formación Docente en Servicio para los docentes de la Educación Básica y Técnico Productiva.

Esto exige, en consecuencia, afrontar desafíos sustantivos de cambio en el ámbito de la formación docente, como los siguientes:

a. Asociar la formación a la naturaleza de los aprendizajes que un futuro cambiante demanda a los estudiantes de la educación básica, y al tipo de procesos que se requiere para lograrlos.
b. Diseñar una formación que desarrolle competencias profesionales de manera efectiva y se relacione con la trayectoria profesional de cada docente, habilitándolo para diferentes roles.
c. Hacer del docente y de la institución educativa, las unidades de referencia principal para la formación docente, otorgándole al docente la responsabilidad de su propia formación y promoviendo el aprendizaje colaborativo entre pares.
d. Desarrollar planes y programas que distingan los diversos niveles de experiencia y habilidad en que se encuentran los docentes o sus necesidades específicas (rural, EIB, multigrado).
e. Articular la formación inicial y la formación en servicio, en base a un conjunto de competencias básicas y una escala de progreso común, en la que puedan avanzar a lo largo de su trayectoria.

Dada la centralidad del desarrollo profesional docente y sus desempeños para el modelo formativo, el MINEDU ha visto la necesidad de proponer un Modelo de Formación Diferenciada para Docentes en Servicio, que se constituya en un proceso constante a lo largo de su trayectoria laboral, que se articule con la formación docente inicial y que esté orientado al desarrollo progresivo de sus competencias profesionales; además, de tener a la práctica pedagógica como su foco y su eje central, fortaleciendo la escuela como espacio de formación y autoaprendizaje.

1.2. APROXIMACIÓN DIAGNÓSTICA DE LA SITUACIÓN DE LOS DOCENTES

Los principales usuarios de la oferta formativa que atiende el sistema educativo público lo conforman 380, 670 profesores al año 2018. Para el análisis de la situación de los docentes se tomaron en cuenta las siguientes variables: el Monitoreo de Prácticas Escolares (MPE) 2016-2017, aplicado por la Unidad de Seguimiento y Evaluación de la Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica del MINEDU; los resultados de las evaluaciones de la Carrera Pública Magisterial; nivel educativo de EBR y otras modalidades (EBA y EBE) por ámbito geográfico; y, edad del docente.

a. Los resultados del año 2017 del monitoreo de las prácticas escolares de los docentes que realiza la Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica (OSEE) del MINEDU, y que están alineadas al Marco del Buen Desempeño Docente, muestran lo siguiente en la dimensión de enseñanza y aprendizaje: 1) solo 19% de docentes

a nivel nacional se involucra con sus estudiantes; y, 2) 16% de los docentes dan retroalimentación durante la sesión; 12% de los docentes han desarrollado pensamiento crítico y solo el 3% realiza retroalimentación al trabajo escrito. Los resultados mostrados en los indicadores de planificación de la sesión, pensamiento crítico y retroalimentación durante la sesión en los años 2016 y 2017 no son comparables entre sí, debido a que el instrumento de medición se modificó. En la gran mayoría de indicadores del 2016 al 2017 se evidencia un declive entre 2 y 3 puntos porcentuales. De estos resultados se concluye que existe una brecha muy significativa entre el perfil de docente esperado y la práctica real del docente en el aula.

CUADRO Nº 1: MONITOREO DE PRÁCTICAS ESCOLARES 2016-2017

		% Docentes efectivos – Nacional*	
	Indicadores	2016	2017
Dimensión Enseñanza - Aprendizaje	Planificación de la sesión**	43%	36%
	Maximización del tiempo	90%	90%
	Pensamiento crítico**	25%	12%
	Involucramiento de los estudiantes	24%	19%
	Retroalimentación durante la sesión**	24%	16%
	Retroalimentación del trabajo escrito	3%	3%
	Relaciones al interior del aula	66%	65%
	Manejo de comportamiento en el aula	77%	75%

Fuente: Monitoreo de Prácticas Escolares (MPE) 2016-2017 aplicado por la Unidad de Seguimiento y Evaluación de la Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica del MINEDU.
*Se considera que un docente es efectivo cuando se encuentra en el Nivel 3: Efectivo o Nivel 4: Altamente Efectivo de cada rúbrica de observación
** Luego de MPE 2016, se realizó un proceso de mejora en el presente indicador. Dado que el instrumento de recojo ha cambiado, este indicador no es comparable 2016-2017.

b. Por otro lado, en relación a los Concursos en el marco de la Carrera Pública Magisterial, se tiene que el 76%[21] de docentes contratados que rindieron la Prueba de Nombramiento 2017 no aprobaron la Prueba Única Nacional. Ellos tuvieron como resultado un menor puntaje en relación al mínimo en comprensión lectora, alcanzando el 43%. Si se observa el puntaje obtenido en la prueba de razonamiento lógico, se tiene que 82% de docentes desaprobados se encuentran por debajo del puntaje mínimo. Y finalmente, la situación se complica cuando se ve que el 86% de docentes alcanzaron el puntaje menor al mínimo en conocimientos pedagógicos de la especialidad. Por otro lado, del total de docentes nombrados, 114,516 docentes (52%) rindieron el Concurso de Ascenso 2017. De este total, el 61% descalificó la Prueba Única Nacional, que consistía en prueba de conocimientos pedagógicos y curriculares. Dicha descripción de la realidad obliga al

[21] Fuente: Nexus Julio 2017 y Base de datos Concurso de Nombramiento 2017.

Ministerio de Educación a generar las condiciones para promover las acciones formativas con contenidos básicos que les ayude a compensar lo que en su educación básica e inicial no aprendieron lo suficiente; sobre todo, habría que enfatizar en razonamiento lógico, comprensión lectora y conocimientos disciplinares. La falta de estos conocimientos repercute en su solvencia para desarrollar sus competencias profesionales, pasar las evaluaciones y desarrollar una trayectoria meritocrática.

c. Se considera relevante **cruzar el porcentaje por ámbito con la modalidad del servicio educativo**, debido a que indica cuáles son las zonas más vulnerables o que mayor desafío enfrentan para lograr implementar un servicio que incida en garantizar el logro de los aprendizajes en los estudiantes. Además, contar con esta data permitirá brindar estrategias diferenciadas según característica geográfica o ubicación del docente. Por ejemplo, la ubicación y nivel de ruralidad de los docentes índice en la implementación de una estrategia diferenciada de formación en servicio: acompañamiento en rural 1 altamente disperso, o grupos de interaprendizaje en rural 2 y rural 3. En ese sentido, los datos muestran que, en el nivel de Educación Básica Regular, Huancavelica es la región con mayor nivel de ruralidad, alcanzando el 38% en ruralidad 1; si se incluye ruralidad 2, se sigue manteniendo en el primer lugar a nivel nacional con mayor porcentaje ya que posee el 67% de ruralidad. Le sigue Amazonas como la región que mayor ruralidad tiene en ruralidad 1 y 2, representando el 62%. Respecto a Educación Básica Alternativa (EBA), Huancavelica sigue teniendo el mayor porcentaje con 14% en rural 1. En contraste, el sector urbano también es muy heterogéneo, ya que tiene regiones muy disimiles en tanto están Tumbes, Piura, Callao y Lima Metropolitana donde concentra la mayor cantidad de docentes, lo cual plantea un reto para formarlos de forma diferenciada, según su necesidad formativa.

d. Otras tras variables importantes a cruzar son la edad con la modalidad de servicio educativo. Es necesario identificar dónde están ubicados los docentes de rango de edad 18-34 años, los docentes de rango de edad de 34-44 años, los docentes de rango de edad de 45-59 años de edad y los docentes de sesenta a más años. Conocer dichos promedios y porcentajes pueden ser un indicador de cuánto tiempo se tiene que invertir en su formación docente en servicio y en qué medida se pueden hacer cambios significativos en la formación de los más jóvenes. De esa manera, las cifras muestran que el nivel educativo que más posibilidades tiene para generar un cambio es en el nivel inicial, ya que entre el rango de 18 a 44 años representa el 59% a nivel nacional. En ese sentido, hay que considerar que la inversión en los más jóvenes tiene mayor prospectiva de retorno en el tiempo de ejercicio, ya que tiene mayor tiempo en la carrera para la innovación y de igual forma, para generar cambios significativos en su práctica pedagógica. En contraste, con el nivel de Educación Básica Alternativa

Las cifras muestran que el nivel educativo que más posibilidades tiene para generar un cambio es en el nivel inicial.

(EBA), el mismo rango de edad solo representa un 29% a nivel nacional. Ese mismo nivel es el que concentra el 71% de docentes que tienen de 45 años a más de 60 años. Las cifras muestran que en la EBA, al concentrar la mayor cantidad de docentes de 60 años a más, la inversión y posibilidad de cambio es considerablemente menor; al mismo tiempo, las necesidades de atender a un público distinto que no es niños, niñas y adolescentes genera retos diferentes para el docente. Por ello, formar a los docentes de manera diferenciada, según las necesidades de los estudiantes es una urgencia para mejorar la docencia y la calidad de la educación.

A partir de lo expuesto, la edad y el desempeño de los docentes, son referentes para poder justificar la implementación de un Modelo de Formación Diferenciado para Docentes en Servicio. Dado que el fin último es el logro de aprendizajes de los estudiantes, una formación diferenciada y pertinente para el desarrollo competencias profesionales de los docentes, según su demanda en el Marco del Buen Desempeño Docente es clave para garantizar dicho cumplimiento.

1.3. MODELO DE FORMACIÓN DIFERENCIADO PARA DOCENTES EN SERVICIO

El modelo de formación plantea los resultados, alcance, organización, componentes y sustento que caracterizan la propuesta formativa la cual dista de como se ha concebido y ejecutado hasta ahora la formación docente en servicio.

1.3.1. La formación docente articulada a estándares de desempeño y a los aprendizajes de los estudiantes

Consiste en la articulación de la oferta formativa pública dirigida a docentes en ejercicio, al desarrollo de las competencias profesionales que le corresponden según su rol, así como a la naturaleza de los aprendizajes que el currículo de educación básica y el currículo técnico profesional demandan hoy. Estas competencias son las establecidas en el Marco de Buen Desempeño Docente, el Marco de Buen Desempeño del Directivo y en el perfil de competencias del formador, respectivamente, instrumentos de política que caracterizan la práctica deseable de estos actores y en los correspondientes estándares de desempeño.

1.3.2. La formación docente en servicio organizada a través de itinerarios formativos correspondientes a las funciones de docente, director y formador[22]

El modelo plantea la diferenciación de itinerarios formativos para desempeñarse en estas funciones. El diseño por itinerarios parte del análisis de competencias propio de cada función y permite organizar y secuenciar de manera gradual el desarrollo de dichas competencias. Asimismo,

[22] De manera progresiva se incorporará también la función de docente innovador e investigador, como establece la Ley 29944.

permite identificar y organizar el conjunto de acciones, estrategias y recursos formativos que permiten el desarrollo de las competencias esperadas por cada etapa o progresión.

a. **El alcance y organización interna de los itinerarios**

La formación por itinerarios abarca desde el momento en que el docente accede a la carrera pública y empieza a ejercer como profesor hasta su consolidación en dicha carrera, ofreciendo diferentes oportunidades formativas según corresponda al momento de su evolución en ella (carrera):

i. *Inducción:* proceso formativo dirigido a los docentes noveles que recién ingresan a la carrera pública magisterial y ejercerán como docentes de aula y tiene como finalidad contribuir a la mejora de su desarrollo profesional e insertarlos en la cultura institucional de la escuela donde desarrollarán su labor.

ii. *Mejora Continua:* tiene como finalidad asegurar el acceso permanente de los docentes de aula a oportunidades de formación para fortalecer sus competencias profesionales y facilitar su inserción a nuevos roles (directivo, formador).

iii. *Especialización:* tiene como finalidad generar oportunidades formativas de profundización para los docentes en campos diversos relativos al quehacer educativo para los que hoy no se cuenta con suficientes docentes especializados. El acceso a programas de especialización se da por criterios meritocráticos

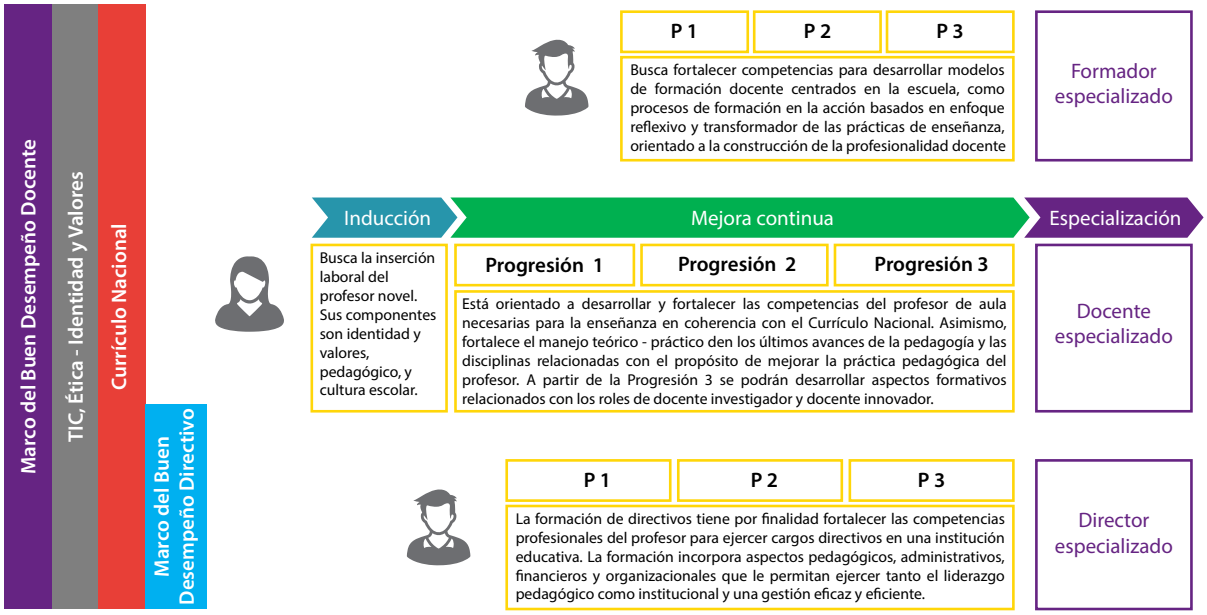
Internamente, los itinerarios se organizan por secuencias de desarrollo gradual de competencias – agrupadas según los diferentes dominios del marco y/o perfil –, medidas a través de estándares y organizadas en progresiones que van desde el nivel más básico (nivel 1) hasta el destacado (nivel 3), pasando por el nivel intermedio (nivel 2). Al finalizar cada progresión el docente deberá evidenciar haber adquirido las competencias que han desarrollado.

b. **El origen común de los itinerarios formativos**

Los itinerarios tienen un origen común en las progresiones que corresponden al docente de aula. Sin embargo, tanto los formadores como los directivos, por el carácter de las responsabilidades que conlleva su rol, una vez alcanzado el nivel destacado (3) o intermedio (2) de progresión, inician su propio itinerario formativo. En todos los casos, las trayectorias ofrecen a los más destacados, oportunidades para desarrollar competencias en un nivel de mayor especialización.

De esta forma, el sistema ofrece a los docentes un horizonte de carrera y diferentes posibilidades formativas según la función que quiera y tenga condiciones de desempeñar, a partir de una oferta preestablecida (ver numeral 4) y elegida por el docente, como se aprecia en el Gráfico N° 2.

GRÁFICO Nº 2: PROGRESIÓN DEL MODELO FORMATIVO



Fuente: DIFODS – MINEDU, 2019.

1.3.3. Diferenciación de las fuentes de demandas formativas

El modelo propone la articulación de tres fuentes principales de demandas formativas para organizar la oferta de los itinerarios. La primera fuente son los propios docentes a nivel individual de acuerdo al rol que ejerzan, a través de procesos de autoevaluación de su práctica docente y a cuyas diversas necesidades se debe de proveer de oportunidades desde el Estado. Una segunda fuente son las demandas formativas que provengan de las mismas instituciones o redes educativas, en base a un diagnóstico del desempeño profesional de los docentes y las priorizaciones realizadas por la Comunidad Profesional de Aprendizaje. La tercera fuente son las demandas que provienen de la política educativa y, en general, de los procesos de mejora o reforma del sistema educativo (entre las que pueden distinguirse las derivadas de las evaluaciones de la Carrera Pública Magisterial, de las necesidades de programas o intervenciones de las diversas áreas del ministerio y del Sector[23]) que se plantean tanto a nivel nacional como regional.

1.3.4. Diversificación y carácter modular de la oferta formativa

En base a las necesidades y demandas formativas identificadas se diseña una oferta que responda a los diferentes niveles de desempeño encontrados para las distintas funciones, de tal manera que cada docente pueda iniciar su formación en el nivel que le corresponda. La oferta formativa de cada itinerario estará organizada modularmente

[23] Todo ello en correspondencia con lo que establece el reglamento de la ley de reforma magisterial en cuanto a las fuentes de información para la planificación de la formación docente en servicio (Art. 14).

para dar cuenta del nivel de progresión de las competencias con las que trabaja (básico, intermedio, avanzado). En las progresiones, los módulos avanzan de lo más básico y estructurado a lo más complejo, innovador y autónomo tanto en el desarrollo de las competencias como en las estrategias y recursos formativos que utiliza. Además, estos módulos formativos responden de manera diferenciada a los diferentes niveles y modalidades educativas del sistema[24].

El desarrollo modular de cada itinerario formativo se canaliza a través de una diversidad de estrategias y recursos pedagógicos, que se combinan para posibilitar el desarrollo efectivo de las competencias previstas. Algunas de ellas pueden ser, por ejemplo, grupos de interaprendizaje, acompañamiento pedagógico, talleres, cursos MOOC, pasantías, etc. Dichas estrategias serán aplicadas de manera diferenciada, a los docentes e instituciones educativas, según la modalidad de atención y característica geográfica. Así, las IIEE polidocente y las rurales agrupadas en red, o las unidocente y multigrado más aisladas, ubicadas en zonas rurales altamente dispersas, serán atendidas con las estrategias más pertinentes a su contexto.

El diseño de la oferta formativa modular diferenciada parte del análisis de las necesidades identificadas tanto por los docentes como por las Instituciones Educativas respecto al Marco del Buen Desempeño Docente. A partir del diagnóstico se organiza y secuencia de manera gradual los módulos considerando los estándares de competencias profesionales (inicial, experimentado, destacado) de los docentes y formadores.

1.3.5. Carácter institucional de la oferta

El modelo formativo busca privilegiar la participación institucional de los docentes, de modo que el sujeto de la formación no sólo sea el individuo sino el conjunto de maestros de cada institución o red educativa[25], constituidos en Comunidad Profesional de Aprendizaje, lideradas por el director o por un líder pedagógico (director de IE, director de red educativa rural o docente) según sea el caso. Esto asegura tanto el desarrollo profesional del docente de forma individual como colegiada. Es por ello que la oferta formativa de los itinerarios debe incluir ambas perspectivas en el diseño de sus módulos.

1.3.6. Modelo desconcentrado de formación y participación regional

Se trata de un modelo desconcentrado, cuya rectoría es del MINEDU en tanto responsable del diseño y puesta a disposición de los módulos de la oferta formativa, los cuales responden a las competencias profesionales establecidas en los perfiles y marcos de buen desempeño, así como otros que defina la política educativa. Por otro lado, los Gobiernos Regionales podrán diseñar módulos formativos de acuerdo a la demanda específica de las instituciones educativas y docentes de su región, no atendidas por la instancia nacional. El MINEDU establece y exige el cumplimiento de estándares de calidad para el diseño de dichos módulos formativos.

Asimismo, en todos los casos, las entidades formadoras responsables de la implementación de la oferta formativa,

[24] Se hace referencia a los distintos niveles educativos (inicial, primaria y secundaria) y modalidades educativas (multigrado, unidocente, polidocente).

[25] Los criterios de agrupación en el caso de las redes deben considerar no solo criterios de proximidad territorial sino también los vínculos preexistentes entre instituciones y docentes.

como Universidades y/o Escuelas de Educación Superior Pedagógicas, deberán estar licenciadas y/o acreditadas, y sus equipos de formadores certificados, con la finalidad de asegurar un servicio de calidad. Este esfuerzo de acreditación de competencias formativas locales deberá ser un compromiso conjunto entre el gobierno nacional y los regionales, incluso a nivel presupuestal.

Los Gobiernos Regionales son responsables de gestionar y financiar la atención a las demandas de su territorio que no son atendidas por la instancia nacional en función de los criterios de calidad establecidos por el MINEDU, a través de unidades especializadas.

1.3.7. La generación de información como respaldo del modelo de formación

Se contará con un sistema de información que registre el record de módulos formativos en las que ha participado cada docente en el rol que ejerza, así como de las evaluaciones de las que hayan sido objeto. Este sistema permitirá conocer nominalmente las necesidades formativas actuales de cada uno, identificado en su nivel y modalidad, así como en el tipo de institución educativa a la que pertenece y/o va transitando a lo largo de su trayectoria profesional.

El sistema también registrará las demandas formativas emanadas de las instituciones educativas, así como las demandas del sistema educativo. Esto permitirá la producción y desarrollo de nuevos módulos que ayuden a completar los itinerarios.

1.3.8. Vinculación de la formación docente en servicio con la evaluación docente

El sistema de evaluación de desempeño docente de la Carrera Pública Magisterial, está vinculado a los mismos estándares de competencias profesionales, permitiendo que sus resultados aporten evidencias que nutran y reorienten los programas de formación. La generación continua de evidencias a partir de la evaluación de la práctica es una característica fundamental del modelo. Inversamente, los niveles satisfactorios o destacados de certificación de competencias logradas por los docentes en el sistema formativo añadirán valor al puntaje obtenido en las pruebas de nombramiento, ascenso y permanencia de la Carrera Pública Magisterial.

1.3.9. Articulación entre formación inicial y formación en servicio

La formación docente en servicio comparte con la formación inicial docente los mismos referentes que estructuran sus respectivas ofertas formativas: las competencias del Marco de Buen Desempeño Docente, sus estándares y progresiones.

Las diferencias de rol, en el caso de los estudiantes de educación, que están en etapa formativa, de sus docentes formadores y de los docentes de educación básica, aportan competencias o elementos específicos y distinguen determinados hitos en los niveles de progresión, pero sobre la base un marco común de competencias, que se desarrollan de manera continua a lo largo de toda su trayectoria profesional.

1.3.10. Presupuesto para el funcionamiento del Modelo de Formación Diferenciado

Para el costeo del Modelo de Formación Diferenciado, se ha considerado un horizonte de cinco años. Durante el año, se espera que el docente pueda participar de al menos tres módulos, los cuales se implementaran de manera diferenciada dependiendo del nivel de ruralidad del docente. El siguiente cuadro detalla la dinámica:

CUADRO Nº 2: PRESUPUESTO ESTIMADO PARA EL FUNCIONAMIENTO DEL MODELO DE FORMACIÓN DIFERENCIADO

				Año 1 - PILOTO	Año 2		Año 3			Año 4			Año 5		
				Grupo 1 (G1)	G1	G2	G1	G2	G3	G4	G2	G3	G4	G5	G3
				Tema 1 (T1)	T2	T1	T3	T2	T1	T1	T3	T2	T2	T1	T3
Paquete formativo docentes	Primer Trimestre	Módulo 1	Estrategia 1	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
			Estrategia 2	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
			Estrategia 3	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Segundo Trimestre	Módulo 2	Estrategia 1	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
			Estrategia 2	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
			Estrategia 3	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Tercer Trimestre	Módulo 3	Estrategia 1	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
			Estrategia 2	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
			Estrategia 3	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Fuente: DIFODS – MINEDU, 2019.

Además, se consideró dos opciones de focalización: la primera, considerando solo el nivel de ruralidad; y la segunda, focalizando la primera estrategia solo para el nivel inicial y el nivel primaria Multigrado y Unidocente. Cada estrategia de entrega del servicio al usuario en su territorio se compone de las siguientes actividades por Módulo, como se ve en el Cuadro N° 3.

Para cada una de las opciones de focalización se han establecido 3 escenarios de cobertura multianual, en los que se aprecia una cobertura de 61% a 81% del total de docentes de EB y ETP dependiendo de cada escenario; esto se indica en el Cuadro N° 4.

Finalmente, bajo todos los supuestos antes mencionados y tomando como fuente los costos unitarios MINEDU de las actividades descritas en cada estrategia, se detalla en el Cuadro N° 5 el costeo para cada una de las opciones de focalización y los 3 escenarios de cobertura multianual, en los que se aprecia un costo que varía entre los s/. 1,119 millones (cobertura de 61%) a 2,100 millones (cobertura del 81%).

CUADRO Nº 3: OPCIONES DE FOCALIZACIÓN DEL MODELO DE FORMACIÓN DIFERENCIADO

Focalización Opción 1	**Ámbito**	Rural 1	Rural 3 y 2	Urbano y Lima Metropolitana
Focalización Opción 2	**Ámbito**	Rural 1	Rural 3 - 2 - 1 (resto)	Urbano y Lima Metropolitana
	Característica de la IE	Inicial Primaria: Unidocente y Multigrado		

		Estrategia 1	**Estrategia 2**	**Estrategia 3**
Estrategias de Entrega del servicio al usuario en su territorio	Módulo 1	• Taller de la Institución Formadora Docente (IFD) • Acompañamiento pedagógico de la IFD (2 visitas al mes) • Módulos Formativos - Offline	• Taller de la IFD • Acompañamiento interno (Comunidad de Aprendizaje - CA) • Asistencia Técnica de la IFD a la CA (1 visita al mes) • Módulos Formativos - Offline / Online	• Taller de la IFD • Acompañamiento interno (Comunidad de Aprendizaje - CA) • Asistencia Técnica de la IFD a la CA (1 visita al mes) • Módulos Formativos - Online
	Módulo 2	• Acompañamiento pedagógico de la IFD (2 visitas al mes) • Módulos Formativos - Offline	• Acompañamiento interno (Comunidad de Aprendizaje - CA) • Asistencia Técnica de la IFD a la CA (1 visita al mes) • Módulos Formativos - Offline / Online	• Acompañamiento interno (Comunidad de Aprendizaje - CA) • Asistencia Técnica de la IFD a la CA (1 visita al mes) • Módulos Formativos - Online
	Módulo 3	• Taller de la Institución Formadora Docente (IFD) • Acompañamiento pedagógico de la IFD (2 visitas al mes) • Módulos Formativos - Offline	• Taller de la IFD • Acompañamiento interno (Comunidad de Aprendizaje - CA) • Asistencia Técnica de la IFD a la CA (1 visita al mes) • Módulos Formativos - Offline / Online	• Taller de la IFD • Acompañamiento interno (Comunidad de Aprendizaje - CA) • Asistencia Técnica de la IFD a la CA (1 visita al mes) • Módulos Formativos - Online
	Becas post - grado	• Para el 5% de docentes que culminan Satisfactoriamente los 3 Módulos Formativos		

Fuente: DIFODS-MINEDU, Elaboración propia.

CUADRO Nº 4: ESCENARIOS DE COBERTURA POR OPCIONES DE FOCALIZACIÓN DEL MODELO DE FORMACIÓN DIFERENCIADO

		Porcentaje de Ingreso docente al año por estrategia				Cobertura al 5 finalizar el año				
Focalización Opción 1	Ámbito	Piloto	E1	E2	E3	Rural 1	Rural 3 y 2	Urbano y LM	Sobre el total de docentes (EBR - EBE - EBA - ETP)	
	Opción A	E1: 0.5% E2-E3:1%	5%	10%	20%	21%	41%	81%	222,506	61%
	Opción B		10%	15%	20%	41%	61%	81%	253,603	69%
	Opción C		15%	20%	20%	61%	81%	81%	284,699	78%
					Universo por Estrategia	58,290	97,193	210,390	365,873	

		Porcentaje de Ingreso docente al año por estrategia				Cobertura al 5 finalizar el año				
Focalización Opción 2	Ámbito	Piloto	E1	E2	E3	Rural 1 Inicial Primaria: Unidocente y Multigrado	Rural 3 - 2 - 1 (resto)	Urbano y LM	Sobre el total de docentes (EBR - EBE - EBA - ETP)	
	Opción A	E1: 0.5% E2-E3:1%	10%	15%	20%	41%	61%	81%	258,575	71%
	Opción B		15%	20%	20%	61%	81%	81%	289,672	79%
	Opción C		20%	20%	20%	81%	81%	81%	296,357	81%
					Universo por Estrategia	33,426	122,057	210,390	365,873	

Fuente: DIFODS-MINEDU, Elaboración propia.

CUADRO Nº 5: COSTEO PARA CADA OPCIÓN DE FOCALIZACIÓN POR ESCENARIOS DE COBERTURA MULTIANUAL

	Costo Focalización Opción 1 Costo por Estrategia y por opción de cobertura				
	Estrategia 1	Estrategia 2	Estrategia 3	Becas post - grado	Monto total
Opción A	473,659,244	141,425,723	393,290,187	111,317,400	1,119,692,554
Opción B	926,559,892	207,277,204	393,290,187	125,197,200	1,652,324,483
Opción C	1,379,616,230	273,114,971	393,290,187	139,077,000	2,185,098,389

	Costo anual por Opción de Cobertura					
	Piloto Año 1	Año 2	Año 3	Año 4	Año 5	Monto total
Opción A	8,762,944	117,883,646	227,004,349	383,020,808	383,020,808	1,119,692,554
Opción B	8,714,304	175,490,345	342,266,387	562,926,723	562,926,723	1,652,324,483
Opción C	8,695,098	233,132,442	457,569,786	742,850,532	742,850,532	2,185,098,389

	Costo Focalización Opción 2 Costo por Estrategia y por opción de cobertura				
	Estrategia 1	Estrategia 2	Estrategia 3	Becas post - grado	Monto total
Opción A	529,396,072	259,813,027	393,290,187	127,538,100	1,310,037,386
Opción B	789,553,165	342,627,915	393,290,187	141,416,100	1,666,887,367
Opción C	1,049,710,258	342,627,915	393,290,187	144,423,900	1,930,052,260

	Costo anual por Opción de Cobertura					
	Piloto Año 1	Año 2	Año 3	Año 4	Año 5	Monto total
Opción A	6,924,705	136,005,279	265,085,854	451,010,774	451,010,774	1,310,037,386
Opción B	6,913,547	174,105,838	341,298,130	572,284,926	572,284,926	1,666,887,367
Opción C	6,913,174	203,011,934	399,110,694	660,508,229	660,508,229	1,930,052,260

Fuente: DIFODS-MINEDU, Elaboración propia.

CAPÍTULO 2

CICLO DE FORMACIÓN INTERNA

2.1. MARCO TEÓRICO[26]

2.1.1. Características generales del desarrollo docente en servicio

La necesidad de mejorar el desempeño docente generó diversas respuestas de parte del Estado peruano, concretadas en la ejecución de reformas, programas, proyectos, planes, con diferentes denominaciones como actualización, capacitación, fortalecimiento, perfeccionamiento, etc., respondiendo a los objetivos que la coyuntura demandaba, impulsadas de manera activa, con inversión de recursos y esfuerzos; sin embargo, los resultados son limitados a la luz de las diversas investigaciones y los procesos de evaluación.

Según Montero y Carrillo (2017, pp.11-18), las características de estas intervenciones fueron:

- Fundamentalmente, fueron promovidas desde el sector gubernamental.
- Estuvieron dirigidas a preparar al personal para la aplicación de los nuevos programas de estudio o a la habilitación de maestros sin título.
- Se realizaron bajo la modalidad de cursos cortos y masivos fuera de la escuela, sin integrar entre sí a profesores de distintos niveles educativos.
- Se impulsaron también algunas experiencias de educación a distancia o semipresencial.
- En el marco de la pedagogía popular, las organizaciones no gubernamentales (ONG) desarrollaron iniciativas tipo talleres de metodología participativa, y reflexiva, con una connotación de resistencia política.
- En países con mayor desarrollo de la educación intercultural bilingüe se realizaron pro-gramas de formación para docentes indígenas.

Se agrega a estas características que la responsabilidad de ejecutar estas acciones de desarrollo docente en servicio estuvo a cargo de especialistas, monitores, mentores, acompañantes, docentes fortaleza, etc. que respondían a una diversidad de perfiles que no necesariamente cubrían las expectativas de los docentes; estos recibían la información y luego debían de implementar las acciones encomendadas, cumpliendo un rol operativo–ejecutor sin mayor espacio y tiempo para la reflexión crítica y la adecuación o contextualización de los modelos y enfoques a sus realidades tan diversas y demandantes.

Otro elemento a precisar es que muchas de estas intervenciones atendían las necesidades de manera parcial, no articulaban diferentes aspectos de las dimensiones de la gestión educativa.
En otras palabras, no estaban alineadas estratégicamente a las grandes intenciones del estado, establecidas en los diferentes marcos estratégicos del desarrollo nacional, como el Proyecto Educativo Nacional, la política de descentralización, etc.

Frente a esta situación, surge el modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizajes (CPA) como una alternativa que se

[26] Este informe, presentado el 7 de mayo de 2019 y elaborado por EDUCADIA, en el marco de la consultoría para el asesoramiento técnico a DIFODS en la sistematización del desarrollo e implementación de las fases del ciclo de formación interna, da cuenta de los resultados del trabajo de campo en los colegios JEC que forman parte de la experiencia piloto, así como de la revisión de información secundaria sobre el proyecto.

Las Comunidades Profesionales de Aprendizajes son una alternativa que se construye con los docentes y desde ellos.

construye con los docentes y desde ellos. Así, por ejemplo, se pueden citar las experiencias internacionales de ESCALAE en contextos variados.

En Chile: En el colegio Oratorio Don Bosco de la ciudad de Santiago de Chile se implementa el sistema ESCALAE, motivados por certificar la gestión de calidad del colegio y su consecuente búsqueda de mejoramiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje; es decir, responder al concepto misional de la existencia de la institución. En ese sentido, la carga de responsabilidad estratégica recae en los docentes, como actores determinantes e irremplazables para lograr el cambio y la mejora continua. La implementación del modelo permitió el reconocimiento en el año 2009 y el certificado que lo acredita como una institución que cumple con los indicadores y estándares para la mejora continua en gestión educacional.

En Barcelona: La Escuela Thau de Barcelona implementó el autodiagnóstico pedagógico como una herramienta que ayuda al equipo directivo del centro o institución educativa con la finalidad de saber cuál es la opinión del claustro sobre el despliegue y la aplicación del currículo en las aulas. Esta metodología de trabajo permitió reflexionar sobre la actuación docente, determinando los puntos débiles y los puntos fuertes. ESCALAE aportó en el proceso de acreditación ISO, proporcionando espacios de análisis un análisis y una herramienta para ser capaces de analizar el día a día de forma significativa. Cabe indicar que con la aplicación del cuestionario para el diagnóstico el profesorado se pudo determinar las causas por las que no hay consenso o acuerdo en un tema concreto; en este caso, se identificó la falta de tiempo como motivo principal.

En Aragón: Como parte de un estudio realizado por Dr. Federico Malpica, Dr. Valenti Feixas y Prof. Amparo Chumacero en en una decena de centros educativos, se determinó que una conclusión importante radica en el hecho de reflexionar de manera orgánica y fundamentada sobre la práctica docente y como deriva en acuerdos comunes que contribuyen a conseguir mejores aprendizajes en los estudiantes. Un aspecto medular es definir el perfil de salida de los estudiantes, elaborado de manera conjunta y que en las actuaciones de gestión institucional y pedagógica contribuye en articular estrategias de práctica reflexiva.

En todas estas experiencias el aprendizaje entre iguales es un elemento clave en la Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA)para generar proceso internos más eficientes, como la oportunidad para visibilizar el conocimiento y experiencia con la que cuentan los docentes y que al ser compartidas propicia prácticas que benefician en última instancia a los estudiantes; esto implica poner al centro la necesidad de fortalecer las áreas de desempeño que requieren ser atendidas a través de la colaboración formativa, lo cual constituye un recurso accesible y con posibilidad de derivar procesos de transformación de la realidad educativa a través de la generación de buenas prácticas y hacer viable los procesos de innovación y generación de conocimiento.

2.1.2. Comunidad Profesional de Aprendizaje

Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA), como modelo de organización cooperativa, complementaria y estratégica, tiene sus antecedentes en los albores de la década los 70, en los primeros Movimientos de Mejora de la Escuela (Murillo, 2002) en contraposición al carácter directriz y corporativista de la formación docente en servicio de los años 60 (Murillo, 2003).

El propósito central de estos movimientos, que adquieren resonancia frente al rol rector del Estado normativista que todo lo estipula de manera vertical, es invertir la pirámide desde su base; es decir, deconstruir la función normalizadora de las intervenciones revestidas de planes y programas de capacitación docente que se gestan desde arriba y se diluyen hacia abajo en cascada, que no movilizan volitiva y vocacionalmente a los docentes, ni repercuten formativamente en la mejora de aprendizajes de los estudiantes se reinicia en cada nueva gestión gubernamental, ministerial, directoral o en cada presentación de resultados de aprendizaje llevados a cabo por los sistemas de evaluación nacional e internacional.

El modelo, en el tránsito de revertir desde la escuela esta situación impositiva y romper ese círculo vicioso ajeno a la dinámica escolar, reconoce que es imprescindible caracterizar las necesidades y dificultades de formación –precisamente generadas por el sistema desde la precaria formación inicial–, y, sobre todo, visibilizar las potencialidades o fortalezas que hay dentro de las instituciones, específicamente en los docentes, con el fin de sentar las bases comunitarias para la innovación, es decir, la autoformación compartida; no por círculos, ni por cascadas, ni por agentes externos o capacitaciones "[…] inconexas, desarticuladas, sin evaluación ni seguimiento […] técnico para el profesorado…" (Robalino, 2003), sino por fases de ciclo de formación interna (CFI).

Este punto de partida es clave para conformar las comunidades de aprendizaje autosostenidas por los directivos y docentes y conferirle una lógica cíclica que no termina con la partida de un agente externo, un especialista acompañante, una partida presupuestaria o un directivo o docente ad portas de jubilarse; al contrario, la escuela se sostiene en la comunidad y se revitaliza en la lógica de ciclos y fases que se reconstituyen en la transformación y la actualización continua. He ahí la naturaleza de los ciclos de formación interna en una Comunidad Profesional de Aprendizajes. (Malpica, 2017).

En consecuencia, se puede afirmar que esta CPA es tal por las siguientes razones: Es **comunidad** porque lo integran personas –antes que docentes– que tienen algo en común que los hermana o fraterniza: el interés, la necesidad, la fortaleza y la vocación en servicio consecuente con la sensibilidad y la conciencia moral para el cambio; es **profesional** porque profesan el magisterio de crítica social mediante hábitos formales instalados institucionalmente y el despliegue de competencias declaradas y demostradas que confieren autoridad académica, actitudinal y aptitudinal para ejercer su rol de docente siguiendo una conducta ética (Stoll y Louise, 2007); y por último, de **aprendizajes** porque es el medio y el fin para la adquisición, el desarrollo y la consolidación del ser ciudadano, ya que se crea una cultura de aprendizajes para todos (Marzano, 2009).

Entonces, se puede definir la CPA como un modelo de autoformación continua, cooperativa, comunitaria, complementaria, colaborativa, sistemática, periódica, crítico reflexiva y pragmática sobre la propia praxis institucional y pedagógica, que parte de las necesidades y dificultades como potencialidades y oportunidades que devienen en respuestas y soluciones para la transformación social de la práctica educativa orientada al desarrollo integral de los propios actores en comunidad: docentes, directivos y, particularmente, nuestros estudiantes.

Las CPA son asumidas como "[…] el motor de la innovación pedagógica sostenible, en el cual se resalta la importancia del aprendizaje entre iguales, los métodos y técnicas didácticas del trabajo colaborativo utilizadas en espacios de enseñanza y entre profesionales de áreas del conocimiento" (Malpica, 2017).

DuFour (2004,p.11) afirma que "el modelo de comunidad profesional de aprendizaje es un gran diseño de una nueva y poderosa forma de trabajar juntos que afecta profundamente a las prácticas de enseñanza. Sin embargo, iniciar y mantener el concepto requiere mucho trabajo". En esta misma línea, Harris y Jones (2010, p.173) exponen que "el modelo de CPA es una forma de asegurar que existe la oportunidad para que los profesionales aprendan nuevas prácticas y para generar nuevos conocimientos".

Bajo este esquema se puede indicar que la comunidad profesional de aprendizaje se inserta en la cultura laboral de la institución educativa como un modelo de organización que busca mejorar el desempeño docente, y con ello, los aprendizajes de los estudiantes y la convivencia educativa en general. Las comunidades profesionales de aprendizaje crean las condiciones para que pueda fluir los conocimientos y experiencias entre los miembros de una comunidad educativa y producir procesos de transformación su la realidad, focalizado en el protagonismo de los docentes y contribuyendo al desarrollo profesional, entendido este como "el desarrollo profesional es reconocer la profesionalidad del trabajo docente y asumirlo como un oficio en construcción permanente. Por lo tanto, la formación inicial y en servicio son componentes y no sinónimos de desarrollo profesional" (Robalino, 2003, p.160).

En las actuales condiciones en las que se desenvuelven las instituciones educativas, el modelo de CPA facilita que todos puedan acceder a la sociedad de la información y fortalecer el ejercicio del derecho de los estudiantes a obtener una educación oportuna y relevante.

Según Hord (1997), las CPA tienen los siguientes atributos:

1. Liderazgo compartido y de apoyo
2. Creatividad colectiva
3. Valores y visión compartidos
4. Condiciones de apoyo (materiales, estructurales, competencias del personal)
5. Compartir la práctica personal.

Estos atributos constituyen el referente para generar los marcos que posibilitan establecer los indicadores e instrumentos que permitirían viabilizar la implantación de las CPA.

Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje convierten a las instituciones educativas en organizaciones inteligentes que crean las condiciones para que puedan tener actuaciones educativas de éxito, porque están orientadas a ser eficaces en

los aspectos que requieren hacer mejoras en las instituciones educativas, como la calidad de aprendizajes, el clima de convivencia escolar, etc.

Las CPA, en la lógica de las fases del CFI, demandan el recurso más importante: el humano. Y, a partir de este, las acciones necesarias para gestar tales fases, relacionadas con la creación, el desarrollo y la consolidación (Stoll, 2005).

En ese sentido, el CFI se constituye en un sistema que promueve en las IE la mejora continua, a partir del reconocimiento y la caracterización de las necesidades, mediante un diagnóstico de la práctica institucional y pedagógica, con el fin de gestar herramientas propias para intervenir y mejorar en el colegiado de directivos y docentes los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Malpica, 2017).

Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje convierten a las instituciones educativas en organizaciones inteligentes que crean las condiciones para que puedan tener actuaciones educativas de éxito.

Las fases del CFI son las siguientes:

1. **Sensibilización.** En esta primera fase se moviliza la conciencia moral de los docentes para que reflexionen sobre su práctica pedagógica, su misión y visión magisterial en la perspectiva del servicio de desarrollo de competencias y capacidades en el marco del Perfil de Egreso del Estudiante declarado por el Currículo Nacional (CN), desde una dimensión ética y de compromiso social.

2. **Identificación de las necesidades educativas.** En esta fase de exploración, indagación, reconocimiento y caracterización de las necesidades educativas, los docentes se sinceran abiertamente mediante un instrumento cualitativo y cuantitativo: Cuestionario de Diagnóstico de la Práctica Docente (CDPD), el cual es explicado desde sus fundamentos y propósitos para generar una cultura de confianza y respeto.

3. **Diseño de planes de mejora pedagógica (DPMP).** Esta fase implica el DPMP que es incluido en el Plan Anual de Trabajo (PAT), tomando en cuenta los resultados del Informe de Diagnóstico de la Práctica Docente. Igualmente, se elabora el Plan Operativo y la programación de las acciones de mejora con el compromiso y la responsabilidad compartida del Gestor de Proyectos Educativos; y, posteriormente la etapa de socialización del Plan de Mejora Pedagógica ante el pleno colegiado de directivos y docentes de la institución educativa.

4. **Diseño e implementación de la Pauta de Trabajo Común.** En esta fase se diseña y elabora la Pauta de Trabajo Común (PTC), mediante guías de trabajo colaborativo y el diálogo reflexivo, sobre uno o dos de los aspectos seleccionados de los resultados del diagnóstico de la práctica docente, con la finalidad de implementarla durante todo el año lectivo con la asistencia formativa, mediadora y facilitadora de procesos de un agente externo, sea privado o de alguna instancia descentralizada del Ministerio de Educación o de este mismo.

5. **Balance anual.** Esta última fase supone la recolección de evidencias

de la práctica pedagógica con miras al balance anual. Comprende la reflexión crítica sobre dicha práctica y la evaluación de las prácticas de trabajo común: autoevaluación, coevaluación, evaluación interna y monitoreo externo.

2.1.3. El marco de buen desempeño docente

Por otro lado, es importante destacar que el CFI toma en cuenta el Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD) de la Educación Básica, y sustenta su modelo en función de este, el cual fue aprobado con RM N° 0547-2012-ED, y señala lo siguiente (MINEDU, 2013, pp.24-26):

Los cuatro dominios del Marco del Buen Desempeño Docente

Se entiende por dominio un ámbito o campo del ejercicio docente que agrupa un conjunto de desempeños profesionales que inciden favorablemente en los aprendizajes de los estudiantes. En todos los dominios subyace el carácter ético de la enseñanza, centrada en la prestación de un servicio público y en el desarrollo integral de los estudiantes.

Se entiende por dominio un ámbito o campo del ejercicio docente que agrupa un conjunto de desempeños profesionales que inciden favorablemente en los aprendizajes de los estudiantes.

En este contexto, se han identificado cuatro (4) dominios o campos concurrentes: el primero se relaciona con la **preparación para la enseñanza**, el segundo describe **el desarrollo de la enseñanza en el aula y la escuela**, el tercero se refiere a la **articulación de la gestión escolar con las familias y la comunidad**, y el cuarto comprende la **configuración de la identidad docente y el desarrollo de su profesionalidad**.

- **Dominio I: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes.** Comprende la planeación del trabajo pedagógico a través de la elaboración del programa curricular, las unidades didácticas y las sesiones de aprendizaje en el marco de un enfoque intercultural e inclusivo. Refiere el conocimiento de las principales características sociales, culturales —materiales e inmateriales— y cognitivas de sus estudiantes, el dominio de los contenidos pedagógicos y disciplinares, así como la selección de materiales educativos, estrategias de enseñanza y evaluación del aprendizaje.

- **Dominio II: Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.** Comprende la conducción del proceso de enseñanza por medio de un enfoque que valore la inclusión y la diversidad en todas sus expresiones. Refiere la mediación pedagógica del docente en el desarrollo de un clima favorable al aprendizaje, el manejo de los contenidos, la motivación permanente de sus estudiantes, el desarrollo de diversas estrategias metodológicas y de evaluación, así como la utilización de recursos didácticos pertinentes y relevantes. Incluye el uso de diversos criterios e instrumentos que facilitan la identificación del logro y los desafíos en el proceso de aprendizaje, además de los aspectos de la enseñanza que es preciso mejorar.

- **Dominio III: Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad.** Comprende la participación en la gestión de la escuela o la red de escuelas desde una perspectiva democrática para configurar la comunidad de aprendizaje. Refiere la comunicación efectiva con los diversos actores de la comunidad educativa, la participación en la elaboración, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional, así como la contribución al establecimiento de un clima institucional favorable. Incluye la valoración y respeto a la comunidad y sus características y la corresponsabilidad de las familias en los resultados de los aprendizajes.

- **Dominio IV: Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente.** Comprende el proceso y las prácticas que caracterizan la formación y desarrollo de la comunidad profesional de docentes. Refiere la reflexión sistemática sobre su práctica pedagógica, la de sus colegas, el trabajo en grupos, la colaboración con sus pares y su participación en actividades de desarrollo profesional. Incluye la responsabilidad en los procesos y resultados del aprendizaje y el manejo de información sobre el diseño e implementación de las políticas educativas a nivel nacional y regional.

En conclusión, el modelo de CPA mediante las fases del CFI permite a los docentes trabajar de modo transversal con el propósito de mejorar la didáctica (procesos de enseñanza y aprendizaje), generando una cultura de trabajo colaborativo, complementario, autoformativo y autónomo para la mejora constante de la práctica magisterial en beneficio de todos: directivos, docentes y estudiantes.

2.2. EL MODELO PEDAGÓGICO[27]

2.2.1. Ciclo de formación interna

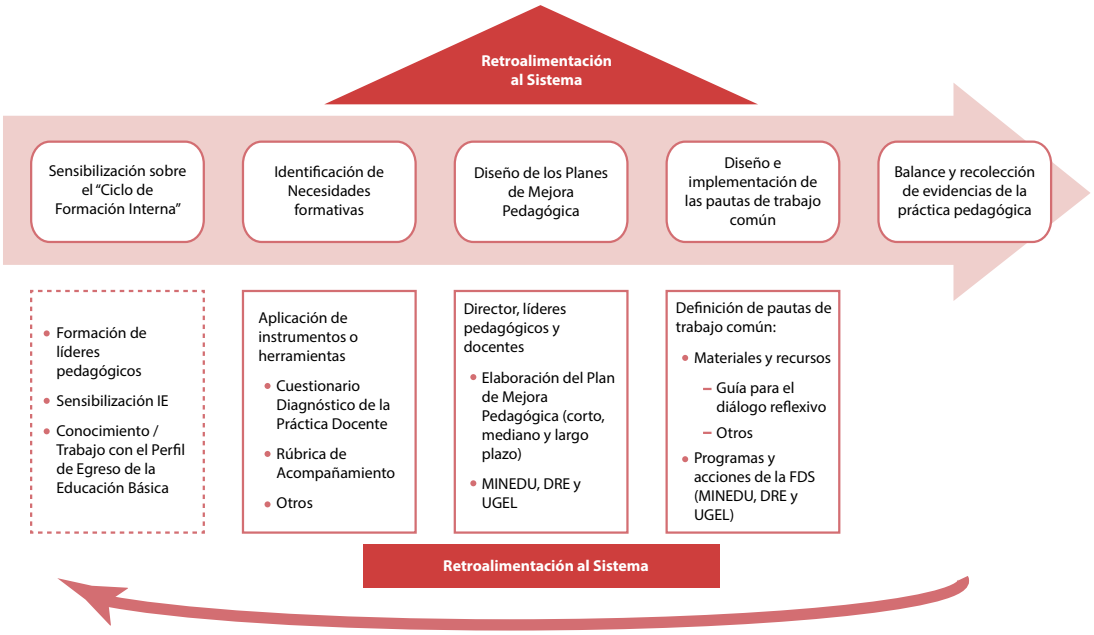
El Ciclo de Formación Interna (CFI) en la IE parte de dos referentes: en primer lugar, las finalidades de aprendizaje que se desea lograr en los y las estudiantes, descritos en el Perfil de Egreso de la Educación Básica del Perú contenidos en el Currículo Nacional; y, en segundo lugar, una serie de principios fundamentados en el conocimiento científico sobre cómo aprendemos las personas, en formato de protocolos, guías y manuales que se desarrollarán en el marco del trabajo colegiado.

El Ciclo de Formación Interna en la IE surge de la necesidad de dotar a las IIEE de referentes claros que orienten la mejora continua de su práctica educativa, así como de instrumentos, metodologías y protocolos que pudieran allanar el camino hacia una mayor coherencia entre sus finalidades de aprendizaje y aquello que realmente se lleva a cabo en las aulas.

El CFI permite a cada escuela desarrollar un proceso de mejora continua de sus prácticas pedagógicas, con el propósito de alcanzar el logro del perfil de egreso del estudiante al que cada escuela aspira. Se trata de asegurar una mejor calidad de todos los procesos que ocurren en las aulas mediante la implementación de cinco fases, presentadas en el Gráfico N° 3.

[27] De acuerdo al informe presentado el 28 de septiembre de 2016 por el Dr. Federico Malpica Basurto, director del Instituto ESCALAE, en el marco de una consultoría para la DIFODS, las que se leen en este acápite constituyen el sustento y las características básicas del Ciclo de Formación Interno, con base en la escuela.

GRÁFICO Nº 3: CICLO DE FORMACIÓN



Fuente: Malpica, 2017.v

FASE 1: Sensibilización

El objetivo de esta fase es doble: por un lado, se trata de presentar el CFI al equipo directivo impulsor y a los docentes, enfatizando en la necesidad e importancia de los procesos de mejora pedagógica en las IIEE.

Por otro lado, se deben identificar las finalidades de aprendizaje que los y las estudiantes tienen que haber adquirido al final de cada nivel de la educación básica (Inicial, Primaria y Secundaria).

Para ello, es importante revisar, comprender y adaptar el Perfil de Egreso planteado en el Currículo Nacional para la Educación Básica. Como resultado de esta fase, debe reforzarse el compromiso de los docentes y directivos con el proceso de mejora continua de la práctica pedagógica.

FASE 2: Identificación de necesidades formativas

En esta fase se lleva a cabo la aplicación vía en línea del Instrumento para el Diagnóstico de la Práctica Docente. El Facilitador del CFI debe guiar todo el proceso de aplicación para asegurar que todos los docentes contesten adecuadamente el cuestionario de diagnóstico. Los y las docentes deben tener claro que, para responder lo planteado en el instrumento, cuentan con un plazo previamente establecido muy importante de respetar.

FASE 3: Diseño de los planes de mejora pedagógica (PMP)

Esta fase consiste en la elaboración, con el apoyo del Equipo Técnico del MINEDU, del Plan de Mejora Pedagógica (PMP). Para cada uno de los niveles educativos (inicial, primaria, secundaria), corresponde un

PMP; es decir, un centro educativo que escolarice a estudiantes de educación inicial, primaria y secundaria debe disponer de tres planes de mejora definidos, uno para cada nivel educativo. Para elaborar el PMP se parte del análisis pormenorizado de los resultados que arrojó la aplicación del Instrumento para el Diagnóstico de la Práctica Docente. Sobre la base del mismo, se deben tomar decisiones respecto de qué acciones concretas de mejora se empezarán a implementar en la escuela. Estas acciones se compartirán y se manejarán por medio del Gestor de Proyectos Educativos (GPE); el GPE permite la configuración, control, sistematización y evaluación de las acciones y proyectos de mejora que se llevan a cabo cada año en la escuela. Las instrucciones específicas para utilizar el GPE se detallan en el anexo 6 "Instrucciones para utilizar el Gestor de Proyectos Educativos).

FASE 4: Diseño e implementación de las pautas de trabajo común

En la fase cuatro se procede a diseñar e implementar las pautas de trabajo común sobre la base de lo priorizado en el Plan de Mejora Pedagógica. Esta fase se inicia con el diseño de por lo menos una acción de mejora pedagógica que se concretará en una pauta de trabajo común que permitirá al colectivo docente acordar una serie de procedimientos sobre la práctica educativa, con la finalidad de darle consistencia al proceso de enseñanza en función de los aprendizajes que se quieren conseguir. La pauta de trabajo común establece una metodología común para un aspecto específico de la práctica pedagógica.

Se asigna la elaboración de la pauta a un grupo de docentes (líderes pedagógicos) que, durante su labor, recibe el apoyo del Facilitador del CFI así como la asistencia del Equipo Técnico del MINEDU. La pauta de trabajo común, antes de ser implementada, debe ser consensuada y aprobada por el equipo docente en su integridad. Cabe señalar que toda pauta contiene al menos cuatro niveles de aplicación: desde un nivel sencillo hasta el más complejo. La idea es que los docentes se encuentren en la facultad de decidir desde qué nivel empezar a aplicar la pauta; de este modo, todo docente se sentirá seguro de empezar en el nivel más ajustado a su práctica docente real.

La implementación de las pautas propuestas se inicia de manera individual. Cada docente, en cada pauta, decide desde qué nivel de desempeño empieza la implementación —recordemos que cada pauta incluye por lo menos cuatro niveles de aplicación—. Luego de la implementación individual, los docentes pasan a compartir sus avances y dificultades del proceso de aplicación de las pautas, de modo que es posible desarrollar ajustes a favor de la mejora. Finalmente, luego de varios meses de trabajo, la meta es que en toda la escuela se llegue a una aplicación generalizada de la pauta de trabajo común.

FASE 5: Balance y recolección de evidencias de la práctica pedagógica

El equipo directivo y el Facilitador del CFI han reunido suficiente evidencia del diseño y aplicación de la pauta de trabajo en común, lo cual constata las acciones de mejora que se han desarrollado en la escuela. Es por ese motivo que se organiza un reconocimiento público del trabajo colegiado realizado hasta el momento. La presentación de evidencia y reconocimiento del trabajo realizado es periódica, normalmente al final del

periodo escolar, a la comunidad educativa como una forma de comunicar su proceso de mejora continua en el aula y recibir un reconocimiento por parte de todos los implicados en el proceso formativo. La idea es fortalecer la identidad y compromiso por la mejora de todos los actores de la comunidad educativa conformada en cada escuela. También se trata de detectar las fortalezas y debilidades en todo el proceso llevado a cabo para poder volver a implementar, cada vez con mayor éxito, el CFI en el siguiente periodo.

2.2.2. Funciones de los agentes educativos en el CFI

En el Ciclo de Formación Interna, como proceso de mejora continua de la práctica educativa, intervienen los siguientes agentes educativos:

Director - Equipo directivo: es el equipo o persona responsable de:

- Comunicar y comprometer a la comunidad educativa con el desarrollo del Ciclo de Formación Interna.
- Generar un clima positivo y favorable para el desarrollo del CFI.
- Empoderar y respaldar a los líderes pedagógicos.
- Garantizar el proceso de diagnóstico de la Práctica Docente con el apoyo del Facilitador del CFI.

Docentes: equipo docente de la IE que, como protagonistas de la mejora pedagógica, se comprometen a:

- Participar en el análisis y reflexión de la Práctica Educativa actual de la IE en función de las finalidades educativas que ésta quiere conseguir en sus estudiantes.
- Revisar y mejorar su práctica a partir de los resultados del informe de Diagnóstico de la Práctica Docente.
- Participar en los momentos o actividades para la elaboración e implementación de las mejoras.
- Formar parte la Comunidad de Aprendizaje Profesional que institucionaliza las mejoras pedagógicas en el Centro.

Facilitador del CFI: es el líder pedagógico, directivo o docente, responsable de:

- Conducir al equipo directivo y al profesorado en la realización de las sesiones que forman parte del Ciclo de Formación Interna y resolver las dudas que surjan de estos durante el proceso.
- Mantener una comunicación fluida y oportuna con el equipo técnico de soporte y con el equipo directivo.
- Reportar la información mediante las herramientas que se hayan diseñado para ello.
- Enviar las actas de las sesiones al equipo técnico de soporte.
- Utilizar el Gestor de Proyectos Educativos (GPE)

Equipo técnico de soporte: personal especializado, externo a la IE, que otorga soporte constante al Facilitador del CFI en la medida que debe:

- Prestar apoyo con pautas y criterios para la realización del Diagnóstico de la práctica docente y las Comunidades de Aprendizaje Profesional.
- Conocer, monitorear y evaluar la implementación del ciclo en las IIEE.
- Proporcionar los materiales necesarios para la implementación del ciclo.
- Proporcionar el análisis de los datos

y los informes durante el proceso de desarrollo del Ciclo de Formación Interna.

2.2.3. Las pautas de trabajo común

La pauta de trabajo común consta de cuatro partes:

Identificación de la pauta. Es el primer recuadro que aparece en la pauta. Contiene el nombre de la IE, el nombre de la pauta (acuerdo docente que se implementará en relación al MBDD), el responsable del proyecto, el asesor (si lo hubiera), la fecha de aprobación y el estatus de la pauta (en revisión o aprobada). La pauta se considera aprobada cuando es aprobada por el conjunto de docentes de la institución educativa.

Objetivos y fundamentos de la pauta. La pauta debe dejar claro, en primera instancia, en qué contribuye al logro del perfil del estudiante que busca conseguir. También debe dejar claros los fundamentos pedagógicos sobre los que se asienta la metodología propuesta en la pauta. Toda esta fundamentación debe ser explicada en el recuadro de forma resumida (se podría recurrir a enlaces o anexos si fuera necesario). Por último, la pauta contiene un Indicador de Logro, el cual debe contener exactamente lo que se pide desarrollar al docente en relación al MBDD y que puede servir de base para una evaluación posterior de su desempeño.

Contenidos de la pauta. Esta parte contiene los acuerdos establecidos sobre el tema abordado por la pauta. Esta información se distribuye en tres columnas: "Procedimientos acordados", "Descripción del procedimiento" y "Observaciones". La descripción debe ser muy específica y concreta estableciendo claramente cómo se tiene que implementar la pauta. Sobre todo, es interesante no rellenar esta sección en filas sino más bien en columnas. La primera columna, con el título de los procedimientos que posteriormente se van a describir, permite hacer un índice inicial de aquello que se quiere acordar. Una vez el índice está claro, se procede a implementar los acuerdos y finalmente, pensar en cualquier observación, excepción, adaptación o anexo al que se puede hacer referencia en la tercera columna.

Niveles de aplicación inicial de la pauta. Las pautas de trabajo común contienen al final los niveles de aplicación inicial de la pauta. Estos niveles describen aplicaciones de la pauta desde un nivel muy sencillo hasta un nivel óptimo. El propósito de estos niveles es establecer una progresión en el logro del objetivo de la pauta, de modo que todo docente se sienta cómodo en la aplicación de la pauta y sepa qué desempeño se espera que consiga.

Estos niveles los desarrolla el propio equipo de diseño, pero se debe definir una fecha en la que todo el profesorado tendrá que aplicar la pauta en el nivel óptimo. Además, se pide que el nivel inicial sea el mínimo deseable para aplicar la pauta por parte de todo el profesorado.

La implementación de las pautas de trabajo común tiene 3 fases:

Etapa 1: Aplicación individual de la pauta común por niveles. En esta etapa cada docente define en qué nivel está en condiciones de comenzar a aplicar la Pauta de Trabajo Común aprobada, contando para ello con material para avanzar en su nivel de desempeño o aplicación de la pauta concreta, así como formatos para

el registro de su aplicación. En adelante, en cada reunión de docentes que haya en la institución, se dedicarán unos minutos iniciales para hablar y socializar la aplicación de la pauta, los aciertos y dificultades (o de manera alternativa, se pueden dedicar sesiones periódicas enteras a este tema en concreto). En caso necesario, también se pueden realizar sesiones de tutoría individual o acompañamiento pedagógico en clase.

Etapa 2: Aprendizaje docente entre iguales. En este punto, todos los docentes estarán aplicando la misma pauta, compartiendo sus dificultades y aprendiendo unos de otros, pero cada docente puede seguir un itinerario individualizado de avance, en el cual se le apoye para que vaya pasando por los diferentes niveles hasta que consiga ser competente en el nivel máximo definido por la Pauta de Trabajo Común. En esta etapa se fomenta la creación de parejas de docentes que puedan retroalimentarse mutuamente en su implementación de la pauta (a través de visitas mutuas acordadas a sus aulas).

Etapa 3: Generalización de la pauta común. En esta etapa se apoya a los responsables de la institución educativa para que la pauta pase a formar parte de las prácticas cotidianas de los docentes. Se pueden establecer procesos de auto-evaluación (como el diario reflexivo), coevaluación (mentoría, parejas pedagógicas, revisión entre iguales…) y de heteroevaluación (monitoreo interno y externo, así como encuestas de satisfacción de estudiantes). El modelo de registro, así como otras estrategias de recolección de información pueden ayudar en la evaluación del desempeño docente[28].

Las pautas pueden cumplir tres funciones:

Registro de Pauta como herramienta para la auto-evaluación. Es factible utilizar este mismo instrumento para hacer la valoración de la aplicación de la pauta durante un período concreto, utilizándola como un diario reflexivo para recoger evidencia de la práctica.

Registro de Pauta como herramienta para la co-evaluación. Es factible utilizar este mismo instrumento para hacer la valoración de otro colega, acerca de la misma pauta de trabajo común que se comparte, tan solo hace falta poner su nombre en el encabezado, y utilizarla como una lista de observación haciendo las anotaciones pertinentes para cada uno de los procedimientos acordados, una vez que se observa su desempeño en una sesión de aprendizaje o mediante otro tipo de evidencias.

Una vez hecho el registro, se debe tener una sesión de retroalimentación para darle información que le ayude a mejorar su desempeño profesional.

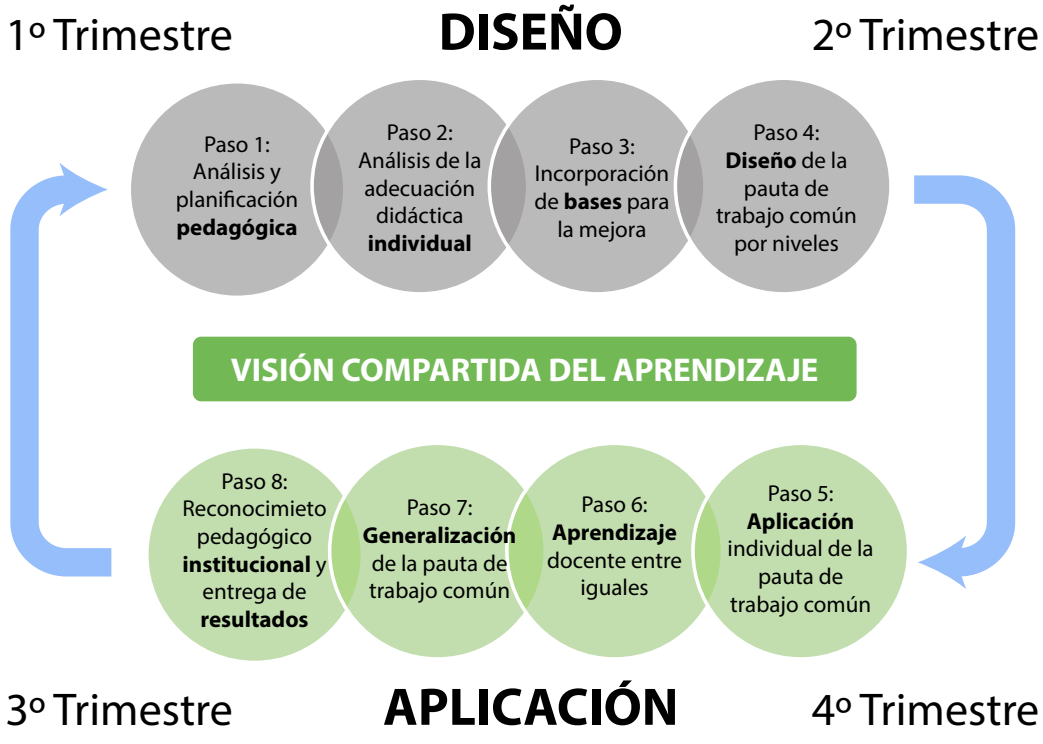
Registro de Pauta como herramienta para la heteroevaluación. Asimismo, se puede utilizar el contenido de la pauta de trabajo común, y este formato para realizar una evaluación del desempeño docente, por parte de autoridades de la propia institución (monitoreo interno) o por parte de agentes externos como pueden ser asesores, acompañantes, supervisores, formadores (monitoreo externo). Para ello, se puede seguir el mismo procedimiento que en el caso de la co-evaluación, pero hacerlo con diferentes aulas y finalmente, mantener una sesión grupal de retroalimentación que puede ser más rica para los participantes.

[28] Más información se encuentra en la Guía "Aprovechar PTC para mejorar el desempeño docente" del Instituto ESCALAE (2017).

Por último, también se puede utilizar el contenido de la pauta de trabajo común, convertido en un sencillo cuestionario, con una escala o mediante preguntas abiertas, para que sean los propios estudiantes quienes describan cómo están recibiendo la pauta de trabajo común por parte de su docente. Esta es una información muy valiosa sobre todo al inicio, cuando los docentes se encuentran en la primera aplicación de la pauta. Para ello, es importante esperar un tiempo prudente para que los docentes tengan la oportunidad de desplegar completamente la pauta. Este tipo de evaluación se realiza, normalmente, al final del curso escolar.

Además del Registro de Pauta de Trabajo Común como eje para una evaluación 360°, también es factible utilizar otro tipo de estrategias para fomentar el aprendizaje entre iguales, la evaluación y el reconocimiento, en definitiva, para desarrollar una cultura de los docentes más colaborativa en comunidades profesionales de aprendizaje. En este sentido, el Facilitador pedagógico tiene a su alcance las siguientes guías que pueden apoyarle en su labor con el ciclo de mejora continua y formación docente en servicio:

GRÁFICO Nº 4: CICLO DE DISEÑO Y APLICACIÓN DE LA PAUTA DE TRABAJO COMÚN



Fuente: Instituto ESCALAE, 2017.

Ciclo de diseño y aplicación de la pauta de trabajo común:

Paso 1: Análisis y planificación pedagógica

- Autodiagnóstico pedagógico a cada docente en función de visión compartida de aprendizaje.
- Priorización de prácticas educativas que se quieran garantizar a nivel institucional según los resultados de aprendizaje esperados.
- Se obtiene como producto el Plan de Mejora Pedagógica, que detalla los proyectos de mejora (ámbitos de mejora) a corto, medio y largo plazo.

Paso 2: Análisis de la adecuación didáctica individual

- Se elige al menos una acción de mejora y se selecciona material formativo relativo al tema.
- Se pide a cada docente que estudie este material sobre los fundamentos pedagógicos para que aporte experiencias e ideas al estado actual de su desempeño, e ideas para la mejora del aspecto en cuestión.

Paso 3: Incorporación de bases para la mejora

- Se asigna a un grupo ya existente de docentes el encargo de diseñar de una pauta de trabajo común con la lluvia de ideas de sus propios colegas.
- A este Equipo de Diseño, se le pone a disposición material técnico y ejemplos de pautas pre-elaboradas para ayudar a su elaboración.

Paso 4: Diseño de la pauta de trabajo común por niveles

- Se acompaña al grupo de docentes para ayudarles a diseñar la pauta.
- Se deben desarrollar al menos cuatro niveles de desempeño o aplicación de dicha pauta formativa. (rúbrica)
- Dicha pauta de trabajo común deber ser aprobada por todos los docentes para comenzar su aplicación.
- Su aplicación pretende generar consistencia en la enseñanza de cara al cumplimiento del perfil de egreso contextualizado.

2.3. CARACTERÍSTICAS MÁS RELEVANTES DE LA EXPERIENCIA PILOTO[29]

Las primeras páginas de esta sección son descriptivas del proceso. Las que siguen (Análisis de la experiencia y los beneficios del ciclo de formación interna/ Los principales aprendizajes) dan cuenta de lo recogido de los diversos actores. La última (Conclusiones y recomendaciones), son inferencias del consultor a partir de todo lo anterior.

La propuesta de formación interna para docentes en servicio, desarrollada por la DIFODS desde fines del año 2016, funcionó como un piloto aplicado en las IIEE con modelo de servicio de Jornada Escolar Completa (JEC). Se propuso contribuir a que la Institución Educativa se convierta en el espacio por excelencia del desarrollo profesional docente, en el sentido de transformarse en un espacio de

[29] Esta sección es parte del informe de EDUCADIA, presentado el 7 de mayo de 2019, en el marco de la consultoría para el asesoramiento técnico a DIFODS en la sistematización del desarrollo e implementación de las fases del ciclo de formación interna.

aprendizaje no solo para los estudiantes sino también para los propios docentes.

La práctica reflexiva fundamentada de las comunidades profesionales de aprendizaje buscaba contar con:

- Docentes capaces de resolver las situaciones prácticas como profesionales expertos.
- Desarrollar una espiral continúa de acción-reflexión-acción.
- Mejorar la capacidad de gestionar adecuadamente el aula: la contextualización, la complejidad y la toma de decisiones en situaciones de incertidumbre e inmediatez.
- Mejorar competencias para innovar e investigar a partir de su propia práctica.

La propuesta fue llevada a cabo en IIEE del nivel secundario donde se implementa el modelo de servicio educativo de jornada escolar completa. El objetivo es mejorar la calidad del servicio de educación secundaria ampliando las oportunidades de aprendizaje, promoviendo el cierre de brechas y la equidad educativa en el país.

Según la propuesta del modelo JEC, los puntos críticos del sistema educativo del nivel de educación secundaria que justifican el modelo están referidos a que los adolescentes se desenvuelven en escenarios de alto riesgo social, donde predomina la ausencia de relaciones positivas con sus pares, los adultos no cumplen un rol importante y las IIEE no ofrecen un contexto rico en posibilidades de aprendizaje, se corre el riesgo de inducir a los estudiantes a la frustración, la indiferencia y la indisciplina. Los bajos resultados de la evaluación censal evidencian problemas en el dominio de la especialidad y la didáctica, el desarrollo armonioso de la convivencia no es el más adecuado, la organización escolar de las IIEE no responde a las exigencias del contexto.

En la fase I, se trabajó a partir de plantear la necesidad de contar con una visión compartida del aprendizaje (perfil de egreso), el supuesto es que una vez contextualizado el perfil de egreso los docentes podrán coordinar en conjunto para cumplir los propósitos formativos.

Esta fase duró en promedio cuatro meses (con períodos dispares desde menos de un mes hasta trece meses), siendo el principal reto el involucramiento o compromiso de los colegas docentes. Las actividades más recurrentes en esta fase son las capacitaciones y talleres, liderados por los coordinadores y directivos quienes utilizaron el protocolo de la DIFODS para lograr dicho involucramiento o compromiso.

Para poder generar compromiso y participación se explicaron los beneficios de una visión compartida del aprendizaje vinculados con prácticas pedagógicas efectivas, se incidió en calidad educativa con enfoque de aprendizaje. Se organizaron en equipos de trabajo, en muchas IIEE estos equipos lo constituían los docentes de las áreas curriculares y analizaban el aspecto del perfil que tenía más afinidad con el área curricular que trabajaban; luego, en reunión de todos los docentes y directivos se definía el perfil a través de la sustentación de los diversos equipos. Concluido este proceso muchas IIEE crearon un logo de identificación del perfil, el cual se exponía en lugar visible e incluso se llegó a socializar con estudiantes y padres de familia. El nivel de involucramiento asumido por los coordinadores pedagógicos fue determinante para lograr los resultados esperados e involucrar a los demás actores.

En la fase II, el propósito fue **Identificar las necesidades formativas de los docentes** de la institución educativa como eje para el desarrollo del Ciclo Fortalecimiento de Capacidades Pedagógicas. Las necesidades formativas de los docentes se lograron a través de la aplicación de la encuesta que obedecía al diagnóstico propiamente dicho, que no es otra cosa que el reconocimiento de la necesidad formativa.

Consistió en que los directivos y coordinadores lideren el trabajo de organizar, orientar, motivar a que cada docente responda el cuestionario vía en línea, en algunos casos a través de jornadas pedagógicas y luego se socializaron los resultados enviados por el MINEDU, obteniéndose como el principal logro el resultado del perfil contextualizado o el diagnóstico institucional documentado a partir de fotos, actas e informes.

Se utilizaron los ambientes donde las IIEE tienen instaladas las máquinas de cómputo con acceso a Internet. En algunos casos los docentes especialistas en informática brindaron asistencia técnica a los docentes que presentaban alguna dificultad.

En la fase III, se diseñó el plan de mejora pedagógica, para esto se analiza el informe de diagnóstico de la práctica pedagógica remitido por la DIFODS. Este análisis considera los cuatro componentes priorizados del MBDD (las más efectivas), se eligen aquellas que presentan como resultado el menor porcentaje que muestra el informe. Los resultados se presentan en una tabla en la que se agrupan de acuerdo con el siguiente criterio:

- 81 a 100%: Prácticas Generalizadas
- 41 a 80%: Prácticas Habituales
- 0 a 40%: Prácticas Anecdóticas y Poco Frecuentes

En relación con las prácticas anecdóticas y poco frecuentes se establecieron las áreas de mejora. En el proceso de planificación se realiza la priorización a través del equipo de coordinadores y directivos (esto sucedió en la mayoría de las IIEE) utilizando una matriz que combina los aspectos evaluados, las practicas pedagógicas a trabajar, la prioridad que se le otorga a cada práctica, esto a través de la reflexión del equipo, y el plazo de ejecución (corto, mediano y largo plazo).

La lista de acciones de mejora e innovación resultantes de la tabulación e interpretación de los datos obtenidos constituye el plan de mejora pedagógica (PMP), el cual es presentado al conjunto de docentes y aprobado por todos los participantes. En esta fase se debió implementar el gestor de proyectos educativos, que es un aplicativo de gestión integral del plan de mejora.

En la fase IV, identificada como el diseño de la pauta de trabajo común (PTC), se basa en la gestión de la elaboración e implementación de proyectos de mejora implementados a través de acuerdos del colectivo. El proyecto a elegir se plasma en el desarrollo de las sesiones y su elaboración responde a un protocolo de formulación. Se asume que un proyecto se desarrolla en un año.

La pauta de trabajo común permite entonces que el colectivo acuerde una serie de procedimientos sobre la práctica educativa con la finalidad de darle consistencia al proceso de enseñanza en función del aprendizaje que se quiere conseguir.

En el trabajo de la pauta, el equipo que formula generalmente está a cargo de los coordinadores, directivos (no en todos los casos) algunas veces participan docentes.

En la identificación de la PTC, entre los datos más relevantes se encuentra el título y el estado en el que se encuentra, al respecto en la mayoría de las IIEE se encuentra en revisión y en las que se supone que se culminó la formulación no existe documentos que acrediten este hecho.

La fundamentación de la PTC contiene el objetivo el cual debe estar relacionado al perfil de egreso, y la fundamentación pedagógica que es la evidencia científica que da soporte a la mejora pedagógica, este aspecto es importante porque se observó que los docentes tuvieron que investigar, revisar información, compartir hallazgos.

El indicador de logro, expresa aquello que se quiere lograr y vincula el objetivo con las competencias del MBDD, los responsables en el momento de su formulación tuvieron dificultades, lo observaban poco claro.

La redacción de los procedimientos acordados de la pauta común describe como realizar una práctica, tiene carácter funcional,; sin embargo, fue el aspecto crítico del ciclo de formación interna, las orientaciones no fueron claras, la asistencia técnica fue débil, las respuestas a las consultas demoraron en llegar y, en algunos casos, según lo manifiestan los informantes nunca llegaron; el problema se fue resolviendo cuando presentaron pautas de ejemplo y fue fundamental el taller realizado en el mes de octubre del 2018 que permitió esclarecer varios aspectos.

En relación a los niveles de aplicación de la pauta en algunas IIEE no fue entendida adecuadamente, asumían que era una escala de calificación al desempeño docente y no se asumía que se utilizaba graduar su aplicación con la finalidad de que todos los docentes puedan llegar a niveles de generalización atendiendo a la teoría de la zona de desarrollo próximo.

Respecto a la fase cinco que consiste en realizar un balance del proceso y de los indicadores de resultados para medir la mejora, vinculando el perfil de egreso con los resultados educativos, ninguna IIEE lo realizó.

2.3.1. Análisis de la experiencia y los beneficios del ciclo de formación interna

En la fase I:

Reconocida por los informantes como "sensibilización", tiene una duración estimada de tres a cuatro meses (con periodos dispares desde menos de un mes hasta trece meses), y se inicia entre setiembre –octubre y culmina noviembre–diciembre del año 2016. El hito que caracteriza a esta fase es el compromiso y la decisión de ejecutar el CFI; este punto es importante porque permitirá que se desarrollen las otras fases del ciclo.

En esta fase el producto a lograr es el perfil contextualizado de egreso o también denominado las finalidades de aprendizaje, de vital importancia porque constituirá el punto de orientación de la práctica pedagógica en el marco del CFI. La formulación del perfil contextualizado está en función del Currículo Nacional de la Educación Básica 2016 y la metodología vincula el perfil con el contexto y la viabilidad de prácticas educativas adecuadas.

Las decisiones respecto al énfasis en las características del perfil fueron realizadas por el colectivo, partiendo de grupos y según afinidad se distribuyeron los

componentes del perfil, luego se propició una reunión en la que la decisión por definir el perfil contextualizado respondió a debate, argumentación consenso y se plasmó en muchos casos en un producto visible (a veces denominado logo y expuesto a la comunidad educativa en un gigantografía, tal como se observó en una IE). Las ideas expuestas en el producto final recogen el sentir y argumento de los docentes generando una especie de visión que empezó a darle sentido a la acción.

Expresiones como "Ponerse de acuerdo, consensuar, Trabajo coordinado, Trabajo en equipo, La aceptación de los docentes, Aprobación en asamblea, Involucrar a la comunidad, Socialización, Reflexión participativa, Apropiación de la propuesta, Reflexión de la brecha, La disposición de cada docente, docentes comprometidos, Docentes comprometidos con su práctica, la participación docente" tienen en común la dimensión participativa como factor clave en esta fase.

Las principales dificultades eran diversas; en algunas IE no todos los docentes querían participar, fue difícil convencer a todos según refieren algunos coordinadores, otros se oponían, fue difícil enfrentar la participación de los docentes contratados por la modalidad de bolsa de horas, es decir aquellos que cumplían su jornada laboral en dos o más colegios por lo tanto no estaban identificados necesariamente con la IE. Lo más crítico fueron las limitaciones de tiempo que obligaron a buscar espacios fuera de la jornada laboral, usar horas colegiadas y en las IIEE que cuentan con otros niveles educativos; no fue fácil coincidir los espacios de tiempo para reunir a todos los niveles.

La participación de la DIFODS no fue continua, se generaron algunos vacíos en la comunicación; los coordinadores refieren que realizaron consultas y muchas veces no tuvieron respuesta, la asistencia técnica fue limitada, hubo mucha Incertidumbre al inicio, no se sabía lo que se quería lograr, mucha presión para que las IE envíen los reportes solicitados, pero no hubo precisión en algunas tareas, no se entendía bien como elaborar el perfil.

Las dificultades se superaron gradualmente, se recurrió al diálogo, la motivación; a medida que se avanzaba se cambiaba de opinión, se recurrió al talento y la buena disposición de coordinadores, docentes, subdirectores, se escuchó los diversos puntos de vista, se continuaba motivando. Una directora refiere que se tuvo que compartir almuerzos y aprovechar estos espacios para seguir animando la participación de los docentes, estos almuerzos eran proveídos por la Dirección de la IE; primó el buen trato.

Los resultados es que todas las IIEE –excepto una–, cuentan con perfil de egreso contextualizado. Al respecto cabe destacar el uso que propiciaron, por ejemplo, en una IE los estudiantes de secundaria tuvieron la responsabilidad de explicar el perfil a sus compañeros del nivel primario, en otros los presentaron en material impreso al cual denominan logo, en otras IIEE es parte de su PEI, PCI; sin embargo, también existen aquellas en las que lograron el perfil, pero no tuvo luego mayor uso o trascendencia en la visita realizada pues no era posible contar con esta evidencia. Es también pertinente destacar los logros intangibles que se dieron en esta fase como el compromiso generado, puesto en evidencia por el consenso logrado en la IE, el liderazgo de coordinadores, directivos y la reflexión participativa que posibilito la apropiación de la propuesta.

Entre los resultados no esperados está el re-conocimiento entre colegas de los tres niveles (inicial, primaria y secundaria), y el logro más reconocido fue el trabajo en equipo para conseguir un perfil consensuado.

En la fase II

La fase II fue denominada por la mayoría de los informantes como diagnóstico, porque es el producto que marca la fase; sin embargo, su denominación es identificación de necesidades formativas, debido a que el propósito de esta fase es identificar dichas necesidades de los docentes de la institución educativa como eje para el desarrollo del Ciclo Fortalecimiento de Capacidades Pedagógicas. Consiste en aplicar un instrumento para la detección de necesidades de formación docente, facilita a los miembros de la institución educativa (docentes y equipo directivo) realizar un análisis personal de las necesidades formativas que cada uno tiene y elaborar un plan colectivo que les permita generar pautas de trabajo para el desarrollo de su práctica educativa, con los resultados se podrá iniciar un Plan de Mejora Pedagógica, el cual detalla los proyectos de la IE para optimizar su práctica educativa en concordancia con las finalidades educativas que desean conseguir en sus estudiantes. Esta fase se desarrolló entre mayo a junio del 2017.

El referente de análisis al cual responde el cuestionario es el Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD) en las competencias de planificación de la enseñanza, clima para el aprendizaje, conducción para el aprendizaje y evaluación del aprendizaje.

En esta fase el rol que asumieron los coordinadores fue importante porque organizaron, generaron condiciones, lideraron el proceso; pero sobre todo, motivaron a que los docentes puedan contestar la encuesta, recomendaron que sus colegas fueron honestos al responder las preguntas. Una vez que tuvieron el informe de los resultados realizaron la reflexión colectiva con toda la comunidad; el hito que marco este hecho fue identificar las necesidades formativas.

La participación de los docentes en responder la encuesta, el contar con los resultados y reflexionar el mismo entre todos, constituyen los principales resultados de esta fase. Es importante destacar que la reflexión individual y colectiva permitió confrontar si efectivamente eran coherente los resultados del informe; en ese sentido, la mayoría de las IIEE están conformes.

Entre las dificultades reportadas se mencionan el temor de los docentes a ser evaluados; algunos pensaban que tenía vinculación con las evaluaciones en el marco de la ley de reforma magisterial, lo que mermó la motivación de los docentes para responder el cuestionario.

El tiempo limitado –tanto por no existir los espacios o no coincidir en determinados momentos– también genero algunas dificultades; en ese sentido, los resultados remitidos por la DIFODS demoraron más de lo previsto, incomodando al personal de las IIEE. Esta fase también permitió visibilizar que algunos docentes presentan limitaciones en el de manejo de la PC; la plataforma en algún momento colapso e interrumpió el trabajo que se estaba realizando. Estas dificultades fueron resueltas generando espacios de tiempo, habilitando equipos y con la motivación permanente de los coordinadores pedagógicos.

En la Fase III

Esta fase la cumplieron 14 de las 17 IE. Se reconoce en esta etapa la "priorización de competencias" o del "diseño de mejora"; en promedio, habría tomado cuatro meses en ejecutarse, en algunos casos un año o más mientras que en otros casos entre uno y dos meses. Se identifica como el hecho más importante priorizar la práctica pedagógica, el plan de mejora, organización del equipo, reconocer las debilidades y fortalezas, entre otros. No es una identificación uniforme. El mayor logro es la conformación del equipo y las reuniones realizadas a través de grupos de trabajo y se reconoce a los coordinadores y directores como los responsables de esta tarea en todos los casos, orientándose con la matriz DIFODS. Los logros de esta fase es el priorizar el problema y reflexionar sobre estas prioridades, documentadas mediante fotografías, actas. La dificultad de esta etapa es la disponibilidad de tiempo principalmente, trabajando fuera de horario, así como la falta de acuerdos y la deserción de colegas; las soluciones fueron por el mismo lado: se buscó coordinar horarios fuera de las jornadas, se buscaron acuerdos, se buscó bibliografía, entre otros.

Los resultados no esperados de esta fase son dispares; entre ellos, están el saber de las diferencias de los integrantes, conocer las debilidades, o que la puesta en marcha del pensamiento crítico se consolida en la práctica, entre otros. Los aprendizajes apuntan a reconocer la importancia del diálogo y la reflexión conjunta.

Fase IV

Esta fase la reconocen 15 de las IE, y es la "pauta" lo que correspondería a esta fase. Esta fase se inició en el 2017 y estaría aún en proceso en la mayor parte de las IE. Aquí se identifica el trabajo en equipo y reflexivo, el desarrollo de la pauta, como los logros.

Se formaron equipos y se coordinaron reuniones, lideradas principalmente por los coordinadores y en algunos casos secundados por docentes y directores. Se logra siguiendo las directivas del MINEDU e involucrando a docentes. Para casi el 50% de las IE la pauta está concluida o próxima a concluirse, mientras que para el resto está en proceso. Donde la pauta está concluida, la misma es la mejor prueba de ello, y donde está en proceso se documenta con actas, sesiones y registro de estas.

En esta fase las dificultades halladas son bastantes dispares, como la incoherencia entre la pauta y el diagnóstico, no hay indicadores de logro, solo participan los coordinadores, hay poca o nula asistencia de docentes, diversos discursos o lineamientos del MINEDU, entre otros. Para superar estos problemas mucho dependió del liderazgo de los coordinadores; se aclararon los procedimientos, participaron las direcciones motivando el trabajo, se sensibilizó a los docentes señalándoles que las labores no eran externas a sus responsabilidades.

Cómo resultado no esperado, varios docentes vieron en esto una oportunidad y se involucraron, aunque algunos se incomodaron y no lo hicieron.

Como logros importantes está la necesidad de plantearse un conocimiento teórico, las mejoras pedagógicas, la mejora de la estrategia didáctica, mostrar el compromiso de los docentes, involucrar a la dirección en estos procesos, entre otros.

La Fase V no se desarrolla aún

Si se consideran los tiempos promedios, las cuatro fases que se han realizado o se vienen realizando está tomando, han durado en promedio dos años, entre 2017 y 2018.

¿Cómo era antes la situación de formación en la IE?

Muy pocas capacitaciones (una al año) que demandaban gastos, y cuando se capacitaba en la IE, era las actividades que se desarrollaban desde la UGEL (en currículo) y con plataforma JEC; se solían hacer en periodos vacacionales, no eran capacitaciones articuladas, no atendían a las necesidades y se hacían sin un horizonte, se realizaban "un poco en el aire", con temáticas coyunturales y por especialidades, de modo aislado (no había trabajo en equipo, cada uno en sus horas y en su área) y sin un perfil de egresado común.

¿Cómo es ahora la situación de formación en la IE?

En el diagnóstico de la situación actual hay dos tendencias: una que señala que no hay mayor influencia del CFI y otra que señala que el proceso del CFI se siente que es útil.

En el primer caso –que son los menos– el CFI aún no habría aterrizado, no hay claridad en las orientaciones, aún no se puede apreciar el cambio, pues el CFI se basa solo en voluntades que son muy valoradas, pero no están siendo sostenibles.

En el segundo caso –el mayoritario–, se percibe la situación con las siguientes características:

- La visión es clara, precisa y específica. La formación interna tiene dirección, y ahora es más contextualizado, se plantea desde adentro, no desde afuera.
- Hay un trabajo colaborativo, un involucramiento de los docentes, hay formación de parte de varias áreas del sector. Hoy se contextualiza, hay más iniciativa de los docentes y se fortalece la autoestima, hay contribución del CFI, el perfil del egresado orienta la formación continua.
- El CFI se adapta a la cultura de trabajo de la IE. Hay una comunidad de aprendizajes, todos deben aprender. Se tiene espacios de reflexión con tiempos limitados. Hoy hay una línea más clara, que ha fortalecido el sentido de aprender. Más productivo el proceso enseñanza y aprendizaje. La formación es más práctica. Se acepta la visita entre pares. Se tiene un trabajo cooperativo. Hay autoformación.
- Ahora se cumple según las normas establecidas. Ya está siendo asimilado, ya se aceptó una pauta institucional. Se encuentran el proceso de mejora, y el reto es adecuarse a los cambios.

¿Cómo será después la situación de formación en la IE?

Las expectativas se pueden resumir en dos tendencias: en las que señalan un necesario despegue aún en ciernes del CFI, otras que indican que es un momento en camino de hacerse sostenible:

- Se espera que se implemente el CFI, que inicie. Depende de los encargados, no se encuentra asegurada la implementación. Depende de las normatividades que se mantengan en el tiempo. Si solo con una norma, con claras orientaciones, si se puede darle el CFI, debe resolverse

los vacíos. En algunos casos, estaría definido por la voluntad del equipo directivo.

- Se continuará implementado el CFI. Va a ser progresivo. Ya tienen un cambio que debe continuar e ir mejorando lo hecho hasta el momento. Se seguirá implementando la pauta. Todos, incluso los nuevos, ingresan y se alinean. Los estudiantes van a ser mejor evaluados, van a comprender mejor su aprendizaje, pues si el CFI permanece, mejora la práctica pedagógica.

Debe lograse mejorar el desempeño docente, haciendo que asuma más retos de capacitación. Ya existe una preocupación de la IE para fortalecer la formación de los docentes con diplomados y maestrías. Apuntando a política de puertas abiertas, más adelante el docente podrá ver el tema de evaluación no como punitivo.

2.3.2. Los principales aprendizajes

De manera general, se generó una visión concreta del trabajo docente sustentado en asumir el perfil contextualizado y promoviendo la necesidad de trabajar en grupos, en equipos y de discutir en reuniones denominadas asambleas aspectos pedagógicos como el perfil, el plan de mejora o priorización. Estos aspectos permiten asumir que se promovió la capacidad de contextualizar, se generó la sensación de utilidad del CFI, mientras se promovía la iniciativa de los docentes y se fortaleció su autoestima. A la vez, la experiencia permitió decantar en cada IE el núcleo de profesores interesados en participar en procesos de mejora y el núcleo de docentes desinteresado en esto.

Los espacios de reflexión generados pueden indicar que se estaría transitado hacia una nueva cultura de trabajo.

Los espacios de reflexión generados pueden indicar que se estaría transitado hacia una nueva cultura de trabajo por el sentido que adquiere el CFI cuando este es explicado y asumido, es importante destacar que en aquellas IIEE que cuentan con convenio para su funcionamiento el impacto en corto plazo ha sido mucho dinámico por que se articula a las formas instaladas de gestión, la valoración de que las soluciones deben emerger desde la institución educativa cambia la forma de ver las relaciones de la IIEE en el interior y hacia afuera, se percibe que esta forma de asumir el desarrollo profesional es más concreta, más práctica.

Existen dos aspectos a destacar respecto al servicio generado por el CFI en relación a mejorar las prácticas docentes. Por un lado, contribuyó a generar espacios de practica reflexiva en los que se puso al centro del dialogo la situación institucional sobre las fortalezas y debilidades de docentes en función al MBDD, permitió que la relación entre docentes sea enfocada al servicio pedagógico y fue más evidente en el trabajo realizado al interior de las áreas; por otro lado, un grupo menor de IIEE consideran que el servicio que brindan no se vio beneficiado con el CFI y que más bien generó sobrecarga laboral, más aun cuando muchos aspectos de la propuesta no estaban claros.

El nivel de participación de los actores directos fue muy aceptable en la fase I y II del CFI; sin embargo, en la fase III y IV toda la responsabilidad recayó en los coordinadores pedagógicos y los docentes participaban para aprobar lo trabajado previamente, lo que no necesariamente

genera compromiso. Se debió mantener el nivel de participación de todos los actores. El posicionamiento del CFI se encuentra en cierto peligro al no contar con respaldo de carácter normativo concreto referido al CFI y la previsión de recursos que garanticen la continuidad del CFI.

¿Cómo trabajar mejor con los actores y su rol?

Las expectativas y el rol del MINEDU respecto a los IE tienen distintas demandas, como el incluir a todos los coordinadores, apoyar con la bibliografía, mayores instancias intermedias entre la UGEL y el MINEDU, estimular los logros, fortalecer la confianza, incorporar lineamientos normativos, etc.; mientras que todos las IIEE, respecto al rol de la DIFODS, solicitan el acompañamiento de esta a lo largo del proceso de modo constante, no y más allá de lo informativo, demandándole mayor compromiso, más proximidad con los IE, reconocer a los IE, capacitarlos más, etc.

A continuación, se indican algunas reflexiones adicionales sobre este tema:

- Respecto a ESCALAE, solicitan menos presión y más facilidades, contextualizar el CFI a la realidad nacional, mejorar su capacitación, sobre todo a la parte operativa.
- A los directivos solicitaron incluir a la subdirección, darle una importancia estratégica, más coordinación y un involucramiento más cercano, mayor motivación a sus docentes y reconocimiento.
- A los coordinadores, solicitan no cambiarlos y cuando haya que hacerlo, evidenciar los compromisos, así como darles un mayor reconocimiento, especialización para contextualizar la pauta a las áreas que acompañan.
- A los docentes, deben estar más capacitados, no deben ser presionados, los contratados deben tener mayor posibilidad de acceso y continuidad en el proceso, mayor disponibilidad de horas para participar en horas colegiadas, capacitarlos y plantearle nuevos retos.
- La capacidad de optimizar el tiempo es importante cuando el sentido del programa está definido e inspira a los involucrados a terminar el proceso o determinadas fases del CFI.
- Cuando se logra un adecuado proceso de sensibilización se descubre que existe apertura al cambio y capacidad de respuesta corporativa asociada a un adecuado liderazgo pedagógico.
- Para que el CFI sea viable debe estar articulado a los instrumentos de gestión y de esta manera ser parte de la institución de manera orgánica.
- Si los directores y subdirectores conocen y están involucrados en los procesos de capacitación, implementación y evaluación del CFI se garantiza condiciones para el desarrollo de la propuesta.
- El trabajo en equipo de los docentes es un factor importante en el proceso de implementar el CFI.
- Se debe contar con mecanismos de motivación y reconocimiento a los docentes y coordinadores que participan del CFI con esta acción se fortalecería la participación.
- Un buen clima institucional facilita la implementación del CFI.

2.3.3. Conclusiones y recomendaciones

La redacción de los procedimientos acordados de la pauta común describe como realizar una práctica, tiene carácter

funcional. Sin embargo, fue el aspecto crítico del ciclo de formación interna; las orientaciones no fueron claras, la asistencia técnica fue débil, las respuestas a las consultas demoraron en llegar y en algunos casos nunca llegaron. El problema se fue resolviendo cuando presentaron pautas a modo de ejemplo y, a fines del 2018, se generaron oportunidades que permitieron esclarecer varios aspectos.

En la siguiente tabla se muestran el hito (hecho relevante) que propicia el cambio hito en cada una de las fases en las que se desarrolló el CFI:

Hito de la Fase 1	Hito de la Fase 2	Hito de la Fase 3	Hito de la Fase 4
Decisión y compromiso de los actores por participar en el CFI	Motivación de parte de los coordinadores a los docentes para responder la encuesta e identificar sus necesidades formativas	La decisión de priorizar la práctica pedagógica por parte de los coordinadores y directivos para luego someterla a consenso	Trabajo reflexivo del equipo que formula la pauta

En función de lo presentado, se exponen las siguientes conclusiones:

- Aún los instrumentos de gestión institucional y pedagógica no recogen la propuesta del CFI en la mayoría de las IIEE. La organización al interior de las IIEE no estuvo clara para asumir el CFI, la carga de responsabilidades recayó principalmente en los coordinadores pedagógicos.
- En algunas IIEE no se percibió un impacto inmediato porque no se generó una explicación adecuada del CFI, ni hubo claridad en las explicaciones, se sustenta más en las voluntades de ciertas personas y no tanto en una propuesta orgánica que involucre a todos los estamentos.
- Aún no se puede precisar el cambio en los indicadores de eficiencia interna que sucede en las IIEE a raíz de la aplicación del CFI, debido a que no se concluyeron los CFI.
- Al respetar los estilos de gestión de las IIEE y vincular con la propuesta del CFI se logra mejores condiciones para el desarrollo del modelo.
- Los procesos priorizados fueron: contextualizar el perfil de egreso del estudiante, la definición de las necesidades educativas con énfasis en responder al cuestionario, la priorización de las necesidades educativas y la formulación de la pauta.

Finalmente, se proponen las siguientes recomendaciones:

- Las actividades deben ser planificadas con sentido de oportunidad y pertinencia, las acciones de previsión o planificación del CFI deber ser realizadas en diciembre y la capacitación y organización en marzo-abril.
- Que la DIFODS se apersone a las IIEE, mejore en su intervención, realice más talleres, propicie mayor acompañamiento, generen menos presión, que sean oportunos en la asistencia técnica que brindan de

manera que cierren procesos, estas acciones implica fortalecer el equipo DIFODS encargado del CFI con mayor personal y recursos.

- Se debe mejorar el proceso de elaboración, implementación y acompañamiento de la pauta, fue el aspecto más crítico, los elementos que la constituyen como los indicadores y la redacción de los procedimientos acordados en la PTC.
- Contar con un plan de intervención de CFI por cada IIEE, el mismo debe contener cronograma, estrategias, previsión de recursos, responsables y otros que se consideren necesarios, permitirá que la IE controle sus actividades y pueda fortalecer su autonomía.
- Evaluar las actividades realizadas y de proceso a nivel IE y a nivel externo tal como lo plantea la propuesta, este mecanismo aún no está definido en su aspecto operativo.
- Generar condiciones para la continuidad de los docentes contratados que han sido capacitados en el CFI y generar condiciones administrativas para los coordinadores pedagógicos continúen en sus puestos, por lo menos hasta que se implante el ciclo.
- En los procesos de capacitación de la DIFODS, generar mejores condiciones logísticas que permitan incrementar la cantidad de material de capacitación de manera que se garantice que todos los participantes cuenten con ello.
- Realizar las actividades de capacitación con enfoque territorial, generar estas acciones agrupando IIEE según cercanía y accesibilidad de manera que permita optimizar los tiempos de desplazamiento del personal y garantizar la asistencia oportuna de los convocados.
- El MINEDU debe evaluar los logros y condiciones iniciales del CFI amparado por condiciones formales que faciliten su implementación involucrando las instancias intermedias de manera que se articule y refuerce la intervención.
- Las diferentes intervenciones del MINEDU deben ser coordinadas y los requerimientos generados a las IIEE deben responder a criterios de coordinación, racionalidad gradualidad y orden para que las IIEE respondan oportuna y adecuadamente y se evite en lo posible la presión de responder a diversos requerimientos de manera simultánea.
- En las IIEE integradas se debe involucrar a los diversos niveles (inicial y primaria) en el CFI por los beneficios que representa el generar procesos estratégicos en los que los resultados se pueden medir en toda la duración de la vida escolar de las personas que asisten a la IE.
- Se debe contar con una base de datos que contenga información sobre las personas que participan del ciclo, los resultados que se logran, los materiales que se producen, así como propiciar la operatividad del gestor de proyectos con la finalidad de tomar decisiones oportunas en función a las actividades e indicadores planteados.
- La articulación a nivel de los órganos intermedios y la DIFODS debe ser claramente definida para contribuir al fortalecimiento del CFI y debe estar establecido a través de responsabilidades por cada nivel de gestión, de esta manera se genera condiciones para evaluar y exigir resultados en estos niveles.
- Los Directores de las IIEE que participan del CFI deben tener espacios de reflexión y fortalecimiento a nivel de red educativa para evaluar el desarrollo del CFI y aprender de las otras IIEE fortaleciendo el enfoque pedagógico territorial.
- Si bien es cierto que el CFI descansa en

el funcionamiento de equipos de trabajo que luego constituyen comunidad de aprendizaje, se observó que los roles y responsabilidades de los actores de la IIEE no están claramente definidos, casi toda la responsabilidad la llevan los coordinadores pedagógicos en ese sentido se sugiere contar con un protocolo de organización en las IIEE que permita mejorar la dinámica de funcionamiento de las diversas instancias.

- Los tiempos de duración de las fases deben estar definidos de manera que propicien condiciones para una mejor planificación del proceso y se debe evitar romper la dinámica que se genera en el proceso, los vacíos que se crean muchas veces desalientan la voluntad y debilitan los equipos de trabajo.
- La priorización de necesidades formativas debe de realizase con todos los actores involucrados, la reflexión pedagogía que se genera es muy valiosa y está vinculada a mejores niveles de involucramiento del personal, esta acción se realizó generalmente solo a nivel de los coordinadores pedagógicos y el resultado se expuso al corporativo docente.
- La normatividad que regula las actividades escolares durante el año escolar debe contemplar el CFI en las IIEE de la modalidad JEC.
- Se debe considerar horas efectivas que puedan ser utilizadas para el CFI para acciones de coordinación, planificación y evaluación.
- Se debe fortalecer el clima de confianza en la fase sensibilización explicando los beneficios personales e instituciones que se lograr con la implementación del CFI.
- Vincular a los padres de familia en el proceso de implementación del CFI para generar mayor legitimidad en el CFI.
- Debe ingresar a la agenda de formación de la DIFODS como un programa regular y su implementación debe ser gradual a través de equipos de desarrollo del CFI que vinculen a los diferentes niveles de la gestión educativa.
- Se debe contar con un portal del CFI que contribuya a generar comunicación efectiva entre los actores y los procesos que demanda las diferentes fases del CFI.

SECCIÓN 4

ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO DOCENTE

CAPÍTULO 1

ESTÁNDARES DE COMPETENCIAS PROFESIONALES DOCENTES: VERSIÓN REAJUSTADA EN BASE A CONSULTAS

1.1. INTRODUCCIÓN[30]

profesional que establecen una progresión en el logro de las competencias del Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD) mediante el planteamiento de tres niveles de desempeño. El MBDD es un documento normativo de política educativa (RM 0547-2012-ED) que establece las expectativas sobre el desempeño de los docentes de la educación básica del país. Es producto de un exhaustivo proceso de elaboración que se inició en el Concejo Nacional de Educación y culminó en el Ministerio de Educación, y que involucró durante cuatro años a diversos actores del sistema educativo tanto en su construcción como en su posterior validación. La Ley de Reforma Magisterial (2012) posiciona al MBDD como referente de los procesos formativos y evaluativos de docentes y, en general, de la política de desarrollo docente. En particular, establece que los docentes sean formados en las competencias que plantea y que los procesos evaluativos tengan como criterios estas mismas competencias.

El MBDD se estructura en 4 dominios, 9 competencias y 40 desempeños. El Cuadro N° 6 presenta las dos primeras categorías y especifica el número de desempeños por cada competencia.

Formalmente el MBDD se constituye como referente de la política de desarrollo docente. Sin embargo, al tratarse de un marco general, en la práctica su utilización ha sido limitada en el diseño de las acciones formativas y de los instrumentos de evaluación. En ese sentido, en el contexto del diseño de un nuevo modelo de formación docente en servicio –iniciado el 2016– y de su articulación con otras direcciones vinculadas al desarrollo docente, se planteó la necesidad de operacionalizar el documento. Esto exigió

CUADRO Nº 6: DOMINIOS Y COMPETENCIAS DEL MBDD

Dominio 1 Preparación para el aprendizaje de los estudiantes	**Competencia 1** Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral. (3 desempeños)
	Competencia 2 Planifica la enseñanza de forma colegiada, lo que garantiza la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión. (7 desempeños)

[30] Este informe, presentado el 13 de febrero de 2019 y elaborado por el consultor Martín Málaga y el equipo de estándares de la DIFODS, es una versión que recoge los aportes de las sucesivas consultas técnicas de las que ha sido objeto, parte de las cuales se han consignado en esta sección. Presenta los estándares de las 9 competencias del Marco de Buen Desempeño Docente y sus respectivas progresiones.

Dominio 2 Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes	**Competencia 3** Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones, con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales. (7 desempeños)
	Competencia 4 Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales. (7 desempeños)
	Competencia 5 Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos, para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los diversos contextos culturales. (5 desempeños)
Dominio 3 Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad	**Competencia 6** Participa activamente, con actitud democrática, crítica y colaborativa, en la gestión de la escuela, contribuyendo a la construcción y mejora continua del Proyecto Educativo Institucional para que genere aprendizajes de calidad. (3 desempeños)
	Competencia 7 Establece relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con las familias, la comunidad y otras instituciones del Estado y la sociedad civil. Aprovecha sus saberes y recursos en los procesos educativos y da cuenta de los resultados. (3 desempeños)
Dominio 4 Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docentes	Competencia 8 Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo, para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional. (3 desempeños)
	Competencia 9 Ejerce su profesión desde una ética de respeto de los derechos fundamentales de las personas, demostrando honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con su función social. (2 desempeños)

Fuente: MINEDU, 2013. Marco de Buen Desempeño Docente. Resolución Ministerial No. 0547-2012-ED.

que se lleven a cabo dos procesos: 1) abstraer los elementos centrales de los desempeños propuestos en el MBDD para definir capacidades, y 2) establecer niveles de progresión de estas competencias. Veamos en qué consiste cada uno de estos procesos.

1.1.1. Reestructuración del MBDD

Las 9 competencias del MBDD se subdividen en 40 desempeños, los que en muchos casos desagregan excesivamente la competencia (a pesar de ser desempeños complejos) o superponen elementos que se encuentran en más de un desempeño. Esto dificulta la utilización de los desempeños como referentes de la formación y de la evaluación: ¿se deben priorizar desempeños?, ¿cuáles?, ¿qué criterios se deben utilizar para elegir los énfasis en los programas? En este sentido, mediante el análisis de su contenido y de la revisión de documentos e instrumentos internacionales que establecen competencias docentes, se reorganizaron los desempeños del MBDD, abstrayendo sus ideas centrales para fusionarlas y dar lugar a una nueva categoría, que se ha llamado *capacidad*. Esto permitió reducir el número de focos de atención respecto al desempeño y delimitar con mayor claridad los mismos.

1.1.2. Establecimiento de progresiones

Respecto a la formulación de progresiones, se definió la necesidad de establecer tres niveles de desarrollo de las competencias docentes. Esto responde a dos convicciones. En primer lugar, el MBDD supone un cambio de paradigma respecto al aprendizaje y, en consecuencia, a la enseñanza: se transita de una visión de la docencia como un proceso de transmisión de conocimientos a una visión en la que estos son construidos activamente por los propios estudiantes con la mediación del docente, quien promueve interacciones permanentes, incorporando el entorno y los procesos locales. La gran mayoría de docentes peruanos activos en el sistema han sido formados bajo el primer paradigma, y los procesos formativos en servicio no han favorecido un tránsito hacia las nuevas expectativas.

En segundo lugar, se entiende que las diferencias entre docentes novatos y expertos que plantea la literatura exigen darle lugar al desarrollo de la competencia como un proceso progresivo, marcado al menos por dos factores: i) las concepciones sobre el aprendizaje que tienen los docentes y ii) las oportunidades para reflexionar sobre la práctica y desarrollar capacidades específicas a partir de esta (los años de experiencia, por sí solos, no bastan). Esto confluye con la idea de que los sujetos desarrollan competencias progresivamente, lo que en el caso del docente en ejercicio se plantea como un desarrollo progresivo a lo largo de su trayectoria profesional. Como consecuencia, se han establecido tres niveles de progresión de las competencias docentes, llamados *inicial, experimentado y destacado.*

Los dos procesos descritos –definición de *capacidades* y establecimiento de progresiones– dan lugar a estándares de competencias profesionales docentes en progresión. Ambos procesos están interrelacionados, puesto que la formulación de capacidades ha facilitado el desarrollo de progresiones. La reorganización del MBDD según capacidades se presenta en el Cuadro N° 7.

CUADRO Nº 7: REORGANIZACIÓN DEL MBDD SEGÚN CAPACIDADES

Dominio 1	Competencia 1	**Capacidad 1:** Cuenta con conocimiento pedagógico general para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.
		Capacidad 2: Conoce los contenidos disciplinares que están a la base del área o áreas curriculares a su cargo y sabe cómo estos se aprenden y enseñan en el marco de un diálogo de saberes.
Dominio 2	Competencia 2	**Capacidad 3:** Diseña procesos pedagógicos desafiantes y significativos que responden a la diversidad de los estudiantes.
		Capacidad 4: Diseña un proceso pedagógico coherente que favorece el desarrollo progresivo de las competencias.
	Competencia 3	**Capacidad 5:** Propicia un ambiente caracterizado por respeto, empatía y valoración de la diversidad.
		Capacidad 6: Promueve una convivencia democrática en el aula mediante la construcción concertada de normas y la resolución dialogada de los conflictos.
		Capacidad 7: Genera condiciones para garantizar el involucramiento de todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje y desarrollo de la autonomía.
	Competencia 4	**Capacidad 8:** Conduce de manera coherente los procesos pedagógicos teniendo como fin el logro de los aprendizajes previstos.
		Capacidad 9: Gestiona procesos pedagógicos caracterizados por planteamiento de situaciones de aprendizaje desafiantes y significativas.
		Capacidad 10: Desarrolla los contenidos de aprendizaje con dominio disciplinar y didáctico del área y nivel que enseña, en el marco de un diálogo de saberes.
	Competencia 5	**Capacidad 11:** Diseña e implementa una evaluación para el aprendizaje acorde con las diferentes necesidades de aprendizaje de los estudiantes.
		Capacidad 12: Utiliza los resultados de la evaluación para retroalimentar a los estudiantes y a sus familias y certificar sus logros.
Dominio 3	Competencia 6	**Capacidad 13:** Participa en la construcción de un clima de confianza en la escuela o red educativa.
		Capacidad 14: Colabora con otros docentes y personal de la escuela para construir una visión compartida, articulada a la comunidad, y mejorar los aprendizajes.
	Competencia 7	**Capacidad 15:** Trabaja colaborativamente con las familias y otros miembros de la comunidad para promover el logro de los aprendizajes de los estudiantes.
		Capacidad 16: Integra críticamente en la vida escolar los saberes y recursos culturales de los estudiantes, las familias y la comunidad.
Dominio 4	Competencia 8	**Capacidad 17:** Reflexiona sobre su práctica y a partir de ello orienta su desarrollo profesional.
		Capacidad 18: Participa en la construcción de políticas educativas como parte del ejercicio de su identidad profesional.
	Competencia 9	**Capacidad 19:** Preserva el bienestar de los estudiantes en situaciones de diversa complejidad que pueden exigir la resolución de dilemas éticos.
		Capacidad 20: Demuestra honestidad, justicia y responsabilidad en su desempeño institucional.

Fuente: DIFODS-MINEDU.

Se han desarrollado estándares para las nueve competencias del MBDD, con algunas especificidades correspondientes a las competencias 1 y 9. En la competencia 1 (conocimiento y comprensión de los docentes en distintos ámbitos), actualmente se está profundizando en el desarrollo de los conocimientos disciplinares y didácticos de Matemática; Comunicación; Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica; y Ciencia y Tecnología. Este ejercicio se deriva del MBDD, pero excede el carácter genérico del mismo, por lo que constituye un producto complementario. En este caso, no está contemplado el desarrollo de progresiones en sentido estricto, sino más bien el establecimiento de los conocimientos fundamentales que deben priorizarse en los procesos formativos y evaluativos de las áreas mencionadas.

Respecto a la competencia 9 (ejercicio ético de la práctica), se plantea un tratamiento transversal de la misma con respecto a las demás competencias, dado que la ética no puede entenderse si no es en la práctica misma de los docentes, es decir, en el ejercicio de sus competencias.

1.2. COMPETENCIA 1

CONOCE Y COMPRENDE LAS CARACTERÍSTICAS DE TODOS SUS ESTUDIANTES Y SUS CONTEXTOS, LOS CONTENIDOS DISCIPLINARES QUE ENSEÑA, LOS ENFOQUES Y PROCESOS PEDAGÓGICOS, CON EL PROPÓSITO DE PROMOVER CAPACIDADES DE ALTO NIVEL Y SU FORMACIÓN INTEGRAL.

¿Qué capacidades conforman esta competencia?

Capacidad 1: ***Cuenta con conocimiento pedagógico general para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.***

¿Cómo se hace más experta el docente en esta capacidad?

- Cuenta con conocimiento pedagógico relacionado a la planificación, construcción de un clima favorable para el aprendizaje y conducción del proceso pedagógico.
- Conoce las características individuales, socioculturales, lingüísticas y evolutivas de sus estudiantes y sus contextos, así como la forma en que se desarrollan los aprendizajes, y cuenta con métodos y herramientas para recoger información sobre ellos.

Capacidad 2: ***Conoce los contenidos disciplinares que están a la base del área o áreas curriculares a su cargo y sabe cómo estos se aprenden y enseñan en el marco de un diálogo de saberes.***

- Cuenta con conocimiento disciplinar y del currículo.
- Conoce diversos recursos específicos para la enseñanza y evaluación en el área o áreas curriculares que enseña y fundamenta la pertinencia de su uso.
- Comprende cómo los estudiantes aprenden el área o áreas curriculares que enseña y sabe cómo indagar en sus preconcepciones y errores frecuentes.

1.2.1. Capacidad 1

Cuenta con conocimiento pedagógico general para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

El aprendizaje es un fenómeno complejo, que involucra procesos cognitivos, motivacionales y afectivos. El docente cuenta con una comprensión profunda de estos procesos y sabe que su tarea es conjugar todos estos factores para favorecer que los estudiantes desarrollen aprendizajes significativos y duraderos. Esto implica plantear actividades o experiencias que exijan a los estudiantes expandir sus conocimientos y habilidades actuales, así como generar un ambiente receptivo, donde se promueva la curiosidad y se comprenda el error como parte natural del aprendizaje.

Por otro lado, el docente reconoce que el aprendizaje tiene una dimensión cultural y, por tanto, está mediado por los contextos en los que los estudiantes son socializados. En ese sentido, sabe que es necesario generar interacciones pedagógicas y oportunidades de aprendizaje que recojan la diversidad de experiencias socioculturales de sus estudiantes.

Además de conocer en qué consiste el fenómeno del aprendizaje, el docente comprende las principales aproximaciones teóricas hacia el mismo (conductismo, cognitivismo, constructivismo, socio-constructivismo), la forma en que estas conciben el conocimiento y el aprendizaje y sus posibles implicancias para la enseñanza en la educación básica. Particularmente, domina los principios pedagógicos que sustentan el currículo nacional vigente y la noción de que son los estudiantes quienes construyen su propio conocimiento, en un contexto de interacción y colaboración con sus pares, y con la mediación del docente. Es consciente de que esta visión de la educación se concreta en las experiencias de aprendizaje y en estrategias de enseñanza que favorecen la participación activa del grupo y el trabajo colaborativo entre los estudiantes.

Contar con conocimiento pedagógico general significa dominar los fundamentos teóricos, métodos y estrategias que se requieren para llevar a cabo el proceso de desarrollo de los aprendizajes: planificar las experiencias de aprendizaje, favorecer la construcción de un clima apropiado para aprender, conducir y evaluar los resultados y avances de los estudiantes. Asimismo, es parte del conocimiento pedagógico general identificar los patrones típicos de desarrollo físico, intelectual y socioemocional de los estudiantes, así como las características distintivas de los estudiantes que requieren apoyo educativo específico. Esto, con el reconocimiento de que la edad no determina la madurez y que si bien los referentes ayudan a realizar un monitoreo del proceso de crecimiento de los estudiantes e identificar alertas, no se trata de medidas absolutas y, por lo tanto, cada persona tiene su propio ritmo, que debe ser respetado y tomado en cuenta para el diseño de actividades diferenciadas de aprendizaje, de ser el caso.

Para conocer a sus estudiantes, el docente cuenta con métodos y herramientas para recoger información sobre sus características particulares: qué les interesa, cómo se relacionan con sus pares, qué actitud tienen hacia el aprendizaje, cuáles son sus hábitos de estudio, si están mostrando cambios en su estado de ánimo, etc. El docente reconoce esta información y su valor para el diseño y conducción del proceso de enseñanza.

Capacidad 1: ***Cuenta con conocimiento pedagógico general para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. (Referencia MBDD: Desempeños 1, 3)***

¿Cómo se hace más experta el docente en esta capacidad?

- Cuenta con conocimiento pedagógico relacionado a la planificación, construcción de un clima favorable para el aprendizaje y conducción del proceso pedagógico.
- Conoce las características individuales, socioculturales, lingüísticas y evolutivas de sus estudiantes y sus contextos, así como la forma en que se desarrollan los aprendizajes, y cuenta con métodos y herramientas para recoger información sobre ellos.

Inicial	Experimentado	Destacado
• El docente cuenta con el conocimiento pedagógico necesario para planificar, favorecer la construcción de un clima apropiado para el aprendizaje, y para conducir y evaluar el proceso pedagógico de acuerdo con lo que propone el currículo vigente. • Conoce los procesos de aprendizaje y los patrones de desarrollo físico, intelectual y socioemocional de los estudiantes, así como las características distintivas de los que requieren apoyo educativo específico.	• El docente cuenta con el conocimiento pedagógico necesario para planificar, favorecer la construcción de un clima apropiado para el aprendizaje, y para conducir y evaluar el proceso pedagógico de acuerdo con lo que propone el currículo vigente. • Fundamenta la relación entre su propuesta pedagógica y las teorías de aprendizaje que sustentan el currículo. • Conoce los procesos de aprendizaje y los patrones de desarrollo físico, intelectual y socioemocional de los estudiantes, así como las características distintivas de los que requieren apoyo educativo específico. Del mismo modo, cuenta con métodos y herramientas que le sirven para identificar información pertinente sobre sus estudiantes.	• El docente cuenta con el conocimiento pedagógico necesario para planificar, favorecer la construcción de un clima apropiado para el aprendizaje, y para conducir y evaluar el proceso pedagógico de acuerdo con lo que propone el currículo vigente, así como para realizar adaptaciones o propuestas diferenciadas, de ser el caso. Fundamenta la relación entre su propuesta pedagógica y las teorías de aprendizaje que sustentan el currículo, y las diferencias con respecto a otras bases teóricas. • Conoce los procesos de aprendizaje y los patrones de desarrollo físico, intelectual y socioemocional de los estudiantes, así como las características distintivas de los que requieren apoyo educativo específico. Del mismo modo, cuenta con métodos y herramientas diferenciados en función de las características de sus estudiantes, que le sirven para identificar información pertinente sobre ellos.

1.2.2. Capacidad 2

Conoce los contenidos disciplinares que están a la base del área o áreas curriculares a su cargo y sabe cómo estos se aprenden y enseñan en el marco de un diálogo de saberes.

Para promover el desarrollo de aprendizajes específicos, es decir, los vinculados a un área curricular en concreto, es fundamental comprender a profundidad los conceptos, definiciones, supuestos y procedimientos más importantes de las disciplinas que están a la base de dicha área.

Ahora bien, este conocimiento disciplinar, por sí solo, resulta insuficiente para enseñar. Para desempeñarse en la profesión docente también es necesario conocer el currículo vigente, contar con diversos recursos para la enseñanza y evaluación de la disciplina en cuestión, saber cómo los estudiantes aprenden y disponer de un conjunto de estrategias que permitan indagar en sus preconcepciones y errores frecuentes.

El docente conoce el currículo vigente, el programa para el nivel en el que enseña y los libros de texto asociados. Construye su conocimiento de los referentes curriculares a partir de un análisis crítico de los mismos. Explica cuál es la línea de progresión típica en el desarrollo de las competencias, es decir, a qué hitos se espera que los estudiantes lleguen a lo largo de los distintos ciclos de enseñanza en la educación básica. Cuenta con un conocimiento profundo de las relaciones que existen entre las competencias del área curricular a su cargo, no solo el grado en el que se desempeña, sino también para el ciclo anterior y posterior, y es capaz de articular esta información con otras áreas curriculares.

El docente cuenta con un conjunto de conocimientos pedagógicos específicos, los cuales incluyen determinados recursos y estrategias que se pueden incorporar en el proceso de enseñanza y evaluación del área o áreas que enseña. Fundamenta la pertinencia del uso de estos recursos y estrategias en función de los aprendizajes previstos y de acuerdo a su conocimiento de las características sociales, culturales y cognitivas de sus estudiantes.

Finalmente, el docente conoce las preconcepciones, los razonamientos y las dificultades que se presentan con mayor frecuencia en el proceso de aprendizaje del área: anticipa, detecta y aborda oportunamente estas barreras que afectan la comprensión por parte de los estudiantes para evitar que construyan conocimientos sobre bases erróneas. Es capaz de explicar, a la luz de la teoría, de la evidencia de investigación o sistematización de la práctica, cómo y por qué se producen estas preconcepciones, razonamientos o dificultades. Al mismo tiempo, muestra una actitud de apertura hacia ellos y, cuando es posible, los utiliza como una estrategia de aprendizaje. En esa línea, reconoce que los factores emocionales son tan importantes como los cognitivos en el proceso de aprendizaje y que este puede darse de manera distinta en cada área disciplinar.

Capacidad 2: ***Conoce los contenidos disciplinares que están a la base del área o áreas curriculares a su cargo y sabe cómo estos se aprenden y enseñan en el marco de un diálogo de saberes. (Referencia MBDD: Desempeños 2, 3)***

¿Cómo se hace más experto el docente en esta capacidad?

- Cuenta con conocimiento disciplinar y del currículo.

- Conoce diversos recursos específicos para la enseñanza y evaluación en el área o áreas curriculares que enseña y fundamenta la pertinencia de su uso.
- Comprende cómo los estudiantes aprenden el área o áreas curriculares que enseña y sabe cómo indagar en sus preconcepciones y errores frecuentes.

Inicial	Experimentado	Destacado
• El docente conoce los contenidos disciplinares elementales de la o las áreas que enseña, así como lo que el currículo vigente propone respecto a su enseñanza en el grado en el que se desempeña. • Cuenta con estrategias y recursos específicos para la enseñanza y evaluación del área, y reconoce las características generales del aprendizaje de los niños en esta.	• El docente conoce y domina los contenidos disciplinares de la o las áreas que enseña, y es capaz de explicar sus fundamentos. Conoce lo que el currículo vigente propone respecto a su enseñanza en el grado en el que se desempeña y explica cómo se espera que progresen los aprendizajes a lo largo de la educación básica. • Cuenta con estrategias y recursos específicos y diversos para la enseñanza y evaluación del área, y puede explicar su pertinencia con relación a los propósitos de aprendizaje y a las características de los estudiantes. • Conoce las preconcepciones y dificultades frecuentes de los estudiantes en el o las áreas que enseña y es capaz de explicar en qué consisten y cómo dificultan el aprendizaje.	• El docente conoce y domina los contenidos disciplinares de la o las áreas que enseña, y es capaz de explicar sus fundamentos. • Conoce lo que el currículo vigente propone respecto a su enseñanza en el grado en el que se desempeña, explica cómo se espera que progresen los aprendizajes a lo largo de la educación básica. Establece relaciones entre las competencias del área y con respecto a las demás áreas del currículo. • Cuenta con estrategias y recursos específicos diversos para la enseñanza y evaluación del área, y puede explicar su pertinencia con relación a los propósitos de aprendizaje y a los estudiantes. • Conoce las preconcepciones y dificultades frecuentes de los estudiantes para él o las áreas que enseña y es capaz de explicar en qué consisten y cómo dificultan el aprendizaje. • Asimismo, dispone de estrategias para indagar sobre ellas.

1.3. COMPETENCIA 2

PLANIFICA LA ENSEÑANZA DE FORMA COLEGIADA, LO QUE GARANTIZA LA COHERENCIA ENTRE LOS APRENDIZAJES QUE QUIERE LOGRAR EN SUS ESTUDIANTES, EL PROCESO PEDAGÓGICO, EL USO DE LOS RECURSOS DISPONIBLES Y LA EVALUACIÓN, EN UNA PROGRAMACIÓN CURRICULAR EN PERMANENTE REVISIÓN.

¿Qué capacidades conforman esta competencia?

Capacidad 3: ***Diseña procesos pedagógicos desafiantes y significativos que responden a la diversidad de los estudiantes.***

¿Cómo se hace más experta el docente en esta capacidad?

- Propone situaciones de aprendizaje y evaluación con potencial para desafiar e involucrar intelectual y/o afectivamente a los estudiantes.
- Diferencia los propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación según las características de los estudiantes
-

Capacidad 4: ***Diseña un proceso pedagógico coherente que favorece el desarrollo progresivo de las competencias.***

Cómo se hace más experto el docente en esta capacidad?

- Articula coherentemente los diferentes componentes de la planificación con los propósitos de aprendizaje.
- Secuencia los aprendizajes considerando los tiempos necesarios para su desarrollo.

3.3.1. Capacidad 3

Diseña procesos pedagógicos desafiantes y significativos que responden a la diversidad de los estudiantes.

Los procesos de aprendizaje son planteados con la intención de desarrollar competencias. Para este fin, el diseño de los procesos pedagógicos supone la solución de situaciones o problemas que deben reunir dos características: en primer lugar, deben contar con el potencial para capturar la atención de los estudiantes por ser interesantes o relevantes en su contexto; y, en segundo lugar, deben ser propuestas como retos o desafíos. Esto último implica plantear situaciones complejas, que requieran de una respuesta original o de un proceso de construcción por parte de los estudiantes, y que sean factibles de resolver con el apoyo del docente o el de los pares. Para diseñar situaciones con tales características el docente necesita tener un conocimiento cercano de los estudiantes, tanto sobre su contexto e intereses como sobre sus logros y dificultades académicas.

Lo anterior no implica que el docente escoja únicamente situaciones que les interesan a los estudiantes o las actividades en las que ellos se sienten más cómodos. Más bien, capitalizando el conocimiento que maneja de su clase, el docente tiene la capacidad para motivarlos a explorar actividades que no necesariamente son conocidas o que en un primer momento no resultan de interés. Esta capacidad se relaciona con el vínculo interpersonal que el docente ha establecido con los estudiantes y el clima de aprendizaje que ha construido en el aula.

Para elaborar la planificación, el docente considera dos grandes referentes: por un lado, el currículo escolar, y por otro, las características y niveles de logro alcanzados por sus estudiantes. Si bien sabe que en el currículo vigente y en los estándares de aprendizaje se establecen las metas progresivas de desarrollo de aprendizaje y las expectativas para cada ciclo, también reconoce que cada estudiante cuenta con características particulares y puede no haber consolidado los aprendizajes previstos para grados o niveles previos. Es decir, el docente puede identificar una brecha entre lo que un estudiante ha aprendido y lo que se le plantea como expectativa para el grado escolar que cursa.

El docente sabe que es necesario manejar a detalle toda esta información para llevar a cabo una planificación que resulte significativa y que promueva el aprendizaje de todos los estudiantes. Esto implica diferenciar los propósitos de aprendizaje, considerando las necesidades y logros académicos de cada estudiante.

A partir de los propósitos de aprendizaje diferenciados, el docente construye o elabora los criterios de evaluación, los cuales le permiten recoger información sobre el progreso de los aprendizajes.

Capacidad 3: Diseña procesos pedagógicos desafiantes y significativos que responden a la diversidad de los estudiantes. (Referencia MBDD: Desempeños 4, 5, 6, 7, 8)

¿Cómo se hace más experta el docente en esta capacidad?

- Propone situaciones de aprendizaje y evaluación con potencial para desafiar e involucrar intelectual y/o afectivamente a los estudiantes.
- Diferencia los propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación según las características de los estudiantes.

Inicial	Experimentado	Destacado
• El docente selecciona situaciones de aprendizaje y de evaluación que son significativas, es decir, que se vinculan a un problema real del contexto en el que se desarrollan los estudiantes o a situaciones típicas a las que estos se enfrentan en su vida cotidiana. • Además, estas situaciones son desafiantes en la medida en que la solución de las mismas requiere de un proceso de construcción por parte de los estudiantes.	• El docente selecciona situaciones de aprendizaje y de evaluación que son significativas, es decir, se vinculan a un problema real del contexto en el que se desarrollan los estudiantes o a situaciones típicas a las que estos se enfrentan en su vida cotidiana. Además, estas situaciones son desafiantes en la medida en que la solución de las mismas requiere de un proceso de construcción por parte de los estudiantes, y que exigen poner en juego, de forma integrada, las diferentes capacidades que componen la o las competencias que se busca desarrollar en un área curricular.	• El docente selecciona actividades de aprendizaje y de evaluación que son significativas, es decir, que se vinculan a un problema real del contexto en el que se desarrollan los estudiantes o a situaciones típicas a las que estos se enfrentan o se enfrentarán en su vida cotidiana. Además, estas situaciones son desafiantes en la medida en que la solución de las mismas requiere de un proceso de construcción por parte de los estudiantes, y exigen poner en juego, de forma integrada, competencias que corresponden a diferentes áreas curriculares.

Inicial	Experimentado	Destacado
• Para definir los propósitos de aprendizaje y los correspondientes criterios de evaluación, el docente parte de las expectativas del currículo para el ciclo y grado escolar, y prevé algunas actividades específicas para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes que presentan mayores dificultades.	• Para definir los propósitos de aprendizaje y los correspondientes criterios de evaluación, el docente parte de las expectativas del currículo para el ciclo y grado escolar y de las necesidades académicas y fortalezas del grupo.	• Para definir los propósitos de aprendizaje y los correspondientes criterios de evaluación, el docente parte de las expectativas del currículo para el ciclo y grado escolar, de las necesidades académicas, fortalezas y características individuales de los estudiantes.

3.3.2. Capacidad 4:

Diseña un proceso pedagógico coherente que favorece el desarrollo progresivo de las competencias.

En el diseño de procesos pedagógicos es fundamental asegurar la coherencia entre sus componentes. Ellos tienen como eje los propósitos de aprendizaje, los cuales señalan lo que se busca lograr como resultado del proceso de enseñanza.

Un primer nivel de articulación se da entre las actividades de aprendizaje, las estrategias y los recursos didácticos, con respecto a los propósitos de aprendizaje. Por ejemplo, si uno de los propósitos es desarrollar las capacidades vinculadas a la expresión oral, el docente propone actividades que, en efecto, requieren que los estudiantes se enfrenten a situaciones en las que deben expresarse oralmente (p.ej. un discurso, una presentación académica, etc.). En conjunción con esto, las estrategias y recursos que el docente prevé están orientadas a favorecer la comprensión de las características del tipo de texto seleccionado, así como el aprendizaje de estrategias para la preparación y el desarrollo del mismo.

Un segundo nivel de articulación se da entre los criterios y tareas de evaluación y los propósitos de aprendizaje. Esta correspondencia resulta muy importante, pues en un enfoque de evaluación formativa aquello que se valora del aprendizaje debe guardar estrecha relación con aquello que se tuvo oportunidad de aprender. Asimismo, los criterios y tareas de evaluación –es decir, qué se valora y a través de qué situaciones– deben resultar relevantes para recoger evidencia sobre el progreso de los aprendizajes. Esto quiere decir que el docente plantea criterios que apuntan a los aspectos centrales de las competencias que busca evaluar y que las situaciones de evaluación exigen auténticamente la movilización de dichas competencias. La articulación entre la evaluación y los propósitos permite que los estudiantes cuenten con oportunidades idóneas para reconocer lo que han logrado y también para consolidar los aprendizajes.

Por otro lado, el docente secuencia los aprendizajes, es decir, establece un orden interno entre las actividades y los procesos. Para ello debe tener claridad sobre qué han logrado los estudiantes y en función a ello avanzar hacia niveles más complejos. Si los estudiantes presentan un aprendizaje que corresponde al grado anterior, buscará consolidarlos antes de proponerles tareas de mayor complejidad.

El docente estima el tiempo que dedicará al desarrollo de las actividades, y para esto considera el grado de dificultad de los aprendizajes previstos por el programa curricular del ciclo y grado, así como los diferentes niveles de logro que presentan los estudiantes. De igual modo, proyecta el tiempo que tomará desarrollar un proceso pedagógico en función de la demanda cognitiva que implica. Cuando prevé varias actividades para una misma sesión, distribuye el tiempo en correspondencia con la complejidad de las mismas.

Capacidad 4: ***Diseña un proceso pedagógico coherente que favorece el desarrollo progresivo de las competencias. (Referencia MBDD: Desempeños 6, 8, 9, 10)***

¿Cómo se hace más experto el docente en esta capacidad?

- Articula coherentemente los diferentes componentes de la planificación con los propósitos de aprendizaje.
- Secuencia los aprendizajes considerando los tiempos necesarios para su desarrollo.

Inicial	Experimentado	Destacado
• El docente articula coherentemente la mayor parte de las actividades de aprendizaje, estrategias y recursos con los propósitos de aprendizaje. • Adicionalmente, define criterios y tareas de evaluación que corresponden con dichos propósitos. • El docente secuencia los aprendizajes y asigna tiempos a las actividades de manera homogénea.	• El docente articula coherentemente el conjunto de actividades de aprendizaje, estrategias y recursos con los propósitos de aprendizaje. • Adicionalmente, define criterios y tareas de evaluación que corresponden con los propósitos de aprendizaje y que permiten recoger evidencia relevante sobre el progreso de los aprendizajes previstos.	• El docente articula coherentemente el conjunto de actividades de aprendizaje, estrategias y recursos con los propósitos de aprendizaje. • Adicionalmente, define criterios y tareas de evaluación que corresponden con los propósitos de aprendizaje y que permiten recoger evidencia relevante sobre el progreso de los aprendizajes previstos.

Inicial	Experimentado	Destacado
	• El docente secuencia los aprendizajes y asigna tiempos a las actividades partiendo de un análisis de la complejidad de los aprendizajes previstos por el programa curricular para el ciclo y el grado, así como de los diferentes niveles de logro que presenta el grupo de estudiantes.	• El docente secuencia los aprendizajes y asigna tiempos a las actividades partiendo de un análisis de la complejidad de los aprendizajes previstos por el programa curricular para el ciclo y el grado, así como de los diferentes niveles de logro que presenta el grupo de estudiantes. Además, el docente ajusta periódicamente esta planificación en función del progreso que observa en los estudiantes.

1.4. COMPETENCIA 3

CREA UN CLIMA PROPICIO PARA EL APRENDIZAJE, LA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA Y LA VIVENCIA DE LA DIVERSIDAD EN TODAS SUS EXPRESIONES CON MIRAS A FORMAR CIUDADANOS CRÍTICOS E INTERCULTURALES.

¿Qué capacidades conforman esta competencia?

Capacidad 5: ***Propicia un ambiente caracterizado por respeto, empatía y valoración de la diversidad.***

¿Cómo se hace más experta el docente en esta capacidad?

- Promueve la construcción de relaciones respetuosas con y entre los estudiantes.
- Muestra empatía con respecto a las necesidades de sus estudiantes.
- Genera condiciones favorables para la expresión de la diversidad en todas sus manifestaciones.

Capacidad 6: ***Promueve una convivencia democrática en el aula mediante la construcción concertada de normas y la resolución dialogada de los conflictos.***

¿Cómo se hace más experto el docente en esta capacidad?

- Regula la convivencia en el aula, a partir de normas concertadas con los estudiantes.
- Facilita una resolución democrática y dialogada de los conflictos que se presentan entre los estudiantes.

Capacidad 7: ***Genera condiciones para garantizar el involucramiento de todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje y desarrollo de la autonomía.***

¿Cómo se hace más experta el docente en esta capacidad?

- Promueve la participación de los estudiantes, independientemente de sus niveles de logro y características particulares.
- Comunica altas expectativas y valora el esfuerzo y avances progresivos de los estudiantes.

1.4.1. Capacidad 5

Propicia un ambiente caracterizado por respeto, empatía y valoración de la diversidad.

El docente establece relaciones respetuosas con los estudiantes. Muestra buen trato hacia ellos, valorándolos como sujetos de derecho y resguardando su dignidad en todo momento. En este sentido, evita cualquier tipo de conducta que atente contra sus derechos o libertades. Al mismo tiempo, desarrolla una comunicación amable y cordial con los estudiantes. Practica la escucha atenta de quienes se dirigen a ella en diferentes contextos y emplea recursos de comunicación que generan proximidad con el grupo. Estos recursos están adecuados a diferentes factores, entre los que destacan la edad y las características particulares de los estudiantes.

En correlato con las relaciones respetuosas que establece con los estudiantes, el docente promueve el mismo tipo de vínculo entre estos. Se entiende que los factores que influyen en las relaciones interpersonales de los estudiantes son múltiples y no dependen exclusivamente del docente. Sin embargo, respecto a esto el docente juega un doble papel: por un lado, detiene cualquier tipo de conducta agresiva u ofensiva entre estudiantes y, por otro, modela interacciones respetuosas a partir del trato que dispensa en el aula.

El docente acoge las necesidades de los estudiantes y las atiende oportunamente. Estas necesidades se manifiestan de múltiples formas en la conducta de los estudiantes a través de expresiones verbales o no verbales, y pueden ser de diversa índole: las que se vinculan con la esfera personal del estudiante (p.ej. sus estados anímicos) o las que son propias de las situaciones de aprendizaje (p.ej. dudas durante la resolución de un problema). El docente se muestra atenta a la aparición de estas señales, les confiere importancia y les da un lugar, lo que no implica necesariamente que tenga que tratar todas ellas de manera exhaustiva o en el mismo momento de su ocurrencia. En ese sentido, demostrar empatía frente a las necesidades de sus estudiantes puede implicar derivar su atención a profesionales especializados, de ser pertinente.

El docente promueve un clima de aula en el que los estudiantes participan libremente desde sus características e identidades particulares, las que reconoce como manifestación de la diversidad existente en el aula: diversidad cultural, lingüística, de género, de orientación sexual, religiosa, de procedencia o de nacionalidad, entre otras dimensiones. Favorece una convivencia respetuosa en la que estas diferencias son visibilizadas y reconocidas en las interacciones que establece con los estudiantes y en las que se dan entre estos. De este modo, los estudiantes aprecian que la realidad es múltiple y heterogénea y, al mismo tiempo, pueden interactuar mediante expresiones propias de sus diversas identidades. El docente rechaza cualquier conducta o acto de discriminación que se produzca en el aula o en la escuela en general, haciendo evidente que, si bien ciertas prácticas han sido normalizadas por la sociedad, tienen un carácter segregatorio que debe ser cuestionado.

Capacidad 5: ***Propicia un ambiente caracterizado por respeto, empatía y valoración de la diversidad. (Referencia MBDD: Desempeños 11, 13, 14, 17)***

¿Cómo se hace más experta el docente en esta capacidad?

- Promueve la construcción de relaciones respetuosas con y entre los estudiantes.
- Muestra empatía con respecto a las necesidades de sus estudiantes.
- Genera condiciones favorables para la expresión de la diversidad en todas sus manifestaciones.

Inicial	Experimentado	Destacado
• El docente establece relaciones respetuosas con todos los estudiantes y demuestra empatía con respecto a sus necesidades. • Respeta las características individuales de sus estudiantes e interviene activamente ante cualquier forma de discriminación existente en el aula.	• El docente establece relaciones respetuosas con todos los estudiantes. Promueve y regula el trato respetuoso entre ellos. • Demuestra empatía con respecto a las necesidades de los estudiantes, asumiendo iniciativas para conocerlas. • Promueve que los estudiantes interactúen y participen expresándose desde sus diversas identidades y, en general, desde sus características particulares. Interviene activamente ante situaciones de discriminación y problematiza los casos que tienen lugar tanto fuera como dentro del aula, aprovechándolos para promover el aprendizaje de una convivencia respetuosa.	• El docente establece relaciones respetuosas con todos los estudiantes. Genera acciones específicas e intencionadas para incentivar la autorregulación del grupo con respecto al trato respetuoso en sus relaciones interpersonales. • Demuestra empatía con respecto a las necesidades de los estudiantes, asumiendo iniciativas para conocerlas. • Además, atiende con pertinencia estas necesidades o, en su defecto, se asegura de que los estudiantes reciban el apoyo que necesitan. • Promueve que los estudiantes interactúen y participen expresándose desde sus diversas identidades y, en general, desde sus características particulares. • Realiza acciones deliberadas para que estas sean valoradas por el grupo y fomenta que los estudiantes asuman un papel activo frente a situaciones de discriminación.

3.4.2. Capacidad 6

Promueve una convivencia democrática en el aula mediante la construcción concertada de normas y la resolución dialogada de los conflictos.

El docente genera condiciones para establecer con los estudiantes las normas de convivencia que deben regir en el aula. Para garantizar esta construcción reserva momentos para deliberar con los estudiantes sobre cómo favorecer una convivencia democrática en el aula. El docente ejerce liderazgo en este proceso, orientando la construcción de normas que favorezcan la autonomía de los estudiantes en el cumplimiento de sus deberes y que se funden en la necesidad de un ambiente propicio para el aprendizaje. Promueve la consolidación de consensos y acuerdos, y la comprensión de su racionalidad. Como consecuencia de este proceso, las normas reflejan las características del aula, lo que favorece la apropiación progresiva de las mismas y contribuye a la autorregulación del grupo.

Como correlato de lo anterior, el docente regula la convivencia en el aula remitiéndose a las normas que han sido construidas concertadamente. Cuando los estudiantes las transgreden, el docente toma las medidas necesarias –las que pueden incluir sanciones, de ser pertinente– apelando a los acuerdos establecidos previamente y haciendo explícito su sentido. En contrapartida, evita aplicar sanciones o censurar acciones de los estudiantes de forma arbitraria, sin remitirse a las normas concertadas y lo que ellas buscan resguardar.

Adicionalmente, el docente está capacitado para atender la aparición de conflictos entre los estudiantes. Los conflictos que se presentan pueden deberse a múltiples causas. Por ejemplo, pueden originarse por casos de discriminación o por desacuerdos entre los estudiantes, pero siempre implican una confrontación entre dos o más partes con intereses contrapuestos. Atenderlos no necesariamente implica apelar a las normas, pues sus causas a veces desbordan los acuerdos que se han tomado previamente.

El docente debe estar atento a la aparición de conflictos entre los estudiantes, teniendo en cuenta que en algunos casos habrá una manifestación inequívoca de la tensión entre las partes implicadas (una agresión física, una disputa por la posesión o utilización de un mismo objeto, etc.), pero en otros existirá una manifestación más bien ambigua por tratarse de un conflicto latente. El docente identifica cuándo una situación tensa entre estudiantes puede ser resuelta por ellos mismos sin requerir su intervención. Pero cuando los conflictos desbordan la capacidad de solución de los estudiantes, el docente debe intervenir para buscarla. Una estrategia común, pero no la única, que puede emplear el docente es generar espacios de diálogo en los que se trate los motivos del conflicto, las partes implicadas se escuchen mutuamente y planteen sus posiciones o puntos de vista. Sea cual fuere la estrategia empleada, el docente se asegura de que esta promueva la participación activa de los estudiantes involucrados, pues de esta manera se garantiza un auténtico abordaje de los conflictos que se suscitan entre los estudiantes.

Finalmente, el docente no solo interviene cuando resulta pertinente, sino que también prevé posibles conflictos. Hace esto a través de la observación atenta y permanente de las dinámicas interpersonales que se dan entre los estudiantes y de las características individuales de los mismos.

Capacidad 6: ***Promueve una convivencia democrática en el aula mediante la construcción concertada de normas y la resolución dialogada de los conflictos. (Referencia MBDD: Desempeño 15)***

¿Cómo se hace más experto el docente en esta capacidad?

- Regula la convivencia en el aula, a partir de normas concertadas con los estudiantes.
- Facilita una resolución democrática y dialogada de los conflictos que se presentan entre los estudiantes.

Inicial	Experimentado	Destacado
• El docente propone normas orientadas a favorecer la convivencia democrática en el aula y, a partir de ellas, regula las relaciones entre los estudiantes. • Cuando se presentan conflictos entre los estudiantes, el docente convoca a las partes implicadas con el fin de resolverlos y propone soluciones a los mismos.	• El docente construye concertadamente con los estudiantes normas pertinentes a la realidad del aula, orientadas a favorecer la convivencia democrática. Regula las relaciones entre los estudiantes a partir de las normas establecidas en conjunto, haciendo evidente el sentido de las mismas. • Cuando se presentan conflictos entre los estudiantes, el docente emplea estrategias que son pertinentes a la naturaleza de los mismos y que promueven la participación activa de los estudiantes involucrados.	• El docente construye concertadamente con los estudiantes normas pertinentes a la realidad del aula, orientadas a favorecer la convivencia democrática. Promueve que los estudiantes sean activos en la regulación de sus relaciones interpersonales, fortaleciendo al mismo tiempo el sentido de comunidad. • Cuando se presentan conflictos entre los estudiantes, el docente emplea estrategias que son pertinentes a la naturaleza de los mismos y que promueven la participación activa de los estudiantes involucrados. • Asimismo, anticipa posibles conflictos entre los estudiantes, a partir del conocimiento de sus características individuales y de las dinámicas del grupo.

1.4.3. Capacidad 7

Genera condiciones para garantizar el involucramiento de todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje y desarrollo de la autonomía.

El docente promueve un rol protagónico de los estudiantes en las diferentes actividades que realiza como parte del proceso pedagógico. Con este fin, utiliza diversas estrategias, tales como plantearles preguntas para recoger sus saberes o percepciones, organizar trabajos grupales o colaborativos y darles un papel activo en la búsqueda o indagación de respuestas. Asimismo, hace referencia explícita a sus propuestas o las utiliza para alcanzar conclusiones.

En los niveles de mayor experticia, el docente es consciente de que las características individuales de los estudiantes tienen un impacto en su participación: usualmente los estudiantes más extrovertidos son los que tienen más probabilidades de participar en actividades que suponen hablar en público o que los estudiantes con mejor rendimiento académico se involucrarán más en las actividades que propone el docente. En ese sentido, considera estrategias diferenciadas de modo que los estudiantes, independientemente de sus características personales, tengan oportunidades diversas para participar de las actividades y espacios de aprendizaje. Al mismo tiempo, el docente hace uso del espacio físico para favorecer la participación activa de los estudiantes. Esto puede implicar reorganizar la posición de las carpetas, convocar a los estudiantes a un espacio común o disponer de ambientes externos al aula para generar formas distintas de interacción e involucramiento.

El docente tiene confianza en las posibilidades de aprender de todos los estudiantes y les comunica altas expectativas sobre su desempeño, sin hacer distinción alguna. Esta comunicación puede darse a través de expresiones que animan a los estudiantes a esforzarse para alcanzar las expectativas de logro, pero requiere principalmente de interacciones pedagógicas que desarrollan confianza en la propia capacidad de aprender y de superar obstáculos. Para ello, el docente plantea actividades que resultan interesantes y desafiantes, pero que, con esfuerzo y los andamiajes necesarios, son posibles de resolver. Asimismo, en función de los progresos de los estudiantes, el docente incrementa progresivamente la complejidad de estos desafíos, de modo que se ajusten continuamente a sus zonas de desarrollo próximo.

Al mismo tiempo, acompaña a los estudiantes en la identificación de sus fortalezas, cualidades o habilidades en diferentes ámbitos o dimensiones y las hace visibles de forma explícita, ya sea en un intercambio individual con cada uno de ellos o de forma abierta con el grupo. Este acompañamiento resulta central para que desarrollen un auto concepto positivo como aprendices y como seres humanos.

Capacidad 7: ***Genera condiciones para garantizar el involucramiento de todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje y desarrollo de la autonomía. (Referencia MBDD: Desempeños 12, 16)***

¿Cómo se hace más experta el docente en esta capacidad?

- Promueve la participación de los estudiantes, independientemente de sus niveles de logro y características particulares.
- Comunica altas expectativas y valora el esfuerzo y avances progresivos de los estudiantes.

Inicial	Experimentado	Destacado
• El docente emplea estrategias que invitan a la participación activa del conjunto de estudiantes. • Muestra confianza en las posibilidades de aprender de todos los estudiantes, comunicando al grupo las altas expectativas que tiene respecto a su desempeño.	• El docente emplea estrategias que resultan efectivas para incentivar la participación activa del conjunto de estudiantes e incorpora sus aportes en el proceso de aprendizaje. • Muestra confianza en las posibilidades de aprender de todos los estudiantes, comunicando al grupo sus altas expectativas y contextualizándolas al tipo de actividad. Hace esto destacando explícitamente sus progresos y a través del planteamiento de actividades desafiantes. Asimismo, los orienta en la identificación de sus fortalezas y cualidades.	• El docente emplea estrategias diferenciadas que resultan efectivas para incentivar la participación activa de cada estudiante, considerando sus características particulares, intereses y posibilidades de aportar. Incorpora sus aportes en el proceso de aprendizaje. • Muestra confianza en las posibilidades de aprender de todos los estudiantes, comunicando al grupo sus altas expectativas y contextualizándolas al tipo de actividad. Hace esto destacando explícitamente sus progresos y a través del planteamiento de actividades desafiantes que se ajustan continuamente a sus zonas de desarrollo próximo. • Asimismo, los orienta en la identificación de sus fortalezas y cualidades.

1.5. COMPETENCIA 4

CONDUCE EL PROCESO DE ENSEÑANZA CON DOMINIO DE LOS CONTENIDOS DISCIPLINARES Y EL USO DE ESTRATEGIAS Y RECURSOS PERTINENTES PARA QUE TODOS LOS ESTUDIANTES APRENDAN DE MANERA REFLEXIVA Y CRÍTICA LO QUE CONCIERNE A LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS RELACIONADOS CON SUS EXPERIENCIAS, INTERESES Y CONTEXTOS CULTURALES.

¿Qué capacidades conforman esta competencia?

Capacidad 8: ***Conduce de manera coherente los procesos pedagógicos teniendo como fin el logro de los aprendizajes previstos.***

¿Cómo se hace más experto el docente en esta capacidad?

- Conduce las sesiones focalizándose en los propósitos de aprendizaje y promueve que los estudiantes los comprendan.
- Introduce cambios como respuesta a las inquietudes y dificultades emergentes o a situaciones inesperadas que se

presentan en el proceso de aprendizaje.
- Atiende de manera diferenciada a los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo.

Capacidad 9: ***Gestiona procesos pedagógicos caracterizados por el planteamiento de situaciones de aprendizaje desafiantes y significativas.***

¿Cómo se hace más experta el docente en esta capacidad?
- Plantea y gestiona adecuadamente situaciones de aprendizaje que permiten a los estudiantes movilizar sus saberes, capacidades y actitudes con el objetivo de desarrollar las competencias.

Capacidad 10: ***Desarrolla los contenidos de aprendizaje con dominio disciplinar y didáctico del área y nivel que enseña, en el marco de un diálogo de saberes.***

¿Cómo se hace más experto el docente en esta capacidad?
- Maneja los contenidos disciplinares propios del área y nivel.
- Domina la didáctica del área

1.5.1. Capacidad 8

Conduce de manera coherente los procesos pedagógicos teniendo como fin el logro de los aprendizajes previstos.

Durante el proceso pedagógico, el docente pone en juego sus conocimientos, recursos y habilidades con miras a lograr los propósitos que estableció previamente. Como parte central de su conducción, comunica a los estudiantes los propósitos de aprendizaje previstos, las actividades a desarrollar y la ruta a seguir. Asimismo, formula preguntas u observa el desempeño de los estudiantes para verificar si efectivamente están comprendiendo qué tienen que hacer y para qué.

La forma de comunicar los propósitos depende de su naturaleza, del área y de las actividades propuestas. En ese sentido, en algunos casos puede ser conveniente comunicar el propósito al inicio mientras que en otros casos es mejor propiciar que los mismos estudiantes los descubran en el proceso. De otro lado, la constatación de la comprensión debe darse en diversos momentos de las sesiones o al cierre de una sesión, proyecto o unidad.

El docente implementa las actividades previstas cuidando que haya una articulación coherente entre las mismas y que se identifique su vinculación con los propósitos de aprendizaje planteados. Garantiza el involucramiento de los estudiantes, para lo cual gestiona el tiempo de manera efectiva, monitoreando su adecuada distribución y manejando las transiciones de manera fluida.

El docente está atento y logra identificar las dudas, los requerimientos de ampliación de información, la manifestación verbal o no verbal de que los estudiantes están involucrados, o los obstáculos para llevar adelante una actividad. Frente a la aparición de estas necesidades –que son producto de la diversidad del aula y de los ritmos de aprendizaje–, el docente evalúa la posibilidad de incorporar ajustes o modificaciones referidos a contenidos, estrategias, recursos o distribución del tiempo, así como decidir la magnitud de estos cambios.

Otra situación en la que se pueden evaluar ajustes es frente a eventos inesperados, como la falla de algún recurso o un

conflicto entre estudiantes. Los ajustes pueden ser puntuales y no afectar significativamente el desarrollo de la sesión o pueden implicar cambios estructurales como la postergación de actividades previstas originalmente en la programación. En cualquier caso, lo relevante es que las modificaciones respondan a los propósitos de aprendizaje que se busca desarrollar y, en consecuencia, contribuyan a los logros de aprendizaje previstos. Ahora bien, si las circunstancias lo exigen y el docente lo considera pertinente, puede apartarse de estos para atender dimensiones vinculadas a la formación integral de los estudiantes.

Por otro lado, el docente atiende de manera diferenciada a los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). En ese sentido, se asegura de realizar los ajustes necesarios a las actividades y recursos que plantea al grupo, de modo que garantice la participación plena de los estudiantes con NEAE en el proceso de aprendizaje. Asimismo, cuando resulta pertinente, el docente hace uso de estrategias de atención diferenciada con estos estudiantes, es decir, estrategias ajustadas a sus características personales y a las de la necesidad o necesidades específicas de apoyo educativo que presentan.

Capacidad 8: ***Conduce de manera coherente los procesos pedagógicos teniendo como fin el logro de los aprendizajes previstos. (Referencia MBDD: Desempeños 18, 20, 23, 24)***

¿Cómo se hace más experto el docente en esta capacidad?

- Conduce las sesiones focalizándose en los propósitos de aprendizaje y promueve que los estudiantes los comprendan.
- Introduce cambios como respuesta a las inquietudes y dificultades emergentes o a situaciones inesperadas que se presentan en el proceso de aprendizaje.
- Atiende de manera diferenciada a los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo.

Inicial	Experimentado	Destacado
• El docente comunica a los estudiantes los propósitos de aprendizaje. Al conducir las sesiones, conserva el foco en los propósitos que busca alcanzar y brinda instrucciones claras sobre cómo realizar las actividades.	• El docente comunica a los estudiantes los propósitos de aprendizaje, los guía en su comprensión y verifica que los hayan entendido. Al conducir las sesiones, conserva el foco en los propósitos que busca alcanzar, brinda instrucciones claras sobre cómo realizar las actividades y verifica que estas hayan sido comprensibles para todos.	• El docente comunica a los estudiantes los propósitos de aprendizaje, los guía en su comprensión y verifica que los hayan entendido. Asimismo, promueve que los estudiantes comprendan los propósitos en un marco temporal más amplio y, cuando lo considera pertinente, emplea estrategias para que los estudiantes identifiquen por sí mismos dichos propósitos.

Inicial	Experimentado	Destacado
• Realiza ajustes a las actividades y/o recursos de aprendizaje que plantea al grupo para asegurar que los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo accedan a estos sin dificultad.	• Cuando se requiere, introduce ajustes como respuesta a inquietudes o dificultades que manifiestan los estudiantes en las interacciones, atendiéndolas de modo pertinente y fluido. • Estas modificaciones están alineadas a los propósitos de aprendizaje que busca desarrollar, o bien, a objetivos relacionados con la formación integral de los estudiantes. • Realiza ajustes a las actividades y/o recursos de aprendizaje que plantea al grupo para asegurar que los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo accedan a estos sin dificultad. Además, cuando resulta pertinente, emplea estrategias de atención diferenciada para dichos estudiantes.	Al conducir las sesiones, para dichos estudiantes conserva el foco en los propósitos que busca alcanzar, brinda instrucciones claras sobre cómo realizar las actividades y verifica que estas hayan sido comprensibles para todos. • Cuando se requiere, introduce ajustes como respuesta a inquietudes o dificultades que manifiestan los estudiantes en las interacciones o a situaciones inesperadas, atendiéndolas de modo pertinente y fluido. Las modificaciones que realiza están alineadas a los propósitos de aprendizaje que busca desarrollar, o bien, a objetivos relaciona- dos con la formación integral de los estudiantes. • Realiza ajustes a las actividades y/o recursos de aprendizaje que plantea al grupo-clase para asegurar que los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo accedan a estos sin dificultad. Además, cuando resulta pertinente, emplea estrategias de atención diferenciada

1.5.2. Capacidad 9

Gestiona procesos pedagógicos caracterizados por el planteamiento de situaciones de aprendizaje desafiantes y significativas.

El docente implementa y gestiona adecuadamente procesos pedagógicos, los cuales son desencadenados mediante el planteamiento de situaciones de aprendizaje. Ellas se enmarcan en un enfoque por competencias y son al mismo tiempo desafiantes y significativas. Lo primero implica que estas situaciones, al ser planteadas como problemáticas, invitan a los estudiantes a movilizar los recursos con los que cuentan (p.e. sus conocimientos, habilidades, actitudes, etc.) para encontrar respuestas o construir

caminos alternativos. Lo segundo se refiere a la vinculación de estas situaciones con los intereses de los estudiantes. En este proceso, ellos desarrollan un pensamiento crítico y reflexivo, así como su capacidad creativa.

El docente brinda el acompañamiento y la orientación necesarios para que los estudiantes construyan los aprendizajes esperados, movilizando saberes, habilidades y actitudes para favorecer el desarrollo de la competencia. La buena gestión de este proceso no significa necesariamente que los aprendizajes se consolidarán en todos los estudiantes, pues ello depende de diversos factores y algunos de estos no responden directamente al manejo del docente.

Ahora bien, lo que sí está en sus manos es generar condiciones para que la mayoría de estudiantes movilice sus conocimientos con una orientación crítica o creativa. Esto requiere, por un lado, que el docente implemente pertinentemente las estrategias pedagógicas que ha seleccionado. Por ejemplo, si emplea el trabajo en equipo, debe asegurarse de que los estudiantes trabajen de manera coordinada para resolver el desafío.

Por otro lado, la adecuada gestión del proceso pedagógico supone desarrollar interacciones pedagógicas que ayuden a los estudiantes a profundizar en sus comprensiones y a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. Para ello se pueden plantear preguntas que inviten a los estudiantes a establecer nuevas conexiones entre la información o a revisar críticamente los procedimientos que han seguido para resolver un problema.

Por último, el docente muestra apertura hacia las diferentes formas con las que los estudiantes abordan las situaciones de aprendizaje. Además, las acoge y las utiliza para ampliar y profundizar el aprendizaje de toda la clase. Esto permite aprovechar la riqueza de los desafíos planteados y contribuye a instaurar una actitud positiva hacia la incertidumbre y la complejidad de las situaciones a las que las personas nos enfrentamos en la vida cotidiana.

Capacidad 9: *Gestiona procesos pedagógicos caracterizados por el planteamiento de situaciones de aprendizaje desafiantes y significativas. (Referencia MBDD: Desempeños 19, 22)*

¿Cómo se hace más experta el docente en esta capacidad?

- Plantea y gestiona adecuadamente situaciones de aprendizaje que permiten a los estudiantes movilizar sus saberes, capacidades y actitudes con el objetivo de desarrollar las competencias.

Inicial	Experimentado	Destacado
• El docente genera consistentemente situaciones de aprendizaje que son desafiantes y significativas; es decir, que demandan una capacidad reflexiva, crítica y creativa de parte de los estudiantes. En la gestión de las mismas, implementa pertinentemente las estrategias pedagógicas que ha seleccionado y desarrolla interacciones pedagógicas que ayudan a los estudiantes a profundizar sus comprensiones.	• El docente genera consistentemente situaciones de aprendizaje que son desafiantes y significativas; es decir, que demandan una capacidad reflexiva, crítica y creativa por parte de los estudiantes. En la gestión de las mismas, implementa pertinentemente las estrategias pedagógicas que ha seleccionado y desarrolla interacciones pedagógicas que ayudan a los estudiantes a profundizar sus comprensiones, así como a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. • Además, el docente muestra apertura hacia las diferentes formas con las que los estudiantes abordan las situaciones de aprendizaje y las acoge como parte natural del proceso de aprendizaje.	• El docente genera consistentemente situaciones de aprendizaje que son desafiantes y significativas; es decir, que demandan una capacidad reflexiva, crítica y creativa por parte de los estudiantes. En la gestión de las mismas, implementa pertinente y diferenciadamente el repertorio de estrategias que ha seleccionado y desarrolla interacciones pedagógicas que ayudan a los estudiantes a profundizar sus comprensiones, así como a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. • Además, el docente muestra apertura hacia las diferentes formas con las que los estudiantes abordan las situaciones de aprendizaje y las aprovecha para profundizar y ampliar el aprendizaje de todos los estudiantes de la clase.

1.5.3. Capacidad 10

Desarrolla los contenidos de aprendizaje con dominio disciplinar y didáctico del área y nivel educativo que enseña, en el marco de un diálogo de saberes.

El docente tiene dominio de los contenidos disciplinares correspondientes al área o áreas que tiene a su cargo, así como al nivel educativo en el que enseña. Posee conocimientos disciplinares suficientes para promover el aprendizaje de sus estudiantes según las demandas del currículo vigente.

En el aula, esta solvencia se expresa en su capacidad para combinar la rigurosidad conceptual con las licencias que se requieren para explicar los contenidos a los estudiantes. Así, por manejo solvente de los contenidos entendemos la capacidad de comunicar con precisión conceptos, ideas, nociones o axiomas de una determinada disciplina reconociendo la necesidad de un lenguaje flexible y adecuado a las características de los estudiantes –en términos de edad–, desarrollo cognitivo e identidad cultural.

El dominio de los contenidos puede advertirse cuando el docente desarrolla explicaciones, presenta conceptos nuevos

o introduce significados relevantes para el desarrollo de alguna actividad, pero también cuando responde a las dudas de los estudiantes o evalúa algún producto elaborado por estos.

Si los estudiantes tienen dificultades para comprender las explicaciones, el docente es capaz de profundizar en las mismas o proponer nuevos enfoques que permitan una comprensión cabal por parte de ellos. Su pericia, así, se revela en el manejo de recursos que le permiten profundizar, ampliar o reformular sus explicaciones para atender las necesidades de los estudiantes o responder a sus dudas.

El docente tiene un amplio manejo de la didáctica específica de su área y nivel. Esto implica conocer cómo aprenden los estudiantes los contenidos del área (las preconcepciones y errores más habituales, la secuencia en que suele presentarse el aprendizaje), estar familiarizado con el currículo vigente y las expectativas de aprendizaje que plantea, así como manejar diversas estrategias de enseñanza (por ejemplo, las metáforas, representaciones, esquemas o ejemplos que resultan más efectivos para promover la comprensión de determinados conceptos). Aplica estas últimas de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, según lo que anticipa y observa en ellos.

El dominio solvente de la didáctica para un área y nivel determinado está relacionado con las estrategias el docente pone en práctica para favorecer el desarrollo de habilidades complejas en los estudiantes. Estas habilidades incluyen, por ejemplo, la indagación científica (formulación de interrogantes posibles de ser resueltas a través de la investigación, la observación rigurosa y análisis de fuentes, de registro y comunicación de información, la evaluación crítica de conclusiones obtenidas en un proceso de investigación, etc.), el monitoreo del nivel de comprensión de los textos, o la evaluación crítica de las propuestas o soluciones.

Capacidad 10: ***Desarrolla los contenidos de aprendizaje con dominio disciplinar y didáctico del área y nivel que enseña, en el marco de un diálogo de saberes. (Referencia MBDD: Desempeño 21)***

¿Cómo se hace más experto el docente en esta capacidad?

- Maneja los contenidos disciplinares propios del área y nivel.
- Domina la didáctica del área.

Inicial	Experimentado	Destacado
• En su práctica de aula, el docente demuestra un manejo solvente de los contenidos disciplinares que están a la base del currículo vigente. En este sentido, en sus explicaciones mantiene la precisión conceptual requerida para el nivel y área en los que se desempeña, y usa un lenguaje acorde a las características de los estudiantes. • Emplea de manera efectiva estrategias didácticas propias del nivel y área para facilitar la construcción de los aprendizajes.	• En su práctica de aula, el docente demuestra un manejo solvente de los contenidos disciplinares. En este sentido, mantiene la precisión conceptual requerida para el nivel y área en los que se desempeña y usa un lenguaje acorde a las características de los estudiantes. Hace uso de un conjunto de recursos que le permiten profundizar, ampliar o reformular sus explicaciones para atender las necesidades de los estudiantes o responder a sus dudas. • Emplea de manera efectiva estrategias didácticas propias del nivel y área para facilitar la construcción de los aprendizajes. Usa su conocimiento sobre las preconcepciones y dificultades habituales de los estudiantes en el aprendizaje del área, y frecuentemente plantea preguntas o actividades para que estas se manifiesten, para trabajar a partir de ellas o verificar sus avances.	• En su práctica de aula, el docente demuestra un manejo solvente de los contenidos disciplinares. En este sentido, mantiene la precisión conceptual requerida para el nivel y área en los que se desempeña y usa un lenguaje acorde a las características de los estudiantes. Hace uso de un conjunto de recursos que le permiten profundizar, ampliar o reformular sus explicaciones para atender las necesidades de los estudiantes o responder a sus dudas. • Además, profundiza en las características y la complejidad de los conceptos que discute y explora las interrelaciones entre ellos. • Emplea de manera efectiva de un amplio repertorio de estrategias didácticas propias del nivel y área para facilitar la construcción de los aprendizajes. Esta variedad de estrategias le permite atender diferentes características y necesidades de los estudiantes. Usa su conocimiento sobre las preconcepciones y dificultades habituales de los estudiantes en el aprendizaje del área, y frecuentemente plantea preguntas o actividades para que estas se manifiesten, para trabajar a partir de ellas o verificar los avances de los estudiantes.

1.6. COMPETENCIA 5

EVALÚA PERMANENTEMENTE EL APRENDIZAJE DE ACUERDO CON LOS OBJETIVOS INSTITUCIONALES PREVISTOS, PARA TOMAR DECISIONES Y RETROALIMENTAR A SUS ESTUDIANTES Y A LA COMUNIDAD EDUCATIVA, TENIENDO EN CUENTA LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES Y LOS DIVERSOS CONTEXTOS CULTURALES.

¿Qué capacidades conforman esta competencia?

Capacidad 11: ***Diseña e implementa una evaluación para el aprendizaje acorde con las diferentes necesidades de aprendizaje de los estudiantes.***

¿Cómo se hace más experta el docente en esta capacidad?

- Usa una variedad de métodos, técnicas e instrumentos de evaluación que responden a los propósitos de aprendizaje y a las características de los estudiantes.
- Comunica oportuna y eficazmente a los estudiantes los criterios de evaluación.
- Monitorea el aprendizaje de los estudiantes, con base en la recolección de evidencia durante diferentes momentos del proceso pedagógico.

Capacidad 12: ***Utiliza los resultados de la evaluación para retroalimentar a los estudiantes y a sus familias y certificar sus logros.***

¿Cómo se hace más experto el docente en esta capacidad?

- Brinda retroalimentación de calidad a los estudiantes durante el proceso de aprendizaje.
- Sistematiza, interpreta y califica con rigurosidad los resultados de evaluación y los comunica oportunamente.

1.6.1. Capacidad 11

Diseña e implementa una evaluación para el aprendizaje acorde con las diferentes necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

La evaluación es un proceso continuo que permite a los docentes tener una visión integral del proceso de construcción de los aprendizajes. Para ello, el docente establece criterios de evaluación que le permiten identificar el nivel de desarrollo de las competencias esperadas como propósitos de aprendizaje. En función de estos criterios hace uso de un amplio repertorio de métodos y técnicas de evaluación destinados a recoger información, en diferentes momentos del proceso pedagógico, sobre el progreso de los estudiantes.

Considerando que la evaluación está dirigida a valorar el nivel de desarrollo de competencias, el docente selecciona o diseña variados métodos y técnicas de evaluación que exigen de los estudiantes actuaciones complejas, es decir, que les permiten conjugar de manera integrada recursos como conocimientos, habilidades o actitudes. En el caso de los estudiantes con NEAE, el docente ajusta los medios o formatos de manera que ellos puedan acceder en condiciones equitativas a las actividades de evaluación en las que participa toda la clase y, cuando resulta pertinente, evalúa a estos estudiantes de manera diferenciada.

El docente comunica oportuna y eficazmente las expectativas de logro a los estudiantes. En la medida de lo posible, incorpora a los estudiantes en la construcción de los criterios de evaluación, para lo cual, por ejemplo, puede mostrarles varios modelos o productos concretos e invitarles a identificar las características que los colocan en el nivel esperado. Este ejercicio de construcción de los criterios empodera a los estudiantes, en el sentido de que les da claridad sobre la meta y les provee información necesaria para gestionar su propio proceso. La idea es que los estudiantes aprendan a identificar qué tan lejos están de lograr los propósitos de aprendizaje y que tomen decisiones sobre cómo aproximarse a estos; es decir, que se hagan conscientes de su propio aprendizaje.

El docente observa el desempeño de los estudiantes a lo largo del proceso pedagógico para identificar los logros y dificultades que presentan y monitorear su nivel de desarrollo de las competencias. Si bien tiene programadas situaciones formales de evaluación que están específicamente diseñadas para recolectar evidencia, también tiene en consideración actuaciones y productos de los estudiantes en diferentes contextos. Así, los observa cuando realizan actividades de modo individual, cuando intervienen espontáneamente o cuando realizan trabajos grupales. Para garantizar una mirada global del aula, prevé estrategias que le permiten recoger información de todos los estudiantes en un período determinado de tiempo.

Capacidad 11: ***Diseña e implementa una evaluación acorde con las diferentes necesidades de aprendizaje de los estudiantes. (Referencia MBDD: Desempeño 25, 26, 28)***

¿Cómo se hace más experta el docente en esta capacidad?

- Usa una variedad de métodos, técnicas e instrumentos de evaluación que responden a los propósitos de aprendizaje y a las características de los estudiantes.
- Comunica oportuna y eficazmente a los estudiantes los criterios de evaluación.
- Monitorea el aprendizaje de los estudiantes, con base en la recolección de evidencia durante diferentes momentos del proceso pedagógico.

Inicial	Experimentado	Destacado
• El docente utiliza métodos y técnicas de evaluación que están alineados a los propósitos de aprendizaje que busca evaluar. Además, ajusta los medios o formatos de evaluación para que los estudiantes con necesidades educativas específicas puedan acceder a las actividades de evaluación. • Comunica oportunamente a los estudiantes los criterios de evaluación previamente establecidos. • En el marco del proceso pedagógico, el docente monitorea el avance de las actividades de aprendizaje y recoge información que da cuenta del proceso de los estudiantes que suelen presentar mayores dificultades.	• El docente utiliza métodos y técnicas de evaluación que son variados y que están alineados a los propósitos de aprendizaje. Asimismo, diseña y aplica instrumentos que exigen de parte de los estudiantes actuaciones complejas. En el caso de los estudiantes con necesidades educativas específicas, ajusta los medios o formatos de evaluación para que puedan acceder a las actividades de evaluación y, cuando resulta pertinente, los evalúa de manera diferenciada. • Comunica oportunamente a los estudiantes los criterios de evaluación previamente establecidos y constata que los hayan entendido. • En el marco del proceso pedagógico, el docente monitorea permanentemente el avance de las actividades de aprendizaje y recoge información que da cuenta del proceso de los estudiantes.	• El docente utiliza métodos y técnicas que son variados y que están alineados a los propósitos de aprendizaje. Asimismo, diseña y aplica, flexiblemente y a lo largo del proceso, diferentes instrumentos que exigen de parte de los estudiantes actuaciones complejas y que les permiten contar con múltiples formas de demostrar sus progresos. En el caso de los estudiantes con necesidades educativas específicas, ajusta los medios o formatos de evaluación para que puedan acceder a las actividades de evaluación y, cuando resulta pertinente, los evalúa e manera diferenciada. • Genera espacios para que los estudiantes participen en la construcción de los criterios de evaluación y promueve que los usen para monitorear sus propios procesos de aprendizaje. • En el marco del proceso pedagógico, el docente monitorea permanente y sistemáticamente el avance de las actividades de aprendizaje y recoge información que da cuenta del proceso de los estudiantes.

1.6.2. Capacidad 12

Utiliza los resultados de la evaluación para retroalimentar a los estudiantes y a sus familias y certificar sus logros.

La evaluación es una fuente de aprendizaje para los estudiantes; tiene una función formativa. Debe proveer de información al docente y al estudiante, de modo que este pueda construir progresivamente conocimientos. En ese proceso, la comunicación juega un papel fundamental, pues es importante lo qué dice el docente sobre el desempeño de un estudiante así como de el contexto y cómo lo hace.

Durante el proceso de aprendizaje, el docente brinda retroalimentación a los estudiantes sobre sus intervenciones y producciones, grupales o individuales. Les explica qué distancia existe entre aquello que han producido, o están produciendo, y el nivel de logro esperado. Para ello, incorpora instancias guiadas de evaluación entre pares, valora los aspectos positivos de los trabajos o hace preguntas a los estudiantes para que ellos mismos identifiquen lo que necesitan corregir. En este diálogo, el docente fomenta un clima de confianza en el cual el error es visto como una oportunidad de aprendizaje, no como algo a penalizar. Del mismo modo, regula la cantidad de información que brinda, se concentra en aspectos centrales para la mejora y explicita cómo espera que se incorpore esta retroalimentación en el trabajo, es decir, los siguientes pasos a realizar.

La intención de todo este proceso es empoderar al estudiante, ayudándole a identificar su nivel de logro con respecto al desarrollo de determinadas competencias y acompañándolo en el proceso de autoconocimiento sobre sus fortalezas y debilidades como aprendiz. El resultado que se espera es que el estudiante se haga responsable de su propio aprendizaje y tome decisiones pertinentes para alcanzar los propósitos previstos. En ese sentido, la retroalimentación es permanente y constitutiva del proceso de construcción de aprendizajes.

Parte de la evaluación es la sistematización formal e integración de la evidencia que el docente recoge sobre logros y dificultades de los estudiantes, tanto en situaciones formales como informales de evaluación. Esto significa que el docente llega a conclusiones sobre el aprendizaje no solo a partir de la evidencia que ha recogido, por ejemplo, en una evaluación escrita, sino también a partir de la observación cotidiana que realiza como parte de la enseñanza. Esta integración le permite construir una visión más integral y personalizada sobre el proceso y los resultados de aprendizaje de sus estudiantes y, con base en ello, asignar calificaciones que reflejen sus progresos y que cumplan con un criterio de rigurosidad.

Por otro lado, el docente comunica los resultados a los estudiantes y sus familias cuando corresponde. Lleva a cabo esta comunicación de manera oportuna y respetuosa. Así, comparte las calificaciones con sus estudiantes poco después de las evaluaciones, de modo que estos cuenten con información inmediata sobre sus progresos y puedan reflexionar sobre sus resultados y plantearse nuevas metas. Asimismo, entrega las calificaciones evitando etiquetar o comparar entre sí a los estudiantes, pues es consciente de que estas tienen por objetivo dar cuenta de su desempeño actual y no de su valor como personas o aprendices.

Capacidad 12: ***Utiliza los resultados de la evaluación para retroalimentar a los estudiantes y a sus familias y certificar sus logros. (Referencia: Desempeños 27, 29)***

¿Cómo se hace más experto el docente en esta capacidad?

- Brinda retroalimentación de calidad a los estudiantes durante el proceso de aprendizaje.
- Sistematiza, interpreta y califica con rigurosidad los resultados de evaluación y los comunica oportunamente.

Inicial	Experimentado	Destacado
• Durante el proceso de aprendizaje, el docente brinda retroalimentación pertinente a los estudiantes. Lo hace entregando información sobre los elementos que hacen que sus producciones sean o no logradas, sin penalizar el error en ningún caso. • Sistematiza periódicamente la evidencia recogida en situaciones formales de evaluación, y es riguroso al asignar calificaciones. • Comunica esta información de manera oportuna y respetuosa a los estudiantes y, cuando es pertinente, a sus familias u otros docentes.	• Durante el proceso de aprendizaje, el docente brinda retroalimentación pertinente a los estudiantes. Lo hace entregando información sobre los elementos que hacen que sus producciones sean o no logradas, sin penalizar el error en ningún caso. Además, aporta información sobre lo que falta incluir para mejorar dichas producciones en futuras ocasiones. • Integra evidencia recogida en situaciones formales y no formales de evaluación durante el proceso de aprendizaje para elaborar una interpretación de los logros y dificultades de los estudiantes. • Asimismo, asigna calificaciones con criterio de rigurosidad. • Comunica esta información de manera oportuna y respetuosa a los estudiantes y, cuando es pertinente, a sus familias u otros docentes. Sus devoluciones se centran en el proceso más que en las calificaciones obtenidas.	• Durante el proceso de aprendizaje, el docente brinda sistemáticamente retroalimentación pertinente y exhaustiva a los estudiantes. Combina diferentes formas de retroalimentación, incluyendo el intercambio con ellos para que descubran por sí mismos cómo progresar en el aprendizaje, así como instancias guiadas de evaluación entre pares o de autoevaluación. No penaliza el error en ningún caso. Más bien, lo aprovecha como oportunidad de aprendizaje. • Integra evidencia recogida en situaciones formales y no formales de evaluación durante el proceso de aprendizaje para elaborar una interpretación de los logros y dificultades de los estudiantes. Asimismo, asigna calificaciones con criterio de rigurosidad. Comunica esta información de manera oportuna y respetuosa a los estudiantes y, cuando es pertinente, a sus familias u otros docentes. Sus devoluciones se centran en el proceso más que en las calificaciones obtenidas. Fomenta que los estudiantes reflexionen sobre sus resultados y establezcan nuevas metas a partir de ellos.

1.7. COMPETENCIA 6

PARTICIPA ACTIVAMENTE CON ACTITUD DEMOCRÁTICA, CRÍTICA Y COLABORATIVA EN LA GESTIÓN DE LA ESCUELA, CONTRIBUYENDO A LA CONSTRUCCIÓN Y MEJORA CONTINUA DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL PARA QUE GENERE APRENDIZAJES DE CALIDAD.

¿Qué capacidades conforman esta competencia?

Capacidad 13: ***Participa en la construcción de un clima de confianza en la escuela o red educativa.***

¿Cómo se hace más experta el docente en esta capacidad?

- Desarrolla relaciones respetuosas con sus colegas y otros trabajadores de su escuela o red educativa.
- Participa de manera democrática en situaciones de toma de decisiones relacionadas al contexto escolar

Capacidad 14: ***Colabora con otros docentes y personal de la escuela para construir una visión compartida, articulada a la comunidad, y mejorar los aprendizajes.***

¿Cómo se hace más experto el docente en esta capacidad?

- Colabora con sus colegas y otros trabajadores de la escuela o red educativa para asegurar la calidad de los aprendizajes.
- Participa activamente en las propuestas de mejora y proyectos de innovación.

1.7.1. Capacidad 13

Participa en la construcción de un clima de confianza en la escuela o red educativa.

El clima de la escuela o red depende de todos los miembros de la institución. Si bien el director o directora cuenta con la legitimidad para liderar la toma de decisiones respecto a asuntos importantes que determinan el clima institucional, la manera como cada docente o personal administrativo se conduce tiene un efecto muy relevante en el mismo. En esa línea, el docente es consciente de la importancia de desarrollar relaciones respetuosas con todas las personas con las que trabaja en la escuela o red educativa; es decir, con sus colegas, el equipo directivo, el personal administrativo, de mantenimiento o del quiosco, de ser el caso.

El docente establece interacciones respetuosas, definidas por la cordialidad y amabilidad en el trato, y rechaza expresiones discriminatorias sobre sus compañeros de trabajo. Del mismo modo, demuestra consideración hacia el trabajo de los mismos. Así, por ejemplo, si comparte el aula, se cerciora de que esta quede limpia y ordenada después de su sesión, no toma parte del tiempo del colega del turno siguiente o pide permiso si necesita interrumpir una sesión.

Adicionalmente, se ofrece a ayudar a sus colegas cuando lo requieren; por ejemplo, para recordarles información oportunamente, apoyarlos en una tarea o desafío de su práctica profesional o intercambiar documentos relevantes. Acoge con amabilidad a los colegas que se

incorporan por primera vez y se preocupa por orientarlos en el conocimiento de la dinámica escolar.

El docente se involucra en la toma de decisiones de su institución. Cumple con el protocolo establecido para las reuniones y respeta la agenda. Participa de manera democrática y está dispuesta a dialogar en la discrepancia. Escucha con atención los argumentos contrarios y se abstiene de hablar hasta que sus compañeros hayan terminado. Cuando le toca intervenir, mantiene un lenguaje amable, verbal y no verbal, y es capaz de expresar su punto de vista de manera asertiva. Adicionalmente, propicia una comunicación caracterizada por la igualdad en la deliberación, por lo cual escucha con igual atención y respeto tanto al equipo directivo como a sus pares, incluyendo a los profesores nóveles. Si le toca facilitar discusiones, se asegura de que todas las partes tengan iguales oportunidades para expresar sus opiniones.

En esta línea, orienta sus esfuerzos hacia la construcción de un ambiente seguro, donde todos puedan intercambiar sus ideas. Tanto cuando opina sobre una norma o medida escolar o cuando sus colegas sostienen puntos de vista opuestos sobre estas medidas, busca esclarecer los propósitos y las consecuencias que tendrían las medidas en cuestión o las propuestas de sus colegas. Pone en práctica normas del discurso profesional, como prestar atención a la evidencia, estar abierta a las preguntas, valorar otras opiniones y buscar puntos en común. Sabe que, en temas complejos, se puede mantener el disenso, pero avanzando hacia un esclarecimiento de las distintas perspectivas y sus implicancias, de modo que los propósitos compartidos de la institución se sitúen por encima de las posiciones personales.

Capacidad 13: *Participa en la construcción de un clima de confianza en la escuela o red educativa. (Referencia MBDD: Desempeños 30, 31)*

¿Cómo se hace más experta el docente en esta capacidad?

- Desarrolla relaciones respetuosas con sus colegas y otros trabajadores de su escuela o red educativa.
- Participa de manera democrática en situaciones de toma de decisiones relacionadas al contexto escolar.

Inicial	Experimentado	Destacado
• El docente establece relaciones respetuosas y cordiales con sus colegas y los demás trabajadores de la escuela, en coherencia con el tipo de convivencia que promueve entre sus estudiantes.	• El docente establece relaciones respetuosas, cordiales y de soporte mutuo con sus colegas y los demás trabajadores de la escuela, en coherencia con el tipo de convivencia que promueve entre sus estudiantes.	• El docente establece relaciones respetuosas, cordiales y de soporte mutuo con sus colegas y otros trabajadores de la escuela, en coherencia con el tipo de convivencia que promueve entre sus estudiantes. Fomenta este tipo de interacciones entre los distintos miembros de la comunidad escolar.

Inicial	Experimentado	Destacado
• Participa de forma dialogante en los espacios de toma de decisiones.	• Participa de forma dialogante en los espacios de toma de decisiones. Aún en situaciones en las que tiene discrepancias con sus colegas, se comunica de forma asertiva y emplea diversos recursos para facilitar la continuidad del diálogo.	• Participa de forma dialogante en los espacios de toma de decisiones. Aún en situaciones en las que tiene discrepancias con sus colegas, se comunica de forma asertiva y emplea diversos recursos para facilitar la continuidad del diálogo. • Genera espacios de confianza y de deliberación entre sus pares. Contribuye a construir acuerdos para tomar decisiones, plantear propuestas y solucionar problemas en la institución o red educativa.

1.7.2. Capacidad 14

Colabora con otros docentes y personal de la escuela para construir una visión compartida, articulada a la comunidad, y mejorar los aprendizajes.

La visión de la escuela o red educativa expresa los valores, ideales y propósitos que identifican a la institución y el tipo de estudiantes que busca formar. Es una construcción colectiva, en la que participan los directivos, los profesores, las familias y la comunidad. Trasciende el documento escrito. Es un proceso permanente, dinámico, que se reconfigura en la interacción con el entorno social, económico y político y ante los desafíos que este presenta.

El docente se esfuerza por conocer la visión de la institución, se compromete con ella manteniendo al mismo tiempo una perspectiva crítica, y trabaja de manera colaborativa con sus compañeros para alcanzarla. Es consciente de que la visión compartida se construye cada día, en las acciones cotidianas de la vida escolar, y con la participación de todos los miembros de la escuela o red escolar. Sabe que ante todo es un trabajo colaborativo, que requiere que involucre a sus pares, independientemente del grado de afinidad que tenga con ellos.

Si bien el clima institucional positivo y el liderazgo pedagógico de la dirección son claves para promover o desalentar el trabajo colaborativo, cada docente tiene cierto nivel de agencia que ejerce cuando pone sus conocimientos y habilidades a disposición del trabajo compartido. Algunas acciones que puede realizar son: convocar a algunos colegas para diseñar juntos una unidad de aprendizaje, agrupar dos clases para realizar una actividad común, conformar un equipo de docentes para desarrollar una sesión o intercambiar grupos con otros colegas. También puede incorporar en sus iniciativas a otros trabajadores de la escuela, como por ejemplo el personal del quiosco o de limpieza, en caso los hubiera.

Ellos manejan información importante de los hábitos y del comportamiento de los estudiantes y son claves en la realización del proyecto educativo de la institución.

En el marco del trabajo colaborativo con sus colegas, el docente busca desarrollar e implementar propuestas de mejora en diferentes áreas o proyectos de innovación que produzcan un cambio novedoso y permanente en la gestión de la escuela para incidir de manera efectiva en el aprendizaje de los estudiantes. La base de estas propuestas está en la observación e identificación de problemas. El docente –en colaboración con sus colegas– reflexiona sobre ellos, recoge evidencias, analiza los datos, plantea e implementa alternativas de solución.

Finalmente, el trabajo colaborativo también se evidencia en la participación activa del docente en el diseño, revisión, actualización e implementación de documentos de gestión institucional, como son el proyecto educativo institucional, el plan anual de trabajo, el reglamento interno, el informe de gestión anual o el proyecto curricular institucional. Si bien la responsabilidad final de estos documentos recae en los coordinadores y directivos, es tarea de los docentes contribuir en su elaboración, ya que esto favorece la coherencia entre la visión institucional de conjunto y las acciones implementadas a nivel de grado o ciclo escolar. Solo es posible planificar el servicio educativo o proponer ajustes en la regulación de la convivencia escolar cuando están involucrados quienes pasan la mayor parte del tiempo con los estudiantes y están al tanto de sus necesidades.

Capacidad 14: *Colabora con otros docentes y personal de la escuela para construir una visión compartida, articulada a la comunidad, y mejorar los aprendizajes. (Referencia MBDD: Desempeños 31, 32)*

¿Cómo se hace más experto el docente en esta capacidad?

- Colabora con sus colegas y otros trabajadores de la escuela para asegurar la calidad de los aprendizajes.
- Participa activamente en las propuestas de mejora y proyectos de innovación.

Inicial	Experimentado	Destacado
• El docente participa de manera responsable de los diferentes espacios oficiales de colaboración dentro de la IE que dan forma a la visión compartida de la escuela (reuniones, talleres de trabajo, sesiones de planificación colegiada, jornadas de reflexión, etc.).	• El docente participa de manera responsable de los diferentes espacios oficiales de colaboración dentro de la IE que dan forma a la visión compartida de la escuela (reuniones, talleres de trabajo, sesiones de planificación colegiada, jornadas de reflexión, etc.) y se involucra por propia iniciativa en otras actividades de colaboración con sus colegas para orientar las prácticas pedagógicas hacia la visión compartida.	• El docente genera oportunidades de trabajo colaborativo con sus colegas y otros trabajadores para orientar las prácticas pedagógicas hacia la visión compartida. Moviliza a sus colegas a participar y contribuir al desarrollo del trabajo colaborativo y al logro de dicha visión. Aporta en la solución de situaciones complejas o inesperadas que requieren un tratamiento institucional.

Inicial	Experimentado	Destacado
	• Participa activamente del desarrollo e implementación de propuestas de mejora y/o proyectos de innovación, a partir de la identificación de las necesidades de mejora y el análisis de los recursos disponibles.	• Promueve entre sus colegas el desarrollo e implementación de propuestas de mejora y/o proyectos de innovación. • Orienta estos procesos y contribuye a generar una cultura de investigación en su escuela o red educativa.

1.8. COMPETENCIA 7

ESTABLECE RELACIONES DE RESPETO, COLABORACIÓN Y CORRESPONSABILIDAD CON LAS FAMILIAS, LA COMUNIDAD Y OTRAS INSTITUCIONES DEL ESTADO Y LA SOCIEDAD CIVIL

¿Qué capacidades conforman esta competencia?

Capacidad 15: ***Trabaja colaborativamente con las familias y otros miembros de la comunidad para promover el logro de los aprendizajes de los estudiantes.***

¿Cómo se hace más experta el docente en esta capacidad?

- Propicia con las familias una interacción caracterizada por el respeto y la apertura.
- Genera condiciones para involucrar activamente a las familias en la escuela.
- Establece relaciones de colaboración con la comunidad.

Capacidad 16: ***Integra críticamente en la vida escolar los saberes y recursos culturales de los estudiantes, las familias y la comunidad.***

¿Cómo se hace más experto el docente en esta capacidad?

- Considera la perspectiva cultural de sus interlocutores en las interacciones que establece con ellos.
- Incorpora en sus prácticas de enseñanza los saberes y recursos culturales de los estudiantes, las familias y la comunidad.

1.8.1. Capacidad 15

Trabaja colaborativamente con las familias y la comunidad para promover el logro de los aprendizajes de los estudiantes.

La escuela, las familias y la comunidad comparten la tarea de velar por el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes y deben trabajar de manera articulada. Consciente de ello, el docente promueve reuniones, grupales e individuales, con los familiares, tomando en consideración sus características y verificando su disponibilidad de tiempo. Propicia un diálogo oportuno y relevante, ya sea en las entrevistas personales o a través de los diferentes medios que tenga a su

disposición. Entabla conversaciones honestas, respetuosas y horizontales. Escucha atentamente las opiniones de sus interlocutores, aun cuando no esté de acuerdo con ellas, y cuida que sus expresiones y sus respuestas se enfoquen en cómo construir mejores condiciones para los estudiantes.

El docente brinda información a las familias sobre cómo se enmarca el proceso educativo de sus hijos en el currículo nacional y el proyecto educativo nacional. Explica que el aprendizaje se concibe como la formación de ciudadanos que contribuyan en el desarrollo de sus comunidades y del país, en un contexto democrático. Refuerza las nociones de trabajo en equipo, convivencia democrática y desarrollo de competencias para la vida, en contraposición a ideas que enfatizan el trabajo individual, ponen por encima el desarrollo académico antes que el emocional, promueven la acumulación de conocimientos inconexos o resaltan la calificación final como lo único importante en el proceso educativo. Asimismo, valora y favorece la colaboración entre las familias y en las iniciativas para las actividades de la escuela.

El docente recoge y atiende las inquietudes de los familiares en torno al desempeño de sus hijos o a las situaciones que se presentan en la convivencia en la escuela. Propicia reuniones periódicas en donde brinda información detallada de los resultados de aprendizaje y del desarrollo emocional de los estudiantes, da cuenta de los progresos y retos que enfrenta cada uno, y precisa si requieren ayuda específica o si han logrado avances significativos. En caso que los resultados no fueran favorables, el docente evita señalar culpables, aunque promueve una responsabilidad diferenciada de los estudiantes, los padres, y de la propia docente– para superar los desafíos que se presentan. Particularmente en estas circunstancias es asertiva y toma en consideración las características personales de cada estudiante y sus familias. Asimismo, para que los familiares estén mejor preparados para apoyar a los estudiantes, comparte contenidos, herramientas y procedimientos específicos.

En acuerdo con el equipo directivo, el docente establece relaciones de colaboración con la comunidad –por ejemplo, con el municipio, el puesto de salud o el museo. Promueve la participación de la comunidad en la escuela y viceversa en el marco del proyecto educativo de la institución. Siempre resguardando el derecho a la privacidad de los estudiantes, y con el permiso de los padres, el docente comparte con diversos actores de la comunidad información y recursos que dan cuenta de los progresos de los estudiantes y de los proyectos de la escuela, y promueve que las prácticas colaborativas con los aliados de la comunidad se sistematicen y socialicen.

Capacidad 15. ***Trabaja colaborativamente con las familias y la comunidad para promover el logro de los aprendizajes de los estudiantes. (Referencia MBDD: Desempeños 33, 35)***

¿Cómo se hace más experta el docente en esta capacidad?

- Propicia con las familias una interacción caracterizada por el respeto y la apertura.
- Genera condiciones para involucrar activamente a las familias en la escuela.
- Establece relaciones de colaboración con la comunidad.

Inicial	Experimentado	Destacado
• El docente promueve una relación cordial con las familias y propicia un diálogo frecuente basado en el respeto y la confianza, orientado a compartir información sobre los resultados de los estudiantes. • En acuerdo con el equipo directivo, el docente participa en proyectos donde la escuela colabora con instituciones de la comunidad.	• El docente promueve una relación cordial con las familias y propicia un diálogo frecuente basado en el respeto y la confianza, orientado a compartir información sobre el progreso y la situación de los estudiantes en el marco de un desarrollo continuo. • Explica a las familias cómo involucrarse en actividades relacionadas con el aprendizaje y promueve su participación en las decisiones del aula. • En acuerdo con el equipo directivo, el docente establece relaciones de colaboración con instituciones de la comunidad.	• El docente promueve una relación cordial con las familias y propicia un diálogo frecuente basado en el respeto y la confianza, orientado a compartir información sobre el progreso y la situación de los estudiantes en el marco de un desarrollo continuo. Maneja efectivamente las emociones que emergen en el contexto de este diálogo y gestiona eficientemente la comunicación aun en situaciones conflictivas. • Explica a las familias cómo involucrarse en actividades relacionadas con el aprendizaje considerando las características de cada estudiante y de las propias familias. Asimismo, promueve su participación en las decisiones del aula y en el proyecto de la institución educativa. • En acuerdo con el equipo directivo, el docente establece alianzas con instituciones de la comunidad, promoviendo un intercambio continuo entre la escuela, dichas instituciones y la comunidad en su conjunto.

1.8.2. Capacidad 16

Integra críticamente en la vida escolar los saberes y recursos culturales de los estudiantes, las familias y la comunidad.

La escuela es un espacio de interacción social donde se encuentran individuos y grupos que tienen distintas pertenencias socioculturales, y que en consecuencia se identifican con diferentes representaciones, expectativas o normas. El docente es consciente de que los estudiantes tienen diversas maneras de interpretar la realidad y cuentan con sus propios referentes –tangibles, como los objetos producidos y utilizados por la comunidad, o intangibles–, como sus creencias o sistema de valores. Al mismo tiempo, reconoce que en el sistema educativo se han priorizado históricamente

algunas formas de construir el conocimiento –como las propias de la ciencia moderna– y de valorar las manifestaciones artísticas. En ese sentido, sabe que una tarea fundamental es preparar a los estudiantes para reconocer que existen diversas formas de aprehender la realidad y para abordar el conocimiento desde diferentes perspectivas. De esa manera, ellos contarán con un espectro más amplio de recursos para tomar las decisiones más apropiadas en los diferentes contextos en los que decidan desenvolverse.

El docente sabe que, en cualquier contexto en el que se desempeñe –no solo en el intercultural bilingüe–, es fundamental conocer la pertenencia cultural de los estudiantes y sus familias para comunicarse efectivamente con ellos y promover la construcción de aprendizajes significativos. Por ello, en un marco de confianza y respeto mutuo, se vincula con los miembros de la comunidad educativa y reconoce los saberes que poseen los estudiantes, así como sus formas específicas de interacción (dinámicas sociales, maneras de organizar o presentar la información, formas de argumentar, lenguaje no verbal, etc.). Al mismo tiempo, el docente toma conciencia de su propia identidad cultural: identifica sus creencias y sistema de valores, así como los prejuicios y estereotipos que pudiera tener. Reflexiona sobre cómo estos impactan en su práctica pedagógica cuando, por ejemplo, impone ciertos sesgos o establece una jerarquía con respecto a creencias, expectativas o formas de interpretar la realidad.

Con miras a desarrollar competencias en los estudiantes, el docente incorpora en los procesos pedagógicos los saberes y recursos de su entorno, así como las formas de comunicación que resultan familiares a los estudiantes. Apela a referentes significativos para la comunidad –imágenes, historias, personajes, lugares– y promueve la construcción de conocimientos a partir de ellos. Asimismo, utiliza estrategias diversas de aprendizaje que combinan lo verbal, lo corporal y lo visual como medios de expresión. Es decir, no se limita a la palabra escrita, sino que además incluye imágenes, relatos orales, expresiones corporales como la actuación o distintos formatos multimodales.

El docente convierte a la comunidad en un ambiente de aprendizaje e indagación desde múltiples perspectivas, promoviendo que los estudiantes conozcan, se vinculen o hagan uso de espacios, recursos, proyectos o diversos referentes de la comunidad para favorecer el desarrollo de un aprendizaje situado. Así, propicia en los estudiantes el conocimiento y la valoración de sus propios referentes culturales, así como los de otras comunidades, a partir de una mirada crítica y reflexiva, pues es consciente de que existen perspectivas o prácticas que pueden atentar contra derechos fundamentales. En esta línea, se hace necesario facilitar el análisis y cuestionamiento por parte de los estudiantes, como manifestación de un ejercicio que desarrollarán como ciudadanos: prestar atención a lo que los rodea y elaborar una posición crítica al respecto.

Capacidad 16. ***Integra críticamente en la vida escolar los saberes y recursos culturales de los estudiantes, las familias y la comunidad. (Referencia MBDD: Desempeño 34)***

¿Cómo se hace más experto el docente en esta capacidad?

- Considera la perspectiva cultural de sus interlocutores en las interacciones que establece con ellos.
- Incorpora en sus prácticas de enseñanza los saberes y recursos culturales de los estudiantes, las familias y la comunidad.

Inicial	Experimentado	Destacado
• En las interacciones que establece con los estudiantes, las familias y la comunidad, el docente evita imponer su perspectiva cultural o descalificar las creencias de sus interlocutores. • Hace uso de recursos locales y apela a referentes significativos para la comunidad con el fin de involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje.	• En las interacciones que establece con los estudiantes, las familias y la comunidad, el docente se vincula considerando la perspectiva cultural de sus interlocutores, su modo de vida, creencias o valores. • Hace uso de recursos locales y apela a referentes significativos para la comunidad con el fin de involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. • Promueve que la comunidad sea un lugar de indagación y construcción de nuevos conocimientos.	• En las interacciones que establece con los estudiantes, las familias y la comunidad, el docente se vincula considerando la perspectiva cultural de sus interlocutores, su modo de vida, creencias o valores. Favorece la integración escuela-comunidad, promoviendo relaciones interculturales entre los distintos actores. • Hace uso de recursos locales y apela a referentes significativos para la comunidad con el fin de involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Promueve que la comunidad sea un lugar de indagación y construcción de nuevos conocimientos e involucra en la planificación a actores relevantes, sabias o diversos expertos vinculados a la comunidad, teniendo en perspectiva el desarrollo integral de la misma.

1.9. COMPETENCIA 8

REFLEXIONA SOBRE SU PRÁCTICA Y EXPERIENCIA INSTITUCIONAL Y DESARROLLA PROCESOS DE APRENDIZAJE CONTINUO DE MODO INDIVIDUAL Y COLECTIVO, PARA CONSTRUIR Y AFIRMAR SU IDENTIDAD Y RESPONSABILIDAD PROFESIONAL.

¿Qué capacidades conforman esta competencia?

Capacidad 17: ***Reflexiona sobre su práctica y a partir de ello orienta su desarrollo profesional.***

¿Cómo se hace más experta el docente en esta capacidad?

- Realiza un proceso de reflexión, individual y colectiva, sobre su propia práctica y sobre cómo mejorar la enseñanza en su institución.
- Participa de acciones de formación que responden a las necesidades de su contexto.

Capacidad 18: ***Participa en la construcción de políticas educativas como parte del ejercicio de su identidad profesional.***

¿Cómo se hace más experto el docente en esta capacidad?

- Se mantiene informado sobre las políticas educativas y participa en la generación de las mismas como parte de su ejercicio profesional.

1.9.1. Capacidad 17

Reflexiona sobre su práctica y a partir de ello orienta su desarrollo profesional.

Se entiende por reflexión sobre la práctica al proceso sistemático de análisis de las propias acciones y decisiones profesionales que permite reorientar el trabajo pedagógico a fin de alcanzar los propósitos educativos. Es una capacidad que el docente aprende durante su formación inicial y que consolida durante su carrera profesional. La práctica reflexiva es un requisito para el ejercicio profesional que solo se puede adquirir a través del análisis deliberado del propio desempeño, tanto de manera individual como en el contexto de una comunidad profesional de aprendizaje. Se trata de un proceso cíclico y constante, que el docente ejercita durante toda su carrera.

De manera individual, el docente reflexiona en su práctica diaria, prestando atención a su entorno y respondiendo de manera consciente ante las situaciones que emergen. Asimismo, reflexiona regularmente sobre su práctica y para ello se vale de lo que registra sistemáticamente. Sus reflexiones contienen un análisis crítico de lo que funcionó y lo que no, de sus pensamientos, reacciones y expectativas. Para este análisis cuenta con los comentarios recibidos por sus pares o por un docente acompañante, así como con la retroalimentación y la respuesta de sus estudiantes ante las actividades y propuestas pedagógicas. Esta reflexión sobre la acción enriquece la reflexión en la acción y viceversa.

En reuniones colegiadas, el docente reflexiona sistemáticamente sobre cómo mejorar la calidad de la enseñanza en la escuela. En un entorno seguro y confiable, el docente tiene la oportunidad de compartir su experiencia personal y escuchar las de sus compañeros. Ello le permite identificar y cuestionar las creencias que ha desarrollado durante su experiencia profesional –por ejemplo, sobre el rol de los profesores, el comportamiento de los estudiantes o el proceso de aprendizaje– y advertir cómo estas impactan en su práctica docente. Juzga esas creencias a la luz de la teoría, de la retroalimentación de sus pares y del conocimiento contextual que ha desarrollado.

Como producto de la reflexión, el docente toma decisiones que pueden involucrar, o bien pequeños cambios para introducir deliberadamente en próximas sesiones, o bien procesos de mediano o largo plazo que impliquen su participación en acciones de formación con miras a consolidar su práctica profesional. Sobre este último punto, orienta sus decisiones tomando en consideración las prioridades de la institución o red en la que se desenvuelve. Sabe de la importancia de especializarse y concibe la formación en servicio como un proceso permanente de mejora de su práctica, que debe desarrollar en el contexto de su comunidad educativa.

En el marco de un enfoque colaborativo, y bajo el liderazgo pedagógico de la dirección, el docente forma parte de

comunidades de aprendizaje que apuestan por la construcción colectiva y continua del conocimiento pedagógico. Tal sería el caso de docentes de una institución polidocente o de una red rural que participan como equipo de un mismo programa formativo. El aprendizaje colectivo se constituye en una valiosa oportunidad para que estos docentes intercambien perspectivas e interpretaciones de su contexto y para que elaboren y ejecuten, en conjunto, propuestas pedagógicas que tengan un mayor alcance y que redunden en el fortalecimiento de sus competencias profesionales y en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Capacidad 17: ***Reflexiona sobre su práctica y a partir de ello orienta su desarrollo profesional. (Referencia MBDD: Desempeños 36, 37)***

¿Cómo se hace más experta el docente en esta capacidad?

- Realiza un proceso de reflexión, individual y colectiva, sobre su propia práctica y sobre cómo mejorar la enseñanza en su institución.
- Participa de acciones de formación que responden a las necesidades de su contexto.

Inicial	Experimentado	Destacado
• El docente reflexiona sobre su práctica pedagógica, particularmente cuando se enfrenta a situaciones que ponen en evidencia dificultades en la misma, para entender las causas y analizar su actuación. Busca apoyo de sus pares para identificar aspectos de mejora y tomar acciones al respecto. • Participa en acciones formativas que responden a sus necesidades formativas y transfiere estos aprendizajes a su práctica.	• El docente reflexiona sistemáticamente sobre su práctica pedagógica, a nivel individual y en reuniones colegiadas. A la luz de la teoría educativa y de la retroalimentación de sus pares, analiza las decisiones pedagógicas que toma y su impacto en los aprendizajes de los estudiantes. Identifica aspectos de mejora o cambio y toma acciones al respecto. • Participa en acciones formativas que responden a sus necesidades formativas y a aquellas comunes a los miembros de su escuela o red. Transfiere estos aprendizajes a su práctica.	• El docente reflexiona sistemáticamente sobre su práctica pedagógica y su participación en la escuela o red, a nivel individual y en reuniones colegiadas. A la luz de la teoría educativa y de la retroalimentación de sus pares, analiza las decisiones pedagógicas que toma, su impacto en los aprendizajes de los estudiantes y su forma de trabajo con los demás miembros de la escuela o red. • Identifica aspectos de mejora o cambio y toma acciones al respecto. Promueve y modera espacios de reflexión colectiva sobre la práctica docente en su institución. • Participa y promueve la participación de su comunidad docente en acciones formativas que responden a las necesidades de aprendizaje comunes a los miembros de su escuela o red.

Inicial	Experimentado	Destacado
		• Elabora e implementa con sus pares propuestas orientadas a transferir los aprendizajes a las prácticas pedagógicas de la institución.

1.9.2. Capacidad 18

Participa en la construcción de políticas educativas como parte del ejercicio de su identidad profesional.

Un docente se identifica como tal no solo por los conocimientos que posee, o por las estrategias y procesos pedagógicos que es capaz de implementar, sino por sus principios, ideales, y por la forma en que concibe su profesión. La construcción de esta identidad comienza en la propia escolaridad, se desarrolla en la formación inicial y se consolida a lo largo de la trayectoria del docente, a partir de sus experiencias y de los contextos en los que se desenvuelve. En ese sentido, la construcción de la identidad profesional docente es un proceso social y cultural.

El docente sabe que es un actor fundamental del sistema educativo, y conoce la estructura del mismo, así como su organización en los niveles local, regional y nacional. Se mantiene actualizado sobre la normativa vigente y las políticas en marcha, a partir de la revisión y comparación de diferentes fuentes de información. Asimismo, asume una postura crítica sobre estas; es decir, construye una opinión propia sobre las potencialidades y limitaciones que puedan tener dichas normativas y políticas desde su experiencia profesional y conocimiento del ámbito local.

Como parte de su ejercicio profesional, compromete tiempo, energía y recursos intelectuales para aportar en procesos orientados al desarrollo del colectivo al que pertenece. Con este, profundiza sobre temas de investigación, intercambia experiencias, socializa buenas prácticas, aprende estrategias para mejorar su desempeño o delibera sobre diversos asuntos sociales y políticos que atañen a su profesión. Esto, con la convicción de que un colectivo docente consolidado es un actor fundamental en la construcción de la agenda educativa del país.

El docente promueve que su gremio fortalezca su capacidad reflexiva y propositiva con respecto a lo que regula el Estado y espera la sociedad. En ese sentido, participa activamente en los procesos de construcción y consulta de políticas educativas, que incluyen, por ejemplo, la elaboración e implementación del currículo nacional, el proyecto educativo nacional o el regional. Para ello, hace uso de los diferentes canales de participación destinados a recoger las perspectivas de los maestros que ejercen su profesión en las diversas realidades que constituyen nuestro país. Esto implica aprovechar los espacios presenciales y virtuales a disposición. En especial estos últimos, en tanto permiten que las comunicaciones sean mucho más fluidas y que se reduzcan las distancias espaciales y temporales. Realiza estas actividades de manera constante, aunque con diferente intensidad dependiendo del momento del año y de su carga laboral y compromisos personales.

Capacidad 18: ***Participa en la construcción de políticas educativas como parte del ejercicio de su identidad profesional. (Referencia MBDD: Desempeño 38)***

¿Cómo se hace más experto el docente en esta capacidad?

- Se mantiene informado sobre las políticas educativas y participa en la generación de las mismas como parte de su ejercicio profesional.

Inicial	Experimentado	Destacado
• A partir de fuentes confiables, el docente se mantiene actualizado sobre las políticas y la normatividad vigente en materias como el currículo, la gestión, la evaluación o el financiamiento. • De ser el caso, esto le permite emitir opiniones informadas en los entornos físicos y virtuales en los que se desenvuelve.	• A partir de fuentes confiables, el docente se mantiene actualizado sobre las políticas y la normatividad vigente en materias como el currículo, la gestión, la evaluación o el financiamiento. En su escuela, red y en los entornos virtuales en los que se desenvuelve, expresa una opinión informada y sustentada en su experiencia profesional y en el conocimiento de su contexto. • Participa en espacios oficiales donde se llevan a cabo procesos de construcción de políticas educativas, a nivel local, regional o nacional. Para ello, hace uso de los canales de participación disponibles.	• A partir de fuentes confiables, el docente se mantiene actualizado sobre las políticas y normatividad vigente en materias como el currículo, la gestión, la evaluación y el financiamiento. En la escuela, red y en los entornos virtuales en los que se desenvuelve, expresa una opinión informada y sustentada en su experiencia profesional y en el conocimiento de diversas realidades educativas de su región o del país. Promueve espacios de discusión con sus colegas donde se intercambien opiniones al respecto. • Recoge los acuerdos alcanzados por el colectivo y actúa como portavoz del mismo en espacios oficiales donde se llevan a cabo procesos de construcción de políticas educativas, a nivel local, regional o nacional. Para ello, hace uso de los canales de participación disponibles.

1.10. COMPETENCIA 9

EJERCE SU PROFESIÓN DESDE UNA ÉTICA DE RESPETO DE LOS DERECHOS FUNDAMENTALES DE LAS PERSONAS, DEMOSTRANDO HONESTIDAD, JUSTICIA, RESPONSABILIDAD Y COMPROMISO CON SU FUNCIÓN SOCIAL.

¿Qué capacidades conforman esta competencia?

Capacidad 19: ***Preserva el bienestar de los estudiantes en situaciones de diversa complejidad que pueden exigir la resolución de dilemas éticos.***

¿Cómo se hace más experta el docente en esta capacidad?

- Actúa respetando siempre los derechos de los niños, niñas y adolescentes.
- Resuelve dilemas éticos que se le presentan como parte de la vida escolar.

Capacidad 20: ***Demuestra honestidad, justicia y responsabilidad en su desempeño institucional.***

¿Cómo se hace más experto el docente en esta capacidad?

- Demuestra compromiso con su función y sus responsabilidades profesionales.
- Actúa frente a situaciones que constituyen problemas éticos.

1.10.1. Capacidad 19

Preserva el bienestar de los estudiantes en situaciones de diversa complejidad que pueden exigir la resolución de dilemas éticos.

La interacción propia de la vida escolar –la que se da entre docentes y estudiantes, así como entre docentes y otros miembros de la comunidad educativa– presenta inevitablemente una dimensión moral. En las relaciones interpersonales de los docentes se presentan cotidianamente situaciones de diversa índole, que implican tomar decisiones morales de menor o mayor complejidad. En estos contextos y en todo momento, el docente considera como criterio fundamental el bienestar de sus estudiantes. Esto implica evitar cualquier situación que pueda causarles daño y resguardar, ante todo, su salud física, emocional y mental. Para ello, se conduce en el marco del respeto a los derechos fundamentales, particularmente los de niños, niñas y adolescentes y, cuando es necesario, se remite a marcos normativos nacionales, locales e institucionales que recogen estos derechos.

Sin embargo, existen situaciones altamente complejas para las que no existe una respuesta única ni preestablecida de antemano. En esos casos, el docente se encuentra frente a dilemas éticos. Es decir, se encuentra frente a una situación de conflicto o pugna entre dos valores distintos, y en la que cualquier alternativa que tome generará consecuencias positivas, pero también consecuencias no deseadas. Por ejemplo, esto ocurre cuando una docente debe decidir entre disminuir el tiempo y la atención que le da al proceso grupal para priorizar el proceso de una estudiante que se ha retrasado por una enfermedad o, en caso contrario, sostener el ritmo de trabajo del grupo para no afectar su proceso asumiendo que la estudiante se reincorporará gradualmente sin un apoyo específico. En este caso, se presenta una

tensión entre la preocupación legítima por apoyar a estudiantes que se encuentran en desventaja y la necesidad igualmente legítima de respetar criterios de igualdad.

Como en el caso anterior, pueden presentarse otras tensiones propias del quehacer docente: tensión entre el interés por cuidar de los estudiantes y el cumplimiento de ciertas exigencias formales de la institución; entre responder a la confianza depositada por sus estudiantes guardando una confidencia y la necesidad de comunicarse con colegas y familia para reducir situaciones de riesgo; entre el compañerismo o amistad con sus colegas y el respeto a normas o requisitos de la institución.

Cuando enfrenta situaciones complejas que involucran la resolución de dilemas, el docente se esfuerza en primer lugar por delimitar el problema y esclarecer las posiciones o valoraciones que se encuentran enfrentadas. En consecuencia, considera las diversas perspectivas que se ponen en juego, reflexiona sobre las posibles consecuencias que se desprenderían en distintos escenarios y delibera para tomar la mejor decisión posible en función del análisis o el razonamiento que ha llevado a cabo. Puede hacer esto de manera individual o en diálogo con sus pares, directivos u otros actores competentes, esforzándose por preservar en todo momento la integridad de los estudiantes.

Capacidad 19: *Preserva el bienestar de los estudiantes en situaciones de diversa complejidad que pueden exigir la resolución de dilemas éticos. (Referencia MBDD: Desempeños 39 y 40)*

¿Cómo se hace más experta el docente en esta capacidad?

- Actúa respetando siempre los derechos de los niños, niñas y adolescentes.
- Resuelve dilemas éticos que se le presentan como parte de la vida escolar.

Inicial	Experimentado	Destacado
• El docente actúa siempre respetando los derechos de todos los niños, niñas y adolescentes y, en concordancia, toma decisiones que favorecen la protección de su salud física, emocional y mental.	• El docente actúa siempre respetando los derechos de todos los niños, niñas y adolescentes y, en concordancia, toma decisiones que favorecen la protección de su salud física, emocional y mental. • Asimismo, promueve que estos derechos sean respetados en los diferentes contextos donde se desenvuelven los estudiantes.	• El docente actúa siempre respetando los derechos de todos los niños, niñas y adolescentes y, en concordancia, toma decisiones que favorecen la protección de su salud física, emocional y mental. Asimismo, promueve que estos derechos sean respetados en los diferentes contextos donde se desenvuelven los estudiantes.

Inicial	Experimentado	Destacado
	• Cuando se enfrenta a dilemas éticos, identifica el problema en cuestión, considera las perspectivas que se ponen en juego, reflexiona sobre las posibles consecuencias y toma la mejor decisión posible procurando que no implique transgredir derechos de las partes implicadas.	• Cuando se enfrenta a dilemas éticos, identifica el problema en cuestión, considera las perspectivas que se ponen en juego, reflexiona sobre las posibles consecuencias y toma la mejor decisión posible procurando que no implique transgredir derechos de las partes implicadas. Ayuda a sus colegas a tomar decisiones respecto a los dilemas éticos que enfrentan.

1.10.2. Capacidad 20

Demuestra honestidad, justicia y responsabilidad en su desempeño institucional.

El ejercicio de la profesión docente exige un alto compromiso ético: idoneidad profesional, comportamiento moral y responsabilidad personal con el aprendizaje de cada alumno[31]. Ser docente significa asumir la tarea de formar personas en su integralidad, respetando sus derechos y protegiendo su dignidad en todo momento.

El docente desempeña su labor en el marco de parámetros legales y principios institucionales orientados a promover el bienestar de los estudiantes y el logro de sus aprendizajes. Demuestra compromiso en el cumplimiento de sus responsabilidades profesionales y, en general, de sus funciones, guiándose siempre por un sentido de justicia y equidad. Asimismo, protege y hace uso adecuado de los bienes institucionales pues sabe que su preservación garantiza el derecho de los estudiantes a la educación.

Por otro lado, el docente reconoce que también es parte de la dimensión ética de su función identificar situaciones, dinámicas, comportamientos o acciones que atentan contra las normas o que, si bien no están explícitamente sancionados en estas, constituyen faltas éticas. Estos comportamientos pueden estar instalados en la dinámica institucional y ser reproducidos por el personal de la escuela de manera acrítica, sin advertir que están afectando los derechos de los estudiantes o les están causando daño. El docente sabe que, así estén naturalizados en la cultura escolar de la institución o pasen desapercibidos por sus pares, estos comportamientos están reñidos con la ética profesional. Por tanto, es su responsabilidad alertar a la comunidad y tomar acción.

Los problemas éticos pueden darse en cualquier ámbito de la práctica profesional: en la planificación colegiada, en el proceso de evaluación de los aprendizajes, en el desarrollo de los procesos pedagógicos y, en general, en la interacción permanente con los estudiantes. También pueden presentarse en las relaciones entre colegas, entre docentes y directivos, docentes y familias

[31] Estas características del ejercicio docente son mencionadas en la Ley 29944, Ley de Reforma Magisterial (2012).

o entre la institución educativa y diversas instituciones de la comunidad. Por ejemplo, el docente sabe que son faltas éticas evitar compartir criterios de evaluación con sus estudiantes, planificar sin tomar en cuenta las necesidades específicas de atención de un niño, o excluir regularmente de los procesos de trabajo a uno o más colegas porque no comparten las mismas ideas o porque tienen estilos de trabajo diferentes.

Para identificar los problemas éticos, el docente analiza con apertura su acción formadora y la de la institución en donde se desempeña. En cualquier circunstancia, toma distancia crítica de sus prácticas y creencias y, cuando resultan contradictorias con el sentido de la profesión, está dispuesto a modificarlas. Actúa frente a situaciones de injusticia, exclusión o discriminación que pueden afectar a estudiantes o a cualquier otra persona. En suma, se orienta por los principios de honestidad, justicia y responsabilidad para tomar decisiones adecuadas en los diversos escenarios que se le presentan, sea de forma individual o en colaboración con sus pares.

Capacidad 20: *Demuestra honestidad, justicia y responsabilidad en su desempeño institucional. (Referencia MBDD: Desempeños 39 y 40)*

¿Cómo se hace más experto el docente en esta capacidad?

- Demuestra compromiso con su función y sus responsabilidades profesionales.
- Actúa frente a situaciones que constituyen problemas éticos.

Inicial	Experimentado	Destacado
• El docente demuestra compromiso con el cumplimiento de sus funciones y hace uso adecuado de los bienes institucionales para preservar el derecho de los estudiantes a la educación. • Asimismo, actúa frente a situaciones evidentes de injusticia que se presentan en diversos ámbitos de la práctica profesional.	• El docente demuestra compromiso con el cumplimiento de sus funciones y hace uso adecuado de los bienes institucionales para preservar el derecho de los estudiantes a la educación. Asimismo, actúa frente a situaciones que constituyen problemas éticos en diversos ámbitos de la práctica profesional y que logra identificar, incluso si son poco evidentes o están normalizados en la cultura institucional.	• El docente demuestra compromiso con el cumplimiento de sus funciones, hace uso adecuado de los bienes institucionales para preservar el derecho de los estudiantes a la educación y fomenta una cultura de respeto al bien común. Asimismo, identifica en diversos ámbitos de la práctica profesional situaciones que pueden constituir problemas éticos y que son poco evidentes o están normalizadas en la cultura institucional. Actúa frente a ellas y problematiza de forma explícita las implicancias o conflictos inherentes a estas situaciones, los discute con sus colegas y contribuye a generar una cultura institucional que rechace la normalización de prácticas anti éticas.

BIBLIOGRAFÍA

Alvarado, F. y La Voy, D. (2006). *Maestros y Maestras: Innovadores poderosos. Cómo fortalecer la Reforma Educativa desde el aula*. Washington, DC: AED - Academy for Educational Development, Global Education Center.

Ávalos, B. (2002). La Formación Docente Continua en Chile. Desarrollo, logros y limitaciones. En *Formación Docente: un aporte a la discusión, la experiencia de algunos países*. Santiago de Chile: OREALC/ UNESCO.

Ávalos, B. (2007). *Formación docente continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe*. Informe preparado para el Diálogo Regional de Política. Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de: https://publications.iadb.org

Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla. Consultado en: file:///G:/Escritorio/Downloads/Contexto-Arg.pdf

Bolívar, A. (2008). Avances en la gestión e innovación de los centros. En A. Villa (coord.), *Innovación y cambio en las organizaciones educativas* (pp. 291-317). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto. Consultado en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2727420

Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. Magis, *Revista Internacional de Investigación en Educación, 3*(5), pp. 79-106. Consultado en: https://bit.ly/2HuPbBU

Bolívar Ruano, M. R. (2013). Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Instrumentos de diagnóstico y evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación, 62*(1), pp. 1-12. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Consultado en: https://hum386.ugr.es/media/grupos/HUM386/cms/comunidades%20profesionales%20de%20aprendizaje%20Instrumentos_Rosel%20Bolivar.pdf

Castillo de Trelles, C. (2001). El Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD). En Cuenca, R. (Ed.), *Formación continua de docentes en servicio*. Lima: MINEDU, GTZ y KfW.

Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2003). a. En A. Lieberman y L. Miller (Eds.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 65-80). Barcelona: Octaedro.

Coll, C. (2004). Las comunidades de aprendizaje. Nuevos horizontes para la investigación y la intervención en psicología de la educación. *IV Congreso Internacional de Psicología y Educación. Simposio: Nuevos horizontes en Psicología de la Educación. Almería, 30-31 de marzo y 1-2 de abril de 2004*. URL: <http://www.ub.edu/grintie>. Consultado en: http://www.tafor.net/psicoaula/campus/master/master/experto1/unidad16/images/ca.pdf

Cuenca, R. (2003). Experiencias, tensiones y desafíos de la formación en servicio. En Flores, I. (Ed.), *¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina? Encuentro internacional "El desarrollo profesional de los docentes en América Latina"*. Lima: ProEduca–GTZ, OREALC/UNESCO.

Cuenca, R. (2012). *¿Mejores maestros? Balance de políticas docentes 2010 – 2011*. Lima: Proyecto USAID/PERÚ/SUMA.

Cuenca, R. y Vargas, J. (2018). *Perú: El estado de políticas públicas docentes*. Lima: IEP – BID – The Interamerican Dialogue.

Danielson, C. (2013). *The Framework for Teaching Evaluation Instrument*. Princeton (NJ): The Danielson Group.

Darling-Hammond, L., y Rothman, R. (2011). *Teacher and leader effectiveness in high-performing education systems*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education and Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.

De Belaunde, C.; González, N. y Eguren, M. (2013). *¿Lección para el maestro? La experiencia del Plan Nacional de Capacitación Docente – PLANCAD*. Documento de trabajo N° 188. Lima: IEP.

Díaz, H. (2015). *Formación docente en el Perú. Realidades y tendencias*. Semana de la Educación. Lima: Fundación Santillana.

Dufour, R. (2004). What is a "professional learning community?". *Educational Leadership, 61*(8), pp. 6- 11.

Dufour, R. y Marzano, R. (2009). High leverage strategies for principal leadership. *Educational Leadership, 66*(5), pp. 62-68. Disponible en: http://www.allthingsplc.info/files/uploads/highleverage.pdf

Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E., Alfonso, M., Montalva, V, y Paredes, D. (2017). *Profesión: profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Washington, DC: Publicaciones BID.

Elizarrarás Saldaña, G. (2010). *Las comunidades de aprendizaje: ¿una alternativa para la educación actual?* (tesis de postgrado). Secretaría de Educación y Cultura, Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, Chihuahua, México. Disponible en: https://es.scribd.com/document/297619547/Comunidades-de-Aprendizaje

Escudero, J.M. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la Educación. *Ágora para la EF y el Deporte, 10*, pp. 7-31. Disponible en: file:///G:/Escritorio/Downloads/Dialnet-ComunidadesDocentesDeAprendizajeFormacionDelProfes-3048583.pdf

Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997) *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Trabajar unidos para mejorar*. Sevilla: M.C.E.P.

Flores, I. (Ed.) (2003). ¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina? *Encuentro internacional "El desarrollo profesional de los docentes en América Latina"*. Lima: ProEduca–GTZ, OREALC/UNESCO.

Gómez Alonso, J. (s/f). *Comunidades de aprendizaje*. Consultado en: http://www.nodo50.org/movicaliedu/comunaprendizaje.htm

Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J. y Vargas, S. (2017). *El estado de la educación en el Perú. Análisis y perspectivas de la educación básica*. Lima: FORGE - GRADE Recuperado de: http://www.grade.org.pe/forge/descargas/Estado%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20el%20Per%C3%BA.pdf

Gutiérrez, A. (s/f). *El concepto de comunidades de aprendizaje*. Consultado en: http://ineditviable.blogspot.com/2013/03/el-concepto-de-comunidades-de.html

Guzmán, J. L. (2013). *Políticas docentes para mejorar la educación en Centroamérica. Tendencias regionales*. Santiago de Chile: PREALC, CECC/SICA, OREALC/UNESCO.

Harari, N. (Agosto 2018). Yuval Noah Harari on what the year 2050 has in store for humankind. *Revista Digital Wired*. Disponible en: https://www.wired.co.uk/article/yuval-noah-harari-extract-21-lessons-for-the-21st-century

Hargreaves, A. (2008). Leading professional learning communities. En A. Blankstein, P. Houston y R. Cole (Eds.), *Sustaining professional learning communities* (pp. 175-197). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Harris, A. (2009) (Ed.) *Distributed leadership. Different perspectives*. Dordrecht: Springer.

Harris, A. y Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools, 13*(2), pp. 172–181.

Hopkins, D. y Lagerweij, N. (1997). La base de conocimientos de mejora de la escuela. En D. Reynolds et al. (Eds.), *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza* (pp. 71-101). Madrid: Santillana-Aula XXI.

Hord, S. (1997) Professional Learning Communities: ¿What are they and why are they important? *Issues... About Change, 6*(1). Disponible en: http://www.sedl.org/change/issues/issues61.html

Instituto ESCALAE. (2017). *Guía Escalae System en 6 preguntas y respuestas*. Barcelona: Instituto ESCALAE. Disponible en: http://www.escalae.org/wp-content/uploads/2017/10/Guia_Escalae_System_2017.pdf

Kearney, N. (2001). *Comunidades de aprendizaje: un enfoque pedagógico de futuro*. Valencia: Florida Centre de Formació. Consultado en: https://intervencionelearning.files.wordpress.com/2010/08/n05kearney02.pdf

Krichesky, G., y Murrillo, J. (2011). Las Comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE - Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación, 9*(1), pp. 65-83. Madrid: Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar. Consultado en http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art4.pdf

Larson, R. (2010). *Big Ideas Math*. National Geographic School Publishing.

Little, J. (1990). Teachers as colleagues. En A. Lieberman (Ed.), *Schools as collaborative cultures* (pp. 165-193). New York: Falmer Press.

López Yáñez, J. y Lavié, J. M. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 14*(1), pp. 71-98. Consultado en: http://www.redalyc.org/pdf/567/56714113005.pdf

Malpica, F. (2017). *Las comunidades profesionales de aprendizaje para la innovación pedagógica sostenible*. Consultado en: http://www.escalae.org/wp-content/uploads/2018/02/Articulo_Las_Comunidades_Profesionales_de_Aprendizaje_para_la_Innovacion_Pedagogica_Sostenible.pdf

Malpica, F. y Navareño P. (2018). *Innovación pedagógica reflexiva en comunidades profesionales de aprendizaje y su impacto en la formación docente institucional*. Málaga: Servicio de Publicaciones y Divulgación de la Universidad de Málaga. Consultado en: http://www.revistas.uma.es/index.php/innoeduca/article/view/4835/4537

Marcelo, C. (2009). Políticas de inserción a la docencia. En Marcelo, C. (Coord.), *El profesorado principiante: Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.

Marzano, R. (2009). High leverage strategies for principal leadership. *Educational Leadership, 66* (5), pp. 62-68.

Marzano, R. (2013). *The Marzano Teacher Evaluation Model*. Englewood (CO): Marzano Research.

Ministerio de Economía y Finanzas – MEF. (2010). *De las Instituciones al Ciudadano: La Reforma del Presupuesto por Resultados en el Perú*. Lima: Ministerio de Economía y Finanzas/Dirección General del Presupuesto Público.

Ministerio de Educación – MINEDU. (2013). *Marco de Buen Desempeño Docente. Resolución Ministerial No. 0547-2012-ED.* Lima: MINEDU.

Ministerio de Educación – MINEDU. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: MINEDU. Disponible en: http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pd

Ministerio de Educación – MINEDU. (2017). *Rúbricas de observación de aula para la Evaluación del Desempeño Docente*. Lima: MINEDU. Disponible en http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5332/R%C3%BAbricas%20de%20observaci%C3%B3n%20de%20aula%20para%20la%20evaluaci%C3%B3n%20del%20desempe%C3%B1o%20docente%20manual%20de%20aplicaci%C3%B3n.pdf?isAllowed=y&sequence=1

Ministerio de Educación – MINEDU. (2018). *Propuesta de estándares*. (Documento de trabajo inédito). DIFODS.

Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa. *Revista de Educación, 337*, pp. 235-250. Consultado en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re337/re337_12.pdf

Montero, C. y Carrillo, S. (2017). *Programas de formación docente en servicio en el Perú: Experiencias y aprendizajes durante el periodo 2011 – 2015*. Lima: UNESCO.

Montero, C. y Uccelli, F. (2011). *Informe sobre la reunión técnica de consulta del documento: "El estado del arte sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe-Perú"*. Informe de consultoría realizada para UNESCO. Lima: IEP.

Moreno, R. y Zúñiga, S. (01 de junio de 2012). Comunidades de aprendizaje. *Red el Periódico. Guatemala*. Consultado en: http://www.elperiodico.com.gt/es/20120601/opinion/212997

Murdochowicz, A. (2002). *Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes*. Documento de Trabajo No. 23. Santiago de Chile: PREAL.

Murillo, F. J. (2002). La "Mejora de la Escuela": concepto y caracterización. En Murillo, F. J. y Muñoz-Repiso, M. (Coords.), *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro. Consultado en: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP10939.pdf&area=E

Murillo, F. J. (2003). El Movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE - Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1*(2). Consultado en: http://www.redalyc.org/pdf/551/55110206.pdf

Murillo, F. J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *REICE - Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4*(4), pp. 11-24. Consultado en: http://www.redalyc.org/pdf/551/55140403.pdf

Orihuela, J. C.; Díaz, J. J. y del Mastro, C. (2009). *Presupuesto público evaluado: Programa Nacional de Capacitación y Formación Permanente. Ministerio de Educación*. Informe de consultoría. Lima: Ministerio de Economía y Finanzas.

Ortega, S. (2011). Profesores para una Educación para Todos: Formación Continua. Borrador para discusión. En *Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes*. Santiago de Chile: OREALC/ UNESCO.

Ortiz, J. (2010). *Comunidades de aprendizaje. Resúmenes de políticas educativas*. Guatemala: Proyecto USAID/Reforma Educativa en el Aula.

Robalino, M. (2003). Desarrollo profesional y humano de los docentes: una responsabilidad social. En Flores, I. (Ed.), *¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina? Encuentro internacional "El desarrollo profesional de los docentes en América Latina"*. Lima: ProEduca – GTZ, OREALC/ UNESCO. Consultado en: file:///G:/Escritorio/Downloads/como_estamos_formando_maestros_america_latina.pdf

Robalino, M. (Noviembre de 2011). Políticas docentes: un tema pendiente en América Latina y el Caribe. *I Encuentro Luso-Brasileiro sobre Trabajo Docente y VI Encuentro Brasileiro de la Rede Estrado*. Maceio, Alagoas.

Rodríguez, J., Sanz, P. y Soltau, L. (2013). *Evaluación de diseño y ejecución de presupuesto (EDEP) de la intervención pública evaluada (IPE) "Acompañamiento pedagógico" – Pliego Ministerio de Educación.* Informe Final (mimeo). Lima: MEF. Consultado en: https://www.mef.gob.pe/contenidos/presu_publ/ppr/eval_indep/2013_pedagogico.pdf

Rodríguez de Guzmán, J. (2012). *Comunidades de aprendizaje y formación del profesorado*. Consultado en: http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2012_19_06.pdf

Sacristán Vicente, A. (1966). *Formación de maestros: Perú (septiembre 1959 – diciembre 1965)*. París: UNESCO.

Sánchez Moreno, G. y Equipo Técnico de la Unidad de Capacitación Docente de la DINFOCAD (2006). *De la capacitación hacia la formación en servicio de los docentes. Aportes a la política. (1995 – 2005)*. Lima: Ministerio de Educación, ProEduca-GTZ.

SASE Consultores (2012). *Servicio de estudio del impacto de la capacitación en el desempeño docente en los procesos de enseñanza, aprendizaje y en los logros de aprendizaje de estudiantes del segundo grado de Educación Primaria en el marco del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente – PRONAFCAP*. Informe final (versión corregida). Informe de consultoría no publicado. Lima: MINEDU.

Senge, P., Roberts, C., Ross, R., Smith, B. y Kleiner, A. (1994). *The fifth discipline fieldbook. Strategies and tools for building a learning organization*. New York: Doubleday/Currency.

Stoll, L. (2005). *Creando y manteniendo comunidades de aprendizaje profesional efectivas*. Consultado en: http://www.fracasoescolar.com/conclusions2005/stoll.pdf

Stoll, L. y Louis, K.S. (Eds.) (2007). *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. Columbus, OH: Open University Press.

Taut, S. (2015). ¿Cómo se relacionan los resultados de la Evaluación Docente con el aprendizaje que alcanzan los estudiantes de profesores evaluados? *Midevidencias 2*, pp. 1-7. Extraído de: http://www.mideuc.cl/wp-content/uploads/2015/06/ MidEvidencias-N2.pdf

Torres, R. M. (2001). Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. *Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje. Barcelona Fórum 2004*. Barcelona. Consultado en: http://www.estudiosindigenas.cl/educacion/aprendizaje_vida_comunidad_aprendizaje_esp.pdf

UNESCO/OREALC. (2001). Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Documento de Trabajo. *Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

UNESCO/OREALC. (2012). *Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

UNESCO/OREALC. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe. Estrategia regional sobre docentes*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

UNESCO/OREALC. (2016). *Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe. Aprendizajes de la Estrategia Regional de Docentes de la OREALC/UNESCO 2012-2016*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

Villegas-Reimers, E. (2002). Formación Docente en los Estados Unidos de Norteamérica: Tendencias recientes en sus prácticas y políticas. En *Formación Docente: un aporte a la discusión, la experiencia de algunos países*. Santiago de Chile: UNESCO /REALC.

ANEXO 1
LINEAMIENTOS DE FORMACIÓN EN SERVICIO: RESUMEN EJECUTIVO

Informe de la consultora Pilar Sanz a la DIFODS[32], en el marco de la consultoría para la formulación de los Lineamientos de Formación Docente en Servicio para docentes de Educación Básica y Técnico Productiva, que resume el documento en consulta sometido a revisión con diversos actores, dentro y fuera del Ministerio de Educación.

1. Antecedentes

- Urgencia de cambiar las reglas de la FDS (Proyecto de SNFC desde 1999).
- Construcción y aprobación de lineamientos trasciende gestiones (con consultas internas y fuera del MINEDU).
- Hay un proceso de construcción previo, que viene desde la gestión del ministro Jaime Saavedra en 2016, que ha incluido diferentes consultas y discusiones dentro y fuera del MINEDU.
- En esta gestión en particular, se suman como oportunidades:
  - La formulación de la Política Integral de Desarrollo Docente
  - La articulación con la formación inicial, con la que se comparte competencias profesionales de docentes y formadores, así como el modelo de Servicio de las Escuelas de Educación Superior Pedagógicas (EESP).

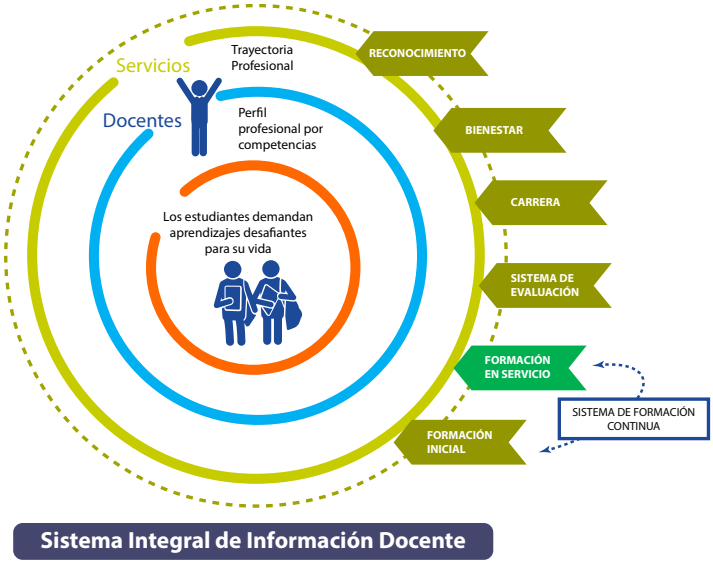
[32] Presentado el 12 de diciembre del 2018.

2. Política Integral de Desarrollo Docente

- Gran marco de política que busca transformar prácticas profesionales docentes, en sus diferentes roles, para garantizar logros de aprendizaje que demandan los estudiantes para su vida.
- Es una política que aborda al docente como un sujeto, sujeto de derecho, con sus correspondientes responsabilidades frente a los aprendizajes.
- Una Política que movilice a la ciudadanía por la valorización del docente.
- Una Política que define una cartera de servicios que se ofrecen al docente en su trayectoria profesional: la atracción, la formación inicial, el ingreso a la carrera, la formación en servicio, el reconocimiento, el bienestar, la evaluación. La FDS es uno de ellos.

GRÁFICO Nº 5: POLÍTICA INTEGRAL DE DESARROLLO DOCENTE

Desarrollar la práctica **profesional** docente en el aula y la escuela a lo largo de su **trayectoria** orientadas por **estándares** de competencias que respondan a las desafiantes demandas de **aprendizajes** de los estudiantes



Fuente: DIFODS-MINEDU.

3. Hitos claves: Lineamientos de Política, Plan Nacional, Programa Nacional

- Lineamientos de Política establecen parámetros, enfoques y estrategias nacionales para la puesta en marcha de acciones de formación docente en servicios públicas y privadas bajo un sistema continuo (reglas de juego).
- Plan Nacional establece objetivos, metas, acciones y recursos para la puesta en marcha de la oferta formativa diferenciada a nivel nacional, que oriente los Planes Regionales complementarios.
- Programa Nacional establece una instancia ejecutora y desconcentrada del MINEDU que diseña y gestiona la oferta formativa nacional, de manera coordinada con los GR, a través de las Universidades y EESP.

4. Fines de la Formación Docente en Servicio

Fomentar un **ejercicio profesional de la docencia** reflexivo y eficaz, autónomo y crítico con el saber que sustenta su actuación, pertinente con cada contexto y con capacidad de decisión, ético y comprometido. Siempre orientado a las competencias que sus estudiantes tienen derecho a aprender.

- Orientar la oferta de formación docente en servicio al **desarrollo de competencias profesionales y la mejora progresiva de la práctica**, en base a los estándares del Marco de Buen Desempeño Docente.
- Centrar la **formación en servicio en el lugar de trabajo**, propiciando el aprendizaje colaborativo entre pares, desde la propia experiencia y la reflexión crítica sobre la práctica.
- Fortalecer la nueva **identidad docente**, el respeto a la ética profesional en el ejercicio de su rol, así como las

GRÁFICO Nº 6: HITOS CLAVE EN FDS

Fuente: DIFODS-MINEDU.

habilidades blandas que requiere su desarrollo personal e interpersonal.

- Contribuir a la **revalorización del docente** promoviendo un **ejercicio autónomo de su formación y desarrollo profesional**, que se complementa con una carrera pública meritocrática y el mejoramiento de condiciones laborales.
- **Sostener las mejoras alcanzadas en la formación de los docentes** a través de fortalecimiento del rol director como líder pedagógico, del formador como facilitador de procesos de formación, y de las comunidades de aprendizaje para la mejora continua de la práctica.

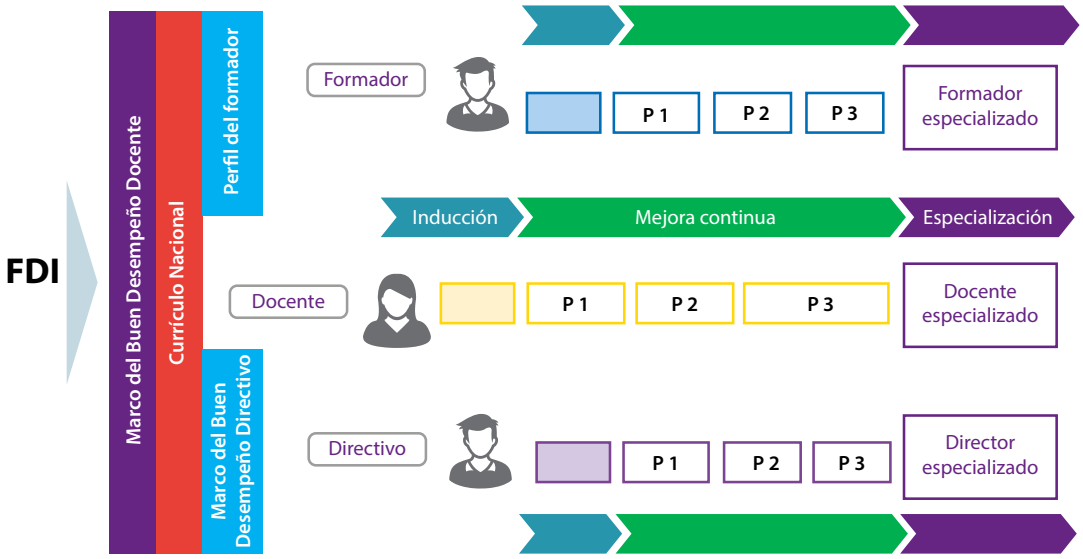
5. Principios y enfoques de la Formación Docente en Servicio

- Principios alineados a los de la ley general de educación y del currículo nacional:
  - Derecho
  - Calidad
  - Interculturalidad
  - Atención a la diversidad
  - Igualdad de Género
  - Sostenibilidad
  - Articulación territorial
- Enfoques que representan desafíos para la FDS: desarrollo profesional docente (gran paraguas), educación a lo largo de la vida (respondiendo a demandas de distintas etapas profesionales), asegurar el enfoque de desarrollo por competencias (apuesta pública frente a otras perspectivas del mercado de formación docente), enfoque colaborativo y de autonomía colegiada.

6. Lineamientos centrales: Arquitectura de FDS, los Itinerarios formativos

- Tres ideas/ variables centrales (estándares, roles y tipos de formación):
  - Los itinerarios responden al desarrollo de competencias profesionales estructuradas en progresiones

GRÁFICO Nº 7: ARQUITECTURA DE FDS: LOS ITINERARIOS FORMATIVOS



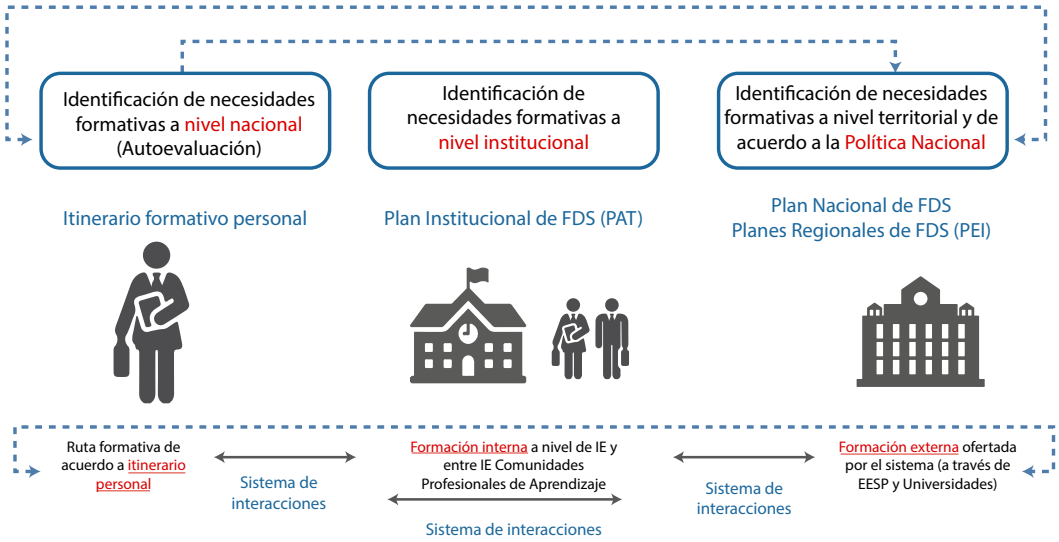
Fuente: DIFODS-MINEDU.

tomando como referencia el MBDD, MDDI, al Perfil del Formador y otros marcos; siempre articulado al CNEB. Para organizar estas progresiones resulta central lo que plantean los estándares de competencias.

- Los itinerarios por rol (docente, directivo, formador) pero con un tronco común, y que marcan una secuencia formativa articulada con las reglas de la carrera pública.
- Los tipos de formación responden a demandas diferenciadas en las etapas de desarrollo profesional (inducción, mejora continua y especialización).

- El referente común de desarrollo de las competencias y estándares profesionales hace que esta arquitectura de la formación docente en servicio se articule con el sistema de la formación inicial, de modo que se establece una ruta que va desde el ingreso del estudiante a una EESP /Universidad.
- Itinerario personal. Esta arquitectura es una secuencia formativa pre establecida por el Sector, pero que es desarrollada por cada docente en tanto sujeto de acuerdo a su propia trayectoria personal y profesional por la que opte, considerando el rol que quiere ejercer, la perspectiva de crecimiento, sus contextos y particularidades, y las exigencias de los servicios en los que se desenvuelve.
- La formación docente en servicio se desarrolla a todo nivel:
  - Personal. Cada docente identifica sus necesidades formativas a través de una autoevaluación a la que el sistema le responde con un itinerario formativo personal; y cada docente marca su propia ruta de formación individual. Ello, sabiendo que las decisiones que tome afectarán su curso en la carrera.
  - Institucional. Cada IE y entre IE, en tanto CPA, diagnostican sus necesidades formativas comunes y particulares; la planifican en sus PAT; y optan por la oferta formativa nacional o regional existente. Asimismo, desarrollan sus propios

GRÁFICO Nº 8: DEMANDAS, PLANIFICACIÓN Y OFERTA FORMATIVA MULTINIVEL

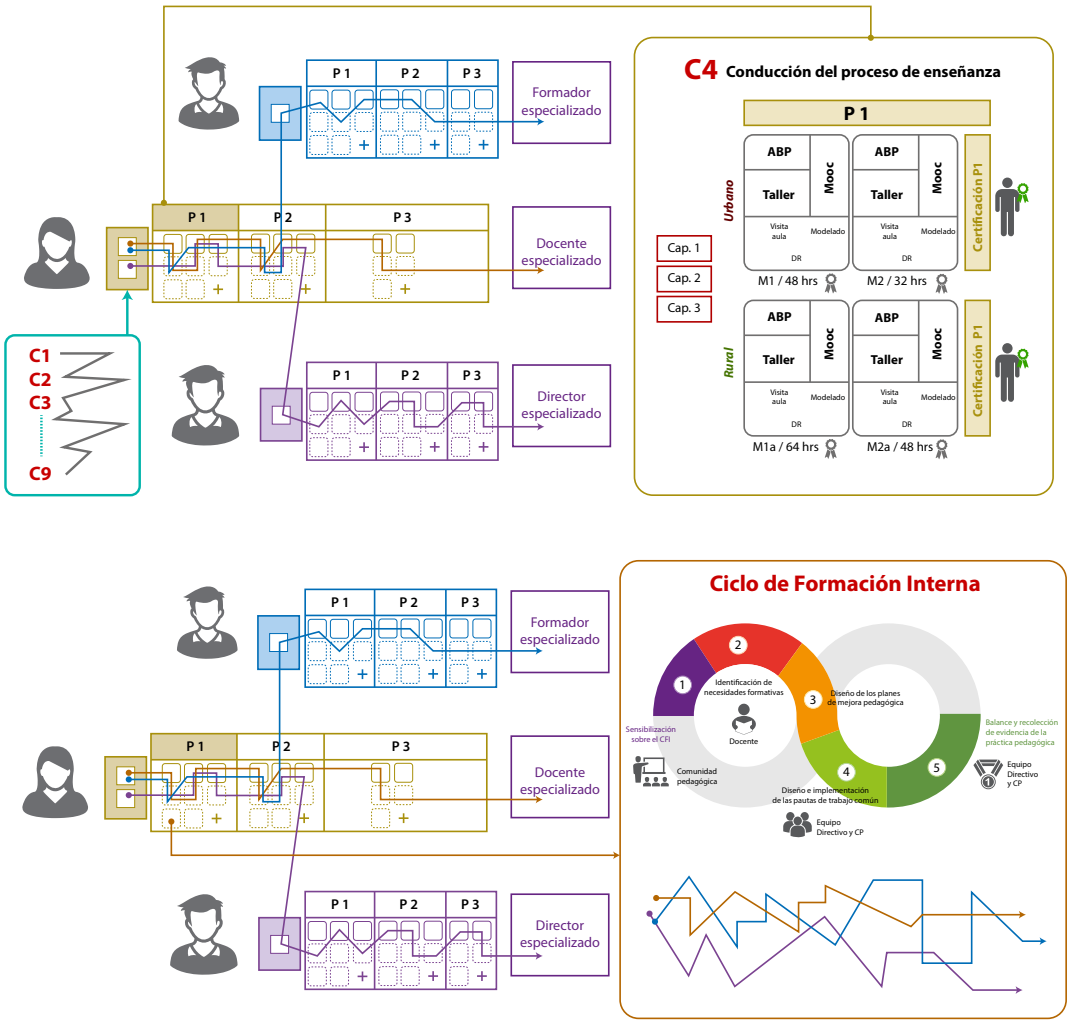


Fuente: DIFODS-MINEDU.

procesos de formación interna.
- Sistema. El sistema de formación docente identifica las necesidades alimentándose de los dos primeros; y de acuerdo a las exigencias de los servicios de cada territorio y de la política nacional, expresando las prioridades en Plan Nacional y Planes Regionales. Devuelven la información a los territorios, a las IE y a los docentes para su toma de decisiones. Y con ello, pone en marcha una oferta formativa diferenciada y progresiva común a todos, y particular en los territorios.

- Los diferentes niveles funcionan en permanente interacción entre ellos.
- Se parte de un perfil de entrada que da cuenta de los diferentes niveles de desarrollo de las competencias profesionales de un docente y serán la referencia para la construcción de su itinerario personal (no demandas homogéneas de formación para todos los docentes).
- El sistema ofrece una oferta permanente de módulos formativos organizados por progresiones (inicial, intermedio, destacado) para los diferentes itinerarios por rol (docente, directivo, formador). Estos constituyen la oferta externa:
  - Se organizan por competencias
  - Agrupan diferentes acciones y estrategias formativas (no una única estrategia)
  - Cumplen con estándares de calidad de diseño (e implementación)
  - Certifican el logro del nivel de competencia a los docentes que llevan el módulo
  - Se diversifican según los contextos, niveles y modalidades educativas
- Esta oferta se complementa con la oferta interna de las propias instituciones / redes educativas en CPA para la mejora de las prácticas docentes a nivel institucional. La unidad es la IE donde confluyen docentes con diferentes itinerarios.

GRÁFICO Nº 9: DISEÑO MODULAR DE LA OFERTA FORMATIVA



Fuente: DIFODS-MINEDU.

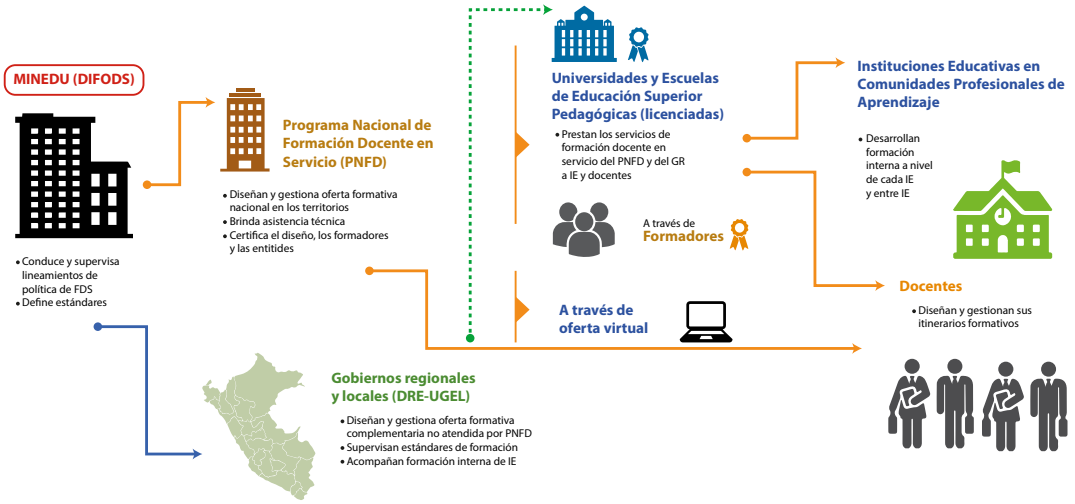
7. Actores de la implementación

- **MINEDU** se desprende de la operación de la oferta formativa. Se concentra en la rectoría, en conducir y supervisar los lineamientos de política y otras normas técnicas; y en definir y actualizar los estándares.
- Se crea un **Programa Nacional de FDS** como una instancia adscrita y ejecutora que diseña y gestiona la oferta formativa nacional de forma desconcentrada, poniendo a disposición módulos formativos para todos los docentes, e implementando acciones formativas a través de **Universidades y EESP**. Brinda

asistencia técnica a los GR. Certifica el diseño de programas formativos de acuerdo a estándares emitidos por el MINEDU; a las instituciones prestadoras de servicios, y a los formadores.

- Los GR (y GL progresivamente) diseñan una oferta formativa complementaria siempre que no esté atendida por el nivel nacional, y la expresan en Planes Regionales de FDS. A través de las DRE/UGEL supervisar el cumplimiento de los lineamientos de política y estándares; y a través de sus EESSP implementan acciones formativas en sus territorios.
- Las **IE, en tanto CPA**, desarrollan sus procesos de formación interna.
- Los **docentes desarrollan** sus propios itinerarios formativos personales, y acceden a la oferta formativa de sus IE y del sistema.

GRÁFICO Nº 10: ACTORES Y ROLES PARA LA IMPLEMENTACIÓN



Fuente: DIFODS-MINEDU.

8. Condiciones de gestión asumidos por el MINEDU

- Gestión del conocimiento para la toma de decisiones y para la innovación:
  - **Sistema de información**, registro nominal y plataforma automatizada.
  - Centro de recursos y desarrollo docente.
  - **Articulación** con los estándares de las evaluaciones y de los otros servicios relacionados con la carrera magisterial.

ANEXO 2
GLOSARIO

Conceptos básicos de la formación docente en servicio

Formación continua. Es la oferta de oportunidades formativas a lo largo de toda la trayectoria profesional de los docentes, en el ejercicio de los diferentes roles que demanda el sistema educativo. Considera al docente como un profesional cuyo aprendizaje es permanente y se da a lo largo de un continuo que comienza con la formación inicial, se apuntala en la primera etapa de inserción al sistema, para ampliarse y desarrollarse a lo largo de toda su vida laboral. Se enmarca en el enfoque de desarrollo profesional como proceso de crecimiento progresivo que resulta de la experiencia y la reflexión sistemática sobre la práctica docente, y de la capacidad de decidir sobre sus propios procesos formativos. Tiene por finalidad promover el desarrollo de las competencias profesionales establecidas en los marcos o perfiles de competencias que deriven de los roles y funciones docentes.

Formación Docente en Servicio. En el marco de formación continua, la formación docente en servicio se concibe como un proceso de fortalecimiento de las competencias profesionales de los docentes en ejercicio, considerando las cuatro áreas de desempeño laboral que la ley establece para la Carrera Pública Magisterial para docentes de Educación Básica y Educación Técnico Productiva, así como las dos que establece la Carrera Pública del Docente de los institutos de Educación Superior (IES) y Escuelas de Educación Superior (EES) públicos. Este proceso se caracteriza por ser continuo, flexible y diversificado para el desarrollo profesional docente.

Competencia. Una competencia consiste en la facultad de combinar un conjunto de capacidades en el abordaje de una situación desafiante a fin de lograr un propósito específico, con pertinencia a sus características y con sentido ético. Actuar de manera competente requiere analizar y comprender la situación que se afronta, así como evaluar las propias posibilidades para resolverla. Es decir, identificar los conocimientos y habilidades que uno posee o que están disponibles en el entorno, analizar las combinaciones más pertinentes a la situación y al propósito, para luego tomar una decisión y ponerla en práctica. La respuesta competente a una situación combina asimismo características personales y habilidades socioemocionales, lo que exige mantenerse alerta respecto a las disposiciones subjetivas, valoraciones o estados emocionales personales y de los otros, pues son aspectos que influyen en la evaluación de alternativas y en el mismo desempeño.

Estándares de Competencias Profesionales. Los estándares son referentes sobre lo que se espera que un buen docente exhiba como desempeños en el ejercicio de su práctica[33] en diferentes etapas de su trayectoria profesional. Se asume la premisa básica de que las competencias se desarrollan progresivamente, por lo cual se establecen estándares en niveles de creciente complejidad (se ha desarrollado

[33] En el ejercicio de cualquiera de los roles planteados en estos lineamientos: docente, directivo, formador.

la construcción de progresiones en tres niveles). Los estándares proveen de orientación general para el diseño de las acciones y programas formativos que favorezcan el tránsito desde las prácticas profesionales actuales hacia las esperadas.

Acción formativa. Acción dirigida a desarrollar o mejorar capacidades docentes en el ejercicio de diversos roles (docente, directivo, formador) que contribuyen al logro de determinadas competencias. Esto constituye el objetivo de la acción formativa y, en función a ello, se establece el perfil de egreso, los contenidos a desarrollar y las estrategias formativas a utilizar para alcanzar dicho perfil, la duración de la acción formativa, y la propuesta de evaluación que permita determinar el logro del perfil de egreso. La acción formativa puede ofrecerse a través de distintas modalidades (virtuales, presenciales o semipresenciales). Son gestionadas por los distintos niveles de gobierno, universidades públicas y privadas e instancias de gestión del Sector Educación, incluyendo las Instituciones Educativas y las Escuelas de Educación Superior Pedagógicas. Las actividades cuyo carácter o propósito sea fundamentalmente informativo o de sensibilización no constituyen acciones formativas en sí mismas.

Estrategia Formativa. Forma específica de organizar y ofrecer oportunidades de aprendizaje al interior de una acción formativa, que presenta una característica y una ventaja particular respecto de otras, y que se elige por su funcionalidad en un determinado contexto, contenido o etapa del proceso formativo. De este modo, pueden considerarse estrategias formativas, por ejemplo, la asesoría personalizada, la observación entre pares, el diálogo reflexivo, el modelado de prácticas, el aprendizaje autogestionado, el aprendizaje basado en problemas, la enseñanza frontal, entre otros; las mismas que pueden combinarse al interior de una misma acción formativa o, por el contrario, imprimirle un carácter particular.

Programa formativo. Es una intervención educativa que tiene por objetivo desarrollar las competencias profesionales establecidas en el Marco de Buen Desempeño Docente y el Marco de Buen Desempeño del Directivo, Perfil del Formador, y otros marcos o perfiles de competencias que deriven de los roles y funciones docentes. Los programas formativos se componen mediante la combinación de distintos tipos de acciones, estrategias y recursos formativas.

Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA). Se constituye en el grupo de docentes de la misma institución o red de instituciones que comparten y evalúan su práctica de modo continuo, reflexivo, colaborativo, en favor de la mejora de dichas prácticas y de los aprendizajes de sus estudiantes. Supone una escuela y/o red comprometida con el desarrollo de una cultura de aprendizaje colectivo y creativo, que comparte una misma visión y cuenta con un liderazgo pedagógico efectivo, que fomenta y facilita la indagación sobre la propia práctica y su mejora. Las CPA constituye un modelo de organización donde la institución invierte tiempo en el desarrollo profesional de su personal.

Institución Educativa. Como comunidad de aprendizaje, es la primera y principal instancia de gestión del sistema educativo descentralizado. En ella tiene lugar la prestación del servicio educativo. Desde la perspectiva de la formación docente se busca contribuir a que la institución y/o red educativa se convierta en el espacio

por excelencia del desarrollo profesional docente, en el sentido de transformarse en un espacio de aprendizaje no solo para los estudiantes, sino también para los propios docentes. Su propósito principal es lograr que cada institución educativa se encamine a convertirse en una Comunidad Profesional de Aprendizaje.

Definiciones operacionales:

Estándares de Diseño de Acciones o Programas Formativos. Son los referentes de calidad dados por las características y condiciones que debe cumplir el diseño de todo programa o acción formativa para brindar una formación de calidad. De esta manera, se busca que el programa o acción formativa dirija sus procesos y acciones hacia el logro del perfil de egreso que ha planteado desarrollar.

Modalidades Formativas. Son maneras de canalizar las acciones formativas, decantadas en función a la necesaria presencia física de un docente. La modalidad de educación presencial es la que requiere la presencia obligatoria del alumno en el aula, donde el aprendizaje es dirigido por un profesor, que concentra la función de explicar o comunicar ideas y experiencias. La modalidad de educación semipresencial es la que requiere que el estudiante asista presencialmente solo parte del tiempo requerido en la malla curricular. La modalidad virtual supone el desarrollo de actividades de aprendizaje mediante entornos virtuales, donde el alumno puede aprender sin necesidad de asistir físicamente a un aula.

Recursos Formativos. Son todos los dispositivos, objetos o herramientas que, a diferencia de los materiales didácticos, no han sido diseñados exprofeso con fines educativos, pero que pueden tener utilidad en un proceso formativo y cumplir una función de apoyo a sus objetivos de aprendizaje. Televisores, computadoras, tabletas, cámaras fotográficas, filmadoras, grabadoras, películas, fotos, novelas, historias de vida, objetos de la naturaleza, etc. pueden ser utilizados como medios de apoyo para la construcción del conocimiento.

Módulo. Un sistema modular de formación docente supone la organización de programas o acciones formativas en módulos cohesionados alrededor de competencias comunes, desprendidas del perfil de egreso, cuyo logro requiere el concurso de diversos saberes y el aporte de diversas disciplinas. Así, los módulos constituyen unidades de aprendizaje integradoras, que permiten un aprendizaje situado en desafíos propios de la profesión, abordados interdisciplinariamente y por medio de la investigación. La superación de la enseñanza por áreas disciplinares exige crear unidades basadas en un mismo objeto de aprendizaje, la competencia, que permite conjugar sus diversos elementos o capacidades para generar conocimiento nuevo a través de experiencias y tareas complejas que provienen del campo profesional de la docencia en contextos reales.

Desarrollo profesional docente. El concepto de desarrollo profesional surge en contraposición a la noción de capacitación. Mientras la capacitación responde a corto plazo a un desafío inmediato, aportando los conocimientos o habilidades requeridas para una tarea, el desarrollo se orienta al largo plazo, articulando diversas estrategias cuyos resultados no serán necesariamente inmediatos. La capacitación, por lo tanto, se concibe en función a una tarea específica, mientras que el desarrollo es más ambicioso

y se enfoca en la persona, partiendo de sus potencialidades y aportando valor agregado para que pueda construir una trayectoria profesional exitosa. Desde esta premisa, la formación docente se ubica en el campo del desarrollo profesional porque necesita atenuar el desfase entre lo aprendido en la etapa de la formación inicial y lo que hoy se requiere saber para posibilitar los aprendizajes del siglo XXI, de naturaleza más compleja y exigente, así como para responder a la propia evolución de la pedagogía. Cuestiones básicas del quehacer docente, como la organización y gestión de situaciones de aprendizaje que involucren a grupos heterogéneos, con una cuota alta de interacciones y trabajo en equipo, haciendo seguimiento a la progresión de los aprendizajes en base a criterios predefinidos, demandan hoy al docente habilidades que en épocas precedentes no formaban parte de los recursos requeridos para ejercer el rol, y cuyo desarrollo requiere periodos largos de tiempo.

Especialización. Comprende los estudios de mayor profundización y especialización profesional en algún campo específico; certificados, diplomados, pos títulos y programas que pueden conducir al docente a adquirir un nuevo grado académico, como maestría y doctorado; y que le van a posibilitar profundizar en sus conocimientos y competencias respecto a un ámbito específico de su rol profesional.

Formación continua. Es la oferta de oportunidades formativas a lo largo de toda la trayectoria profesional de los docentes, en el ejercicio de los diferentes roles que demanda el sistema educativo. Considera al docente como un profesional cuyo aprendizaje es permanente y se da a lo largo de un continuo que comienza con la formación inicial, se apuntala en la primera etapa de inserción al sistema, para ampliarse y desarrollarse a lo largo de toda su vida laboral. Toma distancia de los enfoques tradicionales de la capacitación como medio para compensar deficiencias o comunicar cambios en el currículo. Supone, además, una idea de desarrollo profesional como proceso de crecimiento progresivo que resulta de la experiencia y la reflexión sistemática sobre la práctica docente. Tiene por finalidad promover el desarrollo de las competencias profesionales establecidas en el Marco de Buen Desempeño Docente, Marco de Buen Desempeño del Directivo, Perfil del Formador, y otros marcos o perfiles de competencias que deriven de los roles y funciones docentes.

Formación Docente en Servicio. En el marco de formación continua, la formación docente en servicio se concibe como un proceso de fortalecimiento de las competencias profesionales de los docentes en ejercicio, considerando las cuatro áreas de desempeño laboral que la ley establece para la Carrera Pública Magisterial (Ley 29944) para docentes de Educación Básica y Educación Técnico Productiva, así como las dos que establece la Carrera Pública del Docente de los institutos de Educación Superior (IES) y Escuelas de Educación Superior (EES) públicos (Ley 30512). Este proceso se caracteriza por ser continuo, flexible y diversificado para el desarrollo profesional docente.

Competencia. Una competencia consiste en la facultad de combinar un conjunto de capacidades en el abordaje de una situación desafiante a fin de lograr un propósito específico, con pertinencia a sus características y con sentido ético. Actuar de manera competente requiere analizar y comprender la situación que se afronta, así como evaluar las propias posibilidades para resolverla. Es decir,

identificar los conocimientos y habilidades que uno posee o que están disponibles en el entorno, analizar las combinaciones más pertinentes a la situación y al propósito, para luego tomar una decisión y ponerla en práctica. La respuesta competente a una situación combina asimismo características personales y habilidades socioemocionales, lo que exige mantenerse alerta respecto a las disposiciones subjetivas, valoraciones o estados emocionales personales y de los otros, pues son aspectos que influyen en la evaluación de alternativas y en el mismo desempeño.

Estándares de Competencias Profesionales. Los estándares son patrones o criterios que posibilitan emitir en forma objetiva juicios sobre el desempeño profesional docente y fundamentar las decisiones que se requieran para su mejora. En tanto indican lo que se espera de un buen docente, orientan la formación docente y los contenidos que necesitan priorizarse. Los estándares de competencias profesionales con los que cuenta el país son genéricos, pues se aplican al trabajo de docentes de distintos niveles y especialidades. Contienen una descripción y ejemplifican las competencias y desempeños requeridos para un ejercicio de calidad de la profesión. Pueden dar lugar a la formulación de criterios específicos para los distintos niveles y especialidades del sistema.

Acción formativa. Actividades expresamente diseñadas para desarrollar capacidades docentes en el ejercicio de diversos roles (docente de aula, directivo, formador, entre otros). Pueden tener formas muy diversas como cursos, talleres, paneles, seminarios, pasantías, asistencia técnica, acompañamiento pedagógico, grupos de interaprendizaje, etc.; pueden ofrecerse a través de distintas modalidades (virtuales, presenciales o semipresenciales), y apelar a distintas estrategias formativas. Son gestionadas por los distintos niveles de gobierno, universidades públicas y privadas e instancias de gestión del Sector Educación, incluyendo las Instituciones Educativas y las Escuelas de Educación Superior Pedagógicas, con la finalidad de incidir en la mejora de las competencias profesionales. Las actividades cuyo carácter o propósito sea fundamentalmente informativo o de sensibilización no constituyen acciones formativas en sí mismas.

Estrategias Formativas. Forma específica de organizar y ofrecer oportunidades de aprendizaje al interior de una acción formativa, que presenta una característica y una ventaja particular respecto de otras, y que se elige por su funcionalidad en un determinado contexto o etapa del proceso formativo. De este modo, pueden considerarse estrategias formativas, por ejemplo, la asesoría personalizada, el aprendizaje entre pares, el aprendizaje autogestionado, la enseñanza frontal, entre otros; las mismas que pueden combinarse al interior de una misma acción formativa o, por el contrario, imprimirle un carácter particular.

Programa formativo. Es una intervención educativa que tiene por objetivo desarrollar las competencias profesionales establecidas en el Marco de Buen Desempeño Docente y el Marco de Buen Desempeño del Directivo, Perfil del Formador, y otros marcos o perfiles de competencias que deriven de los roles y funciones docentes. Los programas formativos se componen mediante la combinación de distintos tipos de acciones y recursos formativos.

Itinerario formativo. Es el conjunto de acciones y programas formativos, organizados y articulados a modo de

secuencias, que están orientados al desarrollo progresivo de competencias profesionales para los distintos roles que ejercen en el sistema educativo. Para efectos de la presente norma, se plantean itinerarios formativos del docente, del directivo y del formador. A partir de estas secuencias preestablecidas de oferta formativa cada docente podrá establecer su propio itinerario formativo en función al nivel de desarrollo de sus competencias y del rol que le interese desempeñar.

Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una CPA se define como un grupo de docentes de la misma institución o red de instituciones que comparten y evalúan su práctica de modo continuo, reflexivo, colaborativo, en favor de la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes. Supone una escuela comprometida con el desarrollo de una cultura de aprendizaje colectivo y creativo, que comparte una misma visión y cuenta con un liderazgo pedagógico efectivo, que fomenta y facilita la indagación sobre la propia práctica. Las CPA empoderan a los docentes en la disposición a trabajar de manera conjunta y constituye un modelo de organización escolar donde la institución invierte tiempo en el desarrollo profesional de su personal.

Institución Educativa. Como comunidad de aprendizaje, es la primera y principal instancia de gestión del sistema educativo descentralizado. En ella tiene lugar la prestación del servicio. Puede ser pública o privada. La Institución Educativa comprende los centros de Educación Básica Regular, Especial y Alternativa; y los centros de Educación Técnico-Productiva. Para efectos de la presente normativa, también se asume la centralidad de institución o red educativa para la formación de los docentes a través de la conformación de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje.

ANEXO 3
ESTÁNDARES DE DISEÑO DE ACCIONES FORMATIVAS

El MINEDU establece estándares de diseño de acciones y programas formativos con el objeto de asegurar la calidad del diseño de las acciones y programas de formación docente en servicio, ya sea que se diseñe y ejecute de manera directa o a través de terceros.

Los estándares se agrupan en cuatro dimensiones:

a. Justificación (para establecer una adecuada identificación del problema y/o necesidad formativa).
b. Plan de Estudios (para una adecuada definición del perfil de egreso y de las acciones que se llevarán a cabo para su logro).
c. Implementación (para asegurar un diseño que contemple una adecuada organización para desarrollar la acción formativa .
d. Seguimiento y Evaluación (exige que el diseño contemple mecanismos adecuados para el control del avance de la acción formativa y la evaluación del logro del perfil de egreso).

Cada dimensión cuenta con estándares, indicadores, criterios de cumplimiento y medios de verificación que permiten evaluar la pertinencia y factibilidad de los programas o acciones formativas.

A continuación, se presentan las dimensiones y sus respectivos estándares, los mismos que pueden contar con una normatividad y orientación más específica mediante los dispositivos que el Ministerio de Educación establezca.

Dimensión	Estándares
Justificación	1. DIAGNÓSTICO: El diagnóstico que justifica el programa o acción formativa es válido.
	2. SELECCIÓN DEL PÚBLICO OBJETIVO: Se determina el público objetivo a través de criterios de elegibilidad explícitos.
	3. SELECCIÓN DE MODALIDAD FORMATIVA: La modalidad elegida es pertinente a las competencias y desempeños que se quieren desarrollar y a las características del público objetivo.
Plan de Estudios	4. PERFIL DE EGRESO: El perfil de egreso contiene las competencias y desempeños a desarrollar y es coherente con el diagnóstico y el MBDD/ MBDDi (u otros perfiles correspondientes)
	5. CONTENIDOS: Los contenidos propuestos permiten el desarrollo del perfil de egreso y se organizan en una estructura coherente.

Dimensión	Estándares
Plan de Estudios	6. ESTRATEGIAS FORMATIVAS: La metodología empleada permite el desarrollo de competencias profesionales, teniendo en cuenta los requisitos metodológicos del enfoque por competencias y son congruentes para alcanzar el perfil de egreso, así como pertinentes para el desarrollo de los contenidos.
	7. MATERIALES Y RECURSOS EDUCATIVOS: Los materiales y recursos a utilizarse en el desarrollo de la acción o programa formativo contribuyen al desarrollo del perfil de egreso.
	8. EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES: La propuesta de evaluación permite medir el avance y el logro del perfil de egreso y es coherente con el enfoque por competencias.
Condiciones para la implementación	9. RECURSOS HUMANOS: El perfil y metodología de selección propuestos permiten la selección y formación de los Recursos Humanos.
	10. SELECCIÓN DE INSTITUCIONES FORMADORAS DE DOCENTES: Se establecen criterios y procedimientos para la selección de las instituciones formadoras que se encargarán de implementar la acción o programa formativo.
	11. ROLES Y MECANISMOS DE COORDINACIÓN ENTRE LOS ACTORES: Se especifican los roles y mecanismos de coordinación entre actores.
	12. INFRAESTRUCTURA Y EQUIPAMIENTO: Se identifican los materiales, recursos y equipamiento para la previsión de requerimientos.
	13. RECURSOS ECONÓMICOS: El presupuesto del programa o acción formativa está considerado en el presupuesto anual de la instancia que la propone.
Seguimiento y evaluación	14. PLAN DE SEGUIMIENTO Y/O EVALUACIÓN: El plan de seguimiento y evaluación contiene los elementos que permitirán medir el avance de la acción o programa formativo y evaluar sus resultados.

ANEXO 4
APROXIMACIÓN DIAGNÓSTICA DE LA SITUACIÓN DE LOS DOCENTES

CUADRO Nº 9: DOCENTES CONTRATADOS EN CONCURSO DE NOMBRAMIENTO 2017

Nivel Educativo	Nº Docentes Contratados que no clasificaron la PUN 2017	Nº Docentes con Puntaje menor al mínimo en Comprensión Lectora	Cobertura %	Nº Docentes con Puntaje menor al mínimo en Razonamiento Lógico	Cobertura %	Nº Docentes con Puntaje menor al mínimo en Conocimientos Pedagógicos de la Especialidad	Cobertura %
EBA	2,665	1,090	41%	2,075	78%	2,466	93%
EBE	1,118	442	40%	997	89%	791	71%
Inicial	26,217	14,097	54%	24,464	93%	21,371	82%
Primaria	30,342	12,557	41%	25,377	84%	24,319	80%
Secundaria	52,274	20,259	39%	38,928	74%	47,790	91%
Total General	**112,616**	**48,445**	**43%**	**91,841**	**82%**	**96,737**	**86% 1**

Fuente: Unidad de Estadística/DIFODS-MINEDU. Elaboración propia.

CUADRO Nº 10: DOCENTES NOMBRADOS EN CONCURSO DE ASCENSO 2017

Escala	Rindió Ascenso 2017	No califico	Cobertura
Escala 1	38,993	26,788	69%
Escala 2	37,187	21,922	59%
Escala 3	16,541	10,273	62%
Escala 4	17,522	7,891	45%
Escala 5	3,847	2,177	57%
Escala 6	426	277	65%
Total	**114,516**	**69,328**	**61%**

Fuente: Unidad de Estadística/DIFODS-MINEDU. Elaboración propia.

CUADRO Nº 11: Nº DE DOCENTES DE EBR POR TIPO DE RURALIDAD, SEGÚN DRE, 2018

DRE	EBR(%)					Inicial (%)				
	Rural 1	Rural 2	Rural 3	Urbano	Total EBR	Rural 1	Rural 2	Rural 3	Urbano	Total Inicial
DRE AMAZONAS	36%	26%	15%	23%	100%	42%	24%	12%	22%	100%
DRE ANCASH	20%	24%	15%	40%	100%	20%	24%	14%	42%	100%
DRE APURIMAC	28%	25%	15%	32%	100%	32%	25%	13%	30%	100%
DRE AREQUIPA	7%	8%	8%	77%	100%	7%	8%	7%	78%	100%
DRE AYACUCHO	28%	26%	11%	36%	100%	32%	25%	10%	33%	100%
DRE CAJA MARCA	29%	30%	17%	24%	100%	31%	29%	16%	24%	100%
DRE CALLAO	0%	0%	0%	100%	100%	0%	0%	0%	100%	100%
DRE CUSCO	20%	22%	18%	40%	100%	23%	24%	17%	36%	100%
DRE HUANCAVEUCA	38%	29%	17%	17%	100%	42%	30%	13%	15%	100%
DRE HUANUCO	24%	30%	17%	29%	100%	27%	30%	14%	29%	100%
DRE ICA	2%	4%	12%	83%	100%	1%	4%	14%	81%	100%
DRE JUNIN	14%	14%	15%	57%	100%	19%	17%	15%	49%	100%
DRE LA LIBERTAD	19%	17%	10%	53%	100%	20%	16%	11%	53%	100%
DRE LAMBAYEQUE	9%	9%	12%	70%	100%	12%	12%	15%	62%	100%
DRE LIMA METROPOUTANA	0%	0%	0%	100%	100%	0%	0%	0%	100%	100%
DRE LIMA PROVINCIAS	12%	11%	14%	63%	100%	9%	9%	16%	66%	100%
DRE LORETO	36%	15%	2%	46%	100%	38%	13%	2%	46%	100%
DRE MADRE DE DIOS	15%	18%	8%	59%	100%	18%	18%	8%	56%	100%
DRE MOQUEGUA	22%	11%	4%	63%	100%	17%	10%	4%	70%	100%
DRE PASCO	25%	16%	16%	43%	100%	27%	14%	14%	46%	100%
DREPIURA	19%	12%	14%	54%	100%	19%	12%	16%	54%	100%
DRE PUNO	8%	27%	21%	43%	100%	11%	28%	19%	42%	100%
DRE SAN MARTIN	12%	19%	24%	45%	100%	16%	20%	21%	43%	100%
DRE TACNA	8%	9%	5%	77%	100%	8%	9%	4%	79%	100%
DRE TUMBES	2%	5%	15%	78%	100%	1%	4%	14%	81%	100%
DRE UCAYAU	25%	11%	4%	61%	100%	21%	9%	2%	67%	100%
TOTAL GENERAL	17%	16%	12%	55%	100%	19%	16%	11%	55%	100%

Fuente: Nexus 2018 y Padrón de IIEE.

Primarla (%)					Secundarla (%)					
Rural 1	Rural 2	Rural 3	Urbano	Total Primaria	Rural 1	Rural 2	Rural 3	Urbano	Total Secundar	Total general
41%	26%	13%	20%	100%	11%	10%	7%	10%	37%	100%
22%	25%	15%	38%	100%	8%	10%	7%	18%	43%	100%
30%	26%	14%	29%	100%	11%	10%	7%	15%	43%	100%
9%	9%	8%	74%	100%	3%	3%	3%	36%	45%	100%
29%	26%	10%	34%	100%	10%	11%	4%	16%	41%	100%
32%	31%	16%	21%	100%	10%	12%	7%	10%	39%	100%
0%	0%	0%	100%	100%	0%	0%	0%	40%	40%	100%
23%	23%	16%	38%	100%	7%	9%	9%	18%	42%	100%
41%	28%	14%	16%	100%	15%	13%	9%	8%	46%	100%
28%	30%	14%	27%	100%	8%	12%	8%	13%	40%	100%
2%	4%	13%	82%	100%	1%	1%	4%	35%	41%	100%
14%	17%	15%	54%	100%	5%	5%	6%	26%	42%	100%
22%	17%	10%	50%	100%	7%	6%	4%	22%	39%	100%<
10%	10%	12%	68%	100%	3%	3%	4%	28%	38%	100%
0%	0%	0%	100%	100%	0%	0%	0%	42%	42%	100%
12%	11%	15%	62%	100%	6%	5%	6%	26%	43%	100%
39%	13%	2%	45%	100%	10%	6%	1%	16%	33%	100%
16%	19%	8%	57%	100%	5%	7%	3%	25%	40%	100%
22%	11%	5%	62%	100%	10%	5%	2%	28%	45%	100%
28%	16%	14%	41%	100%	10%	7%	8%	20%	44%	100%
20%	12%	14%	54%	100%	7%	5%	6%	22%	40%	100%
9%	31%	20%	40%	100%	3%	10%	10%	20%	43%	100%
15%	21%	22%	42%	100%	3%	6%	10%	18%	36%	100%
8%	9%	5%	77%	100%	4%	4%	3%	34%	44%	100%
2%	5%	14%	79%	100%	1%	2%	6%	27%	35%	100%
25%	10%	3%	62%	100%	10%	4%	2%	21%	37%	100%
19%	17%	11%	52%	100%	6%	6%	5%	23%	41%	100%

CUADRO Nº 12: Nº DE DOCENTES DE EBE Y EBA, POR TIPO DE RURALIDAD, SEGÚN DRE, 2018

DRE	EBA(%)					EBE (%)				
	Rural 1	Rural 2	Rural 3	Urbano	Total EBR	Rural 1	Rural 2	Rural 3	Urbano	Total Inicial
DRE AMAZONAS	0%	13%	13%	74%	100%	096	0%	0%	100%	100%
DRE ANCASH	0%	2%	6%	91%	100%	0%	0%	0%	100%	100%
DRE APURIMAC	3%	4%	0%	93%	100%	0%	3%	12%	85%	100%
DRE AREQUIPA	0%	2%	0%	98%	100%	0%	1%	3%	96%	100%
DRE AYACUCHO	3%	12%	1%	84%	100%	4%	7%	20°%	70%	100%
DRE CAJAMARCA	0%	5%	0%	95%	100%	0%	0%	0%	100%	100%
DRE CALLAO	0%	0%	0%	100%	100%	0%	0%	0%	100%	100%
DRE CUSCO	0%	0%	2%	98%	100%	0%	0%	3%	97%	100%
DRE HUANCAVELICA	14%	21%	11%	54%	100%	11%	20%	20°%	49%	100%
DRE HUANUCO	0%	4%	0%	96%	100%	0%	0%	0%	100%	100%
DRE ICA	0%	0%	0%	100%	100%	0%	0%	0%	100%	100%
DRE JUNIN	0%	0%	0%	100%	100%	0%	0%	0%	100%	100%
DRE LA LIBERTAD	0%	3%	0%	97%	100%	0%	2%	2%	97%	100%
DRE LAMBAYEQUE	0%	0%	0%	100%	100%	0%	0%	0%	100%	100%
DRE LIMA METROPOLITANA	0%	0%	0%	100%	100%	0%	0%	0%	100%	100%
DRE LIMA PROVINCIAS	0%	3%	0%	97%	100%	2%	4%	1%	93%	100%
DRE LORETO	0%	5%	0%	95%	100%	0%	0%	0%	100%	100%
DRE MADRE DE DIOS	0%	4%	0%	96%	100%	0%	0%	0%	100%	100%
DRE MOQUEGUA	0%	11%	0%	89%	100%	0%	5%	0%	95%	100%
DRE PASCO	0%	0%	0%	100%	100%	0%	5%	5%	91%	100%
DRE PIURA	2%	5%	6%	87%	100%	0%	0%	0%	100%	100%
DRE PUNO	0%	1%	2%	97%	100%	0%	0%	7%	93%	100%
DRE SAN MARTIN	0%	0%	2%	98%	100%	0%	0%	0%	100%	100%
DRE TACNA	0%	4%	15%	81%	100%	0%	0%	2%	98%	100%
DRE TUMBES	0%	0%	19%	81%	100%	0%	0%	5%	95%	100%
DRE UCAYALI	0%	4%	0%	96%	100%	0%	0%	0%	100%	100%
TOTAL GENERAL	**0%**	**3%**	**2%**	**95%**	**100%**	**0%**	**1%**	**2%**	**97%**	**100%**

Fuente: Nexus 2018 y Padrón de IIEE.

CUADRO Nº 13: Nº DE DOCENTES DE EBE Y EBA, POR RANGOS DE EDAD, SEGÚN DRE, 2018

DRE	EBA						EBE					
	18a 34	35 a 44	45 a 59	60 a más	Sin datos	Total	18a 34	35 a 44	45 a 59	60 a más	Sin datos	Total
DRE AMAZONAS	16%	22%	55%	7%	0%	100%	23%	9%	60%	9%	0%	100%
DRE ANCASH	5%	22%	58%	15%	0%	100%	16%	34%	44%	6%	0%	100%
DRE APURIMAC	14%	11%	57%	18%	0%	100%	36%	36%	27%	1%	0%	100%
DRE AREQUIPA	5%	17%	59%	18%	0%	100%	12%	36%	43%	8%	0%	100%
DRE AYACUCHO	12%	34%	42%	12%	0%	100%	14%	32%	48%	5%	0%	100%
DRE CAJAMARCA	7%	21%	54%	15%	3%	100%	17%	24%	43%	5%	11%	100%
DRE CALLAO	3%	12%	65%	19%	1%	100%	12%	35%	44%	9%	0%	100%
DRE CUSCO	6%	23%	51%	20%	0%	100%	15%	40%	40%	6%	0%	100%
DRE HUANCAVELICA	17%	28%	48%	6%	1%	100%	45%	36%	16%	2%	0%	100%
DRE HUANUCO	8%	31%	44%	17%	0%	100%	5%	16%	65%	14%	0%	100%
DRE ICA	5%	30%	47%	19%	0%	100%	16%	34%	35%	14%	0%	100%
DRE JUNIN	6%	17%	62%	15%	0%	100%	32%	24%	39%	5%	0%	100%
DRE LA LIBERTAD	5%	25%	60%	11%	0%	100%	10%	37%	46%	7%	0%	100%
DRE LAMBAYEQUE	1%	22%	62%	15%	0%	100%	4%	27%	55%	14%	0%	100%
DRE LIMA METROPOLITANA	2%	19%	65%	14%	0%	100%	12%	28%	52%	8%	0%	100%
DRE LIMA PROVINCIAS	4%	29%	59%	8%	0%	100%	10%	35%	47%	7%	0%	100%
DRE LORETO	17%	29%	43%	11%	0%	100%	25%	39%	32%	5%	0%	100%
DRE MADRE DE DIOS	4%	43%	49%	3%	0%	100%	22%	33%	44%	0%	0%	100%
DRE MOQUEGUA	6%	20%	63%	10%	0%	100%	19%	35%	46%	0%	0%	100%
DRE PASCO	9%	30%	48%	14%	0%	100%	12%	37%	49%	2%	0%	100%
DREPIURA	8%	23%	55%	15%	0%	100%	12%	20%	58%	9%	0%	100%
DRE PUNO	3%	21%	59%	17%	0%	100%	14%	39%	39%	9%	0%	100%
DRE SAN MARTIN	9%	21%	57%	13%	0%	100%	23%	24%	49%	4%	0%	100%
DRE TACNA	2%	32%	53%	13%	0%	100%	5%	72%	19%	5%	0%	100%
DRE TUMBES	5%	17%	59%	18%	0%	100%	26%	13%	50%	11%	0%	100%
DRE UCAYALI	6%	22%	60%	11%	0%	100%	14%	33%	45%	8%	0%	100%
TOTAL GENERAL	**6%**	**23%**	**57%**	**14%**	**0%**	**100%**	**15%**	**31%**	**47%**	**7%**	**0%**	**100%**

Fuente: Nexus 2018 y Padrón de IIEE.

CUADRO Nº 14: Nº DE DOCENTES DE EBE Y EBA, POR TIPO DE RURALIDAD, SEGÚN DRE, 2018

DRE	EBR						Inicial (%)					
	18 a 34	35 a 44	45 a 59	60 a más	Sin datos	Total	18 a 34	35 a 44	45 a 59	60 a más	Sin datos	Total
DRE AMAZONAS	28%	30%	39%	4%	0%	100%	41%	33%	25%	1%	0%	100%
DRE ANCASH	14%	29%	50%	6%	0%	100%	22%	37%	39%	2%	0%	100%
DRE APURIMAC	18%	33%	43%	5%	0%	100%	26%	43%	29%	3%	0%	100%
DRE AREQUIPA	11%	28%	52%	9%	0%	100%	18%	33%	43%	6%	0%	100%
DRE AYACUCHO	19%	33%	43%	5%	0%	100%	26%	40%	33%	2%	0%	100%
DRE CAJAMARCA	18%	31%	42%	5%	4%	100%	23%	37%	37%	3%	1%	100%
DRE CALLAO	8%	28%	55%	8%	0%	100%	12%	32%	51%	6%	0%	100%
DRE CUSCO	17%	35%	42%	6%	0%	100%	20%	41%	35%	3%	0%	100%
DRE HUANCAVELICA	21%	37%	38%	4%	0%	100%	22%	46%	31%	1%	0%	100%
DRE HUANUCO	23%	33%	38%	6%	0%	100%	28%	41%	29%	2%	0%	100%
DRE ICA	12%	25%	53%	9%	0%	100%	18%	30%	48%	4%	0%	100%
DRE JUNIN	16%	31%	46%	7%	0%	100%	27%	38"%	32%	3%	0%	100%
DRE LA LIBERTAD	18%	30%	46%	6%	0%	100%	25%	39%	34%	2%	0%	100%
DRE LAMBAYEQUE	10%	25%	55%	10%	0%	100%	19%	31%	46%	4%	0%	100%
DRE LIMA METROPOLITANA	8%	23%	59%	10%	0%	100%	13%	27%	54%	6%	0%	100%
DRE LIMA PROVINCIAS	13%	31%	49%	7%	0%	100%	19%	37%	40%	4%	0%	100%
DRE LO RETO	24%	34%	38%	4%	0%	100%	33%	35%	28%	2%	0%	100%
DRE MADRE DE DIOS	22%	37%	37%	4%	0%	100%	30%	42%	25%	1%	0%	100%
DRE MOQUEGUA	10%	29%	55%	5%	0%	100%	18%	37%	43%	2%	0%	100%
DRE PASCO	21%	32%	42%	5%	0%	100%	25%	33%	39%	3%	0%	100%
DRE PIURA	18%	31%	45%	6%	0%	100%	22%	39%	37%	3%	0%	100%
DRE PUNO	15%	30%	48%	7%	0%	100%	27%	44%	28%	1%	0%	100%
DRE SAN MARTIN	19%	35%	43%	4%	0%	100%	29%	35%	33%	2%	0%	100%
DRE TACNA	12%	25%	57%	5%	0%	100%	23%	31%	42%	4%	0%	100%
DRE TUMBES	11%	22%	60%	7%	0%	100%	15%	28%	53%	4%	0%	100%
DRE UCAYALI	17%	35%	43%	5%	0%	100%	25%	39%	32%	3%	0%	100%
TOTAL GENERAL	**16%**	**30%**	**47%**	**6%**	**0%**	**100%**	**23%**	**36%**	**38%**	**3%**	**0%**	**100%**

Fuente: Nexus 2018 y Padrón de IIEE.

Primaria (%)						Secundaria {%)					
18 a 34	35 a 44	45 a 59	60 a más	Sin datos	Total	18 a 34	35 a 44	45 a 59	60 a más	Sin datos	Total
19%	25%	50%	5%	0%	100%	33%	33%	32%	3%	0%	100%
8%	22%	61%	9%	0%	100%	17%	34%	43%	6%	0%	100%
9%	28%	55%	7%	0%	100%	23%	35%	38%	4%	0%	100%
8%	23%	57%	12%	0%	100%	12%	30%	50%	8%	0%	100%
11%	26%	55%	7%	0%	100%	25%	37%	33%	4%	0%	100%
11%	25%	52%	6%	5%	100%	24%	35%	34%	3%	3%	100%
8%	29%	55%	9%	0%	100%	6%	25%	60%	9%	0%	100%
13%	31%	50%	7%	0%	100%	21%	35%	37%	5%	0%	100%
11%	34%	49%	6%	0%	100%	30%	37%	30%	3%	0%	100%
15%	29%	47%	8%	0%	100%	23%	35%	32%	4%	0%	100%
8%	20%	61%	11%	0%	100%	13%	28%	49%	11%	0%	100%
10%	27%	53%	9%	0%	100%	17%	31%	44%	7%	0%	100%
12%	26%	55%	7%	0%	100%	21%	32%	41%	6%	0%	100%
6%	19%	63%	12%	0%	100%	10%	28%	52%	10%	0%	100%
7%	21%	61%	11%	0%	100%	7%	23%	60%	10%	0%	100%
9%	29%	53%	9%	0%	100%	15%	30%	48%	7%	0%	100%
14%	30%	49%	7%	0%	100%	33%	37%	28%	3%	0%	100%
17%	34%	44%	6%	0%	100%	23%	38%	35%	3%	0%	100%
7%	23%	54%	7%	0%	100%	10%	32%	54%	5%	0%	100%
13%	31%	49%	6%	0%	100%	25%	33%	37%	5%	0%	100%
13%	26%	53%	8%	0%	100%	22%	32%	41%	5%	0%	100%
10%	24%	57%	9%	0%	100%	16%	31%	46%	7%	0%	100%
10%	30%	54%	6%	0%	100%	25%	39%	33%	3%	0%	100%
8%	23%	62%	8%	0%	100%	12%	27%	58%	3%	0%	100%
7%	16%	67%	10%	0%	100%	13%	25%	56%	6%	0%	100%
13%	29%	51%	6%	0%	100%	19%	40%	38%	4%	0%	100%
11%	**26%**	**55%**	**8%**	**0%**	**100%**	**19%**	**32%**	**43%**	**6%**	**0%**	**100%**

ANEXO 5

PERFIL PRELIMINAR DE LA PROPUESTA MODULAR DE FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO

La matriz curricular presenta y organiza las competencias, sus capacidades y progresiones (en función de los niveles inicial, experimentado y destacado).

El módulo moviliza las competencias, descritas en el Marco del Buen Desempeño Docente, en respuesta a una situación significativa. Sin embargo, el desarrollo del módulo se centrará en una de ellas. Cada módulo es elaborado teniendo en cuenta la matriz curricular y en función de cada competencia. Comprende un número determinado de horas y créditos según el nivel a alcanzar.

Para el nivel inicial cada módulo considera 64 horas académicas equivalentes a 4 créditos, para el nivel experimentado se requiere 48 horas académicas equivalentes a 3 créditos y para el nivel destacado, 32 horas académicas equivalentes a 2 créditos. El número total de módulos a lo largo del proceso de mejora continua es de 27. Cada módulo es elaborado teniendo en cuenta la matriz curricular y en función de cada competencia. Comprende un número determinado de horas y créditos de acuerdo al nivel a alcanzar. Para el nivel inicial cada módulo considera 64 horas equivalentes a 4 créditos, para el nivel experimentado se requiere 48 horas académicas equivalentes a 3 créditos y para el nivel destacado, 32 horas académicas equivalentes a 2 créditos. El número total de módulos a lo largo del proceso de mejora continua es de 27.

Respecto a las estrategias, están organizadas a través de dos modalidades, presencial y a distancia. Se definen en función a las competencias del módulo, así como el ámbito en el que desarrollará la acción formativa (urbano, rural 2,3 y rural 1). En el caso de la modalidad presencial, las estrategias pueden ser: talleres, visitas a la IE (a cargo de un formador de IFD, o del Director o quien haga sus veces), Grupos de Inter Aprendizaje (al interior de la IE o inter institucionales). En la modalidad a distancia, dependiendo de la conectividad en las IIEE, las actividades podrán ser a través de la plataforma virtual (on line) u off line.

El Ministerio de Educación ofrece anualmente un determinado número de módulos y en base al costeo de los mismos se ofrecerá un número determinado de metas por región.

Cada docente y formador elegirá su itinerario formativo, para lo cual previamente deberá responder a un cuestionario de autodiagnóstico de su práctica pedagógica. En función a los resultados obtenidos cada docente identificará sus necesidades formativas y en base a la oferta alcanzada por el Ministerio de Educación podrá planificar su itinerario.

La certificación será otorgada mediante convenios con universidades nacionales

o internacionales, y se realiza por cada módulo, siempre y cuando el docente haya alcanzado los resultados previstos en el mismo. La certificación será progresiva teniendo en cuenta la evaluación formativa previa, así como el número de horas y de créditos acumulados lo que le permitirá la obtención de la certificación de cursos de extensión con un mínimo de 16 horas y un máximo de 64 horas académicas; y diploma, con un mínimo de 208 horas y un máximo de 368 horas académicas.

	INICIAL	EXPERIMENTADO	DESTACADO
COMPETENCIA 1	Módulo: 64 horas	Módulo: 48 horas	Módulo:
COMPETENCIA 2	Módulo: 64 horas	Módulo: 48 horas	Módulo:
COMPETENCIA 3	Módulo: 64 horas	Módulo: 48 horas	Módulo:
COMPETENCIA 4	Módulo: ENSEÑAR PARA APRENDER I 64 horas	Módulo: ENSEÑAR PARA APRENDER II 48 horas	Módulo: ENSEÑAR PARA APRENDER III 32 horas
COMPETENCIA 5	Módulo: 64 horas	Módulo: 48 horas	Módulo:
COMPETENCIA 6	Módulo: 64 horas	Módulo: 48 horas	Módulo:
COMPETENCIA 7	Módulo: 64 horas	Módulo: 48 horas	Módulo:
COMPETENCIA 8	Módulo: 64 horas	Módulo: 48 horas	Módulo:
COMPETENCIA 9	Módulo: 64 horas	Módulo: C4-3E 48 horas	Módulo:
Docente 1	Módulo:	Módulo: ENSEÑAR PARA APRENDER II	Módulo:
Docente 1	Módulo:	Módulo:	Módulo: ENSEÑAR PARA APRENDER III
Docente 1	Módulo: ENSEÑAR PARA APRENDER I	Módulo:	Módulo:
Docente 1	Módulo:	Módulo:	Módulo: ENSEÑAR PARA APRENDER III
Docente 1	Módulo:	Módulo: ENSEÑAR PARA APRENDER II	Módulo:

Fuente: DIFODS-MINEDU.

ANEXO 6
RETROALIMENTACIÓN AL PROCESO DE ELABORACIÓN DE ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO DOCENTE

1. Revisión de los estándares de las competencias 1, 2, 6, 7, 8 y 9[34]

El 24 y 25 de noviembre de 2016, el Centro de Medición de la Universidad Católica de Chile (MIDE-UC), realizó un taller de consulta en Lima, cuya finalidad fue presentar y analizar las sugerencias realizadas en base a la revisión técnica realizada por MIDE-UC a los documentos elaborados por el equipo de estándares de desempeño docente de la DIFODS, así como a los videos de ejemplos. Participaron dos expertas representantes de MIDE-UC, junto a un grupo de especialistas del Ministerio de Educación del Perú.

1.1. Taller de discusión y análisis

Específicamente, el taller se propuso revisar y consolidar los ejemplos de desempeño de los estándares de las competencias del Marco de Buen Desempeño Docente, en formato doble (escrito y audiovisual), teniendo como referencia las progresiones y manifestaciones del Dominio 2, y discutir su potencial como recurso formativo. Se propuso, asimismo, definir un mapa de ejes y metodología de trabajo diferenciada, en particular para las competencias 1, 2, 6, 7, 8 y 9, sobre la base de la propuesta que elaborada previamente.

El día 1 se hizo la revisión de la propuesta de ejemplos de desempeño elaborada por el equipo de estándares y la retroalimentación respectiva del equipo del MIDE-UC, conformado por Lorena Meckes y Paulina Flotts. Los ejemplos fueron presentados en el taller y se componen de un video editado a partir de la grabación de sesiones de clase y de un texto escrito que lo comenta, los que deben verse como un todo. La discusión de los ejemplos tuvo como referencia las progresiones correspondientes al Dominio 2. Es importante señalar que el taller no tuvo por objetivo discutir las progresiones en sí mismas, que han sido trabajadas en un taller anterior con MIDE-UC, sino los ejemplos de desempeño. Esta discusión, sin embargo, permitirá ajustes finales en las progresiones. Al cierre, se discutió el potencial de los vídeos como recurso formativo.

El día 2 se realizó una presentación, comentada por el MIDE-UC, de la agenda de discusión planteada por el equipo de estándares. Esta agenda contempla una propuesta de ejes para las competencias

[34] Este informe fue presentado el 30 de diciembre de 2916 por el Centro de Medición MIDE UC en el marco de la Consultoría para la asistencia técnica a la DIFODS en el proceso de construcción de los Estándares de Desempeño Docente del Marco del Buen Desempeño Docente. Da cuenta de las actividades y discusión realizada en el taller presencial desarrollado en Lima el 23 y 24 de noviembre de 2016, y a la vez, proporciona retroalimentación a los avances del equipo de la DIFODS en la formulación de las progresiones para la competencia número 2 del Marco del Buen Desempeño Docente.

1, 2, 6, 7, 8 y 9, así como preguntas de discusión que plantean los aspectos problemáticos de estas competencias de cara a la construcción de estándares. El objetivo fue alcanzar definiciones sobre los ejes y sobre la forma de trabajo específica para cada competencia.

a. Discusión sobre ejemplos y estrategia de comunicación de los estándares

La discusión sobre cada uno de los ejemplos se inició con la presentación de las observaciones realizadas por el MIDE-UC. Luego, para cada uno de los casos, se abrió la discusión a todos los participantes del taller. En el caso del video de la profesora de educación inicial que estaba realizando una actividad de lectura inicial, los comentarios se realizaron durante el taller mismo. A las observaciones realizadas a los comentarios de los videos, los elementos y consideraciones más relevantes que se agregaron, fueron los siguientes:

- *Video de Primaria - área de Investigación sobre lenguaje y cultura*
  En este caso, se discute la medida en que el tratamiento del objetivo o tema por parte del docente permite una construcción colectiva del aprendizaje, y está alineada con el desarrollo de competencias, ya que ella en lugar de ir tomando los aportes de los estudiantes y enlazándolos unos con otros, más bien va 'sumando sus intervenciones' limitándose a parafrasear cada una de ellas. Desde otra perspectiva, se argumenta que la competencia en este caso es la de promover razonamiento por parte de los estudiantes además de demostrar en la práctica, un profundo dominio disciplinario y didáctico, el cual se manifiesta claramente en la secuencia de actividades y experiencias de aprendizaje, que guían a los estudiantes en una comprensión cada vez más profunda de un concepto complejo, cual es la relación entre lenguaje y cultura e identidad.

- *Ejemplo 2, video de Secundaria – Matemática (clase sobre muestreo).*
  Respecto de este video se discute que probablemente dado el nivel de exigencia con que se han descrito las progresiones, el docente ni siquiera alcanza el nivel inicial, debido a que en dicho nivel no se permiten las imprecisiones conceptuales. A raíz de este ejemplo surge en el grupo la inquietud por el nivel de exigencia muy elevado del Nivel Inicial, y sus consecuencias para el diseño y resultados de la evaluación docente, que debe estar alineada a los estándares.

- *Ejemplo 3 video de Primaria - área Lógico Matemática*
  En este video, se releva la importancia de incluir el contexto del problema que se está resolviendo para poder destacar, con mayor precisión, las características de la retroalimentación que realiza el docente.

- *Ejemplo 4: Educación Inicial, lectura y producción escrita inicial*
  En el caso de este video, las especialistas de MIDE-UC señalan que el video bien podría ser una buena ilustración de la competencia de evaluación, y también de la consideración de la diversidad en el aula. El docente, al interpretar en voz alta el proceso y razonamiento que ha llevado al niño a escribir 'se cemo el arroz' (en lugar de 'se quemó el arroz'), destacando el aprendizaje logrado que queda de manifiesto aquí, está haciendo una retroalimentación descriptiva de lo que el estudiante ha

logrado, como también de lo que queda por aprender (la letra q). También hace una valoración de la diversidad en el proceso de aprendizaje.

Se discute, a propósito de este caso, que es necesario verificar con los especialistas de Lenguaje, la medida en que la práctica del docente se ajusta al enfoque de enseñanza de la lectura que promueve el Ministerio. Al respecto, las especialistas de MIDE-UC advierten sobre los riesgos de circunscribir las ilustraciones de los estándares a prácticas ajustadas a un determinado enfoque, ya que la buena práctica docente puede ser muy ecléctica y más bien flexible en el uso de estrategias que podrían en ocasiones ser catalogadas como características de enfoques diferentes.

- *Sobre la estrategia y oportunidad de la comunicación de los estándares a los docentes*

  Aun cuando no fue un objetivo pre establecido del taller, se dio la oportunidad de discutir sobre la oportunidad para comunicar los estándares y sus niveles a los docentes. Las interrogantes planteadas al respecto, fueron ¿Será adecuado publicar parcialmente los estándares a medida que se haya completado su elaboración? ¿Es necesario esperar hasta que los estándares cuenten con sus respectivos ejemplos (videos) completos?

La discusión al respecto, permitió identificar los siguientes elementos para decidir sobre la comunicación de los estándares:

- Diferenciar entre la difusión y publicación de los estándares y la validación de ellos por parte de los docentes. El proceso de validación de los estándares requiere que las versiones actuales sean conocidas por los profesores, lo cual abre la posibilidad de que ellos comiencen a familiarizarse con algunos de ellos a propósito de los procesos de consulta, antes de llegar al a versión definitiva.
- Es de la mayor relevancia que la difusión de los estándares se de en el marco de un discurso de articulación y coherencia de los distintos elementos de la política educacional: la evaluación del desempeño, los estándares y progresiones, el Marco del Buen Desempeño, la formación en servicio. Por ejemplo, se debe desarrollar explicaciones robustas y específicas sobre la diferencia entre niveles de la rúbrica de la evaluación de desempeño docente y los niveles de los estándares y sobre la relación que existe entre ambos. Este discurso sobre la relación debiera estar presente en todos los documentos de difusión tanto de la evaluación docente como de los estándares.
- La difusión de los estándares y los niveles de la progresión debieran hacerse en un momento en que la agenda de novedades para los docentes no esté saturada. En el futuro próximo se espera que los docentes reciban información sobre cambios curriculares, y sobre la evaluación de desempeño y sus exigencias, por lo que una comunicación simultánea de los estándares y su progresión puede diluirse y confundirse con los otros mensajes de la política educacional.

En atención a las consideraciones anteriores, se concluyó, como resultado del taller, que es aconsejable iniciar la comunicación de los estándares difundiendo en primer lugar los elementos de progresión considerados para cada competencia, junto con sus definiciones y una descripción breve de lo que significa hacerse cada vez más competente en una determinada área.

Asimismo, se concluyó que dado que los videos difícilmente ilustran un desempeño homogéneo para una misma competencia (es decir un desempeño que resulte característico de un mismo nivel para todos los elementos dela competencia), estos sean utilizados para ilustrar los elementos de la competencia y no necesariamente los niveles de esta. En este sentido, los videos pueden ser utilizados en talleres de discusión y análisis por parte de los docentes, presentando un gran potencial para estimular procesos de reflexión y de revisión muy precisa de la propia práctica.

Finalmente, también se concluyó que la consulta pública sobre los estándares y sus progresiones puede ser una vía para difundirlos gradualmente.

1.2. Discusión sobre los ejes para las competencias

a. **Discusión ejes competencia 1.**
"Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral."

A partir de documento generado por DIFODS; las inquietudes planteadas para esta competencia se pueden sintetizar en base a tres preguntas:

- ¿Es esta una competencia que está al mismo nivel de las otras competencias del MBDD o se puede integrar a las demás? ¿Es en rigor una competencia o solo un componente de una competencia?
- Si se tratara como una competencia distinta, ¿cómo podría desagregarse en ejes?
- ¿Cómo progresaría el conocimiento en este caso? ¿O se trata de una definición dicotómica en que se espera que se alcance un cierto estándar al finalizar la formación?

En base a los argumentos presentados, MIDE-UC recomendó que esta competencia fuera tratada igual que las demás; es decir, que se descomponga en ejes y que se explicite la progresión de ellos, siendo la principal razón que subyace a esta recomendación el hecho de que se trata de un ámbito de suma para el quehacer docente, por lo que dejarlo subsumido en otras competencias implicaría el riesgo de invisibilizar su riqueza. Para ello, se proponía desagregar la competencia en 4 ejes (conocimiento de los estudiantes, de la disciplina, de la didáctica específica de la disciplina y conocimientos pedagógicos generales), y se entregó una sugerencia acerca de cómo estos podrían progresar.

Los tópicos discutidos para esta competencia fueron los siguientes:

La conveniencia de distinguir niveles más allá del Nivel Inicial

En el Taller de discusión, se relevó nuevamente la pregunta de si acaso esta competencia debe ser descompuesta en ejes que progresan, o si la Formación Inicial debiese garantizar la adquisición del conocimiento necesario para enseñar a los estudiantes y, en ese sentido, se debiese aspirar a que el nivel "Inicial" refleje lo esperado. Al respecto, algunos participantes argumentaron que no se trataría de una competencia propiamente tal, sino más bien a un ámbito referido más estrictamente al conocimiento.

Finalmente, el argumento de no invisibilizar esta competencia hace peso en la discusión; y se genera consenso en que es un ámbito que se debe relevar porque constituye

un núcleo central del quehacer docente y contribuye a realzar su importancia y valoración social. Por esto, se concuerda en que esta competencia se trabaje como las otras y, por lo tanto, se desagregue en ejes que progresen.

Sobre la definición de los ejes:

Respecto de los ejes, en el taller se discuten dos opciones, una de ellas en base a una definición de dos ejes, y la otra en base a tres:

Opción 1:
- Eje 1: Conocimientos pedagógicos generales y sobre los estudiantes; y cómo ellos aprenden
- Eje 2: Conocimientos disciplinares y de la didáctica específica de la disciplina

Opción 2:
- Eje 1: Conocimientos pedagógicos generales
- Eje 2: Conocimiento de los estudiantes y cómo ellos aprenden
- Eje 3: Conocimientos disciplinares y de la didáctica específica de la disciplina

A favor de la primera opción, se argumenta que el conocimiento pedagógico estaría completamente entrelazado con el conocimiento acerca de cómo aprenden los estudiantes y que, en ese sentido, resultaría razonable mantener ambos componentes en un solo eje. En contraste, el principal argumento a favor de la segunda opción es que necesario realzar y relevar la importancia de la persona del estudiante, que de acuerdo a lo señalado por algunos participantes del MINEDU, es una práctica común en los profesores que trabajen con sus estudiantes como como si fuese un grupo indiferenciado más que un conjunto de individuos con sus particularidades.

Al respecto, se acuerda que es necesario describir preliminarmente las progresiones antes de tomar la decisión sobre qué opción de estructura de ejes tomar. Por otra parte, se generó consenso en el hecho de que independiente de la estructura que se tome, los conocimientos de pedagogía general no deberían ser parte del mismo eje que los de didáctica específica de la disciplina (y que, por lo tanto, estos últimos se integrarán en un mismo eje con los conocimientos disciplinares).

La exigencia del Nivel Inicial y el alineamiento de niveles de exigencia de los estándares y las rúbricas de la evaluación de desempeño.

Durante la discusión surgió la apreciación acerca de lo exigente que resulta la actual descripción del nivel Inicial en la progresión del eje 3 de la competencia 4 (Desarrolla los contenidos de aprendizaje con dominio de su especialidad). En relación a lo anterior, surge la idea de que eventualmente, esto podría vincularse con el nombre que este nivel tiene, planteándose que tal vez pudiese ser llamado como nivel "Adecuado" en lugar de "Inicial".

Sobre el modo de explicitar cómo se manifiesta la competencia en las distintas disciplinas

Finalmente, se concuerda también que es conveniente que este eje de conocimientos disciplinares contenga manifestaciones de la progresión en distintas áreas disciplinares, y que se muestre la progresión en cada una de ellas (al modo de "manifestaciones disciplinares progresadas"). Se debe tener claridad que se trata de ilustraciones o ejemplos y, que en ningún caso puede ser una lista que pretenda ser exhaustiva.

b. **Discusión sobre los ejes de la competencia 2.**

"Planifica la enseñanza de forma colegiada, lo que garantiza la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión"

A partir de las alternativas de propuestas de ejes enviadas, las inquietudes planteadas por la DIFODS para esta competencia se pueden resumir en ¿cómo abordar la capacidad del docente de atender a las especificidades de alumnos: como un eje que progresa o como un criterio de progresión de cada uno de los tres ejes de la competencia?

A partir de la revisión de MIDE-UC y discusión llevada a cabo sobre las propuestas planteadas, la sugerencia realizada consistió en desagregar esta competencia en dos ejes: uno relacionado con la coherencia de los distintos elementos que componen la planificación en función de los logros de aprendizaje esperados, y un segundo eje focalizado en alguno de los componentes que, por razones culturales o del diseño de política educativa, interese relevar. En relación con la consideración y atención a las diferencias individuales, se planteó que es tan válido ocuparlo como criterio para establecer la progresión en los ejes, como dejar un eje exclusivo para abordar este aspecto que se podría graduar de distintas formas (para lo cual se sugirieron algunos elementos para establecer la progresión).

Con la finalidad de enriquecer la conversación, durante el taller se planteó que en el caso del contexto peruano es posible identificar tres problemáticas asociadas a la planificación:

i. La tendencia de los docentes a dar mayor énfasis en los medios que en los fines, lo que se manifiesta en que el mayor esfuerzo de los profesores suele estar puesto en el diseño de actividades más que en los propósitos u objetivos de aprendizaje.
ii. La invisibilidad de las diferencias individuales de los estudiantes a la hora de planificar. Se planifica para el grupo como si fuese del todo homogéneo.
iii. La ausencia de la evaluación de aprendizajes en las planificaciones.

En este sentido, surgieron diversos argumentos respecto de la necesidad de reforzar la idea de que la planificación es un medio para dar coherencia a una serie de elementos (actividades, recursos, evaluación, uso del tiempo, secuencia) que buscan como fin último que los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje propuestos. Por lo mismo, se argumentó que se quiere dar un mensaje fuerte de que la planificación debe estar orientada al logro del resultado esperado, saber lo que se quiere lograr y en función de eso diseñar la clase. De aquí que, de manera consensuada, se propusiera definir un eje centrado en la coherencia de los distintos elementos que conforman una planificación.

Sobre el segundo punto (invisibilidad de las diferencias individuales), se planteó la duda sobre la conveniencia de separarlo como un eje, o bien integrarlo al mismo eje de planificación y coherencia de la misma. A la luz de los argumentos y la conversación, fue adquiriendo fuerza la importancia de visibilizar y realzar la consideración de estas diferencias y particularidades en el trabajo docente, estableciendo así una "declaración" respecto a este ámbito, ya que vendría a conformarse como un elemento que rompe con una cultura pedagógica

que se arrastra por mucho tiempo. Como otro argumento a favor de distinguir un eje sobre atención a la diversidad, se destacó que el hecho de tenerlo diferenciado como un eje, permitiría elevar la exigencia especialmente en el nivel Inicial. Al respecto, se precisa que es muy relevante hacer una mención especial a la forma que toma la atención a la diversidad en las aulas multigrado, ya que, en este caso, la atención a la diversidad debiera manifestarse al interior del grupo de niños que cursa el mismo grado. De lo contrario podría interpretarse que por el solo hecho de trabajar en un aula multigrado la atención a la diversidad estaría dada.

A partir de la discusión sobre la atención a la diversidad, surgió entre algunos participantes, la inquietud acerca de si no sería más apropiado incluir el elemento del conocimiento sobre los estudiantes en este eje que considera la diversidad en la planificación, aludiendo que el conocimiento del estudiante en concreto se expresaría en la planificación. Sin embargo, esta propuesta no generó apoyo, puesto que el foco de este segundo eje de la competencia 2, no sería demostrar que el docente conoce a los estudiantes, sino más bien se trata de la capacidad de preparar la enseñanza diferenciadamente en base a ese conocimiento de los estudiantes.

Así, se concuerda que esta competencia se desagregue en dos ejes: uno que se relacione con la coherencia de los distintos elementos que componen la planificación (actividades, recursos, evaluación, uso del tiempo, secuencia), y otro que se vincule con la consideración de las diferencias individuales en el diseño de la enseñanza.

Para el primero de estos ejes, se propone utilizar la conceptualización que DIFODS trabajó como parte de sus propuestas, y que corresponde al eje 2 de la propuesta 1 entregada con anterioridad al taller: Diseña el proceso pedagógico (secuencia, estructura, estrategias, materiales y recursos) en coherencia con los logros de aprendizaje esperados, teniendo como premisa favorecer el aprendizaje significativo (Desempeños 6, 9 y 10).

Finalmente, en relación a la dimensión de trabajo colegiado que se menciona en la competencia, se acuerda que quede como elemento a considerar en la competencia 6 y no sea considerado en las progresiones de los dos ejes de la competencia 2.

c. **Discusión sobre los ejes de las competencias 6,7, 8 y 9.**
Competencia 6: Participa activamente con actitud democrática, crítica y colaborativa en la gestión de la escuela, contribuyendo a la construcción y mejora continua del Proyecto Educativo Institucional para que genere aprendizajes de calidad.
Competencia 7: Establece relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con las familias, la comunidad y otras instituciones del Estado y la sociedad civil. Aprovecha sus saberes y recursos en los procesos educativos y da cuenta de los resultados.
Competencia 8: Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo, para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional.
Competencia 9: Ejerce su profesión desde una ética de respeto de los derechos fundamentales de las personas, demostrando honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con su función social.

La propuesta de DIFODS había sido trabajar estas competencias en conjunto, combinando los desempeños asociados a las competencias 6, 7 y 8, y estableciendo, para el caso de la competencia 9, un conjunto de indicadores más que ejes que progresan.

A partir de la revisión realizada por MIDE-UC, se recomendó no romper con la lógica del trabajo de las otras competencias, dejando un eje por cada una de estas 4 competencias.

En relación con la inclusión de la familia en el proceso educativo, se señaló que marcos referenciales, relevan 3 aspectos importantes del desempeño docente: generar oportunidades para que las familias participen del proceso de aprendizaje; informar a las familias acerca de los progresos de aprendizaje; e informar a las familias sobre el bienestar de los estudiantes.

La discusión sostenida durante el Taller estuvo orientada principalmente en torno a tres temáticas: la participación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje; la dimensión ética del rol docente, y la estructuración de la competencia en ejes.

(1) Respecto de la participación de las familias, se señala que hay al menos tres ámbitos en que los profesores presentan dificultades y que debieran intentar abordarse en los desempeños que se definan; por una parte, el reconocer que fuera de la escuela hay saberes que pueden fortalecer el aprendizaje de los estudiantes y, en ese sentido, no se debe subestimar la importancia y relevancia de dichos saberes; en segundo lugar, se plantea que cuando se piensa en los padres, se piensa en una suerte de "profesor auxiliar", en circunstancias que el enfoque debiese ser entregar herramientas para que los padres puedan ejercer de mejor modo su rol de padres; y finalmente, que es necesario fortalecer a través de la comunicación a las familias, una noción positiva de los estudiantes, que valore a los niños y adolescentes como sujetos competentes.

Se discute también acerca de lo que significa "generar oportunidades para que las familias participen", y se concuerda en que el foco debe estar puesto en el aporte que los padres pueden hacer sin perder de vista que siempre la responsabilidad del proceso de enseñanza es la escuela.

(2) En relación con la dimensión ética del rol docente, se plantea que es un asunto que se puede abordar al menos desde tres ángulos:

- El juicio moral (y en este ámbito, se puede recurrir distintos modelos que hablan del desarrollo de esta capacidad),
- El compromiso con todos los estudiantes (y en ese sentido, la responsabilidad profesional porque ningún estudiante "se quede atrás") y
- La responsabilidad entendida como asumir las consecuencias de los propios actos y decisiones (en lugar de externalizar las responsabilidades, por ejemplo, sobre el aprendizaje de los estudiantes).

Se plantea también que, si bien se reconoce la transversalidad de esta competencia en el actuar a través de otros desempeños, el "transversalizarla" encierra el riesgo de invisibilizar este aspecto central.

A lo largo de la discusión en torno a la dimensión ética del rol docente (a propósito de definir qué elementos se considerarían), surgen dos propuestas: una relativa al actuar ético como susceptible de progresión a

través de niveles (por ejemplo, desde el actuar individual a la promoción de un actuar ético en otros o desde un actuar ético ante situaciones que no representan mayor riesgo o costos para el docente al actuar ético aun cuando represente altos costos personales). Otra postura fue establecer un piso mínimo de condiciones éticas y morales exigibles a todo docente, discusión en la que inicialmente, no se generó consenso.

(3) Respecto de la estructura de los ejes para estas dimensiones, se trabaja en torno a la propuesta expuesta por MIDE-UC en el Informe 2 de esta asesoría: conservar un eje por competencia.

A propósito de esta discusión, surgió también la idea de fusionar la competencia 6 y 8 en un solo eje ya que podrían complementarse. Sin embargo, se concluyó que una apunta a la propia iniciativa y responsabilidad por el desarrollo profesional, mientras que la otra se refiere al desarrollo en colaboración con otros y el aporte a la comunidad profesional y que no resulta conveniente que una opaque a la otra. El desarrollo profesional individual puede beneficiarse del trabajo colaborativo, pero no necesariamente se manifiesta solo a través del mismo.

En relación al dominio 4, y el rol que podría tener la investigación de la propia práctica, durante la discusión tomó fuerza la idea de que este aspecto podría quedar como un elemento del nivel Destacado de la competencia 8. Sin embargo, se recalcó que es necesario tomar precauciones para plantear esto a nivel de generación de hipótesis respecto de cómo aprenden sus estudiantes, o de las consecuencias de la propia práctica, etc. y no desde algo puramente académico como la investigación formal.

También se discutió en el taller sobre la conveniencia y riesgos de exigir participación o juicio crítico de los docentes ante las políticas educacionales. Al respecto las aprehensiones son por un lado, que en diferentes momentos históricos hay mayores o menores oportunidades o instancias para que los docentes participen activamente, y por otro, que un énfasis en la participación o en la evaluación crítica de las políticas educacionales podría desviar la atención de aquello que constituye su principal responsabilidad cotidianamente: trabajar para otorgar mayores oportunidades de aprendizaje de calidad a sus estudiantes.

Considerando que la visión que tuvo el Marco del Buen Desempeño al respecto considera un profesor activo para el desarrollo de su profesión, se propone:

- Considerar lo que se señala en el desempeño 38 en relación con el conocimiento acerca de las políticas educativas nacionales, regionales y locales y la capacidad de reflexionar en torno a ellas.
- Incluir este aspecto en la competencia 8, concibiendo que no solo el docente se ocupa de su propio desarrollo profesional sin que contribuye al desarrollo de su profesión en el país.
- Incluir este aspecto en las manifestaciones más que en el núcleo de la descripción del desempeño característico de cada nivel.
- Cuidar que la redacción no sugiera que el docente esté informado de todas y cada una de las políticas, tenga opinión de todas ellas, sino más bien que esté informado de las instancias de participación cuando las hay y que las aproveche para contribuir.

En síntesis, luego de la discusión del Taller, se acuerda mantener la idea de un eje por cada competencia, que son las siguientes:

- Trabajo colaborativo en la escuela (asociado a competencia 6)
- Relación con las familias y la comunidad (asociado a competencia 7)
- Reflexión pedagógica y desarrollo profesional y de la profesión (asociado a competencia 8)
- Ejercicio ético de la profesión (asociado a competencia 9)

Finalmente, se acordó que en el caso de los ejes asociados a las competencias 6, 7 y 8, se harían progresiones y manifestaciones (tal como ocurre en las demás competencias del MBDD). Mientras que en el caso de la competencia 9, no se logró consenso entre las dos posturas: desarrollar progresiones, o bien explicitar aquellas acciones que son exigibles a todo docente en el marco del ejercicio de su profesión, entendiendo que "todo lo exigible" se relaciona con al menos tres componentes (mínimos irrenunciables): no causar daño a los estudiantes, sus familias y la comunidad; cumplimento de principios éticos que regular la profesión; y respeto incondicional por el bienestar de los otros.

d. Retroalimentación a los avances en la competencia 2

A continuación, se presenta la revisión realizada por MIDE UC a los avances del equipo del MINEDU respecto de la Competencia 2.

En la revisión del documento, participaron cuatro especialistas del Centro de Medición MIDE UC, quienes también habían participado en la revisión de las propuestas de ejes de las otras competencias: María Paulina Flotts, Lorena Meckes, María Rosa García y Elisa de Padua; además de una analista (Pamela Fuentes) encargada de sistematizar los resultados de la revisión. Los Currículum Vitae de las participantes se incluyeron en el Informe 2 de la presente consultoría.

La metodología de trabajo, incluyó la revisión independiente de cada especialista del documento enviado por la DIFODS y la posterior síntesis de sus análisis por Lorena Meckes y Pamela Fuentes.

1.3. Avances en la competencia 2, propuesta DIFODS

En esta sección, se plantea la propuesta de la DIFODS de los ejes para la elaboración de estándares de la competencia 2 y las respectivas definiciones de los elementos de progresión de cada uno de ellos. En el marco de la metodología de elaboración de estándares, esta definición es un primer paso para establecer los parámetros en los que se redactarán las progresiones. A partir de su revisión, se establecerá la base para la elaboración posterior del desempeño docente por nivel.

Para la definición de los elementos de progresión que aquí se presenta, el equipo de estándares revisó los desempeños correspondientes a la competencia 2 y estableció una primera propuesta de ejes. Esta propuesta tuvo una primera socialización con especialistas del MINEDU y al mismo tiempo se puso a consideración de especialistas de MIDE UC. Como consecuencia, se estableció que la competencia se trabajaría a partir de dos ejes, que pueden sintetizarse de la siguiente manera:

i. Coherencia de la planificación (Desempeños 5, 8, 9 y 10).

ii. Atención a la diversidad en la planificación (Desempeños 6 y 7).

A partir de este consenso, el equipo retomó la discusión de los ejes para definir los elementos de progresión en cada caso. Sobre la base de revisión bibliográfica y de reuniones de trabajo con la participación de una consultora externa, se explicitaron los contenidos que están detrás de cada uno de estos ejes y se discutió la forma en que deberían organizarse. Como resultado de este trabajo, se establecieron los ejes que se presentan a continuación con sus definiciones respectivas. Como se verá, el resultado final implica una variación en cuanto a la distribución de los desempeños por ejes.

COMPETENCIA 2: ***Planifica la enseñanza de forma colegiada, garantizando la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión.***

EJE 1. Selecciona los contenidos del proceso de enseñanza aprendizaje en función de los logros esperados y de las características de los estudiantes. (Desempeños 5 y 7)

a. **Grado de pertinencia en la selección de contenidos en función a las características de los estudiantes.**

Para elaborar la planificación de los procesos pedagógicos, el docente selecciona contenidos[35] de aprendizaje en concordancia con los documentos curriculares nacionales, regionales e institucionales. Esta selección de contenidos requiere claridad respecto a los aprendizajes que se espera alcanzar en el marco de la programación curricular. Al mismo tiempo, la selección de contenidos debe tomar en consideración las características de los estudiantes. Por características, se entienden los intereses, niveles de desarrollo cognitivo, estilos de aprendizaje e identidad cultural de los estudiantes. Es fundamental que el docente incorpore en la planificación estas características, con el objetivo final de que el aprendizaje propuesto para los estudiantes sea significativo o relevante.

EJE 2. Diseña procesos pedagógicos flexibles y contextualizados. (Desempeños 6, 8, 9 y 10)

b. **Grado de articulación de las metodologías, estrategias y recursos en el marco de la secuencia del proceso pedagógico.**

Las metodologías, estrategias y recursos que el docente plantea en la planificación están articulados coherentemente con el objetivo de alcanzar los aprendizajes esperados. Como consecuencia, existe un equilibrio entre distintos elementos de la planificación, como son las estrategias o los recursos. Así, cuando el docente define las estrategias con las cuales desarrollará un determinado aprendizaje, los recursos elegidos deben ser pertinentes y adecuados para permitir desplegarla.

La articulación de estos elementos se da en el marco de las secuencias de los distintos procesos pedagógicos. Estas secuencias pueden corresponder a sesiones de aprendizaje, unidades didácticas o proyectos, pero lo que resulta fundamental es que los elementos se articulen adecuadamente para alcanzar los aprendizajes previstos. En este contexto, el

[35] El término "contenidos" se extrae directamente del desempeño 5 del MBDD. Sin embargo, puede generar confusión si se le entiende como contenido temático en sentido estricto, y no como un complejo de elementos que el docente debe seleccionar en el contexto de un enfoque por competencias.

tiempo se considera también un recurso del cual hace uso el docente para planificar.

c. Grado en que el diseño del proceso pedagógico plantea el desarrollo de aprendizajes significativos.

El docente diseña procesos pedagógicos orientados a despertar curiosidad, interés y compromiso en los estudiantes y capaces al mismo tiempo de desarrollar la sensibilidad, imaginación e indagación como parte del aprendizaje. Por definición, para lograr esto los aprendizajes planteados deben ser contextualizados en función a los intereses de los estudiantes y a situaciones o problemáticas reales que les permitan hacer un uso integrado de los conocimientos, al mismo tiempo que construirlos.

d. Grado de flexibilidad que presenta el diseño de los procesos pedagógicos.

El docente diseña procesos pedagógicos que, desde su origen, son flexibles en el sentido de contemplar caminos distintos que podrían presentarse en la ruta que está previendo desarrollar con los estudiantes. Esta flexibilidad no implica considerar un número ilimitado de posibilidades, que por definición podrían ser infinitas, sino anticipar más de un camino en función a las hipótesis que ha construido sobre el desarrollo del proceso de aprendizaje. Lógicamente, esto implica el conocimiento de los estudiantes y sus características, y las posibles situaciones diferenciadas que podrían producirse en el aula.

Es importante distinguir esta flexibilidad de la que podría requerirse durante la conducción. En la conducción del proceso, el docente debe atender oportunamente necesidades de los estudiantes o situaciones inesperadas. Sin embargo, en este caso hablamos de que el docente anticipa en su planificación la posibilidad de desplegar más de un camino, lo que implica una concepción abierta del proceso de aprendizaje.

1.4. Competencia 2: retroalimentación MIDE-UC a los ejes propuestos

a. Observaciones generales

A partir de la revisión llevada a cabo por las especialistas, es posible señalar que en términos generales ambos ejes propuestos presentan elementos relevantes de la competencia de planificación. Sin embargo, se aprecia un cierto desequilibrio en términos de su densidad, puesto que el eje 1 contiene sólo dos elementos (selección de contenidos coherentes con el currículum, y las características de los estudiantes), mientras que el segundo eje considera muchos más (coherencia de las metodologías, estrategias, recursos, diseño de una secuencia de aprendizaje, establecimiento de aprendizajes significativos –que, a su vez, puede abrirse en más de un elemento– y flexibilidad). En relación a lo anterior, se señala que esta diferencia de "densidad" entre ambos ejes no resulta aconsejable, puesto que puede generar problemas al momento de elaborar las progresiones (ya que una consideraría 1 o 2 elementos, mientras que la otra tendría 4 o 5).

Del mismo modo, se recomienda que para cada elemento de los ejes se haga una descripción muy sucinta del concepto de progresión que está planteándose, para comunicar al docente claramente en qué consiste hacerse más experto en esta materia, y proporcionar así una imagen de la progresión que contribuya a aclarar el

foco de la misma Por ejemplo, se podría explicitar que el docente que progresa en su habilidad para diseñar o planificar su enseñanza y las experiencias de aprendizaje que ofrecerá a sus estudiantes, gradualmente logra establecer secuencias y estrategias de enseñanza-aprendizaje en que estima cada vez con mayor precisión los tiempos requeridos por los estudiantes para completarlas, y avanza en su capacidad para elaborar secuencias efectivas tanto para unidades temporales breves (una sesión) como más extensas (unidades de aprendizaje completas, semestres o año escolar, etc.). Esto cobra especial relevancia si es que se decide comenzar por difundir los ejes y elementos de progresión ya que ayudará a evitar posibles confusiones o malos entendidos, y dejar en claro que ser cada vez más competente al planificar no consiste en ser cada vez más veloz para hacer planes de clases o en incluir cada vez más actividades o más recursos tecnológicos, o en realizarlo siguiendo un determinado formato.

b. Sobre el Eje 1 propuesto y su elemento de progresión

Al analizar la propuesta presentada para el Eje 1, se considera que se pierde la intención del desempeño 5, que resalta la importancia del marco curricular vigente como punto de partida para la planificación de la enseñanza. La expresión "seleccionar contenidos" puede ser equívoca y sugerir desalineamiento respecto del currículo nacional para adecuarse a las características de los estudiantes (lo cual puede ser peligrosamente entendido como reducir las expectativas y exigencias cuando los contextos son desfavorables). Así planteado, podría dar la impresión de que se espera que el docente seleccione parte del currículo oficial de acuerdo a las características de los estudiantes, dejando a un lado, por ejemplo, aquellos elementos del currículo que podrían resultar muy desafiantes o menos motivantes para sus estudiantes. En la propuesta actual para el primer eje el currículo nacional como elemento de equidad aparece bastante opacado, mientras que se enfatiza la importancia de atenerse a las características de los estudiantes. A partir de ello, se sugiere sustituir el énfasis en la 'selección de contenidos' por uno focalizado en la adaptación/traducción pedagógica de estos según las características de los estudiantes y su contexto.

c. Sobre los elementos de progresión propuestos para el Eje 2

Para el elemento de progresión "a", se sugiere mencionar los aspectos que se espera estén articulados en el proceso pedagógico. Si bien se mencionan "metodologías, estrategias y recursos", sería necesario especificar aún más estos elementos refiriéndose, por ejemplo, a secuencias pedagógicas, tiempos, estrategias didácticas, recursos de aprendizaje e instancias de evaluación. Del mismo modo, se sugiere especificar qué se considera una articulación adecuada. Por ejemplo, que todos los aspectos considerados apuntan claramente al logro del aprendizaje para el cual se está planificando, en cuanto a su contenido, habilidades y desafío cognitivo involucrado.

Respecto del elemento de progresión "b" del mismo eje, llama la atención que en el mismo se presentan términos muy distintos como si pertenecieran necesariamente al mismo campo semántico. Nos referimos aquí a 'aprendizaje significativo', 'sensibilidad', 'imaginación, curiosidad', 'habilidades de indagación', 'aprendizaje contextualizado',

'construcción de conocimientos', 'integración de conocimientos'. Proponer experiencias de aprendizaje que favorezcan que este sea significativo, busca que el nuevo 'contenido' se inserte en una red de significados y conocimientos ya existente para el aprendiz, de modo que le sea posible acceder a ellos con mayor facilidad permitiendo un uso más flexible y profundo. Del mismo modo, el desarrollo de competencias no sería sinónimo de que las experiencias de aprendizaje para desarrollarlas excluyan la 'adquisición' de conocimientos; y finalmente, la resolución de problemas, es una habilidad a desarrollar al mismo tiempo que un tipo de experiencia de aprendizaje privilegiada para que los estudiantes puedan poner en acto o evidenciar la competencia. En vista de lo expuesto, es que se sugiere que al hacer uso de estos términos que son relevados por el Marco del Buen Desempeño, se hagan las precisiones y se incluyan las definiciones para no inducir a confusión por parte de los docentes. Específicamente en el caso de este elemento del eje, se aluda en el título a una noción más amplia que la de aprendizaje significativo (por ejemplo: "Grado en que el diseño del proceso pedagógico apunta a expandir el potencial de los estudiantes" o "a motivar y desarrollar las habilidades de razonamiento y la creatividad de los estudiantes") y se precise mejor qué se espera del docente en este elemento.

Finalmente, en cuanto al elemento "c" del eje –referido a la flexibilidad en el diseño de los procesos pedagógicos–, se considera que resulta poco factible que la flexibilidad se manifieste en la planificación. Lo anterior obedece a que esta es una competencia que usualmente en los estándares de referencia se incluye en los ejes asociados a la 'puesta en acto' del proceso de enseñanza-aprendizaje. Diseñar siempre más de una ruta posible implica enorme cantidad de trabajo. Más factible resulta diseñar evaluaciones diagnósticas o formativas para que a partir de ellas sea posible adoptar estrategias diferenciadas durante la enseñanza. En los estándares de Danielson (2013) por ejemplo, se incluye esta competencia asociada al tercer dominio, el de "Instrucción".

d. Respecto de la Coherencia interna de los dos ejes propuestos

Tomando en consideración las recomendaciones del Taller de Lima, a saber, estructurar las progresiones contemplando un eje vinculado a coherencia de los distintos elementos a incluir en la planificación, y otro vinculado a la atención a la diversidad, se observa que en ambos ejes hay elementos que se relacionan más con un diseño coherente (planteamiento de objetivos de aprendizaje coherentes con el currículo, con los recursos seleccionados y las estrategias a desarrollar, y establecimiento de una secuencia coherente), y otros, con un diseño contextualizado (apropiado a las características de los estudiantes, a la diversidad, a sus intereses, y al desarrollo de aprendizajes significativos). En este sentido, la distinción entre los dos ejes que se generó en el Taller de discusión realizado en Lima, no se refleja suficientemente en esta propuesta. Además, la atención a la diversidad pierde relevancia y aparece algo desdibujada en ella.

Como una forma de subsanar este problema se incluyen dos propuestas alternativas para consideración del equipo MINEDU, buscando que el Eje 1 esté más claramente enfocado en coherencia, y que el Eje 2 se centre más claramente en contextualización y diversidad.

ALTERNATIVA 1

Eje 1: Diseña el proceso de enseñanza aprendizaje articulando de modo efectivo todos sus elementos para el logro de los aprendizajes	Eje 2: Diseña procesos pedagógicos flexibles y contextualizados que dan cuenta de la diversidad de los estudiantes
a. Grado de articulación de las metodologías, estrategias y recursos en el marco de la secuencia del proceso pedagógico para el logro de los aprendizajes esperados. b. Grado de adecuación de la planificación a las características de los estudiantes.	c. Grado de contextualización de la propuesta pedagógica d. Grado de flexibilidad que presenta el diseño de los procesos pedagógicos para atender a la diversidad de sus estudiantes.

ALTERNATIVA 2

Eje 1: Diseña un proceso de enseñanza aprendizaje que es coherente y potencialmente efectivo para el logro de los aprendizajes.	Eje 2: Diseña procesos pedagógicos flexibles y contextualizados que dan cuenta de las características y de la diversidad de los estudiantes
a. Coherencia entre recursos, actividades y evaluación con los objetivos de aprendizaje y de estos con el currículo nacional. b. Coherencia de la secuencia de experiencias de aprendizaje (que progresivamente exponen o demandan de los estudiantes desempeños más complejos e integrados contemplando la necesidad de desarrollar o verificar aprendizajes previos). c. Grado en que el docente logra diseñar procesos pedagógicos de distinto alcance temporal (no es lo mismo planificar una sesión y sus actividades que una unidad completa de aprendizaje incluyendo sus evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas). d. Grado en que el diseño del proceso pedagógico apunta a expandir el potencial de los estudiantes	e. Grado en que la planificación considera las características e intereses de los estudiantes (como grupo y también como individuos o subgrupos) para lograr aprendizajes significativos y respetar su identidad. f. Grado en que el diseño de los procesos pedagógicos contemplan instancias de diagnóstico para adoptar flexiblemente rutas diferenciadas según los niveles de aprendizaje de los estudiantes.

1.5. Recomendaciones sobre la metodología para el desarrollo de las progresiones de la Competencia 2

Finalmente, se sugiere como procedimiento para el desarrollo de las progresiones y de los ejemplos que ilustren los elementos y sus distintos niveles, realizar una jornada en que se pida a docentes de distinto nivel de experiencia y desempeño, planificar para una unidad de aprendizaje, presentándoles un caso de un grupo escolar con determinadas características. A partir del análisis de las planificaciones elaboradas por ellos, será posible afinar las descripciones de la progresión y a la vez obtener material que permita ilustrar la competencia.

2. Revisión de los estándares de las competencias 6, 7 y 8[36]

Para llevar a cabo este proceso de revisión, los especialistas del Centro de Medición MIDE UC, de la Pontificia Universidad Católica de Chile contaban con los siguientes insumos:

- Los estándares de las competencias 6, 7 y 8 del Marco del Buen Desempeño Docente, como referentes para evaluar la coherencia interna de cada competencia, sus ejes y respectivas progresiones y manifestaciones.
- Los estándares asociados a las competencias 2, 3, 4 y 5, como referentes para ir evaluando el alineamiento vertical entre todas las competencias hasta ahora analizadas.
- Una planilla en la cual se especificaban los principales focos de revisión y en la que se debían ir vertiendo los principales hallazgos levantados tras el proceso de revisión.

Dicho proceso de revisión se centró en dos focos de análisis, solicitados por DIFODS:

- El primero, orientado a la revisión de la coherencia entre la exigencia de los niveles asociados a los distintos estándares de desempeño docente (competencias y ejes), esto es, si los niveles Inicial, Experto y Destacado de cada una de las competencias dan cuenta de un nivel de exigencia similar entre ellos. El resultado de este análisis se reporta en el apartado "Revisión alineamiento vertical de competencias" de este anexo, en el que se presenta además una síntesis de las apreciaciones generales sobre la formulación de las progresiones para las competencias 6, 7 y 8.
- El segundo foco de análisis, en cambio, se centró en la revisión de la coherencia interna de cada competencia, sus ejes y respectivas progresiones y manifestaciones. Es decir, para cada competencia, la revisión y sus respectivas sugerencias apuntan a que los elementos descritos en cada eje y la forma en se espera que progresen, sean concordantes con los niveles de progresión expresados, y con las manifestaciones de la práctica docente en que es posible evidenciarlos. La descripción de este análisis se reporta en este anexo bajo el título de "Revisión coherencia interna por competencia".

2.1. Actividades para revisión de estándares

La revisión de los estándares asociados a las competencias 6, 7 y 8 se centró en los dos focos de mencionados anteriormente: alineamiento vertical y coherencia interna de las competencias. La metodología de trabajo consideró que cada especialista revisara en forma individual los estándares y, a partir de una planilla de revisión, sistematizara los principales hallazgos e inquietudes levantadas a partir de este proceso.

Posteriormente, se llevaron a cabo dos reuniones de discusión con la participación de todos los especialistas, en las que se expusieron tales hallazgos e inquietudes, con el objeto de llegar a un juicio final respecto del alineamiento vertical de los estándares y la coherencia interna de cada competencia, y en función de eso, ir pensando en recomendaciones en pos de la mejora de la propuesta inicial.

[36] Este presente informe presentado el 30 de diciembre de 2018, da cuenta del proceso de revisión técnica de los estándares de desempeño docente llevada a cabo por un equipo de especialistas del Centro de Medición MIDE UC, de la Pontificia Universidad Católica de Chile. En esta revisión participaron especialistas del Centro de Medición MIDE UC con experiencia en evaluación educacional: Lorena Meckes, María Paulina Flotts, Macarena Domínguez y Carlos Portigliati.

2.2. Revisión General y del alineamiento vertical de los Estándares

Dado que en este apartado se espera dar cuenta de si existe un nivel de exigencia similar entre los niveles Inicial, Experto y Destacado de las competencias del Marco del Buen Desempeño Docente, se considera necesario, en primer lugar, hacer un breve recordatorio del nivel de alineación existente entre los niveles de desempeño asociados a las competencias 2, 3, 4 y 5 de este marco (análisis desarrollado ya el año 2017). Esto permitirá ponderar el nivel de alineamiento no solo entre las competencias 6, 7 y 8, sino también, con el resto de las competencias que forman parte del marco.

Respecto a la coherencia en la exigencia de los niveles Inicial, Experto y Destacado asociados a estas cuatro competencias, tras la revisión se concluyó que muchos de los niveles de las progresiones tienen exigencias similares, salvo algunas excepciones:

i. No parece suficientemente claro si el **nivel Inicial** responde a un nivel esperado para un docente que acaba de finalizar su formación inicial, o si se trata de un nivel menos logrado de un docente, independientemente de su experiencia. Además, su elevado nivel de exigencia impacta en el de los demás niveles, sobre todo en el Nivel Destacado que describe de una práctica muy excepcional.
ii. Las formulaciones introductorias que acompañan al nivel Inicial no se presentan en forma consistente a través de todos los ejes de las competencias, siendo su redacción muy completa y explicativa en algunos casos, y en otros, muy escueta.
iii. Definir el **nivel Inicial** en base a lo que falta para avanzar al experimentado pudiera ser contraproducente, en tanto se explicita como algo deseable en cuanto al estándar de este nivel.
iv. En relación al **nivel Experto**, no se visualizan desniveles de exigencia entre competencias. No obstante, llama la atención la alta exigencia del nivel, que no daría cuenta del buen desempeño de un docente "promedio" sino de un profesor que maneja un saber y lo pone en práctica en forma muy sólida. Así, la distinción con el nivel Destacado de la progresión no es siempre nítida y en ocasiones deriva en una exigencia exagerada para el nivel destacado para poder hacer la diferencia.
v. Respecto del **nivel Destacado** resultó llamativo el hecho de que se use como recurso de diferenciación la regulación autónoma de los estudiantes. Sin embargo, en las progresiones y manifestaciones de los ejes no sea explícito que esa regulación autónoma se origina en a un actuar consistente por parte del docente.

De acuerdo al juicio de los especialistas participantes del análisis, no existiría un alineamiento completo entre las exigencias asociadas a los niveles de desempeño Inicial, Experto y Destacado. Por un lado, se observarían dificultades similares a las ya reportadas en la revisión de las competencias 2, 3, 4 y 5, pero también, se plantea otro tipo de observaciones, que serán descritas a continuación, y que relevan la necesidad de hacer algunas modificaciones.

a. **Nivel de exigencia que depende del espacio y roles otorgados al docente en la escuela**

Se plantean exigencias para los docentes que no siempre dependen de su competencia sino del espacio y roles que se les otorga en la escuela, en particular en la competencia 6. Algunos ejemplos de ello se observan en las manifestaciones del nivel inicial y en las descripciones del nivel Destacado. A continuación, se muestran algunos ejemplos sobre este fenómeno:

CUADRO Nº 9: EXIGENCIA DEPENDIENTE DEL ESPACIO Y ROLES OTORGADOS AL DOCENTE

Competencia	Eje, elemento, componente	Ejemplos
6	EJE 2. Manifestación del Nivel Inicial	Una docente del nivel inicial observa que sus estudiantes se expresan de manera agresiva. Socializa la información con sus pares y (…) diseñan °una propuesta para atacar dicha problemática, la cual socializan con las familias para que acepten acompañar a sus hijos a ver los programas habituales e invitarlos a cuestionarse sobre el contenido del mismo.
6	EJE 1. ELEMENTO A. descripción del nivel Destacado.	"Fomenta roles de liderazgo entre sus pares en la reflexión crítica de su contexto escolar, la elaboración del PEI y los documentos de gestión institucional' (…) coordinar acciones necesarias para cumplir con las metas y dar cuenta de los avances, logros y dificultades. Cuando se presentan conflictos que requieren intervención, el docente se involucra con el equipo directivo para resolverlos.

Fuente: MIDE-UC.

En los ejemplos anteriores se describen prácticas observables que dependen del espacio y roles otorgados al docente en la escuela, y no necesariamente de sus iniciativas y de su desempeño. Al respecto, es necesario tener especial cautela en el caso de los docentes de nivel Inicial, pues no siempre en las escuelas un docente novato contará con la validación y el mismo protagonismo que sus colegas con más experiencia e historia en la escuela.

En la competencia 6 se espera que el docente inicial se involucre en la elaboración del PEI, que dialogue de manera pertinente, oportuna y asertiva con toda la comunidad profesional, y que acuda al equipo directivo para resolver conflictos, entre otras exigencias que configuran una práctica compleja toda vez que requiere que el docente se involucre activamente en la escuela, que conozca cuál es el Proyecto Educativo Institucional, que tienda puentes y dialogue profesionalmente con toda la comunidad escolar, etc. Además de la complejidad inherente a una práctica como la que se describe, es posible que un docente que se encuentre iniciando su

práctica profesional también podría tener dificultades para desarrollar una práctica de tales características, justamente por su condición de "novato".

Esto es, por ejemplo, encontrando resistencias en otros docentes para acoger sus recomendaciones; esto se insinúa en la manifestación ilustrada en el Cuadro N° 9, en que el docente novato identifica un problema, lo socializa con sus colegas, quienes lo acogen y ello se traduce en un proyecto colectivo para involucrar a las familias en un acompañamiento de sus hijos al ver televisión. Siguiendo este caso, pudiera suceder que el profesor también tenga dificultades para involucrar a las familias en las actividades pedagógicas e institucionales (como la del mismo ejemplo), no por deficiencias en su práctica sino, por ejemplo, por la eventual resistencia que pudiera generar un docente nuevo y del que no se tengan mayores referencias.

Lo mismo sucede, para esta competencia, con el nivel destacado en que se pide que el docente fomente roles de liderazgo entre sus pares, coordine acciones para cumplir las metas, o se involucre junto con el equipo directivo a resolver conflictos. Todo lo anterior requiere que la dirección de establecimiento le asigne un rol muy especial en el desarrollo del proyecto educativo institucional. La complejidad de casos como estos radica en que la posibilidad de ejecutar algunas prácticas está mediada por el contexto.

En ese sentido, sería importante procurar que las exigencias que se detallen dentro de los niveles de desempeño asociados a los estándares reflejen prácticas cuyo desarrollo dependa principalmente de la habilidad del docente, y no estén tan sujetas a restricciones o eventuales resistencias provenientes del entorno.

b. Discrepancias en el modo como se formula el nivel inicial

Un segundo punto que llama la atención, y en la misma línea de lo que se advirtió en la revisión de las Competencias 2, 3, 4 y 5, es que es posible observar discrepancias en el modo como se formula el nivel Inicial, toda vez que en ciertos casos el mínimo admisible contemplado para el ejercicio de la práctica se plantea en términos de lo que el docente sí es capaz de hacer y, en otros casos, en términos de lo que no puede hacer.

De los casos presentados en el siguiente cuadro siguiente, el ejemplo asociado a la Competencia 6 estaría dando cuenta de un nivel de desempeño que no releva en ninguna parte de la descripción lo que el docente no hace, sino que se enfoca en lo que sí es capaz de hacer, independiente de que estos logros remitan a una práctica de menor calidad de lo descrito en los niveles Experto y Destacado.

Por otro lado, en el ejemplo de la Competencia 7, si bien la descripción parte dando cuenta de lo que el docente hace, cierra enfocándose en lo que no logra (*no considera la totalidad de las características y estilos de vida, por lo que no logra involucrar a quienes no suelen participar de la vida escolar*). Esto pudiera resultar contraproducente pues se está explicitando como algo deseable (en cuanto estándar) algo que falta.

CUADRO Nª 10. DIFERENCIA EN LA FORMULACIÓN DEL NIVEL INICIAL

Competencia	Eje, elemento, componente	Descripción del nivel Inicial
6	EJE 2. Propone mejoras, innovaciones o investigaciones en la implementación del servicio educativo. ELEMENTO A. Grado de participación en las propuestas de mejora, innovación e investigación centrada en los aprendizajes y de rigurosidad en la formulación de dichas propuestas.	Participa, junto a sus pares, en el análisis de las fuentes y recursos disponibles para aportar al desarrollo de propuestas de mejora y/o innovación. Orienta su práctica al desarrollo de dichas propuestas, así como registra las acciones realizadas, sus reflexiones individuales y las conclusiones de cómo dicha propuesta contribuyó a la mejora de la práctica profesional.
7	EJE 1. Trabaja colaborativamente con las familias y otros actores de la comunidad para promover el logro de aprendizaje de los estudiantes. ELEMENTO A. Elemento a. Medida en que el docente involucra a las familias y otros actores de la comunidad en el aprendizaje de los estudiantes	Realiza un esfuerzo sistemático para involucrar a las familias y la comunidad en las actividades pedagógicas e institucionales. Para ello, transmite los intereses y expectativas para cumplir con las metas de la escuela, así como comunica anticipadamente las reuniones. Sin embargo, no considera la totalidad de las características y estilos de vida, por lo que no logra involucrar a quienes no suelen participar de la vida escolar.

Fuente: MIDE-UC.

c. Efectos de considerar múltiples factores en la descripción de los niveles

Un tercer punto que vale la pena destacar tiene que ver con la diferencia en las exigencias con las que se requiere cumplir para ser clasificado dentro de uno u otro nivel de desempeño. En concreto, se observan casos en que la cantidad de factores que convergen para configurar una práctica alineada con un determinado nivel de desempeño es considerable, mientras en otros, estos factores son menos y, por ende, dan cuenta de una práctica que pudiera parecer mucho más alcanzable. Esto se ejemplifica en los casos señalados en el Cuadro N° 11.

Es posible percatarse que en el caso de la Competencia 6, el nivel Inicial da cuenta de una práctica compleja, en la que el docente reflexiona con otros colegas respecto del contexto escolar, participa de la elaboración de documentos institucionales, planifica e implementa actividades para cumplir con las metas de la escuela, genera diálogos de calidad con sus colegas, evita el conflicto y acude al equipo directivo para que éstos sean resueltos. Por otro lado, en la Competencia 8 se observa un nivel Inicial que, principalmente, releva a un docente con opinión respecto de las políticas educativas presentes en el país. Si bien se entiende que los focos sobre los cuales versan ciertas competencias revisten mayor complejidad que otros y,

CUADRO Nº 11. MÚLTIPLES FACTORES E IMPACTO EN LA COMPLEJIDAD DE LAS EXIGENCIAS

Competencia	Eje, elemento, componente	Descripción del nivel Inicial
6	EJE 1. Colabora con la construcción e implementación de la visión y las metas institucionales, expresadas en los documentos de gestión institucional. Elemento A. Grado y calidad de la formulación e implementación de una visión y metas compartidas expresados en documentos institucionales.	Se involucra puntualmente en la reflexión crítica de su contexto escolar, la elaboración del PEI y los documentos de gestión institucional que derivan de este, así como aporta al diseño, revisión, actualización e implementación de las actividades propuestas para cumplir con las metas compartidas. Emplea un diálogo profesional pertinente, oportuno y asertivo con todos los miembros de su comunidad profesional para emitir su opinión. Cumple con los acuerdos establecidos y busca prevenir posibles conflictos. Cuando estos se presentan, acude al equipo directivo para resolverlos.
8	EJE 2. Participa en políticas educativas como parte de su ejercicio profesional ELEMENTO B. Nivel de participación en la formulación de políticas educativas.	El docente brinda una opinión general acerca de las fortalezas y debilidades en los procesos de las políticas educativas en materia de currículo, gestión, evaluación y financiamiento. Para ello, toma en cuenta su experiencia profesional y la de sus colegas, así como el conocimiento que posee sobre la normatividad vigente y las características de su escuela.

Fuente: MIDE-UC.

por ende, dan pie a descripciones más o menos exigentes de las prácticas que se le asocian, igual se recomienda homologar estas descripciones en términos de su complejidad, para así ir promoviendo una mayor alineación entre los distintos niveles de desempeño contemplados dentro de estos estándares.

d. Sobre los párrafos introductorios del nivel Inicial

Un cuarto punto que se quisiera abordar remite a las formulaciones introductorias que anteceden las descripciones del nivel Inicial. En concreto, este elemento introductorio no se presenta en forma consistente a través de todos los ejes de las competencias, siendo su redacción completa y explicativa en algunos casos y, en otros, bastante más escueta. Si bien esto sucedería con mayor frecuencia en las descripciones de los niveles asociados a las competencias 2, 3, 4 y 5, en esta revisión de todos modos llamó la atención la diferencia de formulaciones en algunos casos en particular, tal como se ejemplifica en el siguiente recuadro:

CUADRO Nº 12. COMPLEJIDAD DE LAS FORMULACIONES INICIALES

Competencia	Eje, elemento, componente	Descripción del nivel Inicial
7	EJE 2. Valora e incorpora en su enseñanza los saberes y recursos de los estudiantes, las familias y la comunidad. ELEMENTO A. Grado en que el docente aprende a través de la reflexión sobre su práctica profesional	Explica y fundamenta la importancia de promover, desde un enfoque intercultural, relaciones de respeto y confianza para conocer y valorar los saberes culturales y las dinámicas de interacción de los estudiantes, las familias y otros miembros de la comunidad. Del mismo modo, explica cómo integrar a los aprendizajes esperados este conjunto de saberes para fomentar en los estudiantes la valoración de sus saberes culturales.
8	EJE 1. Reflexiona sobre su ejercicio docente y participación en múltiples espacios para mejorar la práctica pedagógica ELEMENTO B. Nivel de participación en la formulación de políticas educativas.	Es consciente de la utilidad de la reflexión sobre su práctica como medio de aprendizaje, así como de las limitaciones temporales del saber pedagógico en la profesión docente. Explica y fundamenta la importancia de los conocimientos, estrategias y herramientas que emplea en la reflexión de su práctica profesional para identificar sus necesidades e intereses de aprendizaje. Es consciente que la finalidad de la mejora en su práctica profesional es su aplicación en la práctica y la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes. Explica la importancia de emplear criterios éticos y pedagógicos cuando ejerce su juicio profesional. Del mismo modo, es consciente del beneficio de construir un ambiente de confianza con sus pares, donde se acepte y valore el error como una oportunidad de aprendizaje.

Fuente: MIDE-UC.

En el caso de la competencia 7, la formulación inicial se enfoca en conocer y valorar saberes culturales y dinámicas de interacción en la comunidad, así como en fomentar en los estudiantes de la valoración de tales saberes. Por otro lado, la competencia 8 es más exigente en términos de su formulación inicial toda vez que releva la importancia de la toma de conciencia del docente respecto de la utilidad de la reflexión, de la relevancia de esta reflexión para identificar necesidades de aprendizaje, de la necesidad de emplear criterios éticos y pedagógicos para ejercer su juicio profesional, y del beneficio de construir un ambiente de confianza entre pares.

En ese sentido, le descripción asociada a la competencia 7 es más simple y se

encuentra "encapsulada" dado que tiene el foco puesto principalmente en el componente cultural y su incorporación a la enseñanza, mientras que al describir la competencia 8 no solo apunta a la reflexión y a su utilidad, sino también, se recoge el componente más relacional de la práctica docente toda vez que releva la importancia de *construir un ambiente de confianza con sus pares, donde se acepte y valore el error como una oportunidad de aprendizaje*. Ante este escenario, la recomendación principal tiene que ver con homologar las formulaciones iniciales en términos de su complejidad, para así ir promoviendo una mayor alineación entre los distintos niveles de desempeño contemplados dentro de estos estándares.

Respecto de las formulaciones iniciales, además, llamó la atención de los especialistas revisores el hecho de que éstas fuesen redactadas en términos de docentes que "conocen la importancia de…" o "toman conciencia sobre", lo que no necesariamente da cuenta de un docente que efectivamente maneja aquello que se releva en las formulaciones.

Por ejemplo, alguien que *explica la importancia de mantener un buen clima institucional con su comunidad de aprendizaje (Competencia 6, Eje 1, Elemento A)* no necesariamente es alguien capaz de mantener un buen clima institucional. Asimismo, un profesor que *explica y fundamenta la importancia de promover y direccionar el rol educativo de las familias y otros miembros de la comunidad, involucrándolos en la vida escolar (Competencia 7, Eje 1, Elemento A)* no tiene por qué ser un docente que, en lo real, direccione el rol educativo de las familias y otros miembros de la comunidad.

Así, se recomienda plantear las formulaciones iniciales desde este foco puesto en un docente que no solo conoce y está consciente de la importancia de los elementos involucrados en la competencia en términos declarativos, sino que en un docente que puede manifestar tal conocimiento de algún modo.

e. Diferencias en la formulación de las manifestaciones

Finalmente, es importante señalar que se verifican discrepancias entre competencias en términos del modo en que se planteaban las manifestaciones de los niveles de desempeño, pues mientras algunas se plantean en términos muy generales, otras describen casos muy específicos, tal como se ejemplifica en el Cuadro N° 13.

La manifestación asociada a la competencia 8 está descrita en términos bastante generales y descontextualizados de una situación en particular que refleje lo descrito dentro del nivel de desempeño. Por otro lado, la manifestación de la competencia 6 alude a detalles más específicos de una situación en particular, integrando elementos concretos que hacen que la manifestación tome la forma de un caso. Al respecto, resulta necesario homologar el estilo de las manifestaciones.

CUADRO Nº 13: DIFERENCIA EN LAS MANIFESTACIONES

Competencia	Eje, elemento, componente	Descripción del nivel Inicial
6	EJE 2. Propone mejoras, innovaciones o investigaciones en la implementación del servicio educativo. ELEMENTO A. Grado de participación en las propuestas de mejora, innovación e investigación centrada en los aprendizajes y de rigurosidad en la formulación de dichas propuestas.	Una docente del nivel inicial observa que sus estudiantes se expresan de manera agresiva. Socializa la información con sus pares y establecen una relación de la agresividad de sus estudiantes con los programas de televisión que ven en sus hogares. Por ello, diseñan una propuesta para atacar dicha problemática, la cual socializan con las familias para que acepten acompañar a sus hijos a ver los programas habituales e invitarlos a cuestionarse sobre el contenido del mismo. Monitorea todo el proceso y registra los avances y dificultades durante el desarrollo de las actividades. Al finalizar, reflexiona sobre sus resultados, lo que pudo haber cambiado para potenciar el logro de los objetivos propuestos y sobre cómo la experiencia contribuyó a la mejora de su práctica profesional.
8	EJE 1. Reflexiona sobre su ejercicio docente y participación en múltiples espacios para mejorar la práctica pedagógica ELEMENTO B. Grado en que el docente aprende a partir de acciones formativas para mejorar su práctica profesional y el aprendizaje de sus estudiantes	Reconoce la importancia de una actitud crítica y reflexiva sobre su propia práctica. La reflexión que realiza sobre su práctica menciona aspectos generales o poco profundos. Su reflexión se basa solamente en su percepción. Registra esporádicamente sus reflexiones. Identifica sus necesidades de aprendizaje. Las sugerencias que plantea para mejorar su desempeño son generales o no se relacionan directamente con asuntos medulares.

Fuente: MIDE-UC.

f. Recomendaciones a la estructura de las progresiones

Presentar solo una progresión en la competencia 6, con tres aspectos o elementos:

i. El aporte a la construcción de un clima de respeto en la institución educativa, como condición básica para el desarrollo de tal comunidad.
ii. El compromiso y aporte a los propósitos institucionales y a la conformación de una comunidad escolar (similar al actual eje 1, pero con un menor énfasis en la operacionalización del proyecto de la escuela en documentos).

iii. El trabajo riguroso en equipo para el logro de las metas de la escuela, (en el cual puede integrarse la mejora continua e innovación del actual eje 2), o bien desplazar el actual eje 2 a la competencia 8 si es que en ella se establece la distinción entre lo individual y lo colectivo en el desarrollo profesional.

Se sugiere re-estructurar la competencia 8 subsumiendo el actual eje 2 (el de participación en políticas educacionales) en uno o dos nuevos ejes en que se organice dicha competencia, además de incorporar parte de este en la competencia 9, dado el carácter de compromiso social que ella tiene.

g. Observaciones respecto de los énfasis o enfoque en algunas progresiones

Para algunos de los ejes d se hacen observaciones al enfoque y a su pertinencia para la competencia respectiva. Específicamente, en la competencia 6, se propone revisar el énfasis que se da a los documentos en que se operacionaliza el proyecto educativo institucional de la escuela. Además, se sugiere revisar el enfoque adoptado para el segundo eje de la competencia 7, que enfatiza la necesidad de valorar las manifestaciones culturales locales al interior de la escuela incorporándolas a los aprendizajes esperados, y deja en un segundo plano la necesidad de construir un puente de significado entre dichos saberes y los que la escuela promueve.

También se cuestiona la reducción de la construcción de una comunidad escolar con un propósito compartido a la formulación de documentos que formalizan el proyecto educativo institucional. Del mismo modo, se propone revisar la relevancia otorgada a la evaluación crítica y a la participación en la formulación de políticas educacionales (eje 2 competencia 8), como también su pertinencia para incluirse en dicha competencia.

2.3. Revisión de la coherencia interna por competencia

A continuación, se presenta en detalle la revisión y discusión en torno a cada competencia y sus ejes, la que se centró principalmente en los siguientes aspectos:

- Coherencia entre las definiciones de los ejes, elementos y progresiones.
- Coherencia entre definiciones, niveles de desempeño y manifestaciones.
- Relevancia de los criterios de progresión establecidos para cada eje.
- Exigencia y pertinencia de los niveles de desempeño.

a. COMPETENCIA 6

Participa activamente con actitud democrática, crítica y colaborativa en la gestión de la escuela, contribuyendo a la construcción y mejora continua del Proyecto Educativo Institucional para que genere aprendizajes de calidad.

Esta competencia presenta dos ejes, cada uno con sus respectivos elementos que progresan:

- Eje 1: Colabora con la construcción e implementación de la visión y las metas institucionales, expresadas en los documentos de gestión institucional.
- Eje 2: Propone mejoras, innovaciones o investigaciones en la implementación del servicio educativo de su escuela.

Observaciones generales

Esta competencia se desglosa en dos ejes, uno enfocado en la construcción y monitoreo del proyecto educativo institucional, y otro en la participación en innovaciones o mejoras en la escuela. Esta distinción en dos ejes resulta algo artificial, pues frecuentemente involucrarse en el proyecto institucional de la escuela conlleva propuestas de mejora o innovación.

Resulta llamativo el énfasis del primer eje de la versión actual en el aspecto operacional o en el 'documento' del PEI[37]. Por otra parte, se echa de menos el cotidiano y simple trabajo en equipo al interior de la escuela, la capacidad de articularse y coordinarse con otros docentes para el buen desarrollo del trabajo a realizar, ya que el trabajo colaborativo aparece -en la actual propuesta- ligado a proyectos o innovaciones especiales o bien al desarrollo del PEI.

En concordancia con lo anterior, la sugerencia principal que se detallará más adelante en este documento, es reorganizar la competencia 6 formulando solo una progresión, centrándola en (i) la construcción de una identidad y de una visión compartida a nivel escuela, considerando tanto la dimensión de (ii) trabajo colaborativo como de (iii) relaciones interpersonales que lo posibilitan.

Como ya se mencionó anteriormente y conforme lo que plantea el MINEDU (2018), la competencia 6 enfatiza, entre otras cosas, la importancia de que el docente "realice trabajo colaborativo con todos los miembros de su comunidad para cumplir con las metas de la escuela", lo cual es además reforzado en otros párrafos de las descripciones que enfatizan cómo, por ejemplo, el docente "reconoce que el trabajo no es competitivo, por lo que valora a sus colegas como personas profesionales y competentes. Ello implica ser capaz de realizar el trabajo colaborativo con todos los miembros de su comunidad".

El tercer elemento que se propone para la re-estructuración de esta progresión refiere al componente relacional del trabajo en equipo al interior de la escuela, que es mencionado al caracterizar el trabajo colaborativo "[…] el cual se enmarca en un ambiente de respeto y de buenas relaciones", pero que no se recoge luego en las descripciones ni en los niveles de desempeño. La participación de un profesor en la generación de un buen clima entre colegas pudiera ser considerado como un elemento más en la competencia 6, toda vez que el respeto y el cuidado de las relaciones a nivel de cuerpo docente es una condición base a partir de la cual puede construirse comunidad, del mismo modo que la construcción de un buen clima de aula lo es para la enseñanza y el aprendizaje.

En resumen, la sugerencia sería reestructurar la competencia considerando dos o tres elementos de progresión:

i. El compromiso y aporte a los propósitos institucionales y a la conformación de una comunidad escolar (similar al actual eje 1, pero con un menor énfasis en la operacionalización del proyecto de la escuela en documentos).
ii. El trabajo riguroso en equipo para el logro de las metas de la escuela, (en el cual puede integrarse la mejora continua e innovación del actual eje 2)[38].
iii. El aporte a la construcción de un clima de respeto en la institución

[37] Al analizar el eje 1 en el apartado siguiente, se profundiza en esta observación.

[38] Es importante hacer notar que otra dimensión del trabajo colaborativo entre docentes refiere a la formación continua a través de la reflexión, lo que será recogido en la competencia 8. En la competencia 6 el foco del trabajo colaborativo no es tanto el desarrollo profesional individual de cada docente, sino el logro de metas compartidas a través de un trabajo de equipo.

educativa, como condición básica para el desarrollo de tal comunidad.

Es necesario que tanto las descripciones de la progresión como las manifestaciones del segundo elemento antes mencionado, no solo refiera a proyectos especiales 'extra curriculares' e incluya coordinarse con otros docentes para realizar evaluaciones o actividades pedagógicas, para atender necesidades emergentes de algún estudiante o que considere la capacidad del docente para identificar oportunidades en que el trabajo coordinado con otros beneficiará o permitirá hacer sinergia para lograr las metas de aprendizaje.

Finalmente, se recomienda que los criterios de progresión que se desprenden de los elementos se formulen de modo que sea posible identificarlos como tales. Se indica que en la formulación de los criterios se dibuje una trayectoria más clara que permita identificar sin problemas cuál es el "desde" y cuál es el "hasta". Ello, ya que el modo en que se presentan los criterios actualmente no sugiere una progresión sino más bien solo una mención de los temas cruciales que articulan tal progresión, lo que puede observarse en el siguiente ejemplo (MINEDU, 2018): *Grado y calidad de la formulación e implementación de una visión y metas compartidas expresados en documentos institucionales*. En este ejemplo, el modo en que se formula el elemento de progresión es poco claro. 'Grado de calidad de la formulación e implementación de una visión y metas compartidas (…)'; pues pareciera describir lo que sucede en la escuela y no lo que hace un docente en ella. Probablemente se refiere al grado en que el docente se involucra o compromete con la construcción de una visión compartida y participa en su formalización contribuyendo a la formulación y puesta en práctica de un proyecto común, pero esto no queda bien expresado en la formulación anterior. Luego, al explicar en qué consiste el progreso, se señala *"El docente progresa en este elemento según el **grado de participación** que tiene en el esfuerzo institucional para construir una visión compartida. Ello se expresa en **alinear su práctica profesional en torno a las metas y en el trabajo colaborativo con sus pares**, el cual se enmarca en un **ambiente de respeto y de buenas relaciones**"*, solo mencionando los componentes de lo que se considera una creciente participación en el proyecto educativo institucional, pero no es claro qué hace que el docente se haga cada vez más competente en el ámbito de esta competencia.

Revisión de cada eje de la competencia 6

Eje 1: Colabora con la construcción e implementación de la visión y las metas institucionales, expresadas en los documentos de gestión institucional.

Elemento que progresa:

i. Grado y calidad de la formulación e implementación de una visión y metas compartidas expresados en documentos institucionales.

En lo que respecta a la descripción de este elemento de progresión, se da un énfasis excesivo a la documentación del PEI y otros documentos institucionales que derivan de este (PAT, RI, etc.). Lo más relevante para este elemento no es tanto la documentación propiamente tales, sino aquello que tales documentos representan: la visión y las metas que se ha planteado la escuela como institución y la capacidad de gestionar y sostener un esfuerzo de

mejora hasta alcanzarlas. Se sugiere que la alusión a este tipo de documentación se aborde más bien en las manifestaciones de la progresión, toda vez que el PEI, el PAT, el RI, entre otros, dan cuenta de una de las muchas maneras en que la visión y las metas de la escuela pueden tomar forma. En ese sentido, sería recomendable reorganizar las descripciones priorizando la contribución y el alineamiento de la práctica del docente con la visión y metas de la escuela. Este es un énfasis que, incluso, se aborda explícitamente desde las descripciones del eje y del elemento al señalarse, por ejemplo, que:

> *Un PEI que sea elaborado e implementado de manera conjunta permitirá que la visión personal del docente se oriente a la visión institucional […] este proceso se conoce como visión compartida […] De este modo, el docente puede tomar decisiones informadas al conducir actividades que buscan el cumplimiento de las metas y de la visión compartida […] generando un sentido de pertenencia para sí mismo y sus pares. (MINEDU, 2018)*

Del texto anterior, además, se desprende que el énfasis que se le pretende dar a este elemento de la competencia no pasa solo por alinear la práctica individual al PEI y a otros documentos institucionales, sino a generar una visión y metas compartidas como grupo de docentes, lo que a su vez pudiera impactar positivamente en el desarrollo de una identidad a nivel colectivo y, por consiguiente, apoyar al desarrollo de una verdadera comunidad al interior de la escuela.

En lo que respecta a los niveles de desempeño asociados a este elemento, se observa que el nivel de exigencia es muy elevado ya desde el nivel inicial. Tal como se planteaba en el apartado 3.1, tener como expectativa que un docente que se encuentra iniciando su trayectoria profesional se involucre en la elaboración del PEI, dialogue de manera pertinente, oportuna y asertiva con el resto de la comunidad profesional, acuda al equipo directivo para resolver conflictos, entre otras exigencias, pudiera ser poco realista ya que esto configura una práctica demasiado compleja para cuyo éxito se requiere no solo de la habilidad del docente sino también de determinadas condiciones contextuales. Esto es también crítico en los siguientes niveles de desempeño toda vez que tienen un nivel de exigencia aún mayor. Por ejemplo, el nivel destacado da cuenta de un docente que "Fomenta roles de liderazgo entre sus pares…". no bastando con que el docente asuma un rol de convocar o motivar a otros en la escuela, pues además se le pide que sea capaz de formar otros líderes. Fue de opinión consensuada al interior del grupo de especialistas que una exigencia como esa es poco realista y que, además, pudiera ser mucho más pertinente para alguien que ocupe otros roles al interior del establecimiento educativo, por ejemplo, para alguien que juegue un rol directivo.

Por todo lo anterior, se recomienda enfocar el nivel inicial a prácticas más elementales, por ejemplo, mostrar interés por informarse de la visión y las metas de la escuela, participar activamente en las instancias convocadas para trabajar en el desarrollo de tal visión, ofrecerse voluntariamente para aportar en algún proyecto de la escuela en curso, etc. En el nivel experto podría considerarse a un docente que, de manera activa y constante, se interioriza de la visión y metas de la escuela, y que es propositivo al sugerir cómo reorientar o reemplazar los proyectos en curso, y finalmente, el nivel destacado pudiera describir aquellos

docentes que se preocupan de convocar y motivar a otros colegas a participar de estas instancias, cumpliendo de esta manera un rol de mayor relevancia en la generación de una identidad colectiva y, por ende, en la construcción de una comunidad al interior del establecimiento.

En caso que se acogiera la recomendación de generar un nuevo elemento que apunte al clima de trabajo entre docentes, se recomienda anclar los desempeños a prácticas que apunten a promover un ambiente caracterizado por el respeto, el enriquecimiento de las relaciones, la inclusión y valoración de los aportes de cada miembro de la comunidad escolar, restando el protagonismo que en la versión actual se otorga al conflicto interpersonal, su prevención y manejo.

Eje 2: Propone mejoras, innovaciones o investigaciones en la implementación del servicio educativo.

Elemento que progresa:

i. Grado de participación en las propuestas de mejora, innovación e investigación centrada en los aprendizajes y de rigurosidad en la formulación de dichas propuestas.

Se interpreta que a través de este eje se ha querido enfatizar la actitud propositiva del docente en la búsqueda constante de formas de intervenir e iniciativas que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes en la escuela, y que se ha querido relevar la rigurosidad de tales esfuerzos resaltando el carácter sistemático y profesional de ellos, dando preponderancia a la investigación educativa al formular esta progresión.

Sin embargo, se ha dado mucha relevancia a algunos aspectos que pudieran no tenerla, por ejemplo, la distinción entre "propuestas de mejora" y "propuestas de innovación", y los procesos formales de registro de observaciones y de información en la investigación que se pide sea capaz de hacer el docente. Proponemos que el énfasis aquí sea el aporte del docente al mejoramiento continuo de la escuela con foco en el aprendizaje de los estudiantes (independientemente que se trate de una innovación o mejora). También se propone que el progreso en el rigor y profesionalismo en las iniciativas propuestas enfatice la discusión de sus ventajas y desventajas (antes de la implementación), la evaluación de los resultados de estas, junto con la revisión de las estrategias a la luz de tal evaluación, por sobre las prácticas de registro[39].

En la descripción introductoria se releva la capacidad del docente de identificar las causas de un problema en su realidad educativa, evaluando su importancia y priorizando abordar aquellos que generen un mayor impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Esta relevante habilidad no se recoge luego en los niveles de desempeño. Para que un docente sea capaz de proponer una mejora, previo a ello tendrá que haber sido capaz de identificar algún problema, necesidad o interés que requiera ser abordado. Si un docente no atiende a la realidad de su escuela, posiblemente no se sienta convocado a generar acciones que apunten al mejoramiento continuo. Incluso da la impresión, por el modo en que se plantean los niveles de desempeño, que la capacidad de detectar problemas se da ya por cumplida en los estándares, toda vez que los desempeños siempre parten presentando a un docente que ya está abordando problemas y evaluando los recursos disponibles para resolverlos. Al respecto, se recomienda destacar o incluir en la descripción de los niveles

[39] El énfasis en el desempeño "registro sistemático de información" debe ser revisado también en la columna de "Manifestaciones", donde se ilustra tal desempeño a través de prácticas poco realistas y muy distantes del quehacer de un docente. Por ejemplo, el registro fotográfico o las bitácoras de observación.

de desempeño la capacidad del docente de identificar problemas, necesidades o intereses en la escuela, lo que implica un profesional atento e interesado en su entorno, capaz de priorizar el abordaje de aquellas situaciones que tengan un impacto directo en el aprendizaje de los estudiantes. Esto a su vez, permitiría calibrar mejor el nivel de exigencia de los niveles de desempeño. En función de lo anterior, se recomendaría plantear un nivel inicial centrado en un docente que está atento a lo que sucede al interior de la escuela y puede reconocer algunas necesidades susceptibles de ser abordadas mediante alguna estrategia de mejora, un experto que se asemeje a lo que actualmente se releva desde el nivel inicial (participar activamente en la solución del problema, analizando fuentes y recursos disponibles para desarrollar propuestas de mejoramiento, orientando su práctica al desarrollo de dichas propuestas), y un destacado que englobe a aquellos docentes capaces de convocar y fomentar la participación de otros en este tipo de instancias de mejora.

Se proponen dos opciones respecto de este eje para re-estructurar la competencia 6. Una de ellas es incorporar la sistematicidad y rigor profesional del trabajo en equipo al segundo de los aspectos propuestos previamente (ii. el trabajo riguroso en equipo para el logro de las metas de la escuela), enfatizando más las prácticas de evaluar, hacer seguimiento y reformular las iniciativas que se desarrollan, que las de investigación y registro de información o las de apoyar el desarrollo de una cultura de investigación. Otra opción es mover todo este eje a la competencia 8, dado que la capacidad de identificar una brecha o problema, proponer un cambio o estrategia para mejorar, y evaluar resultados se retoma allí como reflexión profesional: "El docente realiza una reflexión crítica y sistemática sobre su práctica y la realidad de su escuela para formular proyectos de mejora o de innovación" (MINEDU, 2018).

b. COMPETENCIA 7
Establece relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con las familias, la comunidad y otras instituciones del Estado y la sociedad civil.

Esta competencia presenta dos ejes, cada uno con sus respectivos elementos que progresan:

- Eje 1. Trabaja colaborativamente con las familias y otros actores de la comunidad para promover el logro de aprendizaje de los estudiantes.
- Eje 2. Valora e incorpora en su enseñanza los saberes y recursos de los estudiantes, las familias y la comunidad.

Observaciones generales

La estructura de la competencia es apropiada, sus componentes y criterios de progresión parecen ser lo fundamental: la relación con las familias y la comunidad y la relación con su cultura.

En la definición de los ejes y sus elementos, no se visualiza la 'relación con otras instituciones del Estado y la Sociedad Civil', que sí aparecen mencionadas en el título de la competencia. En algunas ocasiones el docente puede requerir comunicarse con otras instituciones del estado y la sociedad civil, como por ejemplo con centros de salud u otros servicios sociales, o para organizar una actividad pedagógica, y podría ser necesario visibilizarlo en alguna manifestación. Del mismo modo, en las descripciones se alude en varias ocasiones a la 'comunidad' sin especificar a qué se

refiere. En algunos casos pareciera que el término la 'comunidad' se usa para referirse a los padres de familia y a otros docentes de la escuela (cuando se trata de comunicar resultados académicos, por ejemplo), pues no sería pertinente que otros actores de la comunidad tengan acceso a esta información. La recomendación al respecto, sería clarificar a qué se refiere en cada caso con 'comunidad' y visibilizar las relaciones con otras instituciones que puedan ser necesarias.

En cuanto al eje 1, las descripciones que acompañan a los dos elementos que le componen son claras, recurren a conductas observables y apuntan a aspectos centrales de tales elementos. Esto, a diferencia de lo que sucede con la descripción del eje 2 y del elemento que se le asocia, que está planteada en términos abstractos y con un predominio de conductas no observables. Por ejemplo, en la descripción del nivel inicial, se señala, entre otros que el docente 'no es capaz de identificar cómo sus sesgos culturales influyen al momento de integrar dichos saberes a los aprendizajes esperados' y que 'toma conciencia de las similitudes y diferencias con respecto a su propia lógica cultural' en el caso del nivel experimentado. Ambas describen la introspección del docente y sus reflexiones (o carencia de ellas), siendo preferible que lo anterior se exprese en términos de desempeños observables. En ese sentido, la primera recomendación sería plantear estas descripciones de una manera más concreta, operacionalizando tales abstracciones para que, a partir de ello, puedan ir describiéndose los niveles sucesivos.

Se plantea además una objeción al enfoque asumido para el Eje 2, pues en la versión actual solo se destaca la idea de valorar el saber cultural local, desde la escuela y no así la necesidad de establecer puentes entre este saber y el que la escuela comunica, para que los estudiantes se apropien de este último y tengan oportunidades equitativas de integrarse y manejar fluidamente los códigos de la 'cultura dominante', sin negar su propia identidad cultural.

Respecto de las manifestaciones, llama la atención que algunos ejemplos remiten a casos demasiado específicos centrados además en experiencias que pudieran ser poco practicables desde las posibilidades reales de un docente, dando la señal de que lograr estos desempeños requiere acciones extraordinarias, además de usar su tiempo personal para ellas. Por ejemplo, en el contexto de un docente que planea realizar un proyecto educativo con los estudiantes y las familias (elemento A del eje 1), la manifestación definida describe a un profesor que organiza un plan de visitas domiciliarias con el objetivo de involucrar a las familias que no asistieron a la reunión.

En otros casos, se advierten incongruencias entre lo que la manifestación busca ilustrar y la descripción de ella, tal como se presenta en el Cuadro N° 14.

Si bien esta manifestación claramente ilustra el elemento B, el modo de formularla da a entender que una manera de fomentar la participación activa de una familia en el aprendizaje de sus hijos sería a través de una nota informativa. En ese sentido, la recomendación sería revisar que los o ilustraciones cuiden su formulación de manera que no distorsionen la interpretación del estándar.

CUADRO Nº 14: EJEMPLO DE INCONGRUENCIA EN LA MANIFESTACIÓN

Competencia	Eje, elemento, componente	Descripción del nivel Inicial
7	EJE 1. Trabaja colaborativamente con las familias y otros actores de la comunidad para promover el logro de aprendizaje de los estudiantes. ELEMENTO B. Grado en que el docente da cuenta del aprendizaje de los estudiantes a las familias, a otros actores de la comunidad y a los propios estudiantes.	Establece un diagnóstico de aprendizaje de sus estudiantes y comunica a las familias a través de una nota informativa con *la intención de fomentar su participación activa con el aprendizaje de sus hijos*.

Fuente: MIDE-UC.

Revisión y sugerencias por eje para la competencia 7

Eje 1: Trabaja colaborativamente con las familias y otros actores de la comunidad para promover el logro de aprendizaje de los estudiantes.

Elementos que progresan:

i. Medida en que el docente involucra a las familias y otros actores de la comunidad en el aprendizaje de los estudiantes
ii. Grado en que el docente da cuenta del aprendizaje de los estudiantes a las familias, a otros actores de la comunidad y a los propios estudiantes.

En la descripción general y de cada uno de los niveles de este eje, se observan algunas imprecisiones en la redacción que se sugiere revisar. Por ejemplo, se define comunicación unidireccional como aquella que tiene el docente que comunica un mensaje a la familia, sin embargo, cabe preguntarse si acaso no sería también unidireccional si son los padres de familia quienes toman la iniciativa de comunicar algo al docente. Tampoco es claro qué significaría 'evaluar la factibilidad ética y pedagógica de los aportes y propuestas de mejora', o 'transmitir los intereses y expectativas para cumplir con las metas de la escuela', ni el significado de la oración 'analiza si la información debe ser de carácter abierto o reservado para una o varias familias' (¿qué significa y por qué solo se queda a nivel de analizar esto en todos los niveles de desempeño sin describirse una acción derivada de tal análisis?).

Respecto del primer elemento de este eje, existe bastante coherencia entre lo que se plantea en los títulos, las descripciones y los criterios de progresión. Sin embargo, aparecen algunas inconsistencias que se consideran necesarias de reportar para lograr un mayor alineamiento entre componentes del eje. Lo que más llama la atención es la dificultad para identificar cuál era el rol que se esperaba que "otros actores

de la comunidad educativa" jugaran en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Incluso, no queda claro quiénes eran considerados como "otros actores". Ello, dado que en las descripciones el foco se pone casi exclusivamente en el núcleo familiar del estudiante. Por ejemplo:

> *El docente reconoce las capacidades de las familias y la comunidad como aliados en el aprendizaje de los estudiantes (…) Para ello, conoce la eficacia de un repertorio de estrategias y las emplea tomando en cuenta las características socioculturales y los estilos de vida así como los valores y experiencias de las familias para involucrarlas de manera continua (…) orienta a las familias con contenidos y procedimientos puntuales del currículo escolar, de manera que puedan apoyar mejor a sus hijos en sus hogares. Ello implica que, además de solicitar el apoyo puntual de las familias como monitores en el cumplimiento de los deberes escolares, brinda orientaciones personalizadas y pertinentes a las familias para que puedan incidir en la mejora del aprendizaje. (MINEDU, 2018)*

En esta descripción del elemento es posible observar que, si bien se hace mención de la "comunidad", quien realmente se releva como actor clave dentro del proceso educativo de los estudiantes es la familia, y no queda claro cuál es el rol que cumplen estos otros actores de la comunidad para promover el logro de aprendizaje de los estudiantes. Así, la primera recomendación sería ser consistente entre lo que se releva desde el título y lo que se va abordando en la descripción y, en ese sentido, debiera tomarse una decisión respecto de quién o quiénes se considerarán como actores de la comunidad que sean cruciales en términos de su apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje del estudiante, y de qué manera se esperaría que tales actores cumplieran ese rol.

Al respecto, se cree que en la descripción del elemento se van describiendo maneras pertinentes a partir de las cuales la familia puede involucrarse en el proceso de enseñanza aprendizaje de un estudiante. Pero, el rol de apoyo que otros actores de la comunidad pudieran cumplir dentro de este proceso no es el mismo que el de la familia, y eso es importante que quede claro en las descripciones asociadas a la competencia. Por ejemplo, probablemente no se esperaría que un policía ocupase el rol de monitor de un estudiante en el cumplimiento de sus deberes escolares, pero sí sería importante poder contar con la policía en caso que la escuela se encuentre en una zona peligrosa y se necesite algún tipo de resguardo para alguna actividad.

Desde la escuela hay otras coordinaciones importantes, por ejemplo, con los sistemas de salud presentes en la comunidad o con la estructura institucional escolar de la comuna. Y todas estas otras formas de apoyar el aprendizaje de los estudiantes van configurando un contexto que pudiera ser más favorable para el aprendizaje del estudiante.

Entonces, si en las descripciones quisiera abordarse el rol que cumplen distintos actores de la comunidad educativa dentro de este proceso, sería necesario hacer mención a ellos, cuidando que se trate de coordinaciones pertinentes para el rol que asuma el docente. Asimismo, y también en relación al elemento 'b', llama la atención la ausencia de referencias al desarrollo socioemocional de los estudiantes (su integración en el grupo, sus estados de ánimo y emocionalidad, etc.).

Respecto de la progresión y exigencia de los niveles de desempeño que se desprenden de este elemento, el nivel inicial describe una práctica que, en comparación con lo que sucedía en la competencia 6, sí resulta más pertinente respecto de lo que podría realizar un docente al comenzar su trayectoria profesional[40]. Sin embargo, no ocurre lo mismo con los niveles experto y destacado. El planteamiento de ambos niveles de desempeño es confuso en su redacción, ya que contempla muchas condiciones para cumplir con el estándar, lo cual no solo impacta en su claridad sino también en el desarrollo de estándares demasiado exigentes. Por ejemplo, en el nivel experto se habla de un docente que:

> *1) Involucra a las familias y la comunidad en las actividades pedagógicas e institucionales. Para ello, 2) genera acuerdos comunes que vinculen sus intereses y expectativas con las metas de la escuela, 3) coordina anticipadamente las reuniones, 4) fomenta y 5) evalúa la factibilidad ética y pedagógica de los aportes y propuestas de mejora, así como 6) toma en cuenta sus características y estilos de vida para orientar sus acciones. 7) Emplea lo descrito para prevenir y solucionar posibles conflictos. (MINEDU, 2018)*

Esto es, a lo menos siete condiciones distintas que debieran conjugarse para alcanzar este estándar.

En consecuencia, el salto del primer nivel al experto es muy significativo, pues el modo en que se complejiza la práctica en el nivel siguiente pareciera ser excesivo. Por ello, se recomienda revisar las exigencias que se estipulan para el docente experto, ya que además las diferencias que se plantean entre un docente experto y uno destacado son marginales, toda vez que se distinguen principalmente por la frecuencia o sistematicidad con la cual son llevadas a cabo ciertas prácticas sin profundizar en otro tipo de diferencias, más cualitativas. Por ejemplo, en el nivel experto se describe a un profesor que involucra a las familias y la comunidad en las actividades pedagógicas e institucionales, mientras que el destacado se distingue porque este afán por involucrar a otros es sistemático.

Algunos posibles ajustes al nivel Inicial podrían ser indicar que, frente a situaciones complejas o inesperadas, solicita apoyo y orientación de colegas más experimentados (esto le otorgaría mayor coherencia con la definición conceptual del nivel inicial). Tal vez la frase 'no considera la totalidad de las características y estilos de vida, por lo que no logra involucrar a quienes no suelen participar' podría ser reemplazada por una caracterización algo más amplia, ya que considerar la totalidad de los estilos de vida resulta algo maximalista, y puede no ser esta la única explicación para la inasistencia a reuniones. En el caso del nivel experimentado, en el eje 1, es necesario incluir de algún modo cómo este docente muestra que es capaz de abordar situaciones inesperadas o más complejas al involucrar a las familias (que es lo que caracteriza conceptualmente el nivel).

Por otra parte, la descripción del nivel destacado parece exceder las atribuciones de un docente que no tenga un cargo de dirección en el establecimiento (hacer acuerdos que vinculen los intereses y expectativas de las familias con las metas de la escuela'). Para este nivel podría ser más pertinente señalar que el docente comparte con sus colegas prácticas y estrategias exitosas de involucramiento de las familias y es capaz de motivar a otros colegas de la institución a participar de este tipo de experiencias de trabajo con la comunidad.

[40] En especial, el párrafo referido al segundo elemento (b) que –exceptuando la oración 'analiza si la información debe ser de carácter abierto o reservado para una o varias familias'– presenta una redacción más clara que el elemento a).

En el caso de las manifestaciones, se sugiere también en este eje y elemento, revisar algunas que pueden resultar desmedidas en su exigencia práctica (por ejemplo, realizar dos reuniones a diferentes horarios para asegurar la asistencia de los padres de familia, o la realización del plan de visitas domiciliarias) o por su eventual artificialidad (por ejemplo, pedir que sean las familias las que eligen a partir de una lista, los temas de los proyectos educativos a desarrollar). En este último caso no queda claro por qué, en el proyecto pedagógico, sería necesario que las familias elijan el tema. Si no se indica claramente por qué para un determinado aprendizaje específico es pertinente este nivel de involucramiento de las familias, queda como un modelo a seguir algo arbitrario que podría malentenderse como un requisito para el logro de los estándares.

En lo que respecta al segundo elemento de este eje, hace mucho sentido plantear un elemento que se centre en lo claro y oportuno de la información transmitida, en el manejo de diversas estrategias comunicativas que serán implementadas según las características de las familias, y en un intercambio que se basa en informar tanto logros como dificultades del estudiante. Estos son focos de atención se van manteniendo a lo largo de las descripciones y progresiones, lo cual da cuenta de un hilo conductor claro y coherente. Sin embargo, aparecen algunas inconsistencias que sería necesario abordar. La primera sugerencia es clarificar quiénes son los "otros actores de la comunidad" que, de acuerdo al título del elemento, deben ser informados de los aprendizajes de los estudiantes. Sucede, además, que en la descripción asociada al elemento se menciona a las familias y a la comunidad en general, pero el desarrollo más profundo de la descripción se ancla únicamente al rol de la familia, tal como se observa en el siguiente ejemplo (extraído de la descripción del eje 1, elemento b):

> *El docente contacta a las familias para celebrar el éxito del estudiante. No busca responsables si los resultados son adversos, aunque aboga por promover una responsabilidad compartida […] En consecuencia, informa cómo afrontará los retos del aprendizaje desde su práctica pedagógica y muestra apertura para absolver las posibles dudas de las familias. (MINEDU, 2018)*

El título del elemento releva como figuras clave que deben recibir esta información a: 1) la familia, 2) otros actores de la comunidad y 3) los mismos alumnos.

Claramente es importante que el núcleo familiar conozca la situación del estudiante, ya que puede jugar un papel fundamental como continuadores de la labor educativa que ejerce el docente, pero desde el hogar. Se sugiere clarificar que el punto 2 anterior se refiere a otros docentes, para no inducir a confusión respecto de la pertinencia de que otras personas (como, por ejemplo, autoridades locales) conozcan los logros y limitaciones del aprendizaje de un estudiante en particular. Finalmente, respecto de los alumnos, es necesario enfatizar que esto se abordará en la competencia de evaluación del aprendizaje como retroalimentación.

Respecto del elemento b, parece muy interesante y positivo el guiño que se hace a que el docente asume responsabilidad por los resultados de aprendizaje (y no solo busca la colaboración y responsabilización de los padres de familia), pues se señala que no busca culpables y que comunica las acciones que él o ella desarrollará para enfrentar las dificultades. Esta idea se

podría conectar más directamente con la de corresponsabilidad (ya sea en el nivel experimentado o en el destacado) así: 'cuando los resultados son adversos, no busca culpables y establece compromisos en que incluye sus propias acciones para abordar los desafíos pedagógicos junto con los que asuman las familias y los propios estudiantes'.

Por otro lado, los niveles de desempeño son coherentes con los focos de atención que se levantan desde la descripción del elemento. Además, en el planteamiento de estos niveles es posible identificar algunas distinciones que hacen mucho sentido, por ejemplo, que en el nivel inicial el docente se preocupe de ir resolviendo dudas de la familia y que, en el nivel experto, el profesor además se asegure que esta información haya sido realmente comprendida por su interlocutor; o que el docente en un nivel destacado movilice una reflexión sobre las acciones que promovieron el éxito o el fracaso de los estudiantes. Sin embargo, hay otras distinciones que parecen ser poco significativas o incluso ambiguas en términos de sus implicancias concretas en la práctica del profesor. Por ejemplo, el nivel inicial se centra en la capacidad de "comunicar" y los otros dos niveles en la de "dialogar", lo que en términos prácticos no representa una diferencia clara. Asimismo, la distinción entre los dos últimos niveles de desempeño se zanja, entre otras cosas, en el hecho de que el diálogo del docente destacado es sistemático y el del profesor experto no, pero frente a eso cabe la duda de cuándo un diálogo se considerará que cumple con esta característica. Ahora bien, si se considerara imprescindible plantear niveles de desempeño que se distingan en base a conceptos como "dialogar", "conversar" o "sistemático", sería importante contar con notas al pie o glosarios en los que se aborde el significado de cada uno de estos conceptos de manera tal que cuando tenga que evaluarse el desempeño de un docente, esta evaluación sea hecha de la manera más rigurosa posible.

Además, llama la atención que en el planteamiento de los tres niveles de desempeño se haga alusión a la capacidad del docente para analizar si la información referida a los aprendizajes de los estudiantes debe ser de carácter abierto o reservado. Al respecto, la recomendación es que este tipo de información debe tener siempre un carácter reservado, que se transmite únicamente a los directos involucrados (como pudiera ser la familia y el estudiante), toda vez que el hacer públicos este tipo de datos puede representar una amenaza sobre todo para estudiantes que han tenido un rendimiento insuficiente, pudiendo incluso tener un impacto negativo en la imagen que éstos tienen de sí mismos como sujetos que aprenden. Por ello, se sugiere revisar esta referencia dentro de los niveles de desempeño.

Por último, es importante señalar que las manifestaciones que se plantean para los niveles inicial, experto y destacado, no contemplan diferencias significativas. El último párrafo de las manifestaciones para este elemento se repite de modo idéntico para los tres niveles. Adicionalmente, en el primer nivel entendemos que se quiso presentar a un docente que ocupa estrategias más rudimentarias (como una nota escrita) para comunicarse con los apoderados, sin embargo, los otros dos niveles relevan a un profesor que "busca la mejor manera" de comunicarse con ellas. Lo que se considere como "mejor" o "peor" manera, pudiera estar sujeto a una interpretación subjetiva, por lo que se sugiere describir en qué consistiría una comunicación más efectiva. Incluso, en determinadas circunstancias el uso de una nota escrita podría ser la

manera más efectiva de establecer una comunicación con la familia. Por ello, se recomienda complejizar un poco más las manifestaciones, buscando ilustrar más nítidamente las diferencias de desempeño.

Eje 2: Valora e incorpora en su enseñanza los saberes y recursos de los estudiantes, las familias y la comunidad.

Elemento que progresa:

i. **Grado en que el docente comprende, valora e integra crítica y reflexivamente los saberes culturales de sus estudiantes, sus familias y de la localidad en su práctica pedagógica.**

Tal como se anticipó en el apartado de "observaciones generales", este elemento está planteado predominantemente en términos de conductas no observables, centradas en procesos más introspectivos del docente que no permiten ir describiendo niveles progresivos de la competencia (por ejemplo, ¿cómo saber si un profesor asume que la comunidad escolar posee una lógica cultural homogénea, o si identifica cómo sus sesgos culturales influyen al momento de integrar saberes a los aprendizajes esperados de los estudiantes?). Abunda el uso de un lenguaje abstracto y complejo, y expresiones como '*fomentar (en los estudiantes) una toma de postura crítico-reflexiva sobre su propia mirada cultural*'/ comprender las lógicas culturales que subyacen a dichos saberes […]/ '*Fomenta en los estudiantes la valoración y reafirmación de las posturas existentes frente a un saber cultural*' que tornan las descripciones en algo distante de las prácticas cotidianas que reflejarían las actitudes de valoración de la cultura local y que podrían ser más reconocibles para un docente. Entonces, como primera recomendación, se espera anclar el planteamiento de este elemento a conductas observables que operacionalicen los procesos introspectivos que se relevan desde las descripciones originales asociadas a este eje.

Por otra parte, el enunciado del eje sugiere algo más amplio que la cultura local de la que forma parte el estudiante y las familias, refiriendo a 'los saberes y recursos' de los estudiantes, las familias y la comunidad. Sin embargo, la formulación de esta progresión y sus definiciones iniciales toman la Antropología Cultural como fuente de fundamento central y se acercan a un enfoque de pedagogía crítica, que colisiona con la idea de 'integrar' los saberes culturales de los estudiantes con los aprendizajes que el currículo nacional prescribe que los estudiantes han de adquirir. Probablemente por este motivo, se observa tanto en la fundamentación del eje como en las descripciones de los niveles de desempeño y en las manifestaciones, que se pone acento en la necesidad de valorar la cultura local de los estudiantes omitiendo la necesidad de considerarla para la construcción de los 'aprendizajes esperados' en la cultura escolar.

Probablemente, lo anterior se omite ya que, de acuerdo a la fundamentación y al enfoque bajo el cual se ha desarrollado esta progresión, la cultura escolar correspondería a la cultura dominante o hegemónica, que no debiera ser privilegiada por sobre la cultura propia de las comunidades a las que pertenecen los estudiantes.

Dado lo anterior, se sugiere revisar algunas aseveraciones, tales como que el sistema educativo 'naturaliza una única forma de conocer basada en la razón, la objetividad y el pensamiento científico'. Una aseveración como esta omite que en el currículo escolar

también se incluye asignaturas como Arte y cultura, en la que se sí presentarían formas de conocer y comprender el mundo que no necesariamente se apegan a la lógica racionalista que se presenta en la descripción del elemento y transmite la idea de que el cuerpo de conocimiento que se trabaja dentro de la escuela es limitado y sesgado. Proponemos que la escuela sí debe responsabilizarse por transmitir un conocimiento científico, en tanto se trata de un cuerpo de saberes acumulados que resultan imprescindibles de manejar para que cualquier ciudadano en la sociedad contemporánea, pueda interpretar la información necesaria para tomar decisiones y acceder a oportunidades en igualdad de condiciones.

Si bien existe acuerdo respecto de lo crucial de aprender a respetar y valorar cualquier manifestación cultural local y de incorporar tales saberes al proceso de enseñanza aprendizaje, proponemos que se aborde el componente cultural de manera más equilibrada, considerando que un docente debería ser capaz de establecer puentes entre el saber local y aquello que la escuela comunica, de manera tal que los estudiantes se apropien de esto último y tengan oportunidades de integrarse y manejar con fluidez los códigos de la 'cultura dominante', sin renegar de su propia identidad local, sino valorándola. Y para ello, además, resulta fundamental enfocarse en manifestaciones concretas de cómo el docente, a partir de su práctica cotidiana, pudiera relacionar estos saberes culturales con aquello que promueve la escuela, para así evitar circunscribirse a descripciones declarativas.

También es necesario revisar la definición del proceso de enseñanza aprendizaje como un proceso "principalmente comunicativo". Claramente la comunicación es fundamental para la transmisión de información entre estudiantes y profesor, sin embargo, limitar este proceso a su componente comunicativo pudiera resultar algo limitado.

En síntesis, se sugiere revisar el enfoque adoptado, como también su base en la disciplina de la Antropología, pues bien, se podría complementar con fundamentación desde teorías contemporáneas del aprendizaje. En la misma línea, llama la atención que no se profundiza en el vínculo con el aprendizaje del estudiante. Ello, sobre todo considerando que la valoración del acervo cultural de cada niño es imprescindible para comprender los aprendizajes y conceptos previos, los anclajes posibles, las zonas de desarrollo próximo, e incluso los saberes previos que son desafiados por los que se aprenden en la escuela. Por eso mismo, se recomendaría que dentro de la descripción del eje al menos se mencione cómo es que aquellas prácticas docentes que se relevan desde este eje pudieran (o no) tener un impacto en el aprendizaje del estudiante.

En cuanto a las progresiones, las descripciones muestran un cambio relevante desde un nivel a otro, aunque –como se ha señalado– resultan abstractas, pues se enfocan en los crecientes niveles de toma de conciencia, reflexión y comprensión que muestra el docente, siendo difícil identificar cómo esto podría verificarse en su desempeño. En ese sentido, la recomendación sería trabajar en base a conductas observables, comenzando cada oración asociada a los niveles de desempeño con una descripción de lo que hace el docente, para posteriormente explicar qué es lo que se estaría manifestando en esa acción. Por ejemplo, en lugar de señalar 'Sus prácticas muestran (que concibe) a la cultura como forma de

ver el mundo o actuar en él', sería más recomendable enunciar algunas prácticas primero y luego explicar por qué ellas muestran que el docente comprende la cultura como una forma válida de ver el mundo.

Un elemento común a todos los niveles de desempeño en esta progresión, es que la asistencia a actividades o eventos fuera de la escuela se presenta como el medio privilegiado para conocer y familiarizarse con los saberes culturales de la comunidad. Se propone revisar esta formulación ya que comunica la expectativa de que, para lograr el estándar, el docente debe hacer uso de su tiempo personal para involucrarse en actividades y celebraciones de la comunidad y de algún modo, transformarse en un observador participante. Sin duda que las descripciones o manifestaciones podrían mencionar como ejemplos que aceptar invitaciones a actividades de la comunidad, o el intercambio cotidiano con sus estudiantes pueden ser oportunidades que el docente aprovecha para conocer sus formas de vida y valoraciones, pero se recomienda anclar menos la descripción a las actividades extraescolares y más a lo que hace el docente en su práctica escolar cotidiana para demostrar su nivel de desempeño.

En el caso del nivel inicial, se recomienda focalizar la descripción del desempeño en prácticas concretas (de planificación, o en las actividades realizadas en clase) en que el docente integra los saberes de la comunidad, aunque haciéndolo de modo parcial, pues se limita a las expresiones folclóricas o más prototípicas como única representación del acervo cultural local. El docente del nivel inicial puede describirse como capaz de comprender la importancia del bagaje cultural de los niños para su aprendizaje y que, aun cuando restrinja la manifestación de este bagaje a cosas más bien anecdóticas (como son las manifestaciones folclóricas), de todos modos, sobresale por su inquietud e interés en comprender el saber cultural local.

En el nivel experto pudiera describirse a un docente que va haciéndose un "hablante experimentado" de estos saberes locales, ya que los incorpora de manera fluida en su planificación e interacción en aula, sin perder de vista cómo este conocimiento interactúa con aquello que la escuela considera necesario abordar (de acuerdo a lo que se define en el currículum nacional).

En el nivel experto, se recomienda clarificar por qué 'emplear un repertorio variado de herramientas para el aprendizaje que además de la palabra escrita o hablada, incluye gráficos y la expresión corporal' sería un modo de manifestar un logro avanzado en esta progresión. Asimismo, es necesario clarificar el significado de 'fomentar y evaluar la factibilidad ética y pedagógica'.

Asimismo, podría presentarse a un profesor destacado que activamente promueve una reflexión respecto de cómo esta mirada cultural interactúa con aquellos fenómenos que están siendo estudiados en la escuela. En este nivel, además es necesario buscar expresiones más claras para comunicar las descripciones. Específicamente: 'fomenta en los estudiantes la toma de una postura crítico reflexiva', 'promueve una indagación crítico-colaborativa como la forma dominante de aprendizaje'.

Finalmente, en la versión revisada, se puede observar que, tanto para este eje como para el primero en esta competencia, el nivel destacado se distingue de los anteriores por presentar una alta capacidad reflexiva. Este recurso para distinguir entre niveles

podría incorporarse a la definición del nivel Destacado, si es que se le quiere dar mayor relevancia.

Respecto de las manifestaciones del eje 2, estas parecen algo superficiales, especialmente en lo que se refiere a integrar elementos de la cultura a la práctica pedagógica y al aprendizaje de los estudiantes. Ninguno de los dos ejemplos (televisión y fiesta patronal) remiten a una relación con aprendizajes curriculares. En el caso de la fiesta patronal, pareciera que se espera que el docente traiga al aula una determinada tradición para que esta sea valorada por los estudiantes, sin embargo, esta práctica no ilustra cómo el considerar el conocimiento cultural permitiría establecer un puente de significado con el currículo prescrito que el docente ha de enseñar. Es muy importante enriquecer esta mirada en las manifestaciones, proporcionando ejemplos muy concretos en que se integra estos saberes y prácticas propias de la cultura de los estudiantes.

Para ilustrar lo que se quiere expresar, recurrimos a continuación a una experiencia implementada por una docente de un establecimiento educacional en Chile, para una tarea que encargó a sus estudiantes desarrollar para evaluar la lectura de Cien Años de Soledad, integrando elementos de la cultura juvenil de sus estudiantes. Para evaluar su comprensión de los personajes, sus características y motivaciones, así como del desarrollo de los hechos en la novela, les solicitó que produjeran un chat con 22 perfiles correspondientes a los personajes, y les solicitó que elaboraran el intercambio entre ellos, de modo que cada intervención reflejara la personalidad del personaje y fuera consistente con el desarrollo de la historia. Otra docente, les solicitó elaborar 'memes' para el mismo propósito de evaluación de aprendizajes.

c. **Competencia 8**
Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo, para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional.

Esta competencia presenta dos ejes, que contemplan distintos elementos que progresan:

- Eje 1. Reflexiona sobre su ejercicio docente y participación en múltiples espacios para mejorar la práctica pedagógica.
- Eje 2. Participa en políticas educativas como parte de su ejercicio profesional.

Observaciones generales

El título de la competencia acentúa la construcción y afirmación de la identidad y responsabilidad profesional del docente. Sin embargo, este no es retomado en las descripciones y progresiones asociadas a la competencia. Es así como a lo largo de los textos en los que se desglosa la competencia 8, el concepto de "identidad profesional" es mencionado en solo dos ocasiones: (1) La información que posee el docente sobre las políticas educativas no sólo le permite expresar una opinión crítica e informada, sino que amplía su visión de la identidad profesional; (2) El docente, como parte del desarrollo de su identidad profesional, reconoce en el ejercicio de su profesión un conjunto de experiencias y conocimientos que son potencialmente enriquecedores en el diseño y la mejora de las políticas educativas.

También llama la atención la relevancia otorgada a la participación en políticas educativas, que se configura como un eje y una progresión completa en esta

competencia. Este eje constituye una particularidad muy específica de este cuerpo de estándares, que lo diferencia de la gran mayoría de los que se han revisado a nivel internacional. Este eje no está claramente sugerido en el título de la competencia. Al respecto, se sugiere fortalecer el elemento de identidad profesional del docente, revisar la pertinencia de describir un segundo eje referido a participación en políticas educacionales, y de hacerlo, más bien centrarlo en el conocimiento del contexto educacional en el que se inscribe la práctica profesional, incluyendo las políticas educacionales, entre otros elementos como legislación vigente, características del sistema educacional peruano, instituciones nacionales y locales con las que ha de relacionarse como profesional y miembro de una comunidad escolar, principales retos de la educación en el país, programas de intervención, etc.

Respecto del Eje 1, se considera que en general, la fundamentación inicial y de sus elementos parece bien lograda, exceptuando el párrafo de explicación sobre 'en qué consiste progresar'. El análisis de los niveles de desempeño revela que aquello que progresa es más rico que lo que se describe en el párrafo mencionado pues se observa que progresa la precisión en el diagnóstico y la capacidad de priorizar las propias necesidades de desarrollo profesional y tener un plan al respecto, su capacidad proactiva para buscar oportunidades para formarse de modo continuo, la claridad de su comprensión sobre el impacto de sus esfuerzos por mejorar su práctica y los logros de aprendizaje de sus estudiantes, la sistematicidad con que efectivamente se involucra en instancias formativas, y también el grado en que se vincula con y aporta a redes profesionales al interior de su escuela y más allá de ella. Al respecto, es necesario revisar la afirmación que plantea que el docente se hace cada vez más experto en la medida que cuenta con una variedad mayor de estrategias para lograr un diagnóstico sobre sus retos de desarrollo profesional, pues no parece relevante la riqueza de estas estrategias, sino la búsqueda y apertura a la retroalimentación o a revisar de modo constante su práctica. Consistente con lo anterior, se sugiere formular de modo más preciso los elementos de este eje que progresan, para que se comprenda mejor (a) qué significa que progrese el grado en que el docente aprende a partir de su reflexión (¿o es el grado o tal vez frecuencia en que recurre a la reflexión sobre su práctica para mejorar? ¿O se trata del grado en que busca y es receptivo a información sobre su desempeño para retroalimentar su práctica?) y (b) qué significa que progrese el grado en que el docente aprende a partir de acciones formativas para mejorar su práctica profesional y el aprendizaje de sus estudiantes. ¿Se refiere al grado en que es activo y efectivo en la búsqueda, selección y aprovechamiento de oportunidades de desarrollo profesional? ¿O la medida en que se involucra de modo sistemático en experiencias formativas?

Respecto de los elementos que progresan, es necesario señalar que se observa una inconsistencia entre la fundamentación inicial que señala que este eje se estructura sobre la base de dos elementos, uno que resalta el aprendizaje individual, y el otro el aprendizaje colectivo. Sin embargo, los ejes (a) y (b) que encabezan las progresiones se refieren más bien a las dos 'etapas' de un ciclo de mejoramiento profesional, la revisión de la propia práctica y la reflexión sobre ella, y la participación en instancias de formación tanto individuales como colectivas.

La descripción de los sucesivos niveles de desempeño, es bastante clara y resulta destacable el énfasis otorgado a la reflexión sobre la propia práctica, considerando que es uno de los indicadores del desempeño docente que presenta mayor relación con el resultado de aprendizaje de sus estudiantes (Taut, 2015).

Respecto del segundo elemento de este eje, se sugiere dar –en la descripción de los niveles sucesivos de desempeño– mayor relevancia, además de las instancias colectivas de desarrollo profesional, las que son individuales, como, por ejemplo, a la investigación, estudio y lectura de fuentes actualizadas. También es recomendable dar mayor énfasis a la implementación de lo aprendido en la propia práctica, pues solo hay referencias en los niveles de desempeño a que el docente es capaz de adaptar lo que ha aprendido a su contexto. La mejora a partir de la formación y reflexión es un núcleo complejo y muy relevante (es lo que da sentido a la formación continua), pues se requiere ensayar, perseverar, solicitar ayuda y nueva retroalimentación, introducir la nueva práctica a los estudiantes, etc. Asimismo, se sugiere evaluar el énfasis que se da en la progresión a la innovación o novedad, puesto que en ocasiones es relevante perseverar en el esfuerzo de mejorar prácticas que, aunque no sean novedosas sí resulten efectivas para promover aprendizajes. También, se echa de menos la reflexión a partir de los resultados de la evaluación docente o del análisis de la propia práctica a la luz de la lectura de los estándares. Estas podrían ser manifestaciones del nivel experimentado o avanzado.

Sobre las manifestaciones de este eje, llama la atención que estas no se distinguen nítidamente de la descripción de los niveles en estilo y nivel de operacionalización.

En lo que respecta al eje 2, asociado a la competencia 8, la expectativa de que un docente conozca de políticas educativas (elemento 1) parece pertinente, pero esperar que participe directamente en la generación de tales políticas del modo en que se describe en los niveles superiores de esta progresión, resulta excesivo (elemento 2). El siguiente ejemplo correspondiente al nivel destacado, y permite ilustrar el altísimo nivel de exigencia que se ha definido:

> *(El docente) se involucra en al menos una de las etapas del proceso de una política educativa, colaborando sistemáticamente con sus colegas y las partes educativas interesadas a partir de un análisis crítico sobre las diversas realidades educativas que le permita llevar a cabo propuestas con acciones específicas y realistas. Para ello, el docente hace uso de un conjunto de habilidades y conocimientos sobre el ejercicio de su profesión, así como el marco normativo vigente. (MINEDU, 2018)*

El modo como se ha concebido este eje, permite asociarlo más a la competencia 9 del Marco del buen Desempeño, por lo que se sugiere integrarlo allí.

Lo anterior puede traducirse en que esta competencia se estructure solo en un eje, o bien en dos, uno centrado en la revisión de la propia práctica y la capacidad de planear el propio desarrollo profesional, y el segundo focalizado en la participación en instancias de formación continua y en la implementación y evaluación de los cambios en la propia práctica a partir de dicha formación. Si se opta por una sola progresión, los ejes antes mencionados podrían ser sus elementos. Cualquiera sea la opción adoptada (uno o dos ejes), el

aporte del docente al mejoramiento de su profesión y de las políticas educacionales, puede considerarse de todos modos en el segundo (eje o elemento), aunque de manera menos protagónica que en la versión actual.

Revisión de la competencia 8 por eje

Eje 1. Reflexiona sobre su ejercicio docente y participación en múltiples espacios para mejorar la práctica pedagógica.

En la descripción de las progresiones se destaca la importancia de ir registrando y documentando la reflexión desarrollada, se sugiere revisar si se quiere mantener este énfasis. Nuestra recomendación es que esto sea solo un ejemplo posible de una práctica sistemática de mejoramiento profesional. También se da relevancia a la riqueza o variedad de las estrategias utilizadas para hacer un diagnóstico de la propia práctica, lo que se traduce en diferencias entre los niveles de desempeño (desde algunas estrategias hasta un repertorio de estrategias). Como ya se ha señalado, previamente, pareciera que la variedad de estrategias o fuentes de información no resulta de relevancia para hacerse cada vez más competente en este eje. Por otra parte, resulta interesante que tanto en los niveles experimentado y destacado, se le da importancia a la capacidad del docente de fundamentar con ejemplos las posibles nuevas acciones que implementará como resultado de su reflexión o experiencia formativa. Esto debiera plantearse como una expresión de la precisión de su reflexión y de la claridad alcanzada sobre lo que debe mejorar y no como un elemento adicional, además de mencionarlo en la introducción.

Resulta valorable que se aluda a que en la reflexión se "incluyen criterios de orden ético", sin embargo, esta aseveración se repite en los tres niveles como algo 'desconectado' del resto de la descripción sin mayor desarrollo por lo que no queda claro a qué se están refiriendo con ello. También es relevante considerar que la dimensión ética será abordada en la competencia 9, por lo que es necesario ponderar cuánto y cómo desarrollarlo en esta competencia.

Respecto del *nivel inicial,* los párrafos iniciales referidos al conocimiento de base para la competencia, están planteados como conciencia respecto de la importancia de…, o como la capacidad de fundamentar la importancia de determinados conocimientos (más que mostrar que estos conocimientos se tienen). Se recomienda que esto sea revisado, no solo para esta competencia, sino para las demás. Se incluye en este nivel inicial algunos focos de atención interesantes que no se consideran posteriormente en las manifestaciones ni tampoco desde las descripciones del eje/elemento: ser consciente de que la finalidad de la reflexión es su aplicación en la práctica y la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, y la importancia de aceptar y valorar el error como una oportunidad de aprendizaje.

También se sugiere clarificar tanto del segundo párrafo del nivel inicial (Explica y fundamenta…'), como la redacción del último párrafo en que se indica 'estas últimas identificadas a partir de la reflexión sobre su práctica y los aprendizajes de los estudiantes'.

El 'salto' entre el nivel inicial y el experimentado parece muy marcado. Mientras el inicial resulta adecuado a

un docente que está comenzando, el experimentado ya describe una práctica muy consolidada.

Finalmente, el nivel destacado presenta una práctica superlativa, probablemente porque la progresión contiene muchos componentes, lo que la hace más extensa que las otras dos revisadas. Por ello, podría ser aconsejable desagregar dos ejes, especialmente si se disuelve el actual eje 2. Todos los niveles, y en especial el Destacado, relevan la capacidad del docente de tener un discurso articulado sobre su proceso de mejora, sobre los nudos críticos de su práctica y fundamentar su elección de determinadas instancias de formación. Esto es interesante pues revela la claridad que tiene sobre su ruta de aprendizaje. Dado que se ha sugerido revisar el énfasis otorgado a: el número de estrategias utilizadas para hacer un diagnóstico de su práctica, al registro de este, y a lo novedoso de las instancias formativas o de las prácticas que resultan de los esfuerzos de mejora, es necesario re-estructurar este nivel. En el Cuadro N° 15 se presentan los componentes identificados en esta progresión y los criterios de progreso de cada uno de ellos. Como se puede ver, la progresión es ya suficientemente rica, por lo que no resulta complejo prescindir de los criterios de progresión mencionados.

CUADRO Nº 15: COMPONENTES DEL EJE 1 DE LA COMPETENCIA 8

Componente	¿Qué mejora?
Diagnóstico sobre la propia práctica e identificación de necesidades de mejora de ella.	La apertura a recibir retroalimentación y a identificar necesidades y avances. La precisión del diagnóstico, la relación de las necesidades identificadas con el aprendizaje de los estudiantes, la capacidad de priorizar y de dar cuenta de este diagnóstico de modo articulado.
La búsqueda y selección de instancias formativas y de fuentes de información.	La búsqueda es crecientemente más activa y propositiva (versus pasiva) y mejora la capacidad de seleccionar adecuadamente lo que se refleja en que el docente puede dar cuenta de su elección y eventualmente de un plan de mediano plazo para su desarrollo profesional.
El involucramiento en instancias de desarrollo profesional.	Lo sistemático y constante de esta práctica. El involucramiento en instancias colectivas presenciales o virtuales y el rol asumido en ellas en que crece la disposición a exponerse, a aprender del error, y a motivar y apoyar a otros compartiendo su experiencia.
La implementación de cambios en la propia práctica.	La apertura a introducir cambios en la propia práctica, la constancia en los intentos, el monitoreo de los propios avances.

Fuente: MIDE-UC.

3. Revisión de los estándares de la competencia 3[41]

Los estándares de esta competencia han sido elaborados por el equipo de estándares del MINEDU (DIFODS y DIED) a partir de la versión de *referentes para el diagnóstico del desempeño docente* que fueron trabajados previamente por el equipo de estándares. El proceso de construcción se desarrolló en dos partes: 1) explicación del contexto institucional y toma de decisiones referidas a la elaboración de estándares; y 2) descripción de los pasos metodológicos seguidos en el proceso.

3.1. Contexto institucional

Los estándares de desempeño docente son la base para dar cuenta del perfil de docente de educación básica en niveles progresivos de desempeño correspondientes a diferentes etapas de la carrera magisterial. Con el objetivo de hacer operativo el MBDD como herramienta estratégica, los estándares se proponen la construcción de niveles que permitan definir el nivel de dominio de las competencias. En este sentido, por definición, los niveles de progresión corresponden a desempeños esperados, que van creciendo en complejidad, pero que son todos admisibles dentro del sistema educativo.

La elaboración de estándares surge como un proyecto conjunto de la Dirección de Formación Docente en Servicio (DIFODS), la Dirección de Evaluación Docente (DIED) y la Dirección de Formación Inicial Docente (DIFOID). Las tres direcciones, vinculadas desde su ámbito particular a las políticas de desarrollo docente, coinciden en la necesidad de contar con un referente único para dar cuenta del desempeño docente en diferentes niveles. En este contexto, se espera que la construcción de los estándares contribuya a los siguientes fines:

- Esclarecer la progresión dentro de las competencias y determinar el desempeño esperado para tres niveles.
- Identificar los aspectos sustantivos que dan cuenta de lo central de las competencias y que a la vez son verificables a través de diferentes medios de evaluación del desempeño docente.
- Facilitar la comprensión del MBDD y comunicar de forma clara a los docentes el nivel de desempeño que se espera que sean capaces de mostrar en su ejercicio laboral.

Para llevar a cabo la elaboración de los estándares, se constituyó un equipo de trabajo ampliado integrado por las directoras de DIFODS y de DIED, y por especialistas de las tres direcciones involucradas, con el objetivo de tomar decisiones iniciales sobre las características de la herramienta y definir una metodología para su construcción. Se convocó también a este equipo ampliado a las especialistas de la Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica (OSEE) encargadas del Monitoreo Pedagógico, teniendo en cuenta su experiencia en la construcción de rúbricas de observación docente a partir del MBDD.

Para implementar el proyecto, se conformó un equipo de trabajo permanente integrado por especialistas de DIFODS, que a su vez debía coordinar estrechamente con especialistas del equipo de instrumentos de DIED. Se definió que este equipo de trabajo se dedicara a tiempo completo a la elaboración de los estándares y contara con el equipo ampliado como una instancia consultiva para la discusión y aprobación de las decisiones tomadas. Con este objetivo,

[41] Este informe, presentado el 25 de noviembre de 2016, desarrollado por Martín Málaga, coordinador del equipo de DIFODS encargado de la elaboración de estándares, presenta la sistematización del proceso seguido para la elaboración de los estándares de desempeño docente correspondientes a la competencia 3 del MBDD.

se establecieron reuniones semanales con la participación de integrantes de las cuatro oficinas. Las reuniones semanales se mantuvieron durante toda la primera parte del trabajo. Posteriormente, el equipo de trabajo continuó con la ruta establecida y la periodicidad de las reuniones se modificó en función a las necesidades presentadas.

En este contexto, se planteó como una primera decisión que durante la primera etapa de trabajo se desarrollaran los estándares correspondientes al Dominio 2, que se remite a la práctica pedagógica en sí misma. En ese sentido, existe consenso institucional respecto a la priorización del mismo para el desarrollo de las políticas de desarrollo docente. El equipo de estándares recogió este consenso, definiendo que la primera etapa de trabajo corresponda a la elaboración de los estándares de estas tres competencias. Esta decisión tiene además un correlato en la construcción de otras herramientas, que se concentran también en los desempeños correspondientes a este dominio, lo que ha permitido dialogar con su propuesta en el proceso de elaboración de los estándares.

Desde el punto de vista metodológico, por otro lado, priorizar el Dominio 2 ha permitido focalizar el recojo de información en el ámbito específico de la práctica docente en aula; esto es, en la práctica que implica vínculo directo con los estudiantes. Los otros tres dominios, por sus características, trascienden el ámbito del aula y se remiten a espacios de trabajo individuales, entre pares o institucionales que, siendo fundamentales, exigirían estrategias metodológicas diferenciadas para abordarlos. En el marco de esta decisión, se decidió trabajar las competencias que componen el dominio tratándolas en función a su afinidad. Por un lado, las competencias 4 y 5, vinculadas a la conducción del proceso de aprendizaje y a la evaluación. Por otro lado, la competencia 3, referida a la creación de un clima propicio para el aprendizaje.

Como una segunda decisión, se decidió la configuración de ejes para cada una de las tres competencias. Estos ejes son categorías intermedias entre la competencia y los desempeños, y establecen las líneas principales de acción docente que dan cuenta de la competencia. ¿Por qué ha sido necesario crear ejes? Para describir el desempeño docente en distintos niveles –es decir, para elaborar las progresiones– es necesario definir una unidad de partida, con base en la cual progrese el desempeño del docente. En la estructura del MBDD, esa unidad puede ser la competencia en su conjunto o cada uno de los desempeños que la componen. En el primer caso –por la alta condensación de contenidos implicados–, el nivel de generalización tendría que ser muy alto y se perderían aspectos importantes de la misma. En el segundo caso, ocurriría lo contrario, pues las competencias se desagregan hasta en siete desempeños, y en algunos casos ocurre que contenidos tratados en un desempeño son abordados de manera distinta en otro de la misma competencia, por lo que elaborar las progresiones a partir de los desempeños daría lugar a superposiciones o repeticiones.

En este contexto, los ejes permiten delimitar líneas de acción al interior de la competencia, que representan unidades de sentido con cierto nivel de autonomía, aunque lógicamente interrelacionadas al ser parte de la misma competencia. Los ejes identifican los aspectos centrales dentro de la competencia y, a través de la fusión de dos o más desempeños, constituyen las unidades a partir de las cuales se elabora la progresión. El antecedente inmediato

de los ejes son las dimensiones definidas para la elaboración de los *referentes para el diagnóstico del desempeño docente*. Estas dimensiones fueron construidas con la misma lógica, y permitieron organizar los desempeños de la competencia 3 para describir adecuadamente el desempeño docente.

Finalmente, una última decisión se refiere al establecimiento de tres niveles de progresión para el desempeño docente, que se considera el número mínimo para los fines que persiguen los estándares. Progresar dos niveles no es viable, pues en la práctica se anula cualquier posibilidad de progresión o esta se plantea como una ponderación dicotómica del desempeño: el docente cumple o no cumple con un determinado indicador. Por otro lado, progresar cuatro niveles generaría demasiados estadios del desempeño para el eje, dificultando la tarea de establecer distinciones claras entre niveles. Hay que recordar que los estándares corresponden a niveles "positivos" de desempeño docente, por lo que incluso el nivel más bajo se considera admisible en el sistema educativo. A partir de ahí, la progresión debe escalar en complejidad, por lo que contar con dos pisos por encima es la decisión razonable para evitar distinciones artificiales entre niveles[42].

En este contexto, se ubica la elaboración de los estándares de la competencia 3, que tienen como antecedente inmediato los referentes para el diagnóstico del desempeño docente elaborados previamente por el equipo de estándares. Estos referentes constituyen el insumo fundamental para la construcción de los estándares, a partir del cual se genera la discusión y análisis de la competencia 3 y la propuesta de estándares que se presenta en este documento. Es importante anotar que, por lo dicho previamente, el paso de los referentes a los estándares supone un tránsito de la lógica de rúbrica propia de los primeros (cuatro niveles, incorporación de desempeños deficitarios) a una lógica en la que los tres niveles son deseables y tienen más bien un carácter proyectivo conforme se va progresando en la práctica.

A partir de estas decisiones, se inicia el proceso de construcción de los estándares de la competencia 3, teniendo como insumo fundamental los *referentes para el diagnóstico del desempeño docente* y el análisis para su adecuación en el marco de un nuevo contexto institucional marcado por la articulación entre direcciones y la demanda de transitar hacia la elaboración de estándares. En la siguiente parte, se describe el proceso metodológico seguido.

3.2. Proceso de construcción de los estándares de desempeño de la Competencia 3

Para la elaboración de los estándares de la competencia 3, se siguieron los pasos que serán desarrollados a continuación:

a. Definición de ejes por competencia

En el contexto de la mesa de trabajo ampliado de DIFODS, DIED y DIFOID, se discutió una propuesta de ejes para la elaboración de los estándares de la competencia 3. Esta propuesta se basó en el análisis de los desempeños de la competencia y en la definición de los aspectos sustanciales contenidos en los mismos. En este contexto, se revisó la propuesta de dimensiones y subdimensiones de los *referentes* (equivalentes a los ejes de los estándares) para establecer acuerdos sobre cuáles

[42] Esto es distinto en el caso de una rúbrica de evaluación de desempeño, en la que el objetivo es observar al docente en todos sus posibles desempeños, considerando incluso los "negativos" o "deficientes". La consideración de este tipo de desempeños permite graduar hasta en cuatro niveles distintos de desempeño (es lo más usual, aunque en algunos casos pueden ser hasta cinco), de las cuales normalmente dos niveles son "negativos" y dos "positivos". En el caso de los estándares, los tres niveles se ubican en el espectro de lo positivo; de ahí la decisión de mantener tres niveles.

debían ser los desempeños que debían fusionarse. En algunos casos, se realizaron ajustes, pero en términos generales se confirmó el esquema planteado en la propuesta de referentes. Como se explicará más adelante, a partir del trabajo de campo desarrollado por el equipo, se realizó un último ajuste en la propuesta de ejes.

b. Análisis de los referentes para el diagnóstico del desempeño docente

A partir del establecimiento de los ejes, el proceso se inició con la revisión de los *referentes para el diagnóstico del desempeño docente*. El contenido de las descripciones –es decir, qué es lo que progresa en el desempeño docente– fue analizado y discutido en el equipo de trabajo ampliado, para definir el contenido de base para la transformación de los *referentes* en estándares. Como se ha señalado ya en el documento, los referentes se construyeron a partir de la lógica de rúbrica de evaluación/observación del desempeño, incorporando niveles que describen desempeños deficitarios o "negativos".

En este sentido, la elaboración de estándares a partir de la nueva demanda institucional exigía transitar hacia una lógica en la que todos los niveles de desempeño son admisibles en el sistema educativo y, en consecuencia, deseables. Contar con este insumo de partida resultó fundamental, pues el contenido de las descripciones constituía la base para desarrollar este tránsito y, en concreto, los dos niveles superiores contenían el material a partir del cual se podía elaborar un desarrollo posterior, validado en el trabajo del equipo ampliado, con interlocutores externos y posteriormente mediante trabajo de campo.

c. Elaboración de instrumentos para el recojo de evidencia en aula

A partir del análisis del material, se elaboró un instrumento para la validación de los contenidos descritos inicialmente en los referentes. Este instrumento consistió en la identificación de las variables involucradas en el desempeño docente vinculado a la generación de un clima propicio para el aprendizaje. En estas variables se consideraron tanto los contenidos desarrollados en los *referentes* como otros contenidos que, a partir del análisis, se consideró que eventualmente podían ser parte de la competencia. Las variables debían permitir hacer un recojo mediante la observación de aula. Al mismo tiempo, fueron "traducidas" a una entrevista semiestructurada, con el objetivo de recoger las impresiones de los docentes respecto a la forma en la que estas variables se ponen de manifiesto en el aula.

d. Entrevistas a docentes y recojo de evidencia en aula

Haciendo uso de los instrumentos descritos en el punto anterior, se entrevistó a un grupo de docentes (diez docentes de Inicial, Primaria y Secundaria). Al mismo tiempo, se visitaron las aulas de cuatro de estos docentes para observar el desarrollo de sus sesiones. La riqueza de este trabajo radicó en la posibilidad de observar de manera diferenciada y especializada la práctica referida a los desempeños vinculados a generación y manejo del clima.

e. Elaboración de versión preliminar de progresiones

La sistematización recogida en el trabajo de campo y en las entrevistas a los docentes

sirvió de base para elaborar una primera versión de las progresiones en función a la nueva estructura de estándares, en tres niveles de desempeño docente: Inicial, Experimentado y Destacado. Esta versión preliminar fue discutida en el equipo ampliado y presentada a los asesores de DIFODS.

f. **Trabajo de campo para recojo de evidencia**

Con base en los tres niveles de progresión, se realizó trabajo de campo mediante observación de aula de docentes de Inicial, Primaria y Secundaria en instituciones educativas de Lima. El trabajo de campo permitió recoger evidencia acerca de los niveles de desempeño descritos y validar al mismo tiempo las hipótesis de fondo de estas descripciones.

g. **Sistematización de información y redacción de versión final de progresiones**

A partir del trabajo de campo, se realizaron ajustes en las descripciones y las distinciones entre los niveles. El principal cambio se relacionó a la división de los ejes. De los cuatro ejes trabajados a lo largo del proceso, se pasó a tener tres, incorporando el contenido referido a reconocimiento de la diversidad (originalmente, eje 4) en la estructura del eje 1. El trabajo de campo mostró que la distinción de este contenido como un eje independiente no era viable, pues en el desempeño docente las prácticas referidas a este ámbito se presentan estrechamente vinculadas al establecimiento de relaciones respetuosas y empáticas con los estudiantes y entre estos. En este sentido, la nueva configuración de tres ejes permitió contar con una estructura más ordenada, que recoge las diferentes dimensiones del desempeño docente involucradas en la competencia.

A partir de la sistematización de la información, se inició el proceso de redacción de la versión final de progresiones, cuya redacción se remite directamente a las descripciones originales y añade además las manifestaciones de desempeño docente obtenidas a partir del recojo de evidencia del trabajo de campo. Esta versión es la que se presenta en este documento, y la que ha servido para la posterior discusión y validación por parte de especialistas de DIFODS y de otras direcciones, así como de asesores del proceso de construcción de estándares.

3.3. Conclusiones y recomendaciones

a. Los estándares de desempeño de la competencia 3 tienen como antecedente inmediato los referentes para el diagnóstico del desempeño docente elaborados por el equipo en una etapa previa del trabajo. A partir de estos referentes, en un contexto que exigía la transición a tres niveles de desempeño deseable, se discutió en el equipo ampliado la definición de ejes para la competencia. Posteriormente, el equipo de trabajo llevó a cabo el proceso de construcción de los estándares.

b. La construcción de los estándares de la competencia 3 se ha realizado siguiendo una metodología análoga a las de las competencias 4 y 5. Para ello, se ha construido una versión preliminar de progresiones que posteriormente ha sido validada mediante un trabajo de campo que ha permitido realizar ajustes en los ejes y en las descripciones de nivel.

c. Las competencias 3, por un lado, y 4 y 5, por otro lado, a pesar de tener énfasis distintos, deben ser miradas como parte de una misma competencia y, en general, de un desempeño docente que se da de modo integral. Por ello, si bien han tenido procesos paralelos en su construcción, han seguido metodologías análogas y finalmente se han unificado para ser revisadas y discutidas bajo un mismo formato.

d. Teniendo en cuenta lo anterior, los estándares de la competencia 3 –al igual que los de la 4 y 5– han sido revisados por especialistas de DIFODS y de la Dirección de Evaluación Docente (DIED), por el asesor permanente de DIFODS Luis Guerrero, por la asesora para elaboración de estándares Paula Pogré, y por especialistas de MIDE UC, Paulina Flotts y Lorena Meckes, asesoras tanto de estándares como del proceso de elaboración de rúbricas de DIED.

e. Posteriormente, la revisión se ha ampliado a otros actores dentro y fuera del MINEDU, y como producto de las recomendaciones y sugerencias se ha ajustado la versión de estándares y se ha definido una estructura común para las tres competencias. Esta estructura contempla también la definición de los ejes de cada competencia, que han sido trabajados paralelamente por el equipo de estándares. La consolidación de todos estos elementos, de las revisiones correspondientes y de los productos resultantes forman parte del siguiente producto de este contrato, que da cuenta del Dominio 2 del MBDD en conjunto. En el caso de la competencia 3 trabajada en este informe, esto implica la incorporación de los cambios y ajustes recomendados por los distintos revisores.

4. Revisión de los estándares de las competencias 3, 4 y 5[43]

4.1. Competencia 3

Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales.

a. **EJE 1.** ***Propicia un ambiente caracterizado por respeto, empatía y valoración de la diversidad. (Referencia MBDD: Desempeños 11, 13, 14, 17).***

Una primera clave de esta competencia pasa por la posibilidad de construir un clima distendido y acogedor en el aula, en el que todos se sientan a gusto y del que se sientan parte. Este ambiente no implica necesariamente el establecimiento de procedimiento democráticos para tomar decisiones, ni tampoco la motivación intrínseca por lograr los aprendizajes que se esperan. Se sitúa en el nivel más básico e importante de la comunicación humana, el que define la aceptación e inclusión del otro, estableciendo el tipo y la calidad de los vínculos al interior de ese espacio. Se entiende que un ambiente caracterizado por el respeto, la empatía y la valoración de la diversidad, no es un lugar donde predomina la dominación y la subordinación en las relaciones interpersonales, pero tampoco la anomia y la anarquía.

- **Promueve la construcción de relaciones respetuosas con y entre los estudiantes.**

El documento señala que la definición de trato respetuoso que se emplea, se basa en las "Rúbricas de observación de aula

[43] Este informe, presentado el 04 de setiembre de 2016, resume las apreciaciones formuladas por el consultor Luis Guerrero a la propuesta de estándares de desempeño de las competencias 3, 4 y 5 del Marco de Buen Desempeño Docente. El informe es producto del análisis del documento preliminar elaborado por DIFODS, así como de sucesivas reuniones con el equipo responsable, en las que se presentó, sustentó y discutió cada uno de los estándares propuestos y sus ejemplificaciones.

para la evaluación de desempeño docente. Manual de aplicación" (MINEDU, 2017):

> *El docente, al comunicarse con los estudiantes, muestra buen trato y consideración hacia ellos, resguarda su dignidad y evita el uso de cualquier tipo de manifestación verbal o no verbal que los discrimine, los ofenda o los agreda (por ejemplo, es falta de respeto decirles cosas que los hagan sentir inferiores, burlarse de ellos, no mirarlos cuando les dirige la palabra, etc.). (p.9)*

Es decir, se estaría traduciendo respeto como amabilidad y no agresión en la comunicación cotidiana al decir "El docente establece relaciones respetuosas y cálidas con todos los estudiantes" en el Nivel Destacado.

Sin embargo, la noción de respeto puede ser entendida en principio como aceptación no condicionada de las diferencias, como legitimación de lo distinto, más allá de la amabilidad en el trato que, siendo importante, no necesariamente implica aceptación. El respeto se rompe cuando se busca que el otro diga, sienta, piense o actúe como uno mismo, descalificando su perspectiva de las cosas. En el hecho de admitir eventualmente el desagrado por la forma de actuar de un estudiante, reconociendo a la vez su derecho de elegirla, siempre que no cause perjuicio a otros, se juega el respeto. Respetar no descarta la posibilidad de influir, lo que descarta es la posibilidad de imponerse y someter.

- **Genera condiciones favorables para la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones**

El documento sostiene que la valoración de la diversidad tiene dos requisitos son: *1. Manejar un discurso integrador, que refleje el conocimiento, respeto y valoración de la diversidad en todas sus formas, y que excluya cualquier referencia sexista, racista, xenófoba, homofóbica o que refleje prejuicios. 2. Conocer y respetar las características individuales (edad, diferencias individuales y características culturales) de sus estudiantes.*

En el plano de la acción, esto puede traducirse específicamente como no discriminación ni prejuicio en la comunicación o en el trato, y además como valoración de lo diferente. Es decir, ya no estamos solo en el plano de la aceptación (respeto), sino de la adjudicación de valor. El implícito en este caso es que estamos hablando de diferencias que pueden ser reconocidas como cualidades o rasgos positivos de la persona, que pueden sumar eventualmente a favor de un objetivo común, no de características topográficas. Por ejemplo, podemos respetar las distintas formas de vestir de las personas y reconocer el valor que puede tener ese estilo en el contexto de su cultura o su tradición familiar, pero no es que la diversidad en la vestimenta sea un rasgo que aporte valor al grupo en función de una tarea compartida. Es diferente si hablamos de la hospitalidad o la solidaridad como un rasgo cultural distintivo de un pueblo. Las descripciones debieran reflejar esta diferencia.

- **Demuestra empatía con respecto a las necesidades afectivas de sus estudiantes**

La asociación entre la empatía y la noción de necesidades afectivas parece limitante. Podemos empatizar, por ejemplo, con la euforia y la satisfacción de una persona a causa de un determinado logro, sin que esa algarabía implique necesidad de esa

persona hacia otra. Podemos empatizar con el enojo o la indignación de alguien a causa de una cierta frustración, sin que su eventual mortificación implique necesidad afectiva alguna. El concepto de necesidad afectiva en este caso alude a una posibilidad entre otras en el surgimiento de la empatía. Podemos identificar en una persona muy triste o sufriente una probable necesidad de consuelo, pero no todos los casos en que surge una determinada emoción representa una demanda de identificación dirigida a otros.

b. EJE 2: *Promueve una convivencia democrática en el aula mediante la construcción concertada de normas y la resolución dialogada de los conflictos. (Referencia MBDD: Desempeño 15)*

La interpretación de este eje enfoca lo democrático de la convivencia a la construcción y cumplimiento de normas. Si bien este es un aspecto indiscutiblemente importante, la convivencia cotidiana no puede reducirse a las regulaciones o a los conflictos. Hay dos aspectos importantes que merecerían considerarse: en primer lugar, la discusión, pues no hay democracia sin diálogo y debate abierto, respetuoso, flexible, entre las partes, cotejando distintos intereses y puntos de vista. En segundo lugar, la toma de decisiones, pues en distintas circunstancias hay que hacer elecciones entre opciones diferentes y no todas ellas tienen que ver con el establecimiento o el acatamiento de una regla. En ambos casos, la vivencia de la democracia supone seguir determinados procedimientos.

El ambiente o clima de confianza y apertura que se pueda crear (eje anterior) facilita la experiencia de la democracia en el diálogo y las decisiones, pero no es en sentido estricto imprescindible. Estamos hablando de variables independientes.

- **Construye concertadamente las normas con la activa participación de los estudiantes**

La construcción participativa de normas, como lo hemos señalado antes, es solo una dimensión de la convivencia democrática. Las otras, no menos importantes pero ausentes por ahora, aluden a los procedimientos para discutir temas de interés común y para tomar decisiones. Aun en el terreno de las normas, la elaboración concertada es uno de los aspectos que concierne a la democracia, pero también el saber cumplirlas y el hacerlas cumplir, el evaluarlas y modificarlas, empleando en todos los casos criterios de equidad y justicia antes que formalidades o nominalismos. Estos son aspectos que podrían considerarse en el primer elemento de este eje.

- **Resuelve democráticamente los conflictos entre estudiantes**

En relación al tema de los conflictos, hay dos cuestiones implicadas. Una tiene que ver estrictamente con la democracia, específicamente con principios y procedimientos generales para resolver controversias con equidad y escuchando a las partes sin prejuzgar. Otra tiene que ver con la técnica, es decir, con el manejo de los enfoques y estrategias especializados de resolución de conflictos. Las dos variables son importantes por su complementariedad: la primera, porque cada conflicto debería ser una oportunidad para modelar procedimientos democráticos para resolver diferencias, por lo que posee también un carácter formativo sumamente claro; la segunda, porque los conflictos de interés

presentan distintos grados de complejidad según su origen y sus características, por lo que sería ingenuo suponer que todos pueden resolverse aplicando simplemente principios democráticos básicos. Asumimos que un docente debería mostrar progresos necesariamente en ambos planos, desde el nivel inicial hasta el destacado.

c. EJE 3: *Genera condiciones para garantizar el involucramiento de todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje. (Referencia MBDD: Desempeños 12, 16)*

Este tercer eje tiene que ver con la motivación por aprender en general y con la motivación por los procesos de aprendizaje planteados en clase en particular. El estudiante se involucra en lo que le interesa y la habilidad pedagógica que se pone a prueba en este caso es la de lograr interesarlos a todos en un determinado quehacer y en sus propósitos. La definición de este eje asume que ese efecto se produce básicamente por dos factores: la demostración de altas expectativas en las posibilidades de los estudiantes y el aliento a su participación constante. Es decir, asume la tesis de que el interés y el compromiso con la clase se juega en la posibilidad de depositar confianza en cada uno de ellos y en su inclusión permanente en todas las actividades. Esta forma de actuar está evidentemente reñida con el prejuicio y la discriminación, que inducen más bien a descalificar y excluir al considerado menos apto.

- **Comunica altas expectativas y valorar el esfuerzo y avances progresivos[44] de los estudiantes**

En efecto, tal como se plantea aquí, las altas expectativas no son una actitud sino un comportamiento. Parte sí de una certeza genuina: todos los estudiantes tienen un potencial y pueden aprender lo que necesitan. Pero esa certeza debe traducirse en acciones, en este caso, en un explicitación frecuente de la confianza del docente en las posibilidades de cada uno, en base al señalamiento claro y preciso de sus fortalezas; así como en la reiteración de oportunidades para que cada quien avance a su ritmo, enfrentando sus propios límites e inseguridades sin presiones.

- **Fomenta la participación de todos los estudiantes, independientemente de sus niveles de logro y características particulares**

Lo usual es que la participación del estudiante sea una actividad muy controlada y dosificada por el docente, cuya propia actividad es la protagónica, en definitiva; o enfocada más bien como un mérito, por lo que no se espera que todos participen, sino solo aquellos cuyas capacidades para aportar lo justifican. En este caso, se está hablando de un docente capaz de motivar la participación de todos sin excepción, desde una actitud perseverantemente incluyente y de apertura a las posibilidades de cada uno.

4.2. Competencia 4

Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales.

[44] Para reconocer los avances progresivos de los estudiantes, es fundamental que el docente tenga consolidada en su práctica la evaluación formativa.

a. **EJE 1.** ***Conduce de manera coherente la sesión teniendo como fin el logro de los aprendizajes previstos. (Desempeños 18, 20, 23 y 24)***

Si se examina nuestra tradición escolar del país de las últimas décadas, se puede comprobar que no hemos tenido un aspecto más oscuro en el campo de los procesos pedagógicos en el aula que la conducción de la clase. Es innegable que todos los énfasis han estado siempre colocados en la planificación, asumiéndose el trabajo en el aula como un simple proceso de aplicación de un programa prediseñado. En ese sentido, el primer eje de esta competencia tiene una particular importancia, pues estamos volviendo operativa la tesis del MBDD, de que una buena conducción de la clase supone por lo menos tres cosas: asegurar una comprensión básica del sentido de la experiencia que se propone, estar abierto a la posibilidad de cambiar el curso de la clase si hay evidencias de no estar logrando su cometido, y hacer una gestión óptima del tiempo disponible. Lo primero es una demostración de respeto, lo segundo de flexibilidad y lo tercero de responsabilidad. No son probablemente los únicos ingredientes de una buena conducción, pero son esenciales y entran en evidente complementariedad con otros aspectos de la competencia 3.

- **Conduce la sesión con base en la planificación y promueve que los estudiantes comprendan los logros de aprendizaje**

Lo óptimo sería que el docente no solo deje en claro a sus alumnos qué es lo que van a hacer y qué se espera que logren, sino que además sitúe lo que van a aprender en el contexto de otros aprendizajes afines o de mayor jerarquía. El estudiante debe tener muy en claro que la actividad que se le propone realizar es un medio y no un fin en sí mismo, por muy importante que sea ejecutarla bien. El aprendizaje a través de experiencias activas e interactivas no consiste en seguir instrucciones, sino en demostrar algo a través de esa experiencia. Es por eso muy importante que los estudiantes sepan desde el inicio a dónde quiere llegar el docente con todo lo que les propone hacer.

- **Introduce cambios como respuesta a necesidades de los estudiantes o a situaciones inesperadas que se presentan en el proceso de aprendizaje**

El documento señala que el concepto necesidades de los estudiantes puede ser entendido como «las dudas, los requerimientos de ampliación de información, la manifestación verbal o no verbal de que están involucrados con el desarrollo de la sesión, etc. Estas necesidades responden a la diversidad existente en el aula y a los diferentes ritmos de aprendizaje, y no se restringen únicamente a quienes son identificados como estudiantes con NEE. En otras palabras, alude a las distintas señales de respuesta de los estudiantes a la clase tal como está planteada y a la intervención del docente. El desafío para el docente está en percibirlas.

El Perú es heredero de una tradición pedagógica que ha habituado a los docentes a aplicar planes de clase de manera ciega, un comportamiento impensable en el ejercicio de cualquier otra profesión, donde la planificación previa de una intervención siempre se aplica en cotejo permanente con la realidad. Esto es más grave aún en educación, porque los planes no suelen partir de una evaluación

previa de las complejidades de la realidad, sino más bien de una presunción de homogeneidad. Luego, todos los planes tienden a ser iguales. Es por eso muy importante la sensibilidad a los hechos durante el desarrollo de un plan, así como la flexibilidad necesaria para adecuarlos a los cambios de las circunstancias.

- **Optimiza el tiempo dedicado al aprendizaje**

Hay dos aspectos clave en el manejo del tiempo al interior del aula. Uno está reflejado en los niveles de progresión y tiene que ver con la capacidad para aprovecharlo al máximo, sin pérdidas ni distracciones innecesarias en actividades no pedagógicas. El segundo aspecto tiene que ver con la previsión y gestión del tiempo que cada aprendizaje requiere para ser logrado, considerando que cuando los resultados esperados son de orden cualitativo, el tiempo es necesariamente circular, es decir, se requiere volver sobre ellos una y otra vez. Esta segunda dimensión es la que no se refleja en la progresión del eje 1.

b. **EJE 2. *Plantea la solución de problemas significativos mediante el ejercicio del pensamiento crítico y creativo y el uso pertinente de conocimientos. (Desempeños 19 y 22)***

El enunciado de este segundo eje recoge la idea central de la competencia 4: el docente debe enseñar a sus estudiantes a resolver problemas haciendo uso del conocimiento, y para eso se valdrá tanto de la creatividad como del pensamiento crítico. A pesar de su claridad y del consenso que respalda la necesidad de aprender en la escuela de hoy ya no a repetir conocimientos sino a basarse en ellos para afrontar desafíos en contextos variados, esta es una idea que suele confundirse. Es decir, se tiende a confundir medios con fines y enfatizamos la importancia de aprender conocimientos o de desarrollar el pensamiento crítico, dos cuestiones de importancia indiscutible, pero que en este caso se plantean como los recursos internos a los que deberá apelar el estudiante para resolver problemas. Luego, el reto del docente –expresado en este eje– es mostrar la habilidad necesaria para enseñar a hacer eso. Esta habilidad pasa por dos cosas cuando menos: iniciar la clase problematizando siempre una situación y propiciar respuestas divergentes ante ella.

- **Plantea situaciones de aprendizaje que se orientan fundamentalmente a la resolución de problemas**

La enseñanza enfocada en la solución de problemas pasa por la habilidad del docente para propiciar en sus estudiantes el uso de conocimientos, del razonamiento crítico y de la creatividad: así está planteado este eje, en correspondencia a lo que señala el Marco de Buen Desempeño Docente. Debe tenerse en cuenta, sin embargo, que el manejo de cada uno de esto recursos para explicar y resolver un hecho cualquiera representa en sí mismo una exigencia muy alta. Los marcos conceptuales y metodológicos que suponen, plantean al docente desafíos muy particulares, más aún cuando se trata de integrarlos y combinarlos en la acción. Sobre el desarrollo del pensamiento crítico, por ejemplo, existe abundante literatura, no menos extensa en el caso del pensamiento creativo, cuyo enfoque y procedimientos se apartan sustantivamente del primero. Lo que queremos decir es que el tránsito de un nivel a otro en esta escala –como también en las anteriores– requiere una cuota alta de

formación profesional, así como el uso de rúbricas específicas donde tengan cabida la diversidad de aspectos que encierra un manejo de estas características.

- **Promueve la aparición de posiciones divergentes por parte de los estudiantes**

Se trata en este aspecto de saber propiciar y gestionar la discusión abierta en el salón de clases a partir de un hecho significativo, algo que no resulta sencillo para un docente que, en general, considera un valor la convergencia de pensamiento, en particular la del pensamiento de los alumnos con el suyo propio. Suscitar y manejar debates requiere del maestro una actitud de alerta constante, mucha paciencia, sentido de la oportunidad, capacidad de síntesis, no se reduce a dejar hablar al estudiante o limitarse a pedirle que argumente su postura. El arte consiste en saber conducir al grupo desde un estadio de diálogo crítico a otro de discusión abierta, para después regresar al diálogo, donde las posturas se flexibilizan y pueden producirse intercambios.

c. **EJE 3.** ***Desarrolla los contenidos de aprendizaje con dominio de su especialidad. (Desempeño 21)***

El desarrollo de contenidos "de manera actualizada, rigurosa y comprensible" como lo especifica el desempeño 21, atraviesa aquí tres habilidades específicas: un manejo didáctico pertinente, el dominio de los contenidos propiamente dichos y el lenguaje. A pesar de que esto puede graduarse hasta un nivel avanzando, esto se sitúa en un nivel básico de buen desempeño en este campo, donde el acento pareciera estar en la exposición y explicación. El desarrollo "comprensible" de contenidos, en una lógica más interactiva, puede requerir adicionalmente el manejo de metodologías inductivas y estrategias analógicas, que permitan a los estudiantes construir o reconstruir el sentido de los conceptos y sus relaciones a partir de hechos, del discernimiento crítico de situaciones particulares, avanzando en su conceptualización hacia niveles de complejidad progresivamente mayores.

- **Maneja la didáctica de la especialidad**

Se encuentra nuevamente con un desempeño macro, a pesar de su aparente especificidad. Lo que el docente debería demostrar aquí son cuatro capacidades distintas: que tiene un conocimiento actualizado de las didácticas de todas las áreas del currículo que debe enseñar, que las sabe emplear de manera pertinente a cada necesidad de aprendizaje, que puede distinguir didácticas pertinentes para el aprendizaje de contenidos disciplinares de aquellas que sirven para desarrollar habilidades o desempeños de mayor complejidad; y que sabe combinarlas apropiadamente cuando hace falta. La progresión propuesta no recoge aun toda esa complejidad.

- **Maneja los contenidos propios del área o nivel (criterio de progresión: versatilidad del conocimiento)**

Como se ha dicho antes, se está haciendo referencia básicamente de un docente que sabe de lo que habla y lo explica bien. Si bien eso es fundamental, hay que tener en cuenta de que no se está hablando de un docente que domina el modo de hacer que sus estudiantes construyan los conceptos e

indaguen los contenidos por sí mismos a través de los métodos e instrumentos más apropiados.

- **Emplea un lenguaje acorde a las características de los estudiantes**

La alusión al lenguaje se encuentra aquí asociada a la necesidad de claridad en la enseñanza de contenidos, por lo que podría referirse básicamente a una demanda de precisión y explicación de nuevos significados. Pero asociar el lenguaje a las características del grupo supone que, además, el docente debe esforzarse por hablar en el lenguaje del grupo. Eso le plantea la necesidad de conocer sus códigos generacionales y sus códigos culturales, tanto como sus universos de referencia, de manera de poder construir un discurso desde ahí sobre los contenidos de la clase.

4.3. Competencia 5

Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos, para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los diversos contextos culturales.

a. **EJE 1.** ***Diseña e implementa una evaluación formativa, acorde a las características de los estudiantes. (Desempeños 25, 26 y 28)***

Sin duda, la capacidad de hacer evaluación formativa implica una diversidad de aspectos y demanda más habilidades de las que aquí se incluyen. No obstante, las tres que se proponen son de una importancia indiscutible: el manejo de un repertorio variado de técnicas e instrumentos, los criterios de evaluación compartidos y el monitoreo de los progresos. Lo primero se justifica porque ya no se trata de aprender solo contenidos y los aprendizajes cualitativos requieren medios de evaluación diferentes. Lo segundo, porque los estudiantes tienen derecho a saber en qué se les está evaluando, ya no puede manejarse la evaluación en base al criterio discrecional del docente. Lo tercero, porque el desarrollo de habilidades supone procesos de ensayo-error, donde el docente debe saber recoger evidencias de progreso de manera periódica.

Estas tres cuestiones, cuando menos, necesitan garantizarse para que la evaluación de aprendizajes pueda adquirir un carácter formativo y no meramente certificador.

- **Implementa métodos y técnicas e instrumentos de evaluación, adecuados a los logros de aprendizaje y que responden a las características de los estudiantes.**

La cuestión de los métodos tiene que ver con tres cosas: repertorio variado, pertinencia a diversos tipos de aprendizaje y adecuación a los estudiantes. El primer y último aspecto están aludidos en la propuesta de progresión, pero el segundo no de manera precisa. La «alineación con logros de aprendizaje» debiera suponer adecuación a los distintos tipos de logro: cognitivos, sociales o motrices en general, a conceptos y teorías, a procedimientos y técnicas o actitudes específicas. Distinguirlo es importante porque el docente está habituado a manejare pruebas de un solo tipo, dado que lo único que ha evaluado tradicionalmente.

- **Comunica oportunamente los criterios de evaluación a los estudiantes y evalúa de acuerdo a estos y evaluar de acuerdo a estos**

El documento define los criterios de evaluación como "los referentes específicos de evaluación que pueden denominarse, según el enfoque curricular, estándares o indicadores. Los criterios describen el desempeño que se logra como resultado de las actividades de aprendizaje". Sobre esta definición, habría que señalar que en las descripciones de los niveles se distinguen tres aspectos: que los criterios se compartan con sus estudiantes, que asegure su comprensión por parte de todos y que hasta los haga participar en su diseño. La cuestión de fondo, sin embargo, es la transparencia, es decir, evitar que los estudiantes sean evaluados en base a criterios arbitrarios, que solo el profesor conoce o que modifica a discreción según sea el caso.

- **Monitorea a través de la evaluación los logros y dificultades en el aprendizaje individual y grupal de los estudiantes**

El monitoreo parte de la premisa de que el aprendizaje no es algo que deba verificarse al final de un proceso, sino a lo largo de ese proceso y que el docente tiene la responsabilidad de poner atención a sus progresos todo el tiempo. Esta capacidad de observación puede ir ampliando su radio y alcance paulatinamente, pero debe estar presente desde el nivel inicial.

b. EJE 2. ***Utiliza los resultados de la evaluación para la mejora de los aprendizajes. (Desempeños 27, 29)***

Una evaluación de carácter formativo hace uso pedagógico de los resultados, necesariamente. Es por eso que este eje es directamente complementario con el anterior. Aquí se está planteando tres usos: primero, para retroalimentar a los estudiantes y mejorar su proceso de aprendizaje; segundo, para retroalimentar al propio docente y mejorar la enseñanza; tercero, para retroalimentar a las familias y posibilitar que los estudiantes sean reconocidos en sus progresos.

- **Retroalimenta permanentemente a los estudiantes sobre sus logros y dificultades**

La retroalimentación se constata como una de las prácticas evaluativas más eficaces en diversas investigaciones sobre efectividad escolar. Hay una multiplicidad de aspectos importantes que han sido destacados en el estudio de este tipo de prácticas, entre los que se encuentran los que se señalan aquí: describir el desempeño actual del estudiante y contrastarlo con el esperado, dar pautas para superar deficiencias, destacar los aciertos, ofrecerla continuamente.

- **Sistematiza periódicamente los resultados de la evaluación y los comunica oportunamente a los estudiantes y sus familias**

La sistematización de resultados puede entenderse como la comparación de los datos obtenidos por las mediciones continuas, con el añadido de un juicio de valor, que pondera factores y circunstancias para explicar esos datos. En ese caso, la comunicación a las familias no se limitaría simplemente al acto de informar las notas, sino de ofrecer orientaciones ajustadas a la situación de cada estudiante.

- **Revisa y modifica su práctica pedagógica en función de los resultados de la evaluación**

El uso de los resultados de la evaluación para introducir mejoras en la enseñanza, parte de la premisa de la responsabilidad del docente por las consecuencias de sus acciones y decisiones. Es decir, supone una conciencia clara de que las mayores o menores dificultades de sus estudiantes para aprender, tienen relación directa con el docente hace o deja de hacer en el aula. En ese sentido, hay resultados que pueden llevar a cuestionar determinados procedimientos, metodologías, enfoques y hasta actitudes o estilos de comunicación.

5. Conocimientos disciplinares y didácticos en Matemática para Inicial, Primaria y Secundaria[44]

5.1. Resumen Ejecutivo

El Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD) del Perú muestra los dominios y las competencias que un docente deber manejar para un desempeño efectivo de su labor pedagógica. Es en la Competencia 1 de este Marco la que señala la necesidad de un conocimiento profundo de la disciplina y su didáctica, como paso previo a la preparación, implementación y evaluación de la enseñanza y los aprendizajes. A diferencia del resto de competencias del MBDD, esta competencia no es factible desarrollarla de manera progresiva, ya que su contenido corresponde a lo que se denomina "recursos de competencia", señalando así que es un no desempeño práctico, y que por tanto evoluciona de forma distinta a los otros desempeños establecidos.

Es en este contexto que la DIFODS, a partir de las conclusiones de las asesorías de MIDE UC realizadas en 2017 y 2018, propone una descomposición de la Competencia 1 en dos capacidades, una de las cuales tiene que ver con el conocimiento disciplinar y didáctico de los y las docentes en ejercicio, para lo cual hace falta una especificación de dichos conocimientos con tal de orientar la formación permanente o en servicio, a la vez que colaborar con los estándares para la formación inicial docente y los criterios de evaluación del profesorado.

De este modo, esta asesoría continúa el trabajo realizado en 2017 y aborda una propuesta de especificación de los contenidos matemáticos y didácticos que deberían manejar los docentes de los niveles inicial, primaria y secundaria en matemáticas de la Educación Básica General.

El trabajo se desarrolló entre octubre y diciembre de 2018, y se ejecutó por etapas. La primera etapa consistió en revisar las propuestas de conocimientos matemáticos y didácticos realizadas para cada uno de los tres niveles educativos, en cuya retroalimentación se vio la necesidad de articular los niveles de modo de simplificar los documentos.

Al mismo tiempo, se decidió no integrar en el resto del trabajo los documentos del nivel inicial, para centrar la propuesta en la articulación de los niveles primario y secundario, ya que tienen una característica de escolaridad semejante entre sí. Junto a esto, y para la segunda versión de estos dos niveles, se propuso construir una visión conjunta de la enseñanza y aprendizaje de la matemática, para posteriormente pasar a detallar los conocimientos disciplinares a través de la idea de "focos" conceptuales.

[45] Este, presentado el 30 de diciembre del 2018 y elaborado por Francisco Rojas Sateler del MIDE-UC, recoge el desarrollo de la asesoría prestada a DIFODS en el marco del planteamiento de los Conocimientos disciplinares y didácticos que deben manejar los docentes de los niveles Inicial, Primaria y Secundaria en Matemática.

Una vez entregada la segunda versión, su respectiva retroalimentación abordó la estructura y contenido de la propuesta. Respecto de la estructura, se sugirió un orden que permitiría al documento ser usado por distintos actores al interior del MINEDU, y en tanto el contenido, se discutió la necesidad de separar dichos focos conceptuales en tipos de conocimiento profesional claramente identificables.

Luego, se construyó un caso para el eje de Álgebra, de modo de ensayar la propuesta de contenido y estructura del documento, en la cual se pudo avanzar en distinguir conocimiento especializado de conocimiento común.

La segunda etapa, consistió en la preparación y ejecución de un taller presencial, en el cual se presentó el contexto, así como los marcos teóricos usados para construir la propuesta, lo que produjo un interesante trabajo grupal en que los distintos integrantes de las mesas de discusión pudieron conocer y dejar sus impresiones respecto de la propuesta de conocimientos disciplinarios y didácticos para los docentes de primeria y secundaria.

Finalmente, y en base a este trabajo de discusión y retroalimentación producida en el taller presencial, se procedió a tener una reunión entre el equipo DIFODS y este consultor para revisar la puesta en común y el material del taller, y así proponer un camino a seguir en la elaboración de la propuesta de conocimientos matemáticos y didácticos de los y las docentes en servicio, cuestiones que son el contenido final del presente informe.

5.2. Propuesta de Especificación de Conocimiento Matemático y Didáctico

La especificación del conocimiento matemático y didáctico que deberían tener los docentes en servicio se estructuro según la propuesta entregada a DIFODS en 2017. Se presentó una selección de contenidos nucleares para cada uno de los ejes de contenido de las matemáticas escolares (números y operaciones, geometría y medida, álgebra, estadística y probabilidad), sobre todo en los niveles de primaria y secundaria, y un conjunto de conocimientos didácticos en términos de las siguientes categorías: conocimiento del currículo, conocimiento de los estudiantes y cómo aprenden, y conocimiento de estrategias de enseñanza y evaluación.

Si bien la revisión de las propuestas originales permitió en primer lugar establecer un punto de partida de lo que se consideraba deseable como conocimiento disciplinar y didáctico, están eran extensas debido a una natural necesidad de especificación. Sin embargo, la envergadura que adquirían los documentos los hacia a su vez poco manejables para los diferentes usuarios al interior del MINEDU, ya que el fin principal de este producto era precisamente ser una base de comunicación entre distintas áreas del ministerio, principalmente formación en servicio, formación inicial y evaluación docente.

A partir de esta meta, se procedió a estudiar los documentos y hacer una retroalimentación tanto a su estructura como a su contenido, siguiendo cinco criterios de calidad: relevancia y validez de los contenidos, pertinencia del nivel de detalle, coherencia con los desempeños a desarrollar según el Currículo Nacional de Educación Básica, nivel de exigencia de los

conocimientos esperados en los profesores de cada nivel, y articulación entre los tres niveles educativos.

Respecto de la estructura propuesta para este producto, se sugirió que en el apartado denominado "marco teórico" se trabajaran tres ideas fuerza sobre la perspectiva de la enseñanza y aprendizaje matemático en la escuela, para una adecuada contextualización de los conocimientos disciplinares y didácticos que se expondrían posteriormente. Las ideas fuerza que se propusieron fueron: Enfoque CNEB de la matemática, su enseñanza y aprendizaje, considerando el Perfil de Egreso de la Educación Básica en este ámbito: "El estudiante interpreta la realidad y toma decisiones a partir de conocimientos matemáticos que aporten a su contexto" (MINEDU, 2016, p.9); Integración de los Enfoques Transversales, dando cuenta cómo la matemática contribuye al desarrollo de cada uno de estos, y de qué manera se pueden trabajar en esta disciplina; y Relación entre áreas de las matemáticas y entre esta y otras disciplinas, ya que mostrar dichas relaciones ayuda a la formación del ciudadano crítico y reflexivo que posee herramientas diversas y múltiples para comprender y manejarse en el mundo personal, social, cultural, científico y tecnológico en el que vive.

Finalmente, respecto de cómo se organizaron los contenidos matemáticos y didácticos, se sugirió un documento por área disciplinar, en la cual se espera Profundidad y Amplitud del conocimiento deseable: un docente debe saber mucho más de lo que va a enseñar (amplitud), pero al mismo tiempo, lo que sabe debe conocerlo de forma conectada dentro de la disciplina (profundidad).

De modo general, la siguiente tabla resume la retroalimentación para cada nivel educativo según los criterios de calidad mencionados:

CRITERIO	INICIAL	PRIMARIA	SECUNDARIA
Relevancia y Validez	Los contenidos seleccionados son relevantes para el conocimiento profesional del profesor en este nivel. Sin embargo, en algunos casos no amplían ni profundizan el conocimiento disciplinar que los docentes deben poseer.	Los contenidos seleccionados son relevantes para el conocimiento profesional del profesor en este nivel. Se sugiere crear núcleos conceptuales en el conocimiento disciplinar, de manera de dar mayor estructura a cada eje o ámbito de contenido matemático. Por su parte el conocimiento didáctico es pertinente, aunque se sugiere mejor ejemplificación	Los contenidos seleccionados son relevantes para el conocimiento profesional del profesor en este nivel. Se sugiere ampliar el conocimiento disciplinar a matemáticas superiores de grado universitario.

CRITERIO	INICIAL	PRIMARIA	SECUNDARIA
Pertinencia del nivel de detalle	Dentro de lo expuesto, se llega a un nivel adecuado de detalle en el conocimiento de los estudiantes y cómo aprenden en los ámbitos de números y geometría. Se sugiere mayor detalle de los conocimientos disciplinares en cada uno de los ejes tratados, así como más especificidad en la evaluación.	Dentro de lo expuesto, se llega a un nivel adecuado de detalle en el conocimiento de los estudiantes y cómo aprenden. En los conocimientos curriculares y de evaluación se requiere mayor profundización.	Dentro de lo expuesto, se llega a un nivel adecuado de detalle en el conocimiento disciplinar y didáctico, pero solo abordando el currículo escolar.
Coherencia con CNEB	Dado que el currículum es por competencias, no se puede apreciar una correspondencia directa entre los contenidos señalados y aquellos que se espera tener para el desarrollo de dichos desempeños en los párvulos. Se sugiere hacer una conexión explícita.	A nivel de ámbitos de contenido, se presenta coherente con las competencias expuestas en el currículo escolar.	No hay referencia explícita al CNEB.
Nivel de exigencia	Se sugiere dar mayor profundidad a conocimientos disciplinares.	Se sugiere extender a contenidos matemáticos que no son propios de la enseñanza de la educación primaria. Esto se vislumbra en algunos casos pero no es explícito ni continuo a través de los temas.	Se sugiere extender a contenidos matemáticos a otros que si bien no se enseñan en la etapa media, si son necesarios para el docente de este nivel entienda su estructura, extensiones y conexiones con otros temas.
Articulación entre los niveles	No se señala claramente cómo los conocimientos que debe poseer el profesor de este nivel se articulan con aquellos necesarios para enseñar en el nivel de primaria, o al menos los cursos iniciales.	No se señala claramente cómo los conocimientos que debe poseer el profesor de este nivel se articulan con aquellos necesarios para enseñar en el nivel de secundaría o infantil.	No se señala claramente cómo los conocimientos que debe poseer el profesor de este nivel se articulan con aquellos necesarios para enseñar en el nivel de primaria.

De acuerdo a este trabajo y las reuniones a distancia, se procedió a construir una segunda versión, en particular solo para los niveles de primaria y secundaria. En este caso, si bien el documento de primaria se reestructuró según lo acordado gracias a que tenía mayor nivel de avance, aún seguía siendo extenso. Esto le confería exceso de prescripción a los conocimientos matemáticos y sobre todo didácticos que se suponía debe tener un docente en servicio. Esto se consideró poco recomendable pues tentaba contra la necesaria flexibilidad en la construcción del conocimiento profesional que realiza cada docente en función de las oportunidades de formación permanente que recibe, ya sea desde el ministerio de educación o bien de otras instituciones. Por otra parte, el documento de secundaria realizó un avance importante en la construcción de un marco comprensivo de la enseñanza y aprendizaje de la matemática, que de hecho dio paso a la sugerencia de usarlo como un marco común para ambos niveles educativos, dando ejemplos específicos de primaria o secundaria cuando fuera pertinente.

De este modo, en la sesión de trabajo a distancia en que se entrega la segunda retroalimentación, se propone y discute una nueva estructura más simple que permita comunicar dos ideas centrales para la comprensión del conocimiento profesional del profesor: la separación entre conocimiento común y conocimiento especializado, y el conocimiento longitudinal de las ideas matemáticas. La primera idea permite diferenciar el conocimiento matemático específico que un docente debe tener para enseñar, como por ejemplo la justificación de cómo y por qué funcionan los algoritmos de cálculo, de aquel condimento operatorio que podría tener cualquier otro profesional que use las matemáticas en su desempeño laboral, como solo usar los algoritmos de cálculo. La segunda idea permitía comunicar la necesidad de que el docente construyera un conocimiento profundo de la matemática escolar, sobre todo a través de conocer las conexiones y evolución conceptual de distintas ideas matemáticas clave presente en el currículo escolar.

Considerando estas ideas, la estructura a la que se llegó en consenso fue la siguiente, estructurada en 3 capítulos:

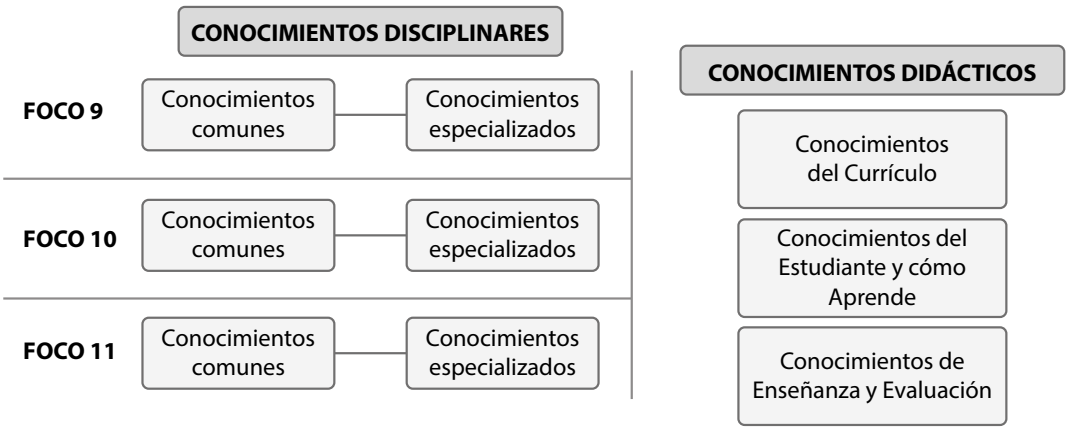
Capítulo 1: Enseñanza y aprendizaje de la matemática en contexto escolar	Capítulo 2: Conocimiento profesional del profesor de matemática	Capítulo 3: Fuentes de información
1.1. Perfil de egreso y visión de la matemática escolar 1.2. Articulación con CNEB 1.3. Enfoques transversales 1.4. Conexiones	2.1 Conocimientos matemáticos escolares 2.2 Ámbitos de conocimiento didáctico 2.2.1. Conocimiento del currículum 2.2.2. Conocimiento de los estudiantes 2.2.3. Conocimiento de estrategias de enseñanza y evaluación 2.3. Conocimiento especializado 2.3.1. Aritmética 2.3.2. Álgebra 2.3.3. Geometría y Medida 2.3.4. Estadística y Probabilidad	3.1. Bibliografía comentada 3.2. Referencias bibliográficas

De acuerdo a esto, y debido a la cercanía del taller presencial, se propuso trabajar en un caso que permitiera profundizar un área disciplinar (álgebra), distinguiendo el conocimiento común del especializado, así como visualizar los tres ámbitos de conocimiento didáctico en dicho eje, tanto para primaria como para secundaria. De ese modo, y después del taller, se seguiría con la elaboración de los otros ejes en función de las opiniones y sugerencias de los participantes.

Para asegurar la coherencia longitudinal en los temas de álgebra, se consideró una de las propuestas en las retroalimentaciones iniciales respecto del establecimiento de "focos conceptuales" que permitiera visualizar la evolución de los conceptos matemáticos involucrados, y de ese modo dar cuenta de la necesaria conexión entre los niveles educativos. Después de una discusión de retroalimentación, la propuesta final de focos que se presentó en el taller fue la siguiente:

Aritmética	Geometría y Medida	Álgebra	Estadística y Probabilidad
1. Números naturales 2. Sistemas numéricos 3. Números enteros, racionales y reales 4. Proporcionalidad	5. Formas geométricas bi y tridimensionales 6. Geometría analítica 7. Ubicación y Transformaciones en el plano 8. Medida	9. Ecuaciones e inecuaciones 10. Expresiones algebraicas y polinomiales 11. Funciones	12. Ciclo de investigación estadística 13. Estadística descriptiva 14. Probabilidad 15. Estadística inferencial

Respecto de la separación se conocimientos comunes de especializados para el caso de álgebra, estos se presentaron por foco y por nivel educativos. En tanto, para los ámbitos de conocimiento didáctico, estos se presentaron agrupados solo por nivel, ya que la separación por focos no daría cuenta de la naturaleza integrada del conocimiento didáctico respecto del disciplinar. El siguiente esquema muestra la estructura de dicha separación, la cual se aplicó tanto a primaria como a secundaria:



Fuente: EBR-MINEDU.

5.3. Síntesis del Taller Presencial

El taller presencial tuvo por objetivo que distintos profesionales del MINEDU pudieran comentar y retroalimentar la propuesta de contendidos disciplinares y didácticos en el área de las matemáticas, como modo de especificación de la capacidad 2 de la competencia 1 del MBDD. Para ello, se inició el taller con una presentación del contexto en el cual se desarrollaba esta propuesta a cargo de DIFODS, posteriormente de los marcos conceptuales que se trabajaron con el equipo a cargo de este consultor, y finalmente de la forma de trabajo para abordar la propuesta. Los integrantes formaron tres mesas de trabajo para analizar la propuesta del caso de algebra antes comentado, por medio de fichas de para recopilar su discusión grupal en tono a los focos, conocimientos disciplinares y conocimientos didácticos para ambos niveles educativos (primaria y secundaria). Esta dinámica de trabajo por mesas y etapas de validación generó una rica discusión y valiosos aportes, en una situación de colaboración entre distintas unidades ministeriales, cuestión que no es común en este tipo de elaboraciones. A continuación, se mostrarán las conclusiones más relevantes de cada una de estas etapas.

- **Validación de los Focos Conceptuales para el área de Álgebra**

Una de las preocupaciones de los participantes se centró en la teoría que estaba detrás del término empleado para definir Focos Conceptuales, lo cual en la introducción al documento de trabajo se relacionó con el marco de Big Ideas, según lo planteado por Larson (2010). Se discutió acerca de las características declarativas y asociativas de esta perspectiva con relación a la matemática, y hubo cierto descenso en cuanto la organización de estos focos, específicamente en los criterios que se habían seguido para seleccionarlos, lo cual llevo a la necesidad de explicitarlos. Algunos participantes propusieron la idea de agrupar los focos de acuerdo a los cuatro bloques de la matemática del CNEB (cantidad, forma, cambio, dato/ incertidumbre), propendiendo así a una mayor articulación entre ambos instrumentos.

Durante este debate sobre la pertinencia de los focos o grandes ideas, algunos participantes presentaron dudas respecto a que la propuesta podría leerse en términos de contenidos matemáticos tradicionales, lo que llevo a buscar mejores formas de expresar estos recursos de competencia. Al mismo tiempo, se señaló la necesidad de explicar de mejor forma la definición de cada uno de los focos para facilitar la comprensión, profundizando en la concepción matemática que está detrás de cada uno de ellos.

La idea de agrupar el contenido en focos conceptuales permite pensar en aquellos temas principales y relevantes de los que nadie puede discutir acerca de su relevancia en la base de la formación docente. Si bien es deseable una articulación con CNEB, no es del todo factible pensarlo como ejes, porque lleva a una desconexión entre ellos. Por ello, el conocimiento especializado implica conectar estas ideas matemáticas, como por ejemplo en el tema de la proporcionalidad, donde esta no solo corresponde a la idea de cantidad, sino que se relaciona con la noción de cambio. De este modo, plantear buenos focos conceptuales, permite apreciar las conexiones entre los conocimientos planteados. Para ello, se recoge la propuesta de una participante

quien comenta que existe información valiosa en la construcción de los Mapas de Progreso, puesto que antes de definir las cuatro grandes ideas matemáticas del CNEB se definieron focos o contenidos nucleares. Se deja propuesto entonces una exploración de este material oficial para una adecuada definición de los focos conceptuales. En dicho proceso, no obstante, se debe procurar que los distintos focos tengan un peso relativo equivalente en términos de importancia o robustez matemática, ya que no es lo mismo un foco de "expresiones algebraicas" con uno que aborde la "proporcionalidad".

De este modo, hay elementos que deben quedar como focos y otros que pueden ser subsumidos en ellos. Lo importante es definir cómo organizar los temas y crear estas grandes ideas que permitan estudiar el currículo escolar para ofrecer una formación en servicio, identificando identificar los temas nucleares que conecten el nivel primario con el secundario, así como los distintos aspectos de la matemática. Por ello, quedarse con solo estas cuatro grandes ideas del CNEB (cantidad, forma, cambio, dato/incertidumbre) no entrega información suficiente, con lo que se vuelve importante entrar en un segundo nivel de "desagregamiento" de los conceptos matemáticos, tal como plantean los Programas Curriculares de Educación Primaria y Secundaria, u otro material disponible.

- **Validación de los Contenidos disciplinares para el área de Álgebra**

Para la revisión de los contenidos matemáticos, tanto comunes como especializados, cada mesa analizó uno de los focos definidos para el área de álgebra. Si bien y en términos generales se apreció la diferencia entre conocimientos comunes y especializados, en muchos de ellos no se veía con claridad la diferencia. Esto implica precisar la redacción de la demanda cognitiva que se asocia a cada idea matemática presente en los cenicientos consignados, ya que de lo contrario algunos que se definieron especializados en la propuesta podrían considerarse comunes. Para evitar esto, se debe comprender que el conocimiento especializado está asociado a la comprensión profunda de un concepto más que el uso procedimental de este, por lo que un docente tendría que preocuparse más por conocer ese sentido, ese significado.

Una de las observaciones hechas por los participantes en el estudio de los conocimientos disciplinares por foco fue el reiterado uso del término "comprende". Si bien el verbo comprender se ha vuelto más amplio y complejo bajo las taxonomías actuales, debe verse cómo puede ayudar a una mejor diferenciación entre los tipos de conocimiento. Una de estas formar es pensar en acciones matemáticas específicas, tales como explicar las relaciones entre variables, representar distintos conceptos, resolver problemas, calcular valores, entre otros. Esto lleva también a definir la taxonomía que va a utilizarse para cada uno de los tipos de conocimientos y procurar el ordenamiento de aquellos que son comunes, con tal de dejar claramente establecida cierta jerarquía entre ellos.

Finalmente, se debe analizar el límite de los conocimientos comunes y especializados para cada nivel educativo, teniendo en cuenta que la profundidad de los conocimientos de primaria puede buscarse en los contenidos de secundaria además de en la matemática universitaria, y que la profundidad de los de secundaria debe buscarse únicamente en la matemática universitaria.

- **Validación de los Contenidos disciplinares para el área de Álgebra**

Para la revisión de los contenidos didácticos cada mesa analizó uno de los ámbitos definidos: currículum, estudiantes y cómo aprenden, enseñanza y evaluación; todos ellos abocados al área de álgebra. Una de las preocupaciones iniciales dice relación con la redundancia y repetición de ciertos conocimientos didácticos, ya que es imposible prescribir todos ellos y algunos pueden ser tratados en más de un ámbito. Por ello se recomienda consignarlo en el ámbito de conocimiento didáctico donde sea un mejor ejemplo de aquello que tiene que conocer el docente. Aun así, es importante considerar algunas cuestiones tanto en primaria como en secundaria, ya que son elementos conectores y permiten mayor profundidad y conectividad en el saber docente. Un ejemplo de ello es el fenómeno didáctico de la linealidad (lo que aplica a las partes aplica al todo), que transciende la primaria y no debería pensarse como si fuese algo lineal, sino con la forma de gestionar los errores y las formas de aprender que tienen los estudiantes.

Otra de las cuestiones que aparece en las reflexiones de los participantes es cómo estos descriptores de conocimiento didáctico se relacionan con los estándares del CNEB para no perder de vista la metodología que debe utilizarse. Si bien podría usarse una nomenclatura similar tal como cantidades, formas, cambios, etc., existen varios conocimientos que no aparecen en el currículo y que, si bien debe tenerse cuidado de no ser divergente con lo establecido oficialmente, no puede limitarse sólo a este. En otras palabras, el desglose de conocimientos didácticos no puede hacer solo referencia a conceptos matemáticos que son exclusivos del currículo. En diversos descriptores de conocimiento sobre enseñanza y evaluación se emplea el verbo "conocer" y los participantes consideran que no es lo más apropiado para dar cuenta de la complejidad de este. Por ello se propone acciones docentes como "plantear actividades" o verbos de mayor complejidad como "aplicar", permitiendo que distintas estrategias sobrepasen lo procedimental. A su vez, y tal como se habla de estrategias de evaluación, hay que considerar estrategias de retroalimentación, puesto que preguntar y retroalimentar es importante para que el estudiante descubra cómo y qué aprende.

Finalmente, se planteó la necesidad de incorporar el dominio afectivo (creencias, autoeficacia, etc.) en los conocimientos del docente. Si bien es valorado este tipo de saber, es más pertinente incorporarlo en la visión común de la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, ya que va permear tanto al conocimiento disciplinar como didáctico. Para un mayor detalle de lo discutido durante el taller, se puede revisar el resumen de los apuntes por mesa y actividad y la matriz de transcripción de las producciones individuales de los participantes.

5.4. Conclusiones

Para el éxito de la propuesta, además de incorporar muchas de las ricas observaciones de los participantes del taller, es fundamental explicitar el propósito del documento y el lugar que este ocupa en la política y gestión del desarrollo docente. Sobre esto último, el documento busca atender tres demandas vinculadas entre sí, pero distintas: la formación inicial, la formación en servicio y la evaluación docente. Para el primer caso, el documento puede contribuir, entre otros, al desarrollo

de los cursos de la nueva malla curricular, mientras que para la formación en servicio esta herramienta debe ayudar a diseñar programas de desarrollo profesional y en el caso de la evaluación a definir indicadores de evaluación.

En esa línea, se sugiere contar con "documentos espejo", es decir, que cada Dirección elabore una propia versión del documento que responda a sus necesidades específicas, en lugar de elaborar un documento general que, posteriormente, cada oficina tenga que adaptar o ajustar a sus reales necesidades. Con esta lógica bottom-up de elaboración, cada oficina debería responder, desde el lugar que ocupa en la política de desarrollo docente, las preguntas que la DIFODS ha tratado de responder: ¿Cuáles son los contenidos disciplinares y didácticos que deben dominar los docentes? ¿Cómo estos se organizan? ¿Desde qué perspectiva u orientación se plantean? Independiente de su respuesta, este consultor y el equipo están de acuerdo en que la perspectiva del conocimiento profundo, principalmente las conexiones y la coherencia, es una que permitiría dar un salto en la calidad de lo que saben los docentes de y sobre matemáticas.

Por otro lado, resulta importantísimo explicitar los alcances y la utilidad de este documento: se trata de construir un documento orientador de contenidos disciplinares y didácticos. El MBDD plantea las competencias que debe desarrollar un docente, pero no explicita los objetos de conocimiento que los docentes deben dominar, en este caso, los referidos al área de Matemática. En ese sentido, este documento busca complementar la propuesta del MBDD, sin necesariamente definir por sí solo la propuesta de formación. Si bien el documento desarrolla los contenidos no supone que estemos apostando por desarrollar programas de contenidos disciplinares. Al estar enmarcados en la propuesta del MBDD, que presenta una orientación competencial, la apuesta de los programas de formación será siempre por desarrollar desempeños en los docentes. Así, se sugiere que los propósitos y las implicancias de este documento deben quedar claramente explicitados en el texto que introduce la propuesta de conocimientos disciplinares y didácticos.

De este modo y luego de una revisión de los principales comentarios y sugerencias surgidos durante el taller, se han identificado aquellos aspectos de la propuesta que requieren ser mejorados y/o ampliados. A continuación, se comentan dichos aspectos:

- **Respecto a la organización de los contenidos disciplinares y didácticos:** Se propone tener como principal organizador las cuatro ideas básicas planteadas en el currículo escolar vigente: 1) Cantidad, 2) Regularidad, equivalencia y cambio, 3) Gestión de datos e incertidumbre y 4) Forma, movimiento y localización. Estas cuatro ideas básicas se dividirían, a su vez, en núcleos o contenidos nucleares. Estos contenidos nucleares reemplazarían a los focos y serán definidos a partir de los comentarios específicos que han surgido en la mesa técnica y de la revisión de documentos previamente elaborados (ej. los focos definidos para la elaboración de los estándares de aprendizaje, mapas de progreso, entre otros).

- **Respecto al conocimiento disciplinar:** Se propone mantener la organización de los conocimientos comunes y especializados. No

obstante, es importante revisar el nombre "conocimientos comunes", pues es confuso, así como realizar los ajustes específicos sugeridos por los participantes de la mesa técnica. De igual manera, se sugiere emplear verbos de acción para la redacción tanto de los conocimientos comunes como de los especializados, pues esto permite guardar coherencia con el enfoque competencial del currículo escolar. Finalmente, se espera añadir en el dominio del conocimiento especializado el conocimiento de las situaciones fenomenológicas asociadas a las ideas básicas.

- **Respecto al conocimiento didáctico:** Se propone mantener la organización de estos ámbitos en: conocimiento del currículo, conocimiento de los estudiantes y cómo aprenden y, por último, conocimiento de estrategias de enseñanza y evaluación. Los dos primeros tipos de conocimiento se trabajarían a nivel de las ideas básicas, mientras que el conocimiento de estrategias de enseñanza y evaluación se trabajaría a nivel general (toda la matemática escolar). Se profundiza en esta decisión más adelante.

  - **Respecto al conocimiento del currículo**, se acordó hacer más explícito en el documento que el énfasis está puesto en las conexiones existentes entre los contenidos del currículo, así como la coherencia longitudinal. Para esto, se propone trabajar con mayor profundidad las conexiones intra, es decir, cómo progresan las competencias que se espera que los estudiantes desarrollen a lo largo de la escolaridad, para lo cual será necesario tener como principal referente los estándares de cada una de las competencias (conexiones de primer nivel). De igual modo, es necesario explicitar las conexiones entre, es decir, cómo se vinculan los diferentes núcleos o contenidos nucleares dentro de una misma idea básica, así como las conexiones entre las cuatro ideas básicas de las matemáticas (conexiones de segundo y tercer nivel).

  - **Respecto al conocimiento de los estudiantes y cómo aprenden**, se considera necesario atender la sugerencia de los participantes de la mesa técnica en relación a que el documento no solo explique los errores típicos de los estudiantes, sino que profundice también en cómo estos aprenden matemática. En ese sentido, se sugiere profundizar en los tipos de pensamiento y razonamiento que desarrollan los estudiantes en cada una de las cuatro ideas básicas. Asimismo, se ampliará la propuesta de los errores típicos con la gestión del error, en el entendido que el docente no solo debe poder identificar cuáles son las principales dificultades que presentan los estudiantes en el desarrollo de cada una de las competencias, sino que, sobre todo, necesita saber gestionar el error para poder promover el aprendizaje.

  - **En relación al conocimiento de las estrategias de enseñanza y evaluación**, se propone plantear la nueva propuesta a nivel de toda la matemática escolar. Esto porque la efectividad de las estrategias de enseñanza y evaluación están mejor documentadas en este nivel de generalidad y no tanto en relación a cada idea básica y, mucho menos, a nivel de cada núcleo o

contenido nuclear. Para enriquecer la propuesta que ya se tiene, se sugiere profundizar en ciertos principios didácticos: plantear tareas desafiantes a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, promover la discusión matemática en el aula, gestionar el error y concebirlo como conocimiento en acto, y emplear una diversidad de representaciones de un mismo concepto por medio de recursos y materiales manipulativos y digitales.

- **Adicionalmente**, y como se sugirió durante la mesa técnica, en este dominio de conocimiento se incluirían los aspectos afectivos y actitudinales vinculados al aprendizaje de las matemáticas como, por ejemplo, la promoción de auto-eficacia en el área, la reducción del sesgo de género que usualmente ha imperado en el aprendizaje de la matemática, el desarrollo de actitudes positivas hacia la matemática, así como la promoción de la interculturalidad, entre otros.

Para cerrar este documento, se hace énfasis en que la propuesta no es un documento exhaustivo, lo cual debe explicitarse desde el principio. Esto supondrá decidir en qué dominios es necesario relevar determinado conocimiento, aunque pueda pertenecer también a otros. Esta designación dependerá de en qué lugar queda mejor en términos de ser un muy buen ejemplo de conocimiento profesional.

Por último, se sugieren los siguientes pasos para el desarrollo de la propuesta en su totalidad:

- Enviar correo informativo de los acuerdos y comentarios a las personas participantes del taller con las ideas primordiales de lo trabajado. Esto permitirá mayor fidelización con el proceso de creación de la propuesta.

- Incorporar cambios a la propuesta y evaluar cómo han impactado de cara a generar una nueva estructura del producto. Se requiere desde ya reformular las definiciones de conocimientos desde una perspectiva académica.

- Elaborar un cronograma de trabajo que incluya las otras divisiones que se verían afectadas por esta propuesta, en tanto enriquecerá el producto final.