

# Acompañamiento Pedagógico 2018

Dirección de Formación Docente en Servicio - DIFODS



**ORIENTACIONES Y PROTOCOLOS PARA EL DESARROLLO DE  
LAS ESTRATEGIAS FORMATIVAS DEL PROGRAMA DE  
FORMACIÓN EN SERVICIO DIRIGIDO A DOCENTES DE II. EE.  
DEL NIVEL PRIMARIA CON ACOMPAÑAMIENTO  
PEDAGOGICO**

**Documento orientador para Acompañantes Pedagógicos  
y Especialistas en Formación Docente**



PERÚ

Ministerio  
de Educación

---

## ÍNDICE

---

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>5</b>
<b><u>ORIENTACIONES PARA EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO</u></b>	
1. EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO A DOCENTES DE IIEE DEL NIVEL PRIMARIA POLIDOCENTES COMPLETAS DE ÁMBITO URBANO	
1.1. EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO	<b>6</b>
1.2. MODALIDADES DEL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO	
1.2.1. ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO INTERNO	
1.2.2. ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO EXTERNO	<b>6</b>
1.3. ORGANIZACIÓN DEL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO	<b>7</b>
1.4. DOMINIOS, COMPETENCIAS Y DESEMPEÑOS PRIORIZADOS DEL MARCO DEL BUEN DESEMPEÑO DOCENTE	<b>7</b>
1.5. LAS ESTRATEGIAS FORMATIVAS EN EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO	
1.5.1. LA VISITA AL DOCENTE EN AULA	<b>10</b>
1.5.1.1. SENTIDO Y ALCANCE	
1.5.1.2. FINALIDAD	
1.5.1.3. DISTRIBUCIÓN DE HORAS DE ACUERDO AL TIPO DE VISITA	
1.5.2. ESTRATEGIAS FORMATIVAS PARA EL TRABAJO COLEGIADO	<b>12</b>
1.5.2.1. PRINCIPIOS QUE ORIENTAN EL TRABAJO COLEGIADO	
1.5.2.2. CARACTERÍSTICAS DE LAS ESTRATEGIAS FORMATIVAS PARA EL TRABAJO COLEGIADO	
1.5.3. EL GRUPO DE INTERAPRENDIZAJE	<b>13</b>
1.5.3.1. SENTIDO Y ALCANCE DEL GIA	
1.5.3.2. FINALIDAD DEL GIA	
1.5.3.3. ORGANIZACIÓN DEL GIA	
1.5.4. LA REUNIÓN DE TRABAJO COLEGIADO	<b>14</b>
1.5.4.1. SENTIDO Y ALCANCE DE LA RTC	
1.5.4.2. FINALIDAD DE LA RTC	
1.5.5. EL TALLER DE ACTUALIZACIÓN DOCENTE	<b>16</b>
1.5.5.1. SENTIDO Y ALCANCE DE LOS TALLERES DE ACTUALIZACIÓN	
1.5.5.2. FINALIDAD DE LOS TALLERES DE ACTUALIZACIÓN	
1.6. RUTA METODOLÓGICA DE LAS ESTRATEGIAS FORMATIVAS	<b>17</b>
1.6.1. PARTIMOS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA (SITUACIÓN REAL)	
1.6.2. DECONSTRUCCIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	
1.6.3. REFLEXIÓN TEÓRICA (APROPIACIÓN DEL NUEVO SABER)	
1.6.4. RECONSTRUCCIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA	
1.6.5. PRODUCCIÓN DE SABER PEDAGÓGICO	
1.7. DESEMPEÑOS PRIORIZADOS, ESTRATEGIAS FORMATIVAS Y RECURSOS DEL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO	<b>23</b>
1.8. ROLES Y RESPONSABILIDADES DE LOS ACTORES INVOLUCRADOS	<b>24</b>
1.8.1. EQUIPO PEDAGÓGICO DE LA DRE/ GRE	
1.8.2. JEFE DE GESTIÓN PEDAGÓGICA DE LA UGEL	
1.8.3. ESPECIALISTA DE EDUCACIÓN DE LA UGEL	
1.8.4. EQUIPO DIRECTIVO DE LA I.E.	
1.8.5. DOCENTES DE AULA	
1.8.6. ACOMPAÑANTE PEDAGÓGICO O ESPECIALISTA EN FORMACIÓN DOCENTE	
1.9. FASES DEL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO	<b>27</b>

## **PROTOCOLO DEL ACOMPAÑANTE PEDAGÓGICO**

2.	FASE DE SENSIBILIZACIÓN	<b>29</b>
2.1.	REUNIONES DE SENSIBILIZACIÓN	
2.1.1.	ANTES DE LAS REUNIONES	
2.1.2.	DURANTE LAS REUNIONES	
2.1.3.	DESPUÉS DE LAS REUNIONES	
3.	FASE DE DIAGNÓSTICO	<b>31</b>
3.1.	MOMENTOS PARA LA EJECUCIÓN DE LA VISITA EN AULA	
3.1.1.	ANTES DE LA VISITA DIAGNÓSTICA	
3.1.2.	DURANTE LA VISITA DIAGNÓSTICA	
3.1.3.	DESPUÉS DE LA VISITA DIAGNÓSTICA	
3.2.	ELABORACIÓN DEL PLAN DE ACOMPAÑAMIENTO A NIVEL INDIVIDUAL E INSTITUCIONAL	
3.2.1.	¿PARA QUÉ REALIZAR UN PLAN DE ACOMPAÑAMIENTO A NIVEL INDIVIDUAL E INSTITUCIONAL?	
3.2.2.	¿QUÉ SE ENTIENDE POR PLANIFICAR EN EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO?	
3.2.3.	¿CUÁL ES EL PROCESO PARA LA PLANIFICACIÓN DEL PLAN DE ACOMPAÑAMIENTO A NIVEL INDIVIDUAL E INSTITUCIONAL?	
3.2.4.	ESQUEMA SUGERIDO PARA LA ELABORACIÓN DEL PLAN DE ACOMPAÑAMIENTO A NIVEL INDIVIDUAL E INSTITUCIONAL 2018	
4.	FASE DE DESARROLLO	
4.1.	MOMENTOS PARA LA EJECUCIÓN DE LA VISITA EN AULA	<b>44</b>
4.1.1.	ANTES DE LA VISITA	
4.1.2.	DURANTE LA VISITA	
4.1.3.	DESPUÉS DE LA VISITA	
4.2.	LA OBSERVACIÓN DE AULA	
4.3.	EL DIÁLOGO REFLEXIVO	
4.3.1.	MOMENTOS DEL DIÁLOGO REFLEXIVO	
4.3.2.	PREGUNTAS PARA ANALIZAR LA INTERACCIÓN EN EL DIÁLOGO REFLEXIVO	
4.4.	MOMENTOS PARA EL DESARROLLO DE LOS GRUPOS DE INTERAPRENDIZAJE (GIA)	<b>57</b>
4.4.1.	ANTES DEL GIA	
4.4.2.	DURANTE EL GIA	
4.4.3.	DESPUÉS DEL GIA	
4.4.4.	DISEÑO METODOLÓGICO DEL GIA (PROPUESTA)	
4.5.	MOMENTOS PARA EL DESARROLLO DE LAS REUNIONES DE TRABAJO COLEGIADO (RTC)	<b>62</b>
4.5.1.	ANTES DEL RTC	
4.5.2.	DURANTE EL RTC	
4.5.3.	DESPUÉS DEL RTC	
4.5.4.	DISEÑO METODOLÓGICO DE LA RTC (PROPUESTA)	
4.6.	ACTA DE ACUERDOS Y/O COMPROMISOS PARA LAS ESTRATEGIAS DE TRABAJO COLEGIADO	<b>67</b>
4.7.	MOMENTOS PARA EL DESARROLLO DE LOS TALLERES DE ACTUALIZACIÓN	<b>68</b>
4.7.1.	ANTES DEL TALLER	
4.7.2.	DURANTE EL TALLER	
4.7.3.	DESPUÉS DEL TALLER	
5.	FASE FINAL O DE CIERRE	<b>70</b>
5.1.	ACTIVIDADES PREPARATORIAS	
5.2.	EJECUCIÓN DE LA FASE DE CIERRE	

6.	ACTIVIDADES DE MONITOREO Y EVALUACIÓN DEL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO	<b>72</b>
6.1.	ACTIVIDADES PREPARATORIAS	
6.2.	EJECUCIÓN DEL MONITOREO Y EVALUACIÓN	
6.3.	REGISTRO DE LA INFORMACIÓN EN EL SISTEMA	
6.4.	ENCUESTAS DE SATISFACCIÓN	
6.5.	VERIFICACIÓN Y VALIDACIÓN DE LOS REPORTE	
7.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	<b>76</b>

### **ANEXOS**

A.	EL CUADERNO DE CAMPO DEL ACOMPAÑANTE PEDAGÓGICO O ESPECIALISTA DE FORMACIÓN DOCENTE	<b>78</b>
A.1.	¿QUÉ ES EL CUADERNO DE CAMPO?	
A.2.	¿POR QUÉ ES IMPORTANTE EL CUADERNO DE CAMPO?	
A.3.	¿CÓMO SE ELABORA EL REGISTRO DE EVIDENCIAS EN EL CUADERNO DE CAMPO?	
A.4.	¿CUÁNDO SE UTILIZA EL CUADERNO DE CAMPO?	
A.5.	ESQUEMA SUGERIDO PARA LA ORGANIZACIÓN DEL CUADERNO DE CAMPO DEL ACOMPAÑANTE PEDAGÓGICO O ESPECIALISTA EN FORMACIÓN DOCENTE	
B.	ORIENTACIONES PARA LA ELABORACIÓN DEL PORTAFOLIO DEL ACOMPAÑANTE PEDAGÓGICO O ESPECIALISTA DE FORMACIÓN DOCENTE	<b>80</b>
B.1.	¿QUÉ ES EL PORTAFOLIO?	
B.2.	¿CUÁLES SON LOS BENEFICIOS DEL USO DEL PORTAFOLIO?	
B.3.	¿CÓMO SE ORGANIZA EL PORTAFOLIO?	
B.4.	ESQUEMA SUGERIDO PARA LA ORGANIZACIÓN DEL PORTAFOLIO DEL ACOMPAÑANTE PEDAGÓGICO O ESPECIALISTA EN FORMACIÓN DOCENTE	
C.	ORIENTACIONES PARA EL USO DEL CUADERNO PARA LA REFLEXIÓN DEL DOCENTE ACOMPAÑADO	<b>83</b>
C.1.	¿QUÉ ES EL CUADERNO PARA LA REFLEXIÓN DEL DOCENTE?	
C.2.	¿POR QUÉ ES IMPORTANTE EL CUADERNO PARA LA REFLEXIÓN DEL DOCENTE?	
C.3.	ORIENTACIONES PARA EL USO DEL CUADERNO PARA LA REFLEXIÓN DEL DOCENTE	
C.4.	¿CUÁNDO SE UTILIZA EL CUADERNO PARA LA REFLEXIÓN?	
C.5.	ESQUEMA SUGERIDO PARA LA ORGANIZACIÓN DEL CUADERNO PARA LA REFLEXIÓN DEL DOCENTE	
D.	PROFUNDIZANDO EN EL MARCO CONCEPTUAL DE LOS DESEMPEÑOS DOCENTES	<b>87</b>
D.1.	DESEMPEÑO: PROMUEVE EL RAZONAMIENTO, LA CREATIVIDAD Y/O EL PENSAMIENTO CRÍTICO	
D.2.	DESEMPEÑO: EVALÚA EL PROGRESO DE LOS APRENDIZAJES PARA RETROALIMENTAR A LOS ESTUDIANTES	
D.3.	DESEMPEÑO: PROPICIA UN AMBIENTE DE RESPETO Y PROXIMIDAD	
D.4.	DESEMPEÑO: REGULA POSITIVAMENTE EL COMPORTAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES	

## INTRODUCCIÓN

El Programa de Formación en Servicio dirigido a Docentes de Instituciones Educativas del Nivel Primaria con Acompañamiento Pedagógico 2018 pretende “Fortalecer, de manera situada, las competencias pedagógicas de los docentes de las instituciones educativas polidocente completas de ámbito urbano para el desempeño eficiente de su labor, de modo que incida favorablemente en los aprendizajes de los estudiantes”. Para dicho propósito se han definido estrategias formativas en la Modalidad Presencial y Modalidad a Distancia.

En este marco, las estrategias formativas que se implementarán en la modalidad presencial del Acompañamiento Pedagógico, son: Visita al docente en aula, Grupos de interaprendizaje, Reuniones de trabajo colegiado y Talleres de actualización docente.

- **Los talleres de actualización docente**, son espacios periódicos de formación teórico práctica y de reflexión. Se desarrollan con la finalidad de actualizar los conocimientos docentes vinculados a diversos temas pedagógicos de interés.
- **Las visitas al docente en aula**, consisten en acompañar al docente durante y después del desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula u otros espacios educativos.

Como estrategias formativas que conducen a la formación profesional de los docentes y la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje, se desarrollarán los grupos de interaprendizaje y las reuniones de trabajo colegiado

- **Los grupos de interaprendizaje** son reuniones entre pares en las que, a partir del intercambio de experiencias y buenas prácticas docentes, se promueven la reflexión, el análisis y el planteamiento colectivo de alternativas para la mejora del quehacer pedagógico en aula.
- **Las reuniones de trabajo colegiado** son espacios que permiten a los docentes, como equipo de profesionales, reflexionar, analizar, concertar y tomar decisiones sobre determinados asuntos que preocupan o demandan a la I.E. Estas reuniones cuya dinámica involucra y vincula a la comunidad educativa favorece el desarrollo de la autonomía institucional.

Cada una de las estrategias formativas contribuirá, de manera situada, a mejorar la práctica pedagógica en el aula y la institución educativa; y se desarrollará bajo el enfoque crítico reflexivo, como enfoque de la formación docente. Desde este enfoque se concibe la formación como un proceso de construcción colectiva del saber y al docente como sujeto de formación, que aporta a esa construcción desde su experiencia y saberes previos. Por ello, las acciones y actividades que se diseñen y ejecuten como parte de este programa se desarrollarán desde el reconocimiento de un docente que contribuye a la búsqueda y construcción de saberes pedagógicos, lo cual será posible desde la reflexión crítica de su práctica pedagógica.

El equipo de la Dirección de Formación Docente en Servicio DIFODS, espera que este documento, en su conjunto aporte a la adecuada planificación, organización, ejecución y evaluación de las estrategias formativas del acompañamiento pedagógico en las instituciones educativas focalizadas y, con ello contribuya al fortalecimiento de los desempeños docentes; por lo que es necesario revisarlo de manera completa y oportuna.

## 1. EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO A DOCENTES DE II.EE. DEL NIVEL PRIMARIA, POLIDOCENTES COMPLETAS, DE ÁMBITO URBANO

### 1.1. EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO

“Es una estrategia de formación docente en servicio centrada en la escuela, la misma que mediada por el Acompañante Pedagógico o Especialista en Formación Docente promueve en los docentes – de manera individual y colectiva- la mejora de su práctica pedagógica a partir de la reflexión crítica y el descubrimiento de los supuestos que están detrás de ella, la toma de conciencia e implementación de los cambios necesarios para forjar de manera progresiva su autonomía profesional e institucional y la consecución de la mejora de los aprendizajes de los estudiantes”<sup>1</sup>.

### 1.2. MODALIDADES DEL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO

Durante el Programa de Formación en Servicio dirigido a Docentes de Instituciones Educativas del Nivel Primaria con Acompañamiento Pedagógico, se desarrollan las dos modalidades de esta estrategia en forma paralela pero independiente:

#### 1.2.1. ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO INTERNO

Modalidad en la cual, quien asume y conduce las acciones y estrategias del acompañamiento pedagógico es el Director de la I.E. o quien haga sus veces, sea este el Sub Director, Coordinador Pedagógico o el Especialista de Formación Docente. El acompañamiento interno se implementa en las II.EE. que poseen mejores condiciones para asumir la formación docente en servicio y forjar el desarrollo de la autonomía institucional en un marco de mejora continua<sup>2</sup>.

Busca instituir en la I.E. prácticas permanentes de formación docente, así como la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje a través del trabajo colegiado.

#### 1.2.2. ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO EXTERNO

El acompañamiento externo se enmarca dentro de una intervención o acción formativa promovida por el MINEDU o una instancia de gestión descentralizada, con miras a fortalecer las competencias y desempeños del Marco del Buen Desempeño Docente.

Modalidad en la cual, quien hace las veces de acompañante pedagógico es un docente que no labora en la I.E. de los docentes que acompaña, y en coordinación con el equipo directivo asume y conduce las acciones y estrategias del acompañamiento pedagógico.

<sup>1</sup> RSG N° 008-2017 Norma que modifica la RSG N° 008-2016

<sup>2</sup> RM N° 088-2018 Norma que modifica la RSG N° 008-2016, modificada por las RSG N° 436-2016 y N° 008-2017

### 1.3. ORGANIZACIÓN DEL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO

El siguiente cuadro presenta el ratio establecido, la frecuencia de visitas y los docentes a los que les corresponde participar en el programa, según la modalidad del acompañamiento:

	MODALIDAD EXTERNO	MODALIDAD INTERNO
RATIO <sup>3</sup>	De 15 a 18 docentes	Hasta 18 docentes
ACOMPAÑADOS	Docentes de 1ro a 4to grado	Docentes de 1ro a 6to grado Docentes de educación física
FRECUENCIA DE VISITA	<p>Es de 1 al mes por docente (7 visitas al año por docente)<sup>4</sup>.</p> <p>La intervención podrá programar durante el año 2 visitas de 2 días con el mismo docente, cuando este requiera apoyo.</p>	

### 1.4. DOMINIOS, COMPETENCIAS Y DESEMPEÑOS PRIORIZADOS DEL MARCO DEL BUEN DESEMPEÑO DOCENTE

A lo largo del programa de acompañamiento pedagógico se espera fortalecer los siguientes desempeños en los docentes de aula participantes en esta estrategia.

<sup>3</sup> Según lo establecido en la RSG N° 008-2017-MINEDU

<sup>4</sup> Según lo establecido en la RM. N° 088 – 2018. MINEDU.

DOMINIOS	COMPETENCIAS	DESEMPEÑOS
<b>DOMINIO I:</b> <b>Preparación para el aprendizaje de los estudiantes</b>	<b>Competencia 2:</b> 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.	1. Planifica el proceso de enseñanza y aprendizaje de corto plazo considerando las necesidades de aprendizaje de los estudiantes sus características y su contexto.
		2. Plantea situaciones significativas que demandan resolver un problema o enfrentar un desafío en la unidad didáctica, a fin de promover el desarrollo de las competencias.
		3. Diseña sesiones de aprendizaje que presentan coherencia entre, el conjunto de actividades y los propósitos de aprendizaje de la sesión, y entre estos y la unidad didáctica correspondiente.
<b>DOMINIO II:</b> <b>Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes</b>	<b>Competencia 3:</b> 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.	4. Regula positivamente el comportamiento de los estudiantes contribuyendo al desarrollo de su autorregulación en beneficio de la convivencia democrática.
	<b>Competencia 4:</b> Conduce el proceso de enseñanza con dominio de 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.	5. Construye relaciones respetuosas con sus estudiantes haciendo uso de un lenguaje verbal y no verbal que denota consideración hacia ellos, a fin de generar un clima afectivo positivo en el aula.
	<b>Competencia 5:</b> Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo a 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.	6. Desarrolla situaciones de aprendizaje que promuevan el razonamiento, la creatividad y el pensamiento crítico.
		7. Plantea evidencias de aprendizaje apropiadas para los criterios de evaluación definidos en la unidad didáctica.
		8. Retroalimenta a los estudiantes para que identifiquen lo que han logrado así como la distancia que existe entre ese nivel de logro y el nivel esperado y lo que necesitan para mejorar.



<b>DOMINIO III:</b> <b>Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad</b>	<b>Competencia 6:</b> Participa activamente con actitud democrática, crítica y colaborativa en la gestión de la escuela, contribuyendo a la construcción y mejora continua del PEI para que genere aprendizajes de calidad.	<b>9.</b> Utiliza la estrategia de escucha activa para comunicarse efectivamente con sus colegas en espacios de trabajo colaborativo.
<b>DOMINIO IV:</b> <b>Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente</b>	<b>Competencia 8:</b> 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.	<b>10.</b> Reconoce qué características personales propias facilitan u obstaculizan el trabajo colaborativo en la escuela (GIA, RTC) y con sus propios estudiantes.
		<b>11.</b> Sistematiza su experiencia de reflexión sobre la práctica pedagógica y comparte sus lecciones aprendidas.

## 1.5. LAS ESTRATEGIAS FORMATIVAS EN EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO

El fortalecimiento de desempeños docentes, se realizará a través del desarrollo de las visitas en aula, en las que se identifican las necesidades formativas de los docentes que luego son abordadas en los grupos de interaprendizaje y las reuniones de trabajo colegiado; estrategias que encaminan a la escuela hacia la formación de comunidades profesionales de aprendizaje. Posteriormente, la información consolidada en esas estrategias formativas serán abordadas en los talleres.

Las estrategias formativas se desarrollan en un tiempo definido y cuentan con un número mínimo determinado de horas, tal como se precisa en el siguiente cuadro:

ESTRATEGIAS FORMATIVAS	HORAS
<b>7 Visitas al docente en aula:</b> 5 visitas de 1 día y 2 visitas de 2 días (según necesidad) 4 horas por día de visita	36
<b>4 Grupos de interaprendizaje</b> 4 horas cada uno	16
<b>3 Reuniones de trabajo colegiado</b> 4 horas cada una	12
<b>2 Talleres de actualización</b> 48 horas cada uno	96
<b>Total de horas</b>	<b>160</b>

### 1.5.1. LA VISITA AL DOCENTE EN AULA

#### 1.5.1.1. SENTIDO Y ALCANCE

La visita en aula<sup>5</sup>, se refiere al proceso de acompañamiento al docente durante y después del desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje en aula o sesión de aprendizaje<sup>6</sup>. Se trata de un proceso de intercambio profesional, permanente y personalizado a cargo del AP/EFD, que parte de un diagnóstico basado en la realidad del aula, y a partir del diálogo reflexivo se orienta a la construcción de nuevos saberes pedagógicos desde la reflexión crítica de la práctica pedagógica.

La visita en aula como una de las estrategias del acompañamiento pedagógico, se sustenta en el enfoque crítico reflexivo. Por ello, en su diseño y desarrollo, el docente acompañado debe ser reconocido como sujeto de formación que aporta a la construcción del saber pedagógico desde su experiencia y saberes previos en un contexto particular; a partir de la reflexión crítica sobre su práctica pedagógica.

<sup>5</sup> Para la realización de la visita en aula, el acompañante pedagógico o EFD coordina previamente con el docente su ingreso al aula, garantizando un clima propicio para que el docente se desenvuelva en confianza. Además, ha socializado con el profesor los instrumentos que se utilizará para el acompañamiento.

<sup>6</sup> La sesión de aprendizaje puede durar como mínimo 60 minutos y, como máximo, extenderse a un bloque.

Esta estrategia se complementa con otras de naturaleza colectiva: grupos de interaprendizaje, talleres y reuniones de trabajo colegiado. Todas en su conjunto contribuyen al desarrollo de la autonomía profesional e institucional, en el sentido que permitirán la construcción de saberes y alternativas de conjunto para la acción transformadora en aula e institución educativa.

Durante el año se desarrollarán:

CINCO VISITAS DE UN DÍA	DOS VISITAS DE 2 DÍAS (según necesidad)
<p>Estas visitas parten de la observación sistemática de una sesión de aprendizaje utilizando los instrumentos de observación de aula, con el propósito de identificar las fortalezas y necesidades de formación de la práctica pedagógica relacionadas a los desempeños priorizados en el Programa de Formación Docente.</p> <p>El análisis de las fortalezas y necesidades de formación identificadas durante la sesión de aprendizaje permitirá orientar la reflexión crítica de la práctica pedagógica durante el desarrollo del diálogo reflexivo.</p> <p>Como resultado de la visita de aula el docente acompañado asume <b>compromisos de mejora de su práctica pedagógica.</b></p>	<p>A partir del desarrollo de la visita de un día, se realiza la <b>planificación compartida</b> de la siguiente sesión de aprendizaje (docente acompañado y AP/EFD) con lo que se debe dar atención efectiva a las necesidades de formación vinculadas a la planificación de la enseñanza.</p> <p>La visita del segundo día corresponde a la <b>ejecución de la sesión compartida</b>, en la que se da atención efectiva a las necesidades de formación priorizadas y vinculadas a la conducción de la enseñanza.</p> <p>Concluido el segundo día de visita en aula, se desarrolla el diálogo reflexivo identificando los logros producto de la planificación conjunta y las oportunidades de mejora pendientes.</p> <p>Como resultado de la visita de aula de 2 días el docente acompañado asume <b>compromisos de mejora de su práctica pedagógica.</b></p>

#### 1.5.1.2. FINALIDAD

La visita en aula pretende de manera situada, fortalecer la práctica pedagógica a partir de la reflexión crítica de la misma. A partir del desarrollo del diálogo reflexivo se busca desarrollar la competencia reflexiva del docente acompañado, la construcción de nuevos saberes pedagógicos y la definición de alternativas de mejora de su práctica pedagógica; todo ello con la finalidad de lograr acciones transformadoras.

Es importante tener presente que la finalidad última de esta estrategia es repercutir en los aprendizajes de los estudiantes, a través de la mejora en la práctica pedagógica de los docentes.

#### 1.5.1.3. DISTRIBUCIÓN DE HORAS DE ACUERDO AL TIPO DE VISITA

El siguiente cuadro presenta la distribución y la cantidad de visitas a desarrollar a lo largo año desde la estrategia acompañamiento pedagógico.

En total son siete visitas: cinco visitas de un día y dos visitas de dos días (según necesidad).

MÓDULO	I		II			III			TOTAL
MES	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO	AGOSTO	SETIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	
DÍAS	1 (1 d)	1 (2 d)	1 (1d)	1 (2 d)		1 (1 d)	1 (1 d)	1 (1 d)	5 (1 d) 2 (2 d)
Tipo	Diagnóstico	Desarrollo						Cierre	
Desempeños	Todos	Priorizados más otros según necesidad						Todos	
HORAS	4	8	4	8		4	4	4	36

## 1.5.2. ESTRATEGIAS FORMATIVAS PARA EL TRABAJO COLEGIADO

### 1.5.2.1 PRINCIPIOS QUE ORIENTAN EL TRABAJO COLEGIADO

- ✓ Impulsar el conocimiento y la práctica de la **democracia** como la forma de gobierno y convivencia que permite a los miembros de la comunidad educativa la participación y de toma de decisiones oportunas para el logro de metas institucionales.
- ✓ Desarrollar actitudes **solidarias** y de cordialidad en la comunidad educativa para crear condiciones necesarias para el logro de los propósitos educativos.
- ✓ Establecer la práctica de la **tolerancia** desde la escuela para lograr la participación de todos los miembros y el **respeto** a la diversidad de ideas.

### 1.5.2.2. CARACTERÍSTICAS DE LAS ESTRATEGIAS FORMATIVAS PARA EL TRABAJO COLEGIADO

Las estrategias formativas de GIA/RTC presentan las siguientes características:

ESTRATEGIA ASPECTOS	GIA	RTC
	RATIO	4
DURACIÓN	4 horas	4 horas
RESPONSABLE	Docente/s	Equipo Directivo
PARTICIPANTES	APE : 1° a 4° API : 1° a 6° y Educación Física	APE: 1° a 6° y Educación Física API: 1° a 6° y Educación Física
N° DE PARTICIPANTES	20 docentes (como máximo)	Todos los docentes de la I.E.
TEMÁTICAS	Pedagógicas	Pedagógicas y de gestión

### 1.5.3. EL GRUPO DE INTERAPRENDIZAJE

El **Acompañamiento Pedagógico** centrado en la escuela, considera al docente en su rol como **sujeto individual** (que desarrolla una práctica pedagógica conduciendo procesos de enseñanza aprendizaje en el aula y fuera de ella) y **como sujeto colectivo** (integrando una institución educativa ejerciendo un trabajo colegiado para intervenir efectivamente en un contexto sociocultural determinado).

En este sentido, resulta de vital importancia considerar, que los GIA constituyen una de las estrategias fundamentales para la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje y para el logro de los propósitos del Acompañamiento Pedagógico.

#### 1.5.3.1. SENTIDO Y ALCANCE DEL GIA

El Grupo de Interaprendizaje considerada como estrategia formativa dirigida a docentes, donde se propicia el intercambio de experiencias y de reflexión colectiva que progresivamente se orienta hacia la **construcción** progresiva de comunidades profesionales de aprendizaje (CPA).

El GIA es concertado con el equipo directivo de la I.E. El Acompañante Pedagógico o Especialista en Formación Docente en coordinación con los docentes acompañados planifican el GIA, para intercambiar experiencias desde la práctica docente (exitosas o que presentan dificultades), evidenciadas en las aulas.

Los GIA pueden ser de dos tipos:

- **Institucionales** se realiza entre docentes de una sola institución educativa, e
- **Interinstitucionales** reúne a profesores de varias instituciones educativas

Ambos pueden ser promovidos por los acompañantes pedagógicos o especialistas de formación docente.<sup>7</sup>

#### 1.5.3.2. FINALIDAD DEL GIA

La finalidad del GIA es el intercambio de experiencias pedagógicas a partir de las necesidades que emergen de la práctica pedagógica observada en el aula. Estas necesidades son abordadas a partir de la reflexión sobre la propia práctica para plantear propuestas y/o soluciones frente a situaciones de aula y de la cultura escolar que no promueven aprendizajes de calidad en los estudiantes.

Así como, promover el aprendizaje entre pares, propiciar la reflexión permanente y el trabajo colegiado e intervención colegiada, hasta llegar a conformar las comunidades profesionales de aprendizaje (CPA).

#### 1.5.3.3. ORGANIZACIÓN DEL GIA

De acuerdo al Programa de Formación en servicio a docentes de II.EE. del nivel primaria con acompañamiento pedagógico y según la modalidad, cada docente acompañado participa como mínimo de cuatro (4) GIA, con una duración aproximada de cuatro (4) horas cada uno. Esta estrategia se desarrolla en horario alterno.

<sup>7</sup> R.S.G. N° 008-2017-MINEDU (modificatoria)

ACOMPañAMIENTO PEDAGÓGICO	EXTERNO	INTERNO
<b>ORGANIZACIÓN</b>	Acompañante pedagógico, en coordinación con el equipo directivo.	Especialista en Formación Docente en coordinación con el equipo directivo.
<b>N° PARTICIPANTES</b>	20 docentes	
<b>GRADOS</b>	<b>1ro a 4to grado</b>	<b>1ro a 6to grado</b>
<b>DURACIÓN</b>	4 horas	

#### 1.5.4. LA REUNIÓN DE TRABAJO COLEGIADO

La Reunión de Trabajo Colegiado como estrategia formativa propicia el trabajo entre colegas o profesionales para tomar decisiones en temas que preocupan o interesan a todos como miembros de la institución educativa.

Según Fierro Evans (1998): *“El trabajo colegiado es un proceso participativo de toma de decisiones y definición de acciones entre los docentes y directivos en la búsqueda de la mejora institucional”*.

##### 1.5.4.1. SENTIDO Y ALCANCE DE LA RTC

La Reunión de Trabajo Colegiado es una estrategia que se orienta a asegurar los propósitos educativos de la I.E., a través de la reflexión, diálogo y compartir de conocimientos, experiencias y dificultades relacionados a los desempeños priorizados en el programa de formación docente. Las temáticas a abordar en las reuniones de trabajo colegiado deben ser definidas considerando la postura del equipo directivo y las necesidades formativas de los docentes.

El clima del trabajo en la escuela mejora cuando los docentes acuerdan formas de trabajo comunes, cuando sus orientaciones permiten a los estudiantes identificar relaciones claras entre las tareas que desempeñan en el aula y fuera de ella.

El aprender es un proceso dialéctico y dialógico en el que un individuo contrasta su punto de vista personal con el otro hasta llegar a un acuerdo. Este diálogo no está ajeno a la reflexión íntima y personal con uno mismo. El aprendizaje colegiado aumenta la seguridad en sí mismo, incentiva el desarrollo de pensamiento crítico, fortalece el sentimiento de solidaridad y respeto mutuo, a la vez que disminuye los sentimientos de aislamiento (Johnson y Johnson, 1999).

María Lucrecia Tulic (1999) citada por Arregui (2000) se refiere a los maestros como profesionales de la educación, al definirlos como:

“...personas que actualizan permanentemente sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos; que están familiarizados con las nuevas tecnologías de acceso a la información; que poseen competencias didácticas complejas y capacidad de reflexión y aprendizaje a partir de la experiencia, como para adecuar su propuesta de enseñanza a contextos diferentes; que poseen una importante capacidad para las relaciones interpersonales, en áreas tales como la conducción de grupos, la relación con la diversidad y la interacción con los colegas; y que asumen un sentido ético y de compromiso social en el ejercicio de la profesión”.

En la reunión de trabajo colegiado se abordarán temáticas según las demandas y necesidades institucionales, como:

PROPUESTA DE TEMÁTICAS	Vinculado a algún aspecto de la rúbrica	Vinculado a algún aspecto curricular
	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Involucramiento de los estudiantes en el aprendizaje</li> <li>⇒ Situaciones de aprendizaje que promuevan habilidades de orden superior</li> <li>⇒ Evaluación formativa y diseño de tareas auténticas</li> <li>⇒ Retroalimentación y regulación del aprendizaje y de la enseñanza</li> <li>⇒ Clima para el aprendizaje y regulación del comportamiento</li> <li>⇒ Regula positivamente el comportamiento de los estudiantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Enfoque por competencias y enfoque de la evaluación formativa</li> <li>⇒ Planificación curricular</li> <li>⇒ Implementación del CN</li> </ul>

#### 1.5.4.2. FINALIDAD DE LA RTC

La estrategia de RTC tiene por finalidad generar espacios con docentes y directivos que permitan dialogar, concretar acuerdos y definir metas sobre temas relevantes para asegurar los propósitos educativos como: asignar responsabilidades en sus miembros y brindar el seguimiento pertinente para asegurar el aprendizaje de los estudiantes, acompañarlos para que concluyan con éxito su proceso de escolaridad y de manera general alcanzar metas que cada institución educativa se proponga.

En ese sentido se pretende:

- ↳ Promover la mejora continua de la práctica pedagógica y de gestión pedagógica en su conjunto a partir de la reflexión colegiada sobre las necesidades y desafíos comunes.
- ↳ Fortalecer el intercambio de puntos de vista y conocimiento de los docentes para responder de forma inmediata a las necesidades y desafíos pedagógicos y de gestión identificados.
- ↳ Formar en cada I.E. un equipo de docentes capaz de dialogar, concretar acuerdos y definir metas sobre temas relevantes para asegurar los propósitos educativos y la institucionalización de la estrategia.
- ↳ Reflexionar a partir de una situación real de la institución educativa (como punto de partida de sus necesidades, oportunidades y potencialidades) describiéndola, y tomando decisiones primero a nivel individual y luego a nivel institucional para el aseguramiento del logro de las metas planteadas por cada institución educativa.

## 1.5.5. EL TALLER DE ACTUALIZACIÓN DOCENTE

### 1.5.5.1. SENTIDO Y ALCANCE DE LOS TALLERES DE ACTUALIZACIÓN

Los talleres de actualización son reuniones periódicas de formación teórico práctica y reflexión dirigidas a los docentes acompañados, con la finalidad de actualizar sus conocimientos vinculados a diversos temas pedagógicos de interés, previamente identificados y consensuados con los organizadores.

Los talleres de actualización docente se realizarán en horarios acordados con la DRE y UGEL sin afectar las horas lectivas de clase de los estudiantes.

Se sujetan a una oportuna programación que responden a las necesidades de formación detectadas, y se ejecutan respetando las características pedagógicas de duración, ritmo y estilo de aprendizajes de los participantes y principalmente, de significatividad para la mejora de la praxis docente.<sup>8</sup>

### 1.5.5.2. FINALIDAD DE LOS TALLERES DE ACTUALIZACIÓN

Es una estrategia formativa que tiene como propósito fortalecer las competencias profesionales y reflexión sobre las propias prácticas pedagógicas, dirigida:

- *En la modalidad del acompañamiento interno, a los docentes de 1° a 6° grado, incluido a los de educación física.*
- *En la modalidad del acompañamiento externo, solo a los docentes de aula de 1° a 6° grado.*

Se plantea en concordancia con el fortalecimiento de desempeños docentes y la implementación curricular. A través de una metodología activa, se propone la revisión bibliográfica, el análisis de casos y la implementación de procesos pedagógicos y didácticos.

Los talleres deben incorporarse como parte de las actividades del PAT de las instituciones educativas focalizadas y como parte del PAT y del Plan Operativo Anual de la UGEL y DRE.

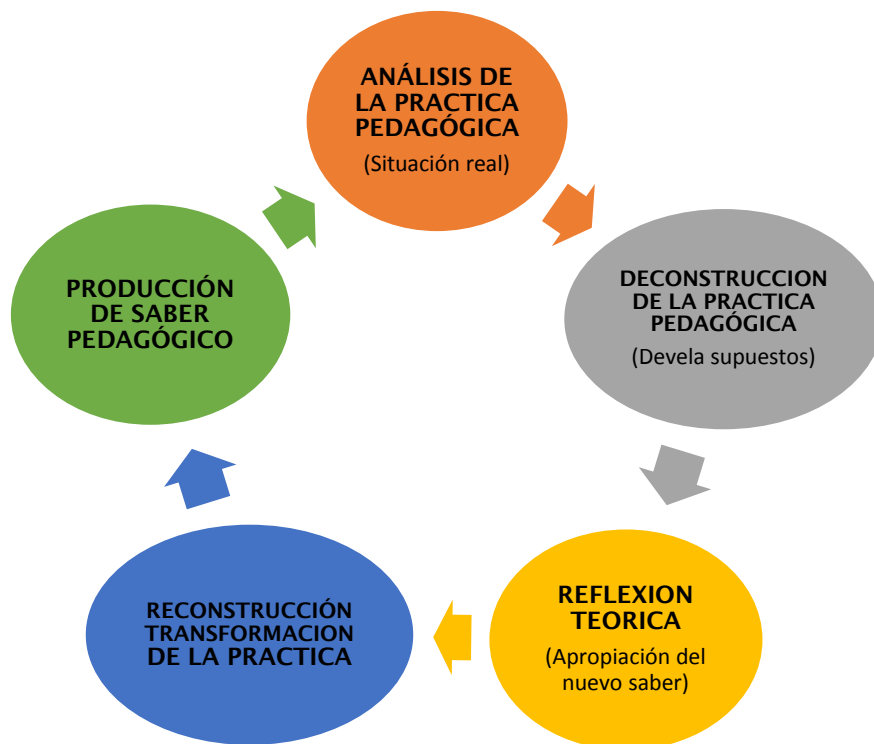
---

<sup>8</sup> RSG. N° 008-2016 – Minedu. Norma técnica que establece disposiciones para el acompañamiento pedagógico en la Educación Básica.



## 1.6. RUTA METODOLÓGICA DE LAS ESTRATEGIAS FORMATIVAS

Desde el enfoque crítico reflexiva se plantea la siguiente ruta metodológica orientada a la construcción de nuevos saberes pedagógicos a partir de la reflexión crítica de la práctica pedagógica.



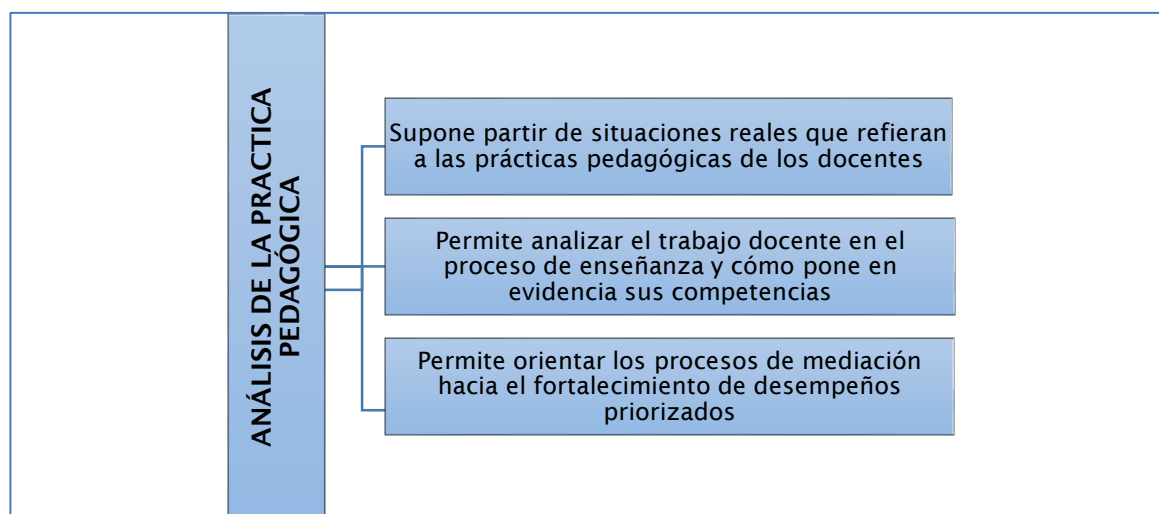
### 1.6.1. ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA (Situación real)

La **práctica pedagógica** es el escenario, donde el docente pone en evidencia sus competencias para promover los aprendizajes en los estudiantes, por lo que su observación y análisis es fundamental para identificar demandas formativas en el marco de los desempeños docentes priorizados en este programa. Las demandas de formación son el punto de partida para orientar los procesos de mediación hacia el fortalecimiento de desempeños priorizados a fin de incidir en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Las estrategias formativas que se desarrollan a partir del análisis de la práctica pedagógica se centran en el quehacer del docente y en su espacio de trabajo; con lo que pretenden responder a los problemas de enseñanza y aprendizaje que este enfrenta de manera cotidiana en el aula, así como a los desafíos que afronta en el ejercicio de su función en el entorno de la I.E. Por ello, **las estrategias formativas de este programa se iniciarán a partir de situaciones reales que refieran a las prácticas pedagógicas; a partir de ellas el docente desarrollará procesos de reflexión crítica sobre sus propias experiencias en la cotidianidad del aula y la I.E.**

Según Smith (2001) desde la reflexión de la práctica pedagógica, nacen interrogantes diversas sobre rol y el quehacer docente. Partiendo de esas situaciones reales, las estrategias formativas promueven en los docentes el compartir problemáticas comunes vividas en el aula para poder construir alternativas de conjunto, a partir de la profundización de concepciones teóricas y el planteamiento de mejoras en su acción.

En el marco del desarrollo de las estrategias formativas, es necesario que se organicen y sistematicen las prácticas pedagógicas de las que parten las acciones formativas así como las reflexiones que sobre ella se generen. En la medida que este proceso de sistematización sea continuo, el docente podrá tomar conciencia de la evolución y aporte de sus reflexiones, cuestionamientos y conocimientos a su práctica pedagógica.



### 1.6.2. DECONSTRUCCIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Aprender desde la práctica conlleva a la deconstrucción de la misma, esto es al descubrimiento de cómo se estructura, cuál es la teoría que la sustenta, cuáles son sus fortalezas, debilidades y vacíos. La deconstrucción se constituye como una invitación a la indagación crítica sobre la práctica educativa, es el paso indispensable para proceder a su transformación.

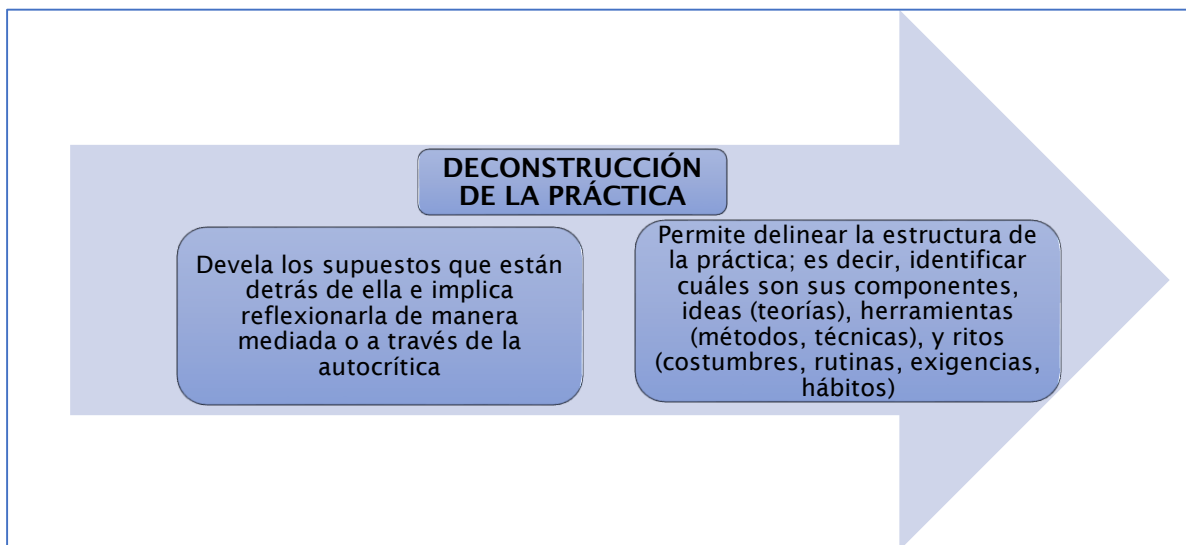
En su desarrollo interesa que el docente comprenda y reflexione sobre su acción durante su labor con el propósito que pueda realmente, construir y reconstruir el conocimiento, desarrollar una posición crítico reflexiva frente al proceso de enseñanza-aprendizaje y; lograr una visión holística de la realidad a fin de transformarla.

La deconstrucción es un proceso planificado que consiste en descomponer elementos que constituyen una estructura conceptual que sustenta la práctica. **Tiene como propósito develar supuestos (marcos referenciales) que están detrás de la práctica**, implica reflexionar sobre ella de manera mediada o a través de la autocrítica, autorreflexión o introspección, de forma que permita al docente descubrir sus fortalezas y debilidades pedagógicas. **Durante este momento se evocan sucesos y procesos desarrollados, detallando las estrategias realizadas, los recursos que empleó, las situaciones que se dieron y las respuestas de los estudiantes frente a esas situaciones; enfatizando en los episodios críticos que puedan darse en el aula.** La reflexión del docente, entre otros temas, debe centrarse en los hechos que contribuyen al conocimiento de la realidad del grupo de estudiantes, así como en su actividad teórico-práctica. Esto **permitirá delinear la estructura de la práctica; es decir, identificar cuáles son sus componentes, ideas (teorías), herramientas (métodos, técnicas), y ritos (costumbres, rutinas, exigencias, hábitos).**

Este proceso pretende el reconocimiento de las propias potencialidades, limitaciones y la autocrítica, derivadas de la comprensión más profunda de la práctica docente y, de la identificación de procesos conflictivos que subyacen en ella. Lleva al docente de la inseguridad y la confusión profesional a la serenidad frente al proceso pedagógico, y le permite dudar sin pánico de los esquemas con los que organiza las actividades y de los métodos que prefiere o simplemente utiliza.

Es fundamental que los docentes adquieran conciencia sobre su desempeño, lo que supone reconocer que enseñar es una tarea compleja y requiere además de experiencia y conocimientos de la disciplina, profundizar en conocimientos teóricos – prácticos de la enseñanza, que sustenten su práctica.

El proceso de deconstrucción de la práctica pedagógica, debe terminar en un conocimiento profundo y una comprensión absoluta de la estructura de la práctica, los fundamentos teóricos, fortalezas y debilidades; para proceder a su transformación. Los docentes al ser conscientes de su desempeño, siendo más reflexivos y basándose en los principios de aprendizaje bien establecidos, serán capaces de identificar las ayudas necesarias para su formación, que los impulsen a desarrollar con efectividad su labor. De lo que se trata es de formar un docente capaz de reflexionar sobre su práctica, corregir errores, aceptar nuevas formas de concebir el mundo y dar apertura a diferentes corrientes de pensamiento.



### 1.6.3. REFLEXIÓN TEÓRICA (apropiación del nuevo saber)

Este momento parte de la búsqueda de teorías que guíen las prácticas y que permitan explicarlas. Permite contestar a preguntas como ¿qué significa esto?, ¿por qué lo hago?, ¿para qué lo hago? Es el momento de centrarse en qué hacer con la información y pensar cómo se va a interpretar la información en relación a la práctica pedagógica. La reflexión teórica es el proceso de extraer el significado de los datos; implica una elaboración conceptual de la información y un modo de expresarla que hace posible su conversación y comunicación.

En este momento, es muy importante el esfuerzo reflexivo y el compromiso con la justificación de la acción, ya que esto permitirá su cuestionamiento, problematización, argumentación o profundización; y la elaboración de nuevos enlaces cognitivos, nuevas transferencias y reconstrucciones narrativas del sentido de la propia práctica. Al contrastar y compartir reflexiones con el aporte teórico se puede obtener nuevas preguntas y visiones de las cosas que se obvian o damos por supuestas. Con este “careo “ se destapan tensiones, incoherencias y también coincidencias con el contexto sociocultural y profesional, que implica un nuevo y más argumentado análisis del material expresado en busca de causas, supuestos, valores, creencias, intereses, etc. ¿Cómo ven los demás el problema?, ¿Cómo la ven las teorías?

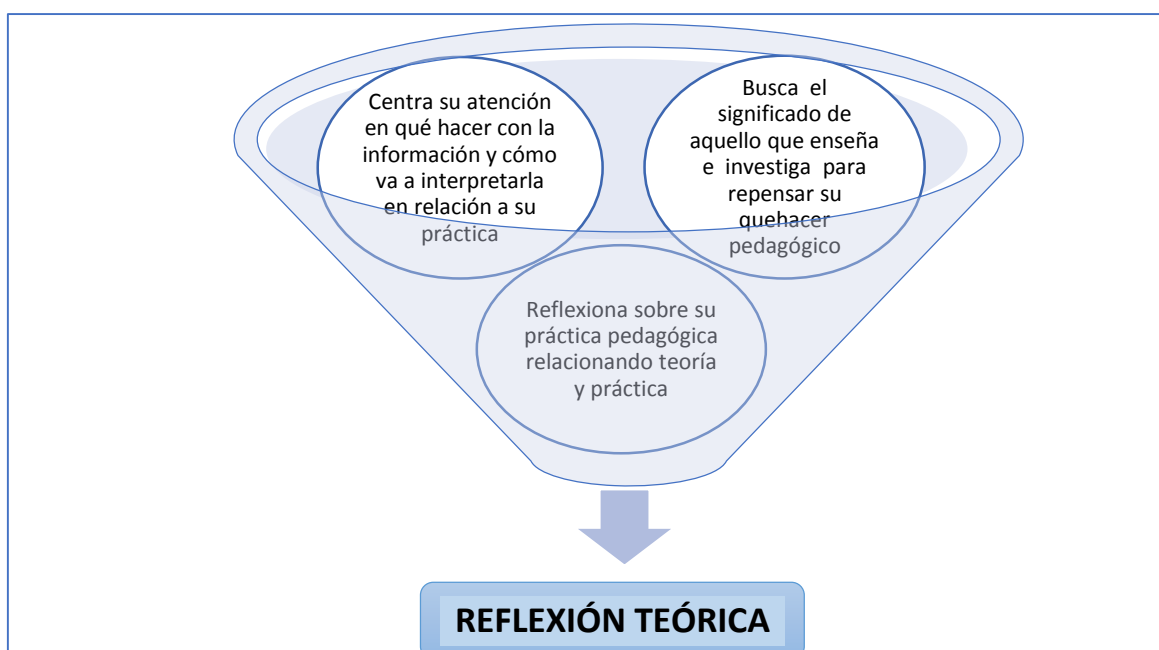
No se trata, por supuesto, de un conocimiento prefabricado y presentado con el sello de verdades absolutas. Los docentes deben explorar sus propias ideas, las de otros, las del texto, sus ejemplos, argumentos, experiencias, etc. y llegar a conclusiones mediante la práctica del pensar.

Este momento tiene como propósito que el docente realice reflexión propia basada en la teoría. Para ello el docente debe tener acceso a los contenidos teóricos, a partir de las necesidades que plantea la práctica pedagógica o la observación que se hace de la misma. Este momento permitirá al docente reflexionar sobre su experiencia pedagógica relacionando la teoría y práctica, lo cual contribuirá a la mejora de su desempeño.

“El pensamiento reflexivo o reflexividad va ligada a conseguir la unión entre la teoría y la práctica con la realidad del aula y del centro educativo y especialmente a profesionalizar la acción docente mediante la adquisición de un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma, lo cual supone aprender a saber hacer actuando y reflexionando desde la práctica para ser capaz de diseñar proyectos de innovación educativa” (Domingo, 2014, pág. 76).

Es el momento en el que el docente fija posición respecto de los principios epistemológicos que guiarán la acción a la base de la conceptualización derivada del caso. Para este fin, es necesario que los docentes se pregunten, averigüen, cuestionen, reflexionen, analicen y escriban sobre la práctica (fenómeno en análisis) y la teoría que se relaciona a ella. Por tanto, el pensamiento reflexivo integra la teoría y la práctica de un modo profundo y significativo, en el que “(...) se llega a la teoría por medio de la práctica, itinerario contrario al que suele promoverse en el ámbito académico, en el que con frecuencia la práctica se interpreta sólo como una aplicación o comprobación del conocimiento teórico” (Domingo, 2013, pag.179).

Para generar un docente reflexivo es fundamental buscar el significado de aquello que está enseñando y realizar con cierta frecuencia actividades de investigación que inviten al docente a repensar su quehacer y ser consciente de las consecuencias de un paso que se ha proyectado.



#### 1.6.4. RECONSTRUCCIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA

La reconstrucción de la práctica pedagógica constituye un momento importante en el proceso de reflexión crítica del docente, donde de manera autónoma o bajo el apoyo del acompañante el docente replantea su práctica. La nueva práctica debe partir desde el mismo docente, del conocimiento y reflexión sobre su experiencia para lo cual requiere de un marco de referencia que obtiene del contexto institucional y social y/o político.

La reconstrucción de la práctica pedagógica tiene que aterrizar necesariamente en una toma de decisión pertinente que deriva del análisis de la propia práctica a partir del reconocimiento de los factores que posibilitaron o impidieron alcanzar los logros de aprendizaje. La reconstrucción es el momento en el que luego de un acercamiento a los marcos teóricos y contrastando con su propia experiencia, el docente plantea nuevos caminos, nuevas rutas para la enseñanza, las mismas que se dispone a validar en su propia aula.

Como consecuencia del análisis reflexivo de la práctica y la aproximación teórica vinculada a ella, resulta la construcción de una propuesta sobre: a) qué se podría hacer diferente, b) cómo podría hacerse, c) qué se debe mantener. En este momento, el docente reestructura (recompone, altera o transforma) su práctica docente y sus visiones, estableciendo un nuevo y mejor marco de acción/comprensión que restablece el equilibrio y el potencial de transformación y configuración futura del ejercicio de la profesión, al tiempo que se reapropia críticamente de su experiencia práctica y teórica anterior.

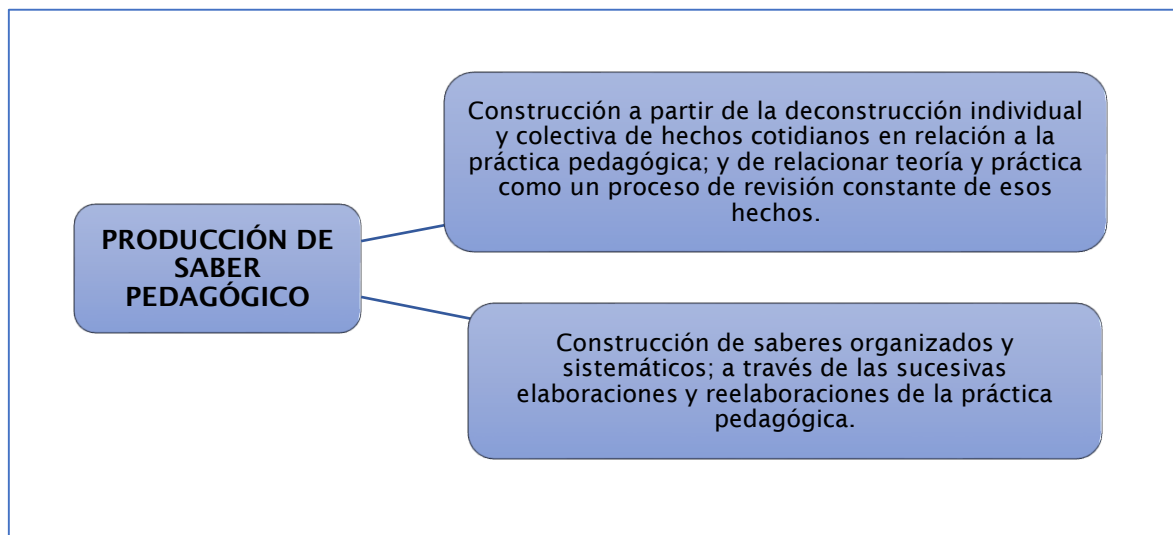


### 1.6.5. PRODUCCIÓN DE SABER PEDAGÓGICO

Hablar de saber pedagógico desde la experiencia no es negar la concepción de una pedagogía constituida como disciplina, con reglas de juego, con autonomía teórica y metodológica, inscrita en un mundo social; sino abrir la posibilidad de que los educadores dialoguen con ella desde sus propios saberes.

La producción de saber pedagógico, se entiende como una construcción propia dentro del sujeto, como una información organizada y sistemática producto de la metacognición y a través de las sucesivas elaboraciones y reelaboraciones de prácticas pedagógicas. Relacionar la teoría y práctica, y entender ello como un proceso de revisión (de ida y vuelta) de hechos pedagógicos lleva al docente a construir saber pedagógico (aprender, controlar y mejorar su desempeño).

Es un proceso centrado en la construcción reflexiva bajo una deconstrucción individual y colectiva del hecho cotidiano de aula en relación al aprendizaje de los estudiantes y a la práctica pedagógica. Aprender no es sinónimo de repetir, si no supone una construcción reflexiva y abstractiva de la experiencia y que estas trasciendan en una nueva práctica en el aula.



## 1.7. DESEMPEÑOS PRIORIZADOS, ESTRATEGIAS FORMATIVAS Y RECURSOS DEL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO

COMPETENCIAS	DESEMPEÑOS	ESTRATEGIAS FORMATIVAS	RECURSOS Y HERRAMIENTAS	
PLANIFICA LA ENSEÑANZA	1. Planifica el proceso de enseñanza y aprendizaje de corto plazo considerando las necesidades de aprendizaje de los estudiantes sus características y su contexto.	Visitas al docente en aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plan de acompañamiento a nivel individual e institucional</li> <li>- Ficha de caracterización del contexto de la I.E.</li> <li>- Matriz de DR</li> <li>- Cuaderno de campo del AP/EFD</li> <li>- Portafolio del AP/EFD</li> <li>- Cuaderno para la reflexión del docente acompañado</li> <li>- Protocolos y orientaciones</li> </ul>	
	2. Plantea situaciones significativas que demandan resolver un problema o enfrentar un desafío en la unidad didáctica, a fin de promover el desarrollo de las competencias.			
	3. Diseña sesiones de aprendizaje que presentan coherencia entre, el conjunto de actividades y los propósitos de aprendizaje de la sesión, y entre estos y la unidad didáctica correspondiente.			
CLIMA PARA EL APRENDIZAJE	4. Regula positivamente el comportamiento de los estudiantes contribuyendo al desarrollo de su autorregulación en beneficio de la convivencia democrática.			
	5. Construye relaciones respetuosas con sus estudiantes haciendo uso de un lenguaje verbal y no verbal que denota consideración hacia ellos, a fin de generar un clima afectivo positivo en el aula.			
CONDUCCIÓN DE LA ENSEÑANZA	6. Desarrolla situaciones de aprendizaje que promuevan el razonamiento, la creatividad y el pensamiento crítico.			
EVALÚA EL APRENDIZAJE	7. Plantea evidencias de aprendizaje apropiadas para los criterios de evaluación definidos en la unidad didáctica.			
	8. Retroalimenta a los estudiantes para que identifiquen lo que han logrado así como la distancia que existe entre ese nivel de logro y el nivel esperado y lo que necesitan para mejorar.			
PARTICIPA EN LA GESTIÓN DE LA ESCUELA	9. Utiliza la estrategia de escucha activa para comunicarse efectivamente con sus colegas en espacios de trabajo colaborativo.			GIA/ RTC
REFLEXIONA SOBRE SU PRÁCTICA	10. Reconoce qué características personales propias facilitan u obstaculizan el trabajo colaborativo en la escuela (GIA, RTC) y con sus propios estudiantes.			
	11. Sistematiza su experiencia de reflexión sobre la práctica pedagógica y comparte sus lecciones aprendidas.			

## 1.8. ROLES Y RESPONSABILIDADES DE LOS ACTORES INVOLUCRADOS

Para la adecuada implementación del acompañamiento pedagógico y de cada una de sus estrategias, se requiere de los diferentes actores el cumplimiento de los siguientes roles y responsabilidades.

### 1.8.1. EQUIPO PEDAGÓGICO DE LA DRE/GRE

- ▶ Brinda asistencia técnica a las UGEL para el desarrollo de las actividades del acompañamiento pedagógico.
- ▶ Monitorea, de manera muestral, la ejecución de las estrategias formativas en las II.EE.
- ▶ Supervisa el buen uso de los recursos financieros en la ejecución de las estrategias formativas del acompañamiento pedagógico<sup>9</sup>.

### 1.8.2. JEFE DE GESTIÓN PEDAGÓGICA DE LA UGEL

- ▶ Coordina con el equipo administrativo la gestión de los recursos financieros para la ejecución de las estrategias formativas del acompañamiento pedagógico.
- ▶ Coordina con el Especialista Pedagógico Regional de MINEDU la ejecución de las estrategias formativas del acompañamiento pedagógico.
- ▶ Lidera la organización, ejecución y evaluación de la implementación del acompañamiento pedagógico en su ámbito de intervención.

### 1.8.3. ESPECIALISTA DE EDUCACIÓN DE LA UGEL

- ▶ Brinda asistencia técnica a los AP/EFD de las Instituciones Educativas focalizadas con el acompañamiento para el buen desarrollo de los procesos y actividades, entre ellas la planificación, desarrollo y cierre considerando los protocolos y orientaciones para la implementación de las estrategias formativas del acompañamiento pedagógico.
- ▶ Coordina con el Especialista Pedagógico Regional (EPR) de MINEDU, la implementación de las estrategias formativas del acompañamiento pedagógico en las II.EE. focalizadas.
- ▶ Monitorea el desarrollo de las estrategias formativas en las II.EE. de su jurisdicción.
- ▶ Participa en la organización, ejecución y evaluación de las reuniones de balance de las estrategias formativas del acompañamiento pedagógico.

### 1.8.4. EQUIPO DIRECTIVO DE LA I.E.

- ▶ Sensibiliza, orienta y monitorea a los docentes para garantizar el buen desarrollo de las estrategias formativas del acompañamiento pedagógico.
- ▶ Coordina y garantiza con el AP/EFD las condiciones para la ejecución de las estrategias formativas de sus docentes.
- ▶ Participa en la planificación, implementación, ejecución, reajuste y monitoreo de las estrategias del trabajo colegiado (GIA, RTC) que se desarrollan durante el año escolar, en coordinación con los docentes y los AP/EFD.
- ▶ Realiza el seguimiento, evalúa y retroalimenta el avance y los compromisos asumidos por los docentes para el logro de sus metas individuales e institucionales.
- ▶ Considera en el PAT las estrategias formativas del acompañamiento pedagógico.

<sup>9</sup> Artículo 4 de la RM 146-2018 MINEDU. Aprueba las metas físicas de las intervenciones pedagógicas del MINEDU.



**1.8.5. DOCENTE DE AULA**

- ▶ Elabora oportunamente la planificación curricular y la comparte con el equipo directivo y AP/EFD para la adecuada retroalimentación, cuando sea necesario.
- ▶ Participa responsablemente en las estrategias formativas del acompañamiento para mejorar su desempeño docente y comparte roles asumiendo el liderazgo.
- ▶ Asume compromisos para mejorar su práctica pedagógica que incida en los aprendizajes de los estudiantes.
- ▶ Registra en su cuaderno para la reflexión docente, las principales descripciones, análisis, reflexiones y compromisos que se generan en el proceso de acompañamiento; y las comparte con sus colegas en los espacios de intercambio de experiencias.
- ▶ Utiliza el cuaderno para la reflexión docente en la sistematización de los aciertos, errores y desafíos que identifica en su práctica pedagógica.

**1.8.6. ACOMPAÑANTE PEDAGÓGICO O ESPECIALISTA EN FORMACIÓN DOCENTE**

- ▶ Planifica el acompañamiento a nivel individual e institucional en base al diagnóstico de las necesidades formativas de los docentes; el MBDD, los protocolos, la caracterización del contexto de la I.E. y las características de los estudiantes del nivel primaria, para promover mejoras en los desempeños docentes que incidan en los aprendizajes de los estudiantes.
- ▶ Desarrolla el acompañamiento pedagógico a partir de la observación, registro y análisis de evidencias sobre la práctica pedagógica, promoviendo la reflexión y autorreflexión del docente a nivel individual y grupal, orientando la mejora del desempeño docente que incida en el aprendizaje de los estudiantes.
- ▶ Orienta procesos de implementación curricular con criterios de pertinencia y coherencia en relación a las características de los estudiantes, necesidades formativas de los docentes, el contexto de la I.E. en que labora.
- ▶ Coordina con el equipo directivo de las II.EE. y equipos técnicos de la UGEL la implementación de las estrategias formativas del acompañamiento pedagógico de los docentes a su cargo, e informa permanentemente sobre los logros y oportunidades de mejora en la práctica pedagógica de los docentes a nivel individual e institucional.
- ▶ Promueve el trabajo colegiado a nivel de la I.E. para orientar el desarrollo de comunidades de aprendizaje y la autonomía institucional.
- ▶ Evalúa procesos y resultados de las estrategias formativas del acompañamiento pedagógico y plantea acciones de retroalimentación a partir de los hallazgos encontrados.
- ▶ Sistematiza su experiencia como AP/EFD en la ejecución de las estrategias formativas del acompañamiento pedagógico.
- ▶ Consolida y reporta al sistema toda información solicitada en los tiempos establecidos.

Además, el acompañante pedagógico y el especialista en formación docente, también tienen la oportunidad de desarrollar ciertas competencias durante el cumplimiento de sus funciones, por los que se señalan para ellos, desempeños priorizados, como:

COMPETENCIAS	DESEMPEÑOS
PLANIFICA EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO A PARTIR DE LA IDENTIFICACIÓN DE LAS NECESIDADES Y DEMANDAS DE FORMACIÓN DEL DOCENTE, CONSIDERANDO EL ENFOQUE CRÍTICO REFLEXIVO Y EL MBDD.	a. Argumenta el proceso de planificación del acompañamiento pedagógico considerando el enfoque de formación docente y criterios del marco del buen desempeño docente.
	b. Identifica necesidades y demandas formativas de los docentes a su cargo.
	c. Planifica, organiza y reajusta el acompañamiento pedagógico con pertinencia a las necesidades y demandas formativas del docente que acompaña.
PROMUEVE PROCESOS DE REFLEXIÓN CRÍTICA DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA, ORIENTADOS A LA MEJORA CONTINUA DE LA MISMA Y LA CONSOLIDACIÓN DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.	d. Observa y registra evidencias sobre la práctica pedagógica del docente que acompaña.
	e. Planifica el diálogo reflexivo a partir del análisis de la información recogida y el nivel de desempeño esperado.
	f. Conduce el diálogo reflexivo con el docente acompañado, para desarrollar procesos de reflexión sobre la práctica pedagógica.
	g. Retroalimenta de manera efectiva la práctica para la producción del saber pedagógico, basado en sus conocimientos disciplinares de pedagogía, andragogía, evaluación e información actualizada generando compromisos.
	h. Demuestra solvencia en el manejo de conocimientos actualizados y comprensión de los conceptos fundamentales de pedagogía, evaluación, andragogía, dominio disciplinar y didáctica de las áreas curriculares y conocimiento del currículo nacional.
ASUME SU ROL DE ACOMPAÑANTE PEDAGÓGICO CON COMPROMISO ÉTICO Y RESPONSABILIDAD CON SU DESARROLLO PERSONAL Y PROFESIONAL.	i. Promueve el trabajo colaborativo y reflexión crítica en el colectivo de docentes, identificando buenas prácticas docentes para orientar a la mejora continua de las instituciones educativas.
	j. Demuestra responsabilidad en el ejercicio de sus funciones y en su proceso de formación, promoviendo el trabajo en equipo.
	k. Reflexiona críticamente sobre su rol como acompañante, sistematiza su experiencia y difunde sus lecciones aprendidas.
	l. Demuestra habilidades comunicativas para crear un ambiente favorable durante los procesos de gestión y formación docente y en interacción con sus pares.

## 1.9. FASES DEL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO

El acompañamiento pedagógico considera las siguientes fases y actividades<sup>10</sup>:

- a) **Fase de Sensibilización:** Esta fase se orienta a lograr un buen nivel de comprensión de los objetivos, las actividades, los roles y funciones de cada uno de los involucrados. Para ello se realizan reuniones de coordinación y socialización de información con el equipo directivo y los docentes de las instituciones educativas que participarán en el proceso formativo. Estas reuniones buscan concientizar a los docentes respecto de sus necesidades de formación y sobre la importancia de la reflexión en la construcción individual y colectiva del saber pedagógico.
- b) **Fase de Diagnóstico:** El objetivo de esta fase es identificar las necesidades de formación de los docentes acompañados, y las principales características del contexto socioeducativo donde laboran. Para ello, se recoge información de la práctica pedagógica del docente y del contexto a partir de la aplicación de algunos instrumentos pertinentes.

**Elaboración del Plan de Acompañamiento a nivel individual e institucional:** A partir de las necesidades de formación identificadas en la visita diagnóstica, se elabora un Plan de Acompañamiento a nivel individual e institucional. Este plan es consensuado con el docente acompañado; y posterior al consenso, tanto el acompañante pedagógico como el docente acompañado, firman el Plan y acuerdan el cronograma de visitas de desarrollo.

El plan de acompañamiento a nivel institucional, define las prioridades para la formación de docentes a nivel de la I.E., en base a las necesidades y potencialidades comunes. Este Plan se coordina con el Director de la Institución Educativa y debe ser incorporado en el PAT.

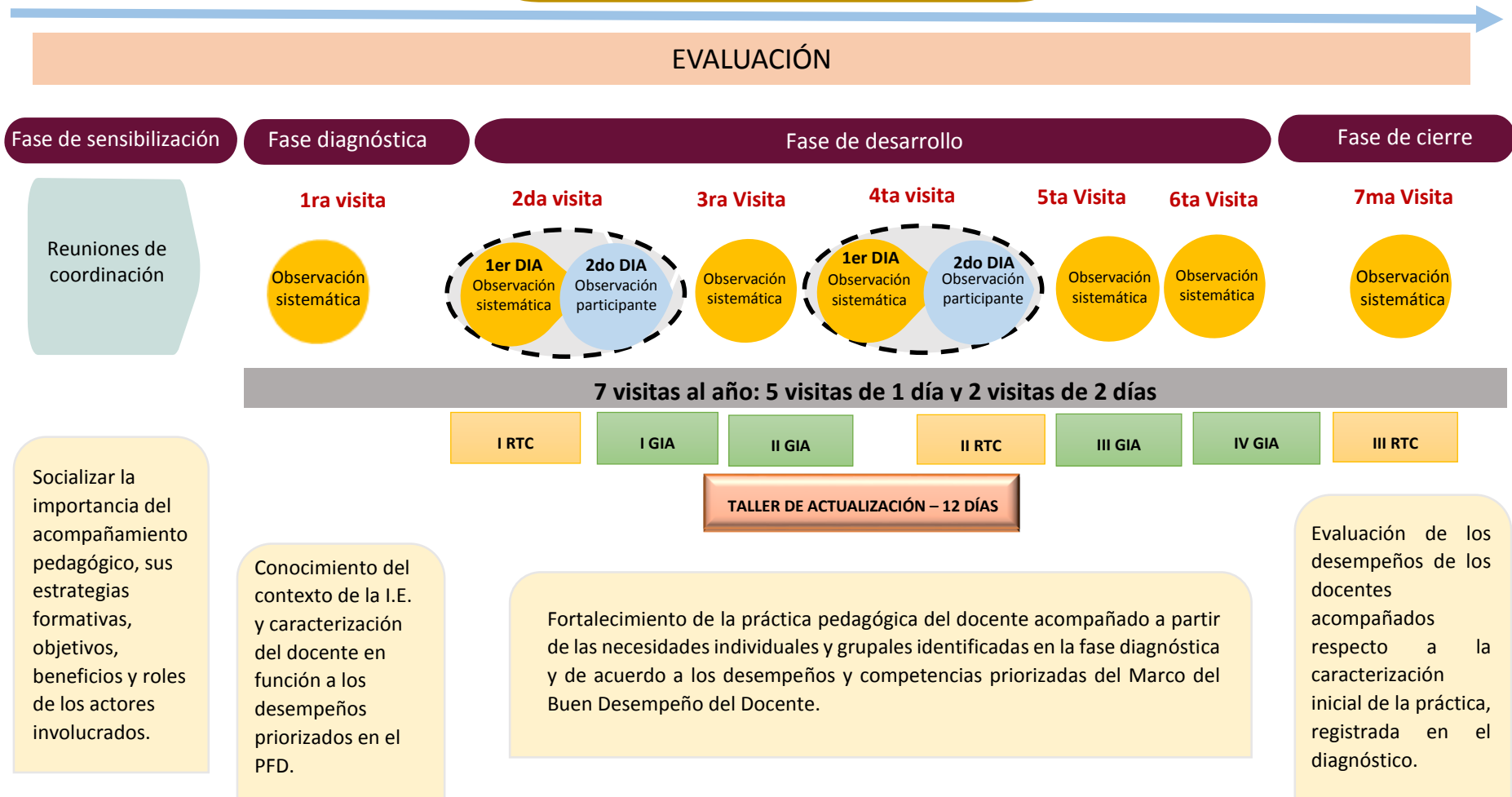
- c) **Fase de Desarrollo:** En esta fase se ejecuta el Plan de Acompañamiento Pedagógico, mediante la ejecución de las visitas al docente en aula, los grupos de interaprendizaje (GIA), las reuniones de trabajo colegiado (RTC), entre otras. En estas estrategias se observa el desempeño docente, registra información, promueve el diálogo reflexivo y los procesos de cambio hacia la mejora continua a nivel individual y de los colectivos de docentes. En esta fase el acompañante promueve el fortalecimiento de los desempeños docentes a partir de la reflexión crítica de la práctica pedagógica y proyecta los reajustes necesarios.
- d) **Fase final o de cierre:** Esta fase tiene por objetivo hacer un balance de los desempeños alcanzados por los docentes acompañados respecto a su situación al inicio del proceso. Durante esta fase, el acompañante pedagógico realiza la última visita con el objetivo de evaluar junto con el docente el proceso desarrollado, las dificultades y los logros alcanzados en su práctica pedagógica con relación a las competencias y desempeños priorizados.

A nivel de institución educativa se realiza una reflexión conjunta, enfatizando los principales logros a nivel del colectivo de docentes. Los directivos y docentes junto con los acompañantes comparten sus experiencias y percepciones sobre el proceso vivido y cuánto han avanzado, así como de los nuevos compromisos orientados a la mejora continua.

Durante el año lectivo, se realiza como mínimo una (01) visita al mes a cada docente, según cronograma de intervención.

<sup>10</sup> RM. N° 088 – 2018. MINEDU.

**FASES DEL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO**



## 2. FASE DE SENSIBILIZACIÓN

### 2.1. REUNIONES DE SENSIBILIZACIÓN

La fase de sensibilización, resulta una profunda y oportuna orientación a cada uno de los actores involucrados en la implementación del acompañamiento pedagógico.

Estas reuniones son de coordinación y socialización de información con el equipo directivo y los docentes de las instituciones educativas que participarán en el proceso formativo.

Para el desarrollo de las reuniones de sensibilización se sugiere considerar las siguientes orientaciones:

#### 2.1.1. ANTES DE LAS REUNIONES

- En las II.EE. donde hay más de un AP/EFD, reúnete con ellos para organizar en forma conjunta las acciones de esta fase.
- Revisa diversos materiales relacionados con el Acompañamiento pedagógico (resoluciones y normas para la implementación del acompañamiento pedagógico, protocolos y orientaciones, presentaciones, etc.)
- Recuerda el objetivo de las reuniones de sensibilización y elabora una pauta o agenda para la reunión de sensibilización con el equipo Directivo.
- Prepara una presentación sobre la naturaleza del acompañamiento pedagógico y sobre la visita diagnóstica. Esta presentación servirá para la reunión con el director de la I.E. y para la jornada de sensibilización a docentes.
- Programa la fecha para la jornada de sensibilización a docentes y prepara anticipadamente un diseño o programa con un propósito y productos claros. Prevé el espacio, los recursos y los materiales necesarios, con anticipación.

#### 2.1.2. DURANTE LAS REUNIONES

##### **REUNIÓN DE SENSIBILIZACIÓN CON EL EQUIPO DIRECTIVO DE LA I.E.:**

- ↳ Explica la naturaleza y tareas del acompañamiento pedagógico, haciendo énfasis en sus efectos sobre la mejora de la práctica docente y su incidencia positiva en los aprendizajes de los estudiantes. Conversa también sobre las estrategias formativas y actividades planeadas para el presente año.
- ↳ Dialoga sobre la necesidad de construir un ambiente propicio (clima de apertura y espacio físico) para el desarrollo del acompañamiento y sobre las formas en que el director debe involucrarse.
- ↳ Presenta tu diseño de la jornada de sensibilización para los docentes y realiza las coordinaciones necesarias para su ejecución: define fecha, lugar, hora, duración, entre otros y busca garantizar la participación de todos los docentes de la I.E. Recoge los aportes del director y solicita su intervención en las actividades de la jornada.

- ↳ Brinda información sobre la visita diagnóstica que realizarás a los docentes, sobre sus fines y procedimientos.
- ↳ Informa que durante el año habrán actividades de monitoreo en las que se aplicarán instrumentos de registro y recojo de información proporcionados por el Ministerio de Educación (DIFODS) que ayudarán a conocer los avances y dificultades durante la implementación del acompañamiento.

#### **JORNADA DE SENSIBILIZACIÓN CON DOCENTES:**

- ↳ Asiste puntualmente a la jornada portando todos los materiales y recursos necesarios para su desarrollo.
- ↳ Inicia dando la bienvenida y comunicando de manera clara el propósito, la organización de las actividades y los productos de la jornada de sensibilización. De preferencia, inicia con alguna dinámica vivencial o de animación que permita crear un clima favorable.
- ↳ En general, utiliza estrategias que combinen espacios de trabajo individual y grupal, que generen reflexión en los docentes. Evita caer en la exposición y la simple transmisión de información.
- ↳ Explica en qué consiste el acompañamiento, sus fases, los instrumentos a utilizar y las estrategias formativas a realizar en cada una de ellas.
- ↳ Al trabajar los temas, enfatiza en el desarrollo profesional docente y en la importancia del acompañamiento pedagógico como estrategia de formación en servicio centrado en la escuela.
- ↳ Promueve la reflexión sobre la necesidad de mejorar la práctica pedagógica, de manera individual y colegiada. Es importante la importancia de la reflexión en la construcción individual y colectiva del saber pedagógico.
- ↳ Propicia el tiempo necesario para que los participantes concreten en producto sus reflexiones (puedes proponer que lo hagan en acrósticos, collages, organizadores visuales, etc.)
- ↳ Procura generar compromisos individuales y/o grupales por parte de los docentes, con respecto al acompañamiento pedagógico.
- ↳ De ser el caso, retoma temas pendientes del año anterior relacionados al acompañamiento pedagógico.
- ↳ Brinda un espacio para que los participantes manifiesten sus dudas e inquietudes respecto a cómo será el acompañamiento pedagógico durante el año.
- ↳ Informa que durante el año habrá actividades de monitoreo en las que se aplicarán instrumentos de registro y recojo de información proporcionados por la Dirección de Formación Docente en Servicio (DIFODS) del MINEDU.

#### **2.1.3. DESPUÉS DE LAS REUNIONES**

- ⇒ Sistematiza los compromisos de los docentes y organízalos de manera creativa para luego, de ser posible, publicarlos en el mural de la sala de profesores o en otra área de la institución educativa donde estén visibles.
- ⇒ Recuerda que, para cualquier duda referida a la implementación de esta fase, cuentas con la asistencia técnica del Especialista Pedagógico Regional (DIFODS), quien atenderá tus preguntas, de manera presencial (durante la visita establecida) o asesoría en línea (correo electrónico, llamadas telefónicas, WhatsApp, etc.).

### 3. FASE DE DIAGNÓSTICO

#### 3.1. MOMENTOS PARA LA EJECUCIÓN DE LA VISITA EN AULA

Teniendo en cuenta el sentido, alcance y la finalidad de esta estrategia formativa, para su ejecución en la fase diagnóstica te sugerimos considerar lo siguiente:

##### **3.1.1. ANTES DE LA VISITA DIAGNÓSTICA**

- Elabora el cronograma preliminar de la visita diagnóstica, teniendo en cuenta los horarios de los docentes. Toma en cuenta que la observación de aula debe realizarse en un bloque de al menos dos horas pedagógicas.
- Reúnete con el director y/o equipo directivo para comunicar el propósito de la fase diagnóstica, comparte el cronograma preliminar de visitas en aula; recibe sus aportes e invítalo(s) a participar de alguna de ellas.
- Coordina una fecha y hora de entrevista con el director para el recojo de información sobre la caracterización de la I.E.
- Aplica la **ficha de caracterización del contexto de la I.E.** En este proceso, orienta el recojo de información hacia aquellos aspectos del contexto de la I.E. que podrían cumplir algún rol o influenciar en la implementación del acompañamiento pedagógico.
- Valida tu cronograma de visitas con cada uno de los docentes, realiza ajustes de ser necesario, y establece la fecha y hora definitivas para cada visita. Una vez validado tu cronograma, hazlo llegar al director.
- Ingresa en el sistema de recojo de información la programación de tus visitas.
- Prepárate para el uso de los instrumentos y herramientas con el protocolo y orientaciones del PFD.
- Asegúrate que todos los docentes conozcan anticipadamente los instrumentos que utilizarás para la visita diagnóstica (las rúbricas de observación de aula y la rúbrica de análisis de la planificación curricular)
- Aprovecha para solicitarle a los docentes que el día de la visita en aula tengan a mano su programación anual, unidad didáctica y sesión de aprendizaje.
- Prepara tu cuaderno de campo para el registro de evidencias durante la observación de aula.

##### **3.1.2. DURANTE LA VISITA DIAGNÓSTICA**

###### **DIAGNÓSTICO DE LA PRÁCTICA DOCENTE:**

- ↳ Asiste puntualmente al aula, pues tu observación debe ser desde el inicio hasta el final de la sesión de aprendizaje.
- ↳ Coordina con el docente la forma en que serás presentado ante los estudiantes.
- ↳ Saluda cordialmente a los estudiantes.
- ↳ Ubícate en un lugar estratégico donde puedas tener una visión panorámica del aula sin interferir con el desarrollo de la sesión.
- ↳ Observa de manera sistemática los eventos de la sesión, centrándote en lo relacionado a cada desempeño establecido en la matriz de desempeños docentes y utiliza tu cuaderno de campo para registrar todas las evidencias posibles.
- ↳ Recuerda que durante la observación solo se registran las evidencias, en orden cronológico y aún no se clasifican ni valoran los desempeños.

- ↳ Al finalizar tu visita, coordina con el docente la hora y el lugar en que podrán llevar a cabo una breve entrevista para complementar alguna información necesaria y/o faltante.
- ↳ Dirígete a un lugar distinto al aula, revisa la planificación curricular del docente con la rúbrica de análisis de la planificación curricular; procesa y analiza las evidencias registradas en tu cuaderno de campo y, utiliza el manual de uso de rúbricas de observación de aula determinando el nivel en el que se encuentra los desempeños del docente observado.
- ↳ Reúnete y entrevista al docente para complementar la rúbrica de análisis de la planificación curricular sobre su programación anual, unidad y sesión de aprendizaje. Asimismo, pregúntale sobre otras dificultades pedagógicas o necesidades de formación.
- ↳ Determina cuál será el espacio que emplearán para realizar el proceso de retroalimentación de las posteriores observaciones en aula, haciendo énfasis en la importancia de que esta reunión se realice el mismo día de las visitas.
- ↳ Explica y anima a tu docente en el uso de su cuaderno de reflexión sobre la práctica.
- ↳ Registra en tu cuaderno de campo toda la información brindada por el docente respecto a sus demandas formativas.

### **3.1.3. DESPUÉS DE LA VISITA DIANÓSTICA<sup>11</sup>**

- ⇒ Identifica fortalezas y debilidades de la práctica docente, a nivel individual y grupal.
- ⇒ Prioriza las necesidades de formación y programa acciones a realizar en el acompañamiento pedagógico a nivel individual y grupal.
- ⇒ Elabora el plan de acompañamiento a nivel individual e institucional, considerando el protocolo y orientaciones del acompañamiento.
- ⇒ Comunica al director sobre los resultados de la visita diagnóstica y socializa tu plan de acompañamiento en reunión con el equipo directivo y los otros AP/EPD (en caso los hubiese).
- ⇒ Recoge los aportes del equipo directivo para hacer ajustes a su plan.
- ⇒ Recuerda que, para cualquier duda referida a la implementación de esta fase, cuentas con la asistencia técnica del Especialista Pedagógico, quien atenderá tus preguntas, de manera presencial (durante la visita establecida) o asesoría en línea (correo electrónico, llamadas telefónicas, WhatsApp, etc.).

## **3.2. ELABORACIÓN DEL PLAN DE ACOMPAÑAMIENTO A NIVEL INDIVIDUAL E INSTITUCIONAL**

### **3.2.1. ¿PARA QUÉ REALIZAR UN PLAN DE ACOMPAÑAMIENTO A NIVEL INDIVIDUAL E INSTITUCIONAL?**

El acompañamiento pedagógico es la estrategia de formación que busca implementar los cambios necesarios para forjar de manera progresiva la autonomía profesional e institucional, y en sus principios se orienta al fortalecimiento de la autonomía profesional docente y de la institución educativa<sup>12</sup>.

Por lo tanto, el plan de acompañamiento es el documento de gestión de la formación en servicio en la institución educativa, que compromete la participación y el liderazgo del equipo directivo de la I.E., con el soporte del acompañante pedagógico o especialista de formación docente. En el plan se definen las necesidades formativas de los docentes y las potencialidades comunes de la I.E., para luego priorizadas y ser atendidas con las estrategias formativas; y lograr la autonomía institucional.

<sup>11</sup> Para desarrollar este momento revisa la sección 3.2. de este documento “ Orientaciones para la elaboración del Plan de Acompañamiento a Nivel Individual e Institucional”.

<sup>12</sup> Principios del acompañamiento pedagógico en la RM N° 088-2018.MINEDU



### 3.2.2. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR PLANIFICAR EN EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO?

Se entiende que **la planificación** es un proceso que permite visualizar la situación deseada, formular objetivos y definir cursos de acción que conlleven a la misma. En términos generales, la planificación es útil para precisar metas, asegurar la dirección correcta, adelantarse y prever recursos, identificar posibles problemas a sortear y aspectos necesarios a ser abordados, optimizar el uso de los recursos y conseguir mejores resultados.

En el caso de los procesos formativos, la planificación es una herramienta indispensable para establecer qué desempeños se quieren fortalecer o desarrollar, cómo y con qué estrategias y recursos se abordará y en qué tiempos, etc.



El acompañamiento pedagógico, como estrategia de formación en servicio, requiere que cada I.E. liderado por el equipo directivo cuente con un plan específico que aborde las necesidades formativas de los docentes acompañados, con objetivos que permitan mejorar los desempeños del equipo directivo y de los docentes, a fin de mejorar y contribuir a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Recuerda que el desarrollo del Plan de Acompañamiento a nivel individual e institucional requiere de acciones de monitoreo para identificar avances en sus objetivos (desempeños profesionales de los docentes y la autonomía institucional) y realizar los ajustes necesarios.

### 3.2.3. ¿CUÁL ES EL PROCESO PARA LA PLANIFICACIÓN DEL PLAN DE ACOMPAÑAMIENTO A NIVEL INDIVIDUAL E INSTITUCIONAL?

El proceso de planificación del Acompañamiento Pedagógico requiere seguir los siguientes pasos:

1. **Visibilizar el escenario futuro:** se establecen considerando los desempeños priorizados para el programa de formación, para impactar en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, donde se evidencia el perfil esperado del docente acompañado y de la institución educativa.
2. **Diagnóstico de las necesidades formativas:**  
**Caracterizar el contexto:** (a nivel institucional) Se realiza considerando la matriz de caracterización del contexto con el propósito de contar con un análisis real de las condiciones del contexto que permitan diseñar y desarrollar acciones formativas, con sentido (significativas) para los docentes y la I.E., relevantes socialmente.

**Identificar las necesidades y demandas formativas de los docentes:** (a nivel individual) Para este propósito, es necesario llevar a cabo un diagnóstico individual de los docentes acompañados.

**Organizar, analizar e interpretar la información:** luego de recoger la información a nivel institucional e individual, se organiza, analiza e interpreta la información, para luego priorizar las necesidades formativas

3. **Objetivos del plan de acompañamiento:** luego de identificar las necesidades y demandas formativas, organizarlas, analizar e interpretar, se plantea los objetivos formativos (desde el equipo directivo y de los docentes) y se definen las metas anuales.
4. **Diseñar acciones en el marco de las estrategias de formación propias del Acompañamiento Pedagógico,** como: las visitas en aula y la reflexión sobre la práctica, GIA, Reuniones de Trabajo Colegiado (RTC) y talleres de actualización.
5. **Cronograma de las acciones formativas:** se realiza considerando las necesidades formativas identificadas relacionadas con las estrategias formativas, recursos, tiempo y los responsables del plan.

Ahora, luego de definir los aspectos claves y revisar la necesidad e importancia del plan de acompañamiento a nivel individual e institucional, como una herramienta clave para la institucionalización del acompañamiento y la autonomía en la institución educativa, iniciamos el proceso de elaboración del plan de acompañamiento:



### **Paso 1. ¿Por qué es importante visibilizar el escenario futuro?**

En el contexto del Acompañamiento Pedagógico 2018, el escenario futuro, es conocer el perfil esperado de los docentes acompañados y de la institución educativa para el logro de la autonomía profesional e institucional:

**A nivel individual:** La mejora de la práctica pedagógica individual tomando como referentes los desempeños priorizados por el **Programa de Formación en Servicio a docentes de II.EE. del nivel primaria con acompañamiento pedagógico**. Abordar la formación docente desde una mirada individual, implica partir de sus necesidades formativas individuales identificadas en el ejercicio de la función docente y relacionada a los siguientes desempeños:

DOMINIOS	COMPETENCIAS	DESEMPEÑOS
<b>DOMINIO I:</b> Preparación para el aprendizaje de los estudiantes	<b>Competencia 2:</b> 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.	1. Planifica el proceso de enseñanza y aprendizaje de corto plazo considerando las necesidades de aprendizaje de los estudiantes sus características y su contexto.
		2. Plantea situaciones significativas que demandan resolver un problema o enfrentar un desafío en la unidad didáctica, a fin de promover el desarrollo de las competencias.
		3. Diseña sesiones de aprendizaje que presentan coherencia entre, el conjunto de actividades y los propósitos de aprendizaje de la sesión, y entre estos y la unidad didáctica correspondiente.
<b>DOMINIO II:</b> Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes	<b>Competencia 3:</b> 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.	4. Regula positivamente el comportamiento de los estudiantes contribuyendo al desarrollo de su autorregulación en beneficio de la convivencia democrática.
		5. Construye relaciones respetuosas con sus estudiantes haciendo uso de un lenguaje verbal y no verbal que denota consideración hacia ellos, a fin de generar un clima afectivo positivo en el aula.
	<b>Competencia 4:</b> Conduce el proceso de enseñanza con dominio de 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.	6. Desarrolla situaciones de aprendizaje que promuevan el razonamiento, la creatividad y el pensamiento crítico.
<b>Competencia 5:</b> Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo a 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.		7. Plantea evidencias de aprendizaje apropiadas para los criterios de evaluación definidos en la unidad didáctica.
		8. Retroalimenta a los estudiantes para que identifiquen lo que han logrado así como la distancia que existe entre ese nivel de logro y el nivel esperado y lo que necesitan para mejorar.
<b>DOMINIO III:</b> Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad	<b>Competencia 6:</b> Participa activamente con actitud democrática, crítica y colaborativa en la gestión de la escuela, contribuyendo a la construcción y mejora continua del PEI para que genere aprendizajes de calidad.	9. Utiliza la estrategia de escucha activa para comunicarse efectivamente con sus colegas en espacios de trabajo colaborativo.

<b>DOMINIO IV:</b> <b>Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente</b>	<b>Competencia 8:</b> 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.	10. Reconoce qué características personales propias facilitan u obstaculizan el trabajo colaborativo en la escuela (GIA, RTC) y con sus propios estudiantes.
		11. Sistematiza su experiencia de reflexión sobre la práctica pedagógica y comparte sus lecciones aprendidas.

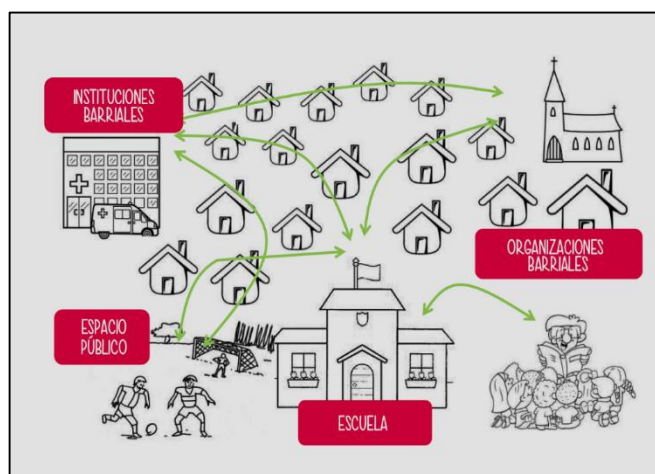
**A nivel institucional:** La mejora de la práctica pedagógica a nivel institucional, considerando los desempeños docentes priorizados del programa, de manera que contribuya a la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

La mejora de desempeños a nivel institucional requiere de una cultura de trabajo colegiado, liderada por el equipo directivo en pleno ejercicio de la competencia del Marco de Buen Desempeño del Directivo<sup>13</sup>: “Promueve y lidera una comunidad de aprendizaje con los docentes de su I.E. basada en la colaboración mutua, la autoevaluación profesional y la formación continua, orientada a mejorar la práctica pedagógica y asegurar logros de aprendizaje” (MINEDU, 2016).

## Paso 2. ¿Cómo se realiza el diagnóstico de las necesidades formativas?

Para desarrollar estrategias formativas significativas en la I.E. dirigidas a los distintos actores de la misma; es necesario conocer y analizar el contexto. La identificación de las características, demandas y oportunidades que ofrece el contexto permitirá diseñar y desarrollar acciones con sentido.

Tal como debe hacer el docente de aula, el AP/EFD debe conocer con suficiencia el contexto donde intervendrá, a fin de identificar oportunidades que le permitan tratar contenidos y desarrollar acciones con sentido para los actores de la I.E. y relevantes socialmente.



**Contando con una adecuada caracterización del contexto, el AP/EFD podrá diseñar y ejecutar sus distintas intervenciones con pertinencia pues referirá en ellas a las necesidades, características y oportunidades del contexto institucional y local. De esa manera las estrategias de formación orientadas al fortalecimiento de desempeños en el marco de la implementación del currículo nacional: visitas en aula y reunión de reflexión sobre la práctica, GIA, RTC y talleres de actualización, deberán referir a dichas características identificadas del contexto.**

### A. CARACTERIZAR EL CONTEXTO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA: (a nivel interno y externo)

Se recoge la información en la *ficha de caracterización del contexto de la institución educativa*, desarrollada en una reunión de trabajo con el equipo directivo y docentes.

Para caracterizar el contexto puedes hacer uso de la siguiente matriz, y desarrollar con el equipo directivo y docentes para que la desarrollen de manera profunda y así la información recogida les pueda servir para diseñar, desarrollar o potenciar el proceso formativo con sentido para docentes y estudiantes de la I.E.

<sup>13</sup> Compromiso Escolar y Plan Anual de trabajo de la I.E. – MINEDU.2016

## FICHA DE CARACTERIZACIÓN DEL CONTEXTO DE LA I.E.

FACTORES DEL CONTEXTO	PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DEL CONTEXTO DE LA I.E.	Contextualización de la formación (Priorizar los que se van a desarrollar en el plan)
<p><b>FACTORES INTERNOS:</b> son los que afectan o potencian el proceso formativo de los docentes.</p> <p><b>1. Contexto de la Institución Educativa (Cultura escolar- factores que afectan o potencian los aprendizajes)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Currículo oculto. Indagación de los rituales de la escuela.</li> <li>• Manifestaciones de actitudes y formas de relación entre los actores educativos.</li> <li>• Buenas prácticas de la I.E., prácticas innovadoras de los docentes, etc.</li> <li>• Sentido de pertenencia e identidad de los actores educativos.</li> </ul>		
<p><b>FACTORES EXTERNO:</b> son los que pueden afectar el progreso formativo.</p> <p><b>2. Oportunidades y/o potencialidades</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Principales aportes de la producción y tecnología local.</li> <li>• Recursos para el aprendizaje (saberes, experiencia de la familia y comunidad, medio natural, etc.).</li> <li>• Valoración de la cultura local, cosmovisión, sentido de pertenencia/Identidad.</li> <li>• Proyectos formativos implementados por los gobiernos regionales, locales, UGEL, ONG.</li> </ul>		
<p><b>DEMANDAS/PROBLEMAS:</b> se debe identificar las demandas o problemas relacionadas con el impacto de las acciones formativas.</p> <p><b>3. Necesidades de cambio social.</b></p> <p><b>Atención a demandas/problemas sociales.</b></p>		

Para realizar el análisis del contexto debe identificar las principales características del contexto y del ámbito de la escuela, como: Ubicación geográfica, vías de acceso, medios de transporte, características productivas y socioculturales del ámbito de la I.E., idiomas de la zona, datos referenciales socioeconómicos (quintil de pobreza, niveles de desnutrición, etc.), resultados de la Evaluación Censal de los Estudiantes de la I.E. el año anterior (tendencias en la evolución de los resultados a nivel de la I.E.), instituciones cercanas intervenidas (unidocentes, polidocentes), condición del director: Nombrado, encargado, niveles educativos de la I.E. (inicial, primaria, secundaria), número de docentes por nivel, número de estudiantes por nivel, número de aulas, número de estudiantes con necesidades educativas especiales

Esta información te permitirá analizar el contexto interno y externo de la institución educativa, que favorece o pone en riesgo al desarrollo de las acciones formativas en la I.E.

## B. IDENTIFICAR LAS NECESIDADES Y DEMANDAS FORMATIVAS DE LOS DOCENTES

### B.1. Recoger información

Para desarrollar el Plan de Formación en el marco del Acompañamiento Pedagógico, es necesario identificar inicialmente cuáles son las necesidades y demandas formativas que presentan los docentes tanto a nivel individual como institucional.

Para el recojo de necesidades de formación, se realiza lo siguiente:

**B.1.1. A nivel individual:** se recoge y analiza información sobre los desempeños priorizados de cada uno de los docentes, mediante el análisis documental y la observación de aula y en trabajo colegiado, realizado en la visita diagnóstica. Para ello se cuenta con los siguientes instrumentos:

- Rúbricas de observación de aula
- Rúbrica de análisis de la planificación curricular

Para el recojo de información, a nivel individual, se lleva a cabo una entrevista con el docente de aula, a fin de recoger sus demandas de formación.

**B.1.2. A nivel institucional:** En este proceso es importante el análisis de las interacciones entre los docentes en los primeros encuentros como reuniones de sensibilización. El que te permitirá analizar junto a la información de la matriz de contexto. Para ello se cuenta con:

- Lista de cotejo de trabajo colegiado

## C. ORGANIZAR, ANALIZAR E INTERPRETAR INFORMACIÓN:

Concluido el recojo de información:

- Se organizan las evidencias de la práctica del docente observado y de la I.E., considerando los desempeños señalados en los instrumentos.
- Se analiza la información recogida por cada docente, con base en los desempeños docentes (su naturaleza y complejidad) y define sus niveles o precisa si estos fueron observados o logrados durante la sesión, de acuerdo a los criterios establecidos para cada caso.
- Formula conclusiones sobre los logros y oportunidades de mejora para él o la docente en cada uno de los desempeños.
- A partir de las oportunidades de mejora define las necesidades formativas.

Se priorizan los desempeños considerando lo siguiente:

- Desempeño con menor nivel de desarrollo.
- Desempeño como requisito indispensable o la base para la mejora de otros desempeños, de aprendizajes de los estudiantes y las estrategias formativas.
- Desempeño es priorizado con sustento por el equipo directivo.

Recuerda que las necesidades formativas hacen referencia a la necesidad o problema identificado por el acompañante pedagógico o especialista formación docente en la visita diagnóstica entre la situación real (actual) y lo esperado en el perfil ideal.

**MATRIZ PARA PRIORIZAR LAS NECESIDADES FORMATIVAS INDIVIDUALES**

Docente	Grado y sección	Evidencias	Conclusiones de los desempeños de la visita diagnóstica	Necesidades formativas individuales	Desempeños priorizado
Emilio	2do	El docente al terminar el experimento pregunta <i>¿cuál será la temperatura del agua, ahora?</i> Pedro responde, <i>50°C</i> , - el docente dice: <i>“No es 50°C, ¡piénsalo mejor!”</i>	El docente no realiza preguntas ni repreguntas ante las respuestas o productos de los estudiantes. Sólo da retroalimentación elemental, o bien repite la explicación original sin adaptarla.	Fortalecer la calidad de la retroalimentación que brinda el docente, incrementando el uso de retroalimentación descriptiva y por descubrimiento o reflexión.	11. Retroalimenta a los estudiantes para que identifiquen lo que han logrado así como la distancia que existe entre ese nivel de logro y el nivel esperado y lo que necesitan para mejorar.
Ignacio R.					
Roxana H.					

Se formulan las necesidades formativas comunes. Para ello se toma en cuenta el conjunto de **necesidades formativas de los docentes que guardan relación o son de la misma naturaleza.**

NECESIDADES FORMATIVAS COLECTIVAS
El 70 % de los docentes observados se encuentran en el nivel 2 de la rúbrica..., siendo una de sus oportunidades de mejora:  Fortalecer la calidad de la <b>retroalimentación</b> que brinda el docente, incrementando el uso de retroalimentación descriptiva y por descubrimiento o reflexión.
El 50 % de los docentes presenta como una de sus oportunidades de mejora:  Planificar unidades didácticas que respondan a los criterios de coherencia y pertinencia curricular. Coherentes con los componentes y elementos del CN y pertinentes en tanto los elementos de la planificación consideran las características, necesidades u oportunidades del contexto y las necesidades e intereses de los estudiantes.
El 40% de los docentes presenta como una de sus oportunidades de mejora:  Orientar a los estudiantes en la formulación y evaluación de los acuerdos de convivencia, considerando las características de interacción que acontecen dentro del aula o espacio educativo.

### **Paso 3. ¿Cómo defino los objetivos del plan de acompañamiento?**

Luego de identificar las necesidades y demandas formativas, organizarlas, analizar e interpretar, se plantea los objetivos formativos de manera conjunta con el equipo directivo y, de los docentes, así como las metas anuales, que permita el logro del mismo como equipo institucional:

**3. A. FORMULACIÓN DE LOS OBJETIVOS:** Los objetivos se plantean en función a lo que se espera lograr en el presente año, deben ser claros, precisos, señalando un resultado alcanzable y teniendo como base los desempeños del programa de formación docente.

### **3. B. FORMULACIÓN DE METAS EN FUNCIÓN A LAS NECESIDADES Y DEMANDAS FORMATIVAS**

La formulación de metas se realiza considerando el perfil esperado y los resultados del diagnóstico del desempeño docente, tanto a nivel individual como institucional.

Las metas se formulan considerando los niveles de logro alcanzado o la situación inicial de los desempeños priorizados en el Programa de Formación en Servicio para Docentes del Nivel Primaria con Acompañamiento Pedagógico.

**Toda la información anterior se puede consolidar en una sola matriz a nivel individual y otra a nivel institucional, tal como se muestra a continuación, con algunos ejemplos:**

#### **MATRIZ DE FORMULACIÓN DE METAS EN FUNCIÓN A LAS NECESIDADES FORMATIVAS A NIVEL INDIVIDUAL**

<i>Docente</i>	NECESIDADES FORMATIVAS PRIORIZADAS	METAS DE FORMACIÓN (PFD)	
		META ANUAL	
Mario B. (4° B)	Fortalecer La calidad de la retroalimentación que brinda el docente, <u>incrementando el uso de retroalimentación descriptiva y por descubrimiento o reflexión.</u>	Al término del año el docente alcanza el nivel IV.  <i>Al menos una vez en cada sesión incorpora la retroalimentación por descubrimiento o reflexiva y aplica en forma constante la retroalimentación descriptiva.</i>	







## MATRIZ DE FORMULACIÓN DE METAS EN FUNCIÓN A LAS NECESIDADES FORMATIVAS A NIVEL INSTITUCIONAL

NECESIDADES FORMATIVAS PRIORIZADAS	METAS DE FORMACIÓN (PFD)	ESTRATEGIA/S FORMATIVA/S EN LA QUE SERÁ ABORDADA
	META ANUAL	
El 70 % de los docentes observados se encuentran en el nivel 2 de la rúbrica., siendo una de sus oportunidades de mejora:  Fortalecer la calidad de la <b>retroalimentación</b> que brinda el docente, incrementando el uso de retroalimentación descriptiva y por descubrimiento o reflexión	El 70 % de los docentes de la IE alcanzan el nivel IV de la rúbrica  <i>Al menos una vez en cada sesión los docentes incorporan la retroalimentación por descubrimiento o reflexiva y aplica en forma constante la retroalimentación descriptiva.</i>	Visita en aula  GIA

**Paso 4. ¿Cómo diseñar acciones en el marco de las estrategias formativas propias del Acompañamiento Pedagógico?**

Para diseñar las acciones que se van a desarrollar con las estrategias formativas en el acompañamiento deben responder a las necesidades formativas priorizadas a nivel institucional e individual, por lo que es importante revisar:

-  Protocolo para el desarrollo de las visitas en aula
-  Protocolo para el desarrollo del GIA
-  Protocolo para el desarrollo del RTC
-  protocolo para el desarrollo de los Talleres

Luego de la lectura, de los protocolos y orientaciones, debes diseñar las acciones que permitan mejorar los desempeños a partir de las estrategias formativas que fortalezcan la autonomía profesional e institucional:

- 4. A. A NIVEL INSTITUCIONAL:** de la matriz anterior se define las estrategias formativas que ayuden a lograr las metas propuestas:

Necesidades formativas colectivas (Formulada a partir de las necesidades formativas de los docentes que se relacionan o son de la misma naturaleza)	Estrategias formativas	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Setiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
El 70 % de los docentes observados se encuentran en el nivel 2 de la rúbrica..., siendo una de sus oportunidades de mejora:  Fortalecer la calidad de <b>la retroalimentación</b> que brinda el docente, incrementando el uso de retroalimentación descriptiva y por descubrimiento o reflexión.	Reunión de trabajo colegiado			18					
El 50 % de los docentes presenta como una de sus oportunidades de mejora:  Planificar unidades didácticas que respondan a los criterios de coherencia y pertinencia curricular. Coherentes con los componentes y elementos del CN y pertinentes en tanto los elementos de la planificación consideran las características, necesidades u oportunidades del contexto y las necesidades e intereses de los estudiantes.	Grupo de Inter Aprendizaje								
El 40% de los docentes presenta como una de sus oportunidades de mejora:  Orientar a los estudiantes en la formulación y evaluación de los acuerdos de convivencia, considerando las características de interacción que acontecen dentro del aula o espacio educativo.	Talleres de actualización		X						

## 4. B. A NIVEL INDIVIDUAL:

Docente	Necesidades formativas prioritizadas	Estrategia formativa a desarrollar									
			Mayo	Junio	Julio	Agosto	Setiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	
Mario B. (4° B)	Fortalecer La calidad de la retroalimentación que brinda el docente, <u>incrementando el uso de retroalimentación descriptiva y por descubrimiento o reflexión.</u>	Visita en aula y reunión de reflexión sobre la práctica		15 (2° visita)							
Alberto 2°											
Micaela											

## 3.2.4. ESQUEMA SUGERIDO PARA LA ELABORACIÓN DEL PLAN DE ACOMPAÑAMIENTO A NIVEL INDIVIDUAL E INSTITUCIONAL 2018

## 1. Información general

- 1.1 Nombre de la I.E.
- 1.2 Código Modular
- 1.3 Dirección de la I.E.
- 1.4 Correo electrónico de la I.E. / Teléfono de la I.E.
- 1.5 Distrito / Provincia / Región
- 1.6 Nombre del Director(a)
- 1.7 Correo electrónico del director / Teléfono del director

## 2. Objetivos del Plan de acompañamiento a nivel individual e institucional

## 3. Perfil esperado del docente acompañado y de la institución educativa al término del 2018 (Programa de formación docente)

## 4. Diagnóstico de las necesidades formativas

- 4.1. Caracterizar el contexto de la I.E. (interno – externo)
- 4.2. Identificación de necesidades formativas de los docentes
- 4.3. Organización, análisis e interpretación de la información

## 5. Priorización de las necesidades formativas identificadas

## 6. Formulación de metas en función a las necesidades y demandas formativas

- 6.1. Matriz de formulación de metas en función a las necesidades formativas a nivel individual
- 6.2. Matriz de formulación de metas en función a las necesidades formativas a nivel institucional

## 7. Diseñar acciones en el marco de las estrategias formativas del acompañamiento pedagógico

## 8. Cronograma de las acciones formativas

- 8.1. Cronograma de acciones formativas por institución educativa
- 8.2. Cronograma de visitas de aula y reuniones de reflexión sobre la práctica por docente acompañado

## 4. FASE DE DESARROLLO

### 4.1. MOMENTOS PARA LA EJECUCIÓN DE LA VISITA EN AULA

#### 4.1.1. ANTES DE LA VISITA:

El AP/EFD realiza las siguientes acciones antes de la visita:

- Coordina con el equipo directivo y docentes a su cargo, su cronograma de visita.
- Ingresa en el sistema de información la programación de sus visitas
- Revisa el plan de acompañamiento, enfatizando las necesidades de formación identificadas y que conviene no perder de vista.
- Revisa los compromisos de mejora establecidos en la visita anterior, para hacer seguimiento a su implementación durante la visita.
- **Selecciona y/o diseña diversos materiales o recursos impresos y digitales, a la base de información actualizada, que utilice y facilite al o la docente durante el desarrollo del diálogo reflexivo.**
- Prevé y organiza las herramientas e instrumentos para el recojo de información: la rúbrica de análisis de la planificación curricular, las rúbricas de observación de aula, el cuaderno de campo, la matriz de diálogo reflexivo y el portafolio.

#### 4.1.2. DURANTE LA VISITA:

Cada visita en aula implica el desarrollo de los siguientes procesos:

- ↳ Observación y registro de evidencias de la práctica pedagógica en aula
- ↳ Análisis de lo observado y planificación del diálogo reflexivo
- ↳ Desarrollo de reuniones de reflexión sobre la práctica (desarrollo del diálogo reflexivo y compromisos)

Las acciones que realiza el AP / EFD durante la visita, según la cantidad de días, son:

#### A. VISITA EN AULA DE UN DÍA



### A.1. Acciones de coordinación antes de ingresar a la observación de aula

- ▶ Comunica al director o directora de la Institución Educativa el propósito de la visita.
- ▶ Llega al aula con suficiente anticipación al horario escolar establecido.
- ▶ Coordina con el docente tú ingreso al aula, estableciendo un clima propicio para que el docente se desenvuelva en confianza.
- ▶ Solicita al docente el propósito de la sesión de aprendizaje a ser observada.

### A.2. Acciones durante la observación de aula

- ▶ Ingresa al aula, saluda al docente y a los estudiantes y comunica el propósito de su visita. Luego, encuentra un lugar donde puedas desarrollar una adecuada observación. Si es necesario puedes desplazarte por el aula teniendo cuidado de no provocar la distracción o interacción con los estudiantes y con el docente.
- ▶ Durante tu permanencia en el aula desarrolla una observación sistemática<sup>14</sup> en la que registras hechos o evidencias de la práctica pedagógica del docente y NO calificas o formulas conclusiones sobre ella. En tu registro incluye la hora de inicio y fin de cada una de las actividades realizadas por el docente, y la cantidad de estudiantes presentes<sup>15</sup> durante la sesión.
- ▶ Finalizada la sesión de aprendizaje, te despidas de los estudiantes, coordina con el docente el horario para el desarrollo de la reunión de reflexión sobre la práctica, y solicita la sesión de aprendizaje y su respectiva unidad didáctica.

### A.3. Acciones después de la observación de aula

#### A.3.1. Preparación del diálogo reflexivo

- ▶ **Analiza la planificación curricular**

Haciendo uso del instrumento de análisis de la unidad didáctica y la sesión de aprendizaje (la rúbrica de análisis de la planificación curricular) identifica los ítems logrados y aquellos que requieren mejoras respecto a la planificación de sesión y su respectiva unidad. Con base en el análisis, elabora observaciones considerando como principales criterios la coherencia y la pertinencia curricular.

**COHERENCIA:** supone analizar la relación lógica que existe entre:

- Elementos o componentes (al interior) de la unidad didáctica y la sesión de aprendizaje:  
Propósitos, estrategias, actividades, contenidos, materiales, otros.
- La planificación de unidad y la planificación de sesión
- La(s) planificación(es) y lo establecido en el Currículo Nacional.

**PERTINENCIA:** supone observar en qué medida los elementos o componentes de la planificación curricular se relacionan con el contexto, con las características, demandas y oportunidades que este ofrece; así como con las necesidades e intereses de los estudiantes.

Posterior al análisis, prioriza dos o tres ítems donde él o la docente presente mayor necesidad de mejora y formula preguntas para el diálogo reflexivo. A continuación, algunos ejemplos:

<sup>14</sup> Para profundizar en las características de la observación sistemática, revisar la sección “La observación sistemática”.

<sup>15</sup> Según requiere la el sistema de información

**Para analizar la coherencia:**

- ¿Considera que el desarrollo de las actividades de aprendizaje y la secuencia de las mismas han contribuido al logro de desempeños que se esperaban lograr en la sesión? ¿De qué manera?
- ¿Los materiales seleccionados son coherentes con la estrategia desarrollada durante la sesión? ¿Por qué?

**Para analizar la pertinencia:**

- ¿Qué componentes de la sesión de aprendizaje (actividades, estrategias, materiales, conocimientos, etc.) contextualizó? ¿Cómo procedió?
- ¿La situación significativa planteada responde a una particularidad del contexto local? ¿Por qué?

► **Analiza los desempeños docentes observados durante la visita en aula**

Analiza los hechos o evidencias registradas durante la observación de aula y relaciónalas con los desempeños docentes. Para ello, realiza los siguientes pasos:

- Revisa las evidencias en tu cuaderno de campo durante la observación, precísalas y/o complementalas.
- Organiza las evidencias por desempeño usando la matriz de preparación del diálogo reflexivo.
- Define los niveles de desempeño o precisa si estos fueron observados o logrados durante la sesión, de acuerdo a los criterios establecidos para cada caso. En este proceso, usa el manual de las Rúbricas de observación de aula.
- A partir de lo analizado, formula conclusiones sobre los logros y oportunidades de mejora para él o la docente en cada uno de los desempeños.
- Prioriza los desempeños que abordarás en el diálogo reflexivo. Para ello, analiza cada uno de los mismos en base a las siguientes interrogantes:

**Preguntas orientadoras para la priorización de desempeños:**

- ¿El docente obtuvo en la visita diagnóstica y/o en otras visitas, un menor nivel de desempeño en la rúbrica o en comparación a las demás?
- ¿El desempeño es requisito indispensable o la base para la mejora en múltiples desempeños?
- ¿El desempeño ha sido priorizado para ser trabajado a nivel institucional?

- De los desempeños priorizados, interpreta la práctica pedagógica, a través del planteamiento de hipótesis, es decir, plantea primeras explicaciones acerca de los factores que podrían explicar la actuación del docente, tales como los supuestos y creencias que estarían a la base de la misma.
- Estas hipótesis ayudan a definir la dirección y contenido de las preguntas durante el diálogo reflexivo.

► **Recuerda que estas hipótesis son provisionales. Por tanto, debes contrastarlas con las reflexiones que el docente elabore de su actuación durante el diálogo reflexivo para afirmarlas, ampliarlas o modificarlas.**

► **Elabora preguntas para el diálogo reflexivo, partiendo de las hipótesis elaboradas y teniendo en cuenta los siguientes propósitos generales:**

PARA EL DOCENTE	PARA EL ACOMPAÑANTE
<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Descubrir los supuestos que sustentan su práctica pedagógica.</li> <li>▶ Autoevaluar la consistencia y pertinencia de su práctica pedagógica.</li> <li>▶ Generar compromisos de mejora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Recoger información que le permita verificar, ampliar o modificar las hipótesis planteadas sobre los supuestos que estarían a la base de la práctica pedagógica observada.</li> </ul>

- ▶ Recuerda que el objetivo durante la planificación del diálogo reflexivo es elaborar un conjunto de preguntas claves que orienten la reflexión crítica durante el diálogo con el docente. No se trata de construir una larga lista de preguntas a modo de cuestionario. Como acompañante pedagógico, debes tener claridad del propósito del diálogo reflexivo y practicar la escucha atenta, de modo que puedas ayudar al docente a mantener el foco y a profundizar la reflexión sobre su propia práctica pedagógica.
- ▶ Plantea de manera suficiente, aportes (recomendaciones, diversos materiales o recursos impresos y digitales) para la mejora de los desempeños priorizados a la base de información actualizada.

***Es importante que previamente hayas recabado materiales y recursos vinculados a los desempeños del Programa de Formación, a fin de que puedas proporcionarlos y abordarlos con los docentes que acompañas.***

### A.3.2. Desarrollo del diálogo reflexivo<sup>16</sup>

- ▶ **En la reunión del diálogo reflexivo**, media un diálogo fluido y productivo con el docente. Para ello establece un clima de confianza de modo que involucres al docente en un proceso de deconstrucción de su práctica pedagógica y lo animes a describir lo que hizo, expresando argumentaciones e interpretaciones, reconociendo sus logros o fortalezas y alternativas de mejora.
- ▶ Este diálogo reflexivo, concluye en un compromiso, el cual es asumido por el docente para ser aplicado en lo sucesivo, adecuándolo a las necesidades de los estudiantes. Los compromisos, resultado del diálogo reflexivo deben ser motivo de seguimiento en las visitas siguientes a fin de identificar mejoras en la práctica pedagógica.

<sup>16</sup> Para un adecuado desarrollo del diálogo reflexivo, profundiza en cada uno de sus momentos revisando la sección 3.1.3.1. de este documento “Momentos del diálogo reflexivo”.

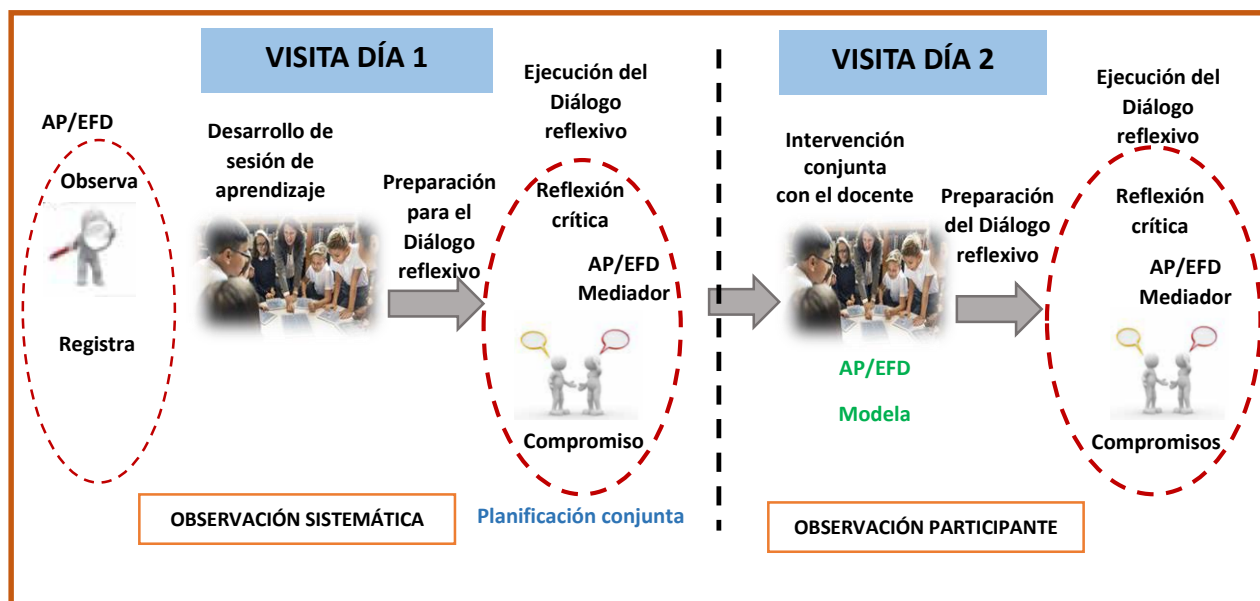
### MATRIZ DE PREPARACIÓN DEL DIÁLOGO REFLEXIVO A PARTIR DE LO OBSERVADO EN LA VISITA EN AULA

Desempeños del Programa de Formación Docente 2018	NIVEL DE LOGRO	Evidencias sobre el desempeño	Conclusiones sobre el desempeño (logros y oportunidades de mejora)	Interpretación de la práctica pedagógica	Preguntas para el diálogo reflexivo	Aportes desde las conclusiones (sustento teórico, estrategias, metodologías, didáctica, etc.)
1. Planifica el proceso de enseñanza y aprendizaje de corto plazo considerando las necesidades de aprendizaje de los estudiantes sus características y su contexto.						
2. Plantea situaciones significativas que demandan resolver un problema o enfrentar un desafío en la unidad didáctica, a fin de promover el desarrollo de las competencias.						
3. Diseña sesiones de aprendizaje que presentan coherencia entre, el conjunto de actividades y los propósitos de aprendizaje de la sesión, y entre estos y la unidad didáctica correspondiente.						
7. Plantea evidencias de aprendizaje apropiadas para los criterios de evaluación definidos en la unidad didáctica.						



<p>4. Regula positivamente el comportamiento de los estudiantes contribuyendo al desarrollo de su autorregulación en beneficio de la convivencia democrática.</p> <p><b>(Rúbrica: Regula positivamente el comportamiento de los estudiantes)</b></p>					
<p>5. Construye relaciones respetuosas con sus estudiantes haciendo uso de un lenguaje verbal y no verbal que denota consideración hacia ellos, a fin de generar un clima afectivo positivo en el aula.</p> <p><b>(Rúbrica: Propicia un ambiente de respeto y proximidad)</b></p>					
<p>6. Desarrolla situaciones de aprendizaje que promuevan el razonamiento, la creatividad y el pensamiento crítico.</p> <p><b>(Rúbrica: Promueve el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico)</b></p>					
<p>8. Retroalimenta a los estudiantes para que identifiquen lo que han logrado así como la distancia que existe entre ese nivel de logro y el nivel esperado y lo que necesitan para mejorar.</p> <p><b>(Rúbrica: Evalúa el progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes y adecuar su enseñanza)</b></p>					

## B. VISITA EN AULA DE DOS DÍAS



La visita de observación sistemática y sesión compartida, se propone para los docentes que presenten mayor necesidad en la planificación curricular y/o en la conducción de la sesión de aprendizaje. El propósito de la visita de dos días es atender de manera diferenciada las necesidades formativas de los docentes relacionados a la planificación y conducción del proceso de enseñanza aprendizaje. Esta visita tendrá una duración de dos días consecutivos.

### B.1. Acciones para el día uno

Realiza las acciones descritas en la sección anterior "VISITA EN AULA DE UN DÍA" y, durante la reunión de reflexión sobre la práctica plantea al docente de aula, si fuera necesario, tu intervención en la planificación de la sesión de aprendizaje del día siguiente; de ese modo se llevará a cabo una planificación compartida. En caso el docente haya planificado con anticipación la siguiente sesión procede a orientarlo en el análisis y adecuación de la misma en caso sea necesario.

En este proceso debes dar atención a la planificación de sesiones de aprendizaje acordes a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y a los propósitos de aprendizaje del CN; los mismos que a su vez aparecen precisados en la planificación curricular (anual y de unidad). Orienta la elaboración/adecuación de una planificación con base en criterios de coherencia y pertinencia curricular. En ese sentido, conforme medias el proceso de planificación compartida, precisa que se cumplan los criterios que deben caracterizar la planificación de sesiones de aprendizaje y que aparecen descritos en la rúbrica de análisis de la planificación curricular.

En este proceso además, se decide si es necesaria tu participación durante la conducción de la misma sesión. En caso de ser necesario la sesión será de naturaleza compartida y podrás intervenir específicamente (modelar) para fortalecer: manejo de estrategias para el trabajo en equipo, manejo de alguna estrategia didáctica, uso de materiales, manejo del clima de aula, u otro que se estime necesario.

### B.2. Acciones para el día dos

A partir de la planificación conjunta, el docente acompañado asume la conducción de la sesión compartida y; conforme eso se ejecuta, realiza una observación participante hasta el momento en el que intervienes de acuerdo a lo planificado.

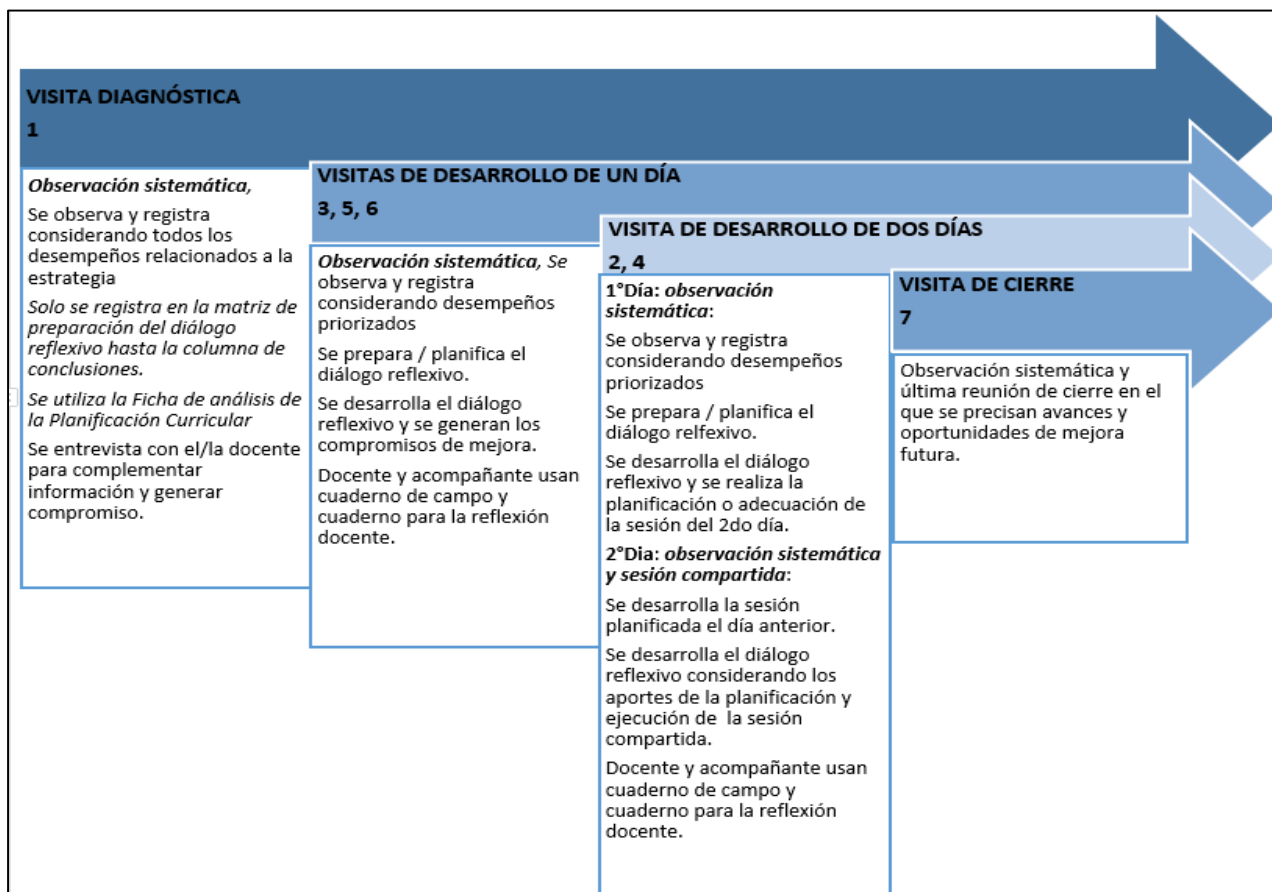
Al término de la sesión compartida, precisa en la matriz del diálogo reflexivo el contenido de la planificación relacionado a los criterios de coherencia y pertinencia curricular; asimismo, analiza el desarrollo de la sesión compartida con base en los desempeños docentes priorizados y referidos a la conducción del proceso de enseñanza y aprendizaje.

A partir de ello, media el diálogo reflexivo y destaca los principales aportes de la sesión compartida; analizando en qué medida la planificación compartida aportó a un mejor desempeño docente en la conducción de la enseñanza y por ende al proceso de aprendizaje de los estudiantes. Finalmente, anima al docente acompañado a describir las acciones realizadas en la sesión compartida, a reconocer los aportes expresando argumentaciones y a asumir alternativas y/o compromisos que le ayudarán en la mejora de su práctica pedagógica, para que los incluya en el cuaderno para la reflexión del docente de aula.

#### 4.1.3. DESPUÉS DE LA VISITA:

Realiza las siguientes acciones al término de cada visita de desarrollo:

- ⇒ Actualiza el o los desempeños del docente en el plan de acompañamiento pedagógico a nivel individual e institucional.
- ⇒ Acuerda con el docente la fecha de la siguiente visita.
- ⇒ Comunica al director los compromisos asumidos por el docente para que realice el seguimiento a los mismos.
- ⇒ Registra en la plataforma la información recogida en las rúbricas y otros.
- ⇒ En tu cuaderno de campo / portafolio sistematiza y extrae conclusiones sobre lecciones aprendidas como AP/EFD (mayor conocimiento de la práctica pedagógica del docente observado, ideas prácticas para las siguientes visitas y para tu propio desempeños como acompañante, etc.).



## 4.2. LA OBSERVACIÓN DE AULA

### LA OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA

- ✓ La observación sistemática o estructurada de aula es un método que se utiliza para precisar los comportamientos que se dan en el aula a partir de observaciones directas que especifican los eventos o conductas que deben observarse y cómo estos deben ser registrados. Se define como un recojo de información que describe lo que ocurre en aula sin modificarlo porque se limita solo a captar aquellos aspectos dinámicos del quehacer pedagógico de los docentes e interacciones de clases, siguiendo pautas que establecen, debe observarse y cómo estas deben ser registradas, de acuerdo a una serie de criterios previamente establecidos.
- ✓ Dichos criterios se resumen en: (a) el tiempo de **observación**/registro, (b) las categorías de **observación** y (c) el número de sujetos que se observan.
- ✓ Este tipo de observación tiene una serie de características relevantes que se plantean a continuación<sup>17</sup>:
  - **Un propósito para la observación.-** En la observación sistemática, observamos con un propósito específico. Este puede ser realizar una descripción de lo que ocurre en un aula; recoger información sobre determinados tipos de dinámica entre docentes y estudiantes; mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes a partir de retroalimentación individual, entre otros.  

El propósito orientará la selección de los aspectos que observaremos específicamente en el aula. Por ejemplo, no observaré los mismos aspectos si mi objetivo es analizar las relaciones de género de un aula, que en el caso de que mi propósito sea mejorar las prácticas de enseñanza de los docentes.
  - **Definiciones operacionales para todos los comportamientos observados.-** La observación sistemática busca asegurar la validez y la confiabilidad del proceso. Para ello, los observadores deben contar con una definición compartida de qué se entiende por cada comportamiento a observar, en lugar de realizar la observación basándose en sus concepciones individuales. A las nociones compartidas que se construyen con fines de recojo de información las llamamos “definiciones operacionales”, y son las que guiarán el proceso de observación.
  - **Foco observacional específico.-** En una observación sistemática no observamos absolutamente todo lo que ocurre en el aula, por el contrario, se busca enfocar la atención del observador en los aspectos que se consideran relevantes para un determinado propósito. En el caso que nos convoca, el propósito es recoger información sobre los desempeños docentes, enfocándose en los priorizados para el Programa de Formación de Docentes.
  - **Una unidad de tiempo.-** Usualmente, los procesos de observación sistemática involucran definir una unidad de tiempo.
  - **Un método para registrar, procesar y analizar los datos.-** Para asegurar un recojo sistemático de información es necesario definir por anticipado un método para registrar, procesar y analizar los datos. Estos procesos deben ser estandarizados, es decir, ser los mismos independientemente de quien observa. Como veremos más adelante, una observación sistemática requiere de un registro objetivo de los eventos y conductas que se observan directamente en el aula; así como el uso de determinados criterios para analizar los datos, los cuales están definidos en cada uno de los instrumentos de recojo de información: rúbricas, listas de cotejo, etc.

<sup>17</sup> Extraído de: <http://education.stateuniversity.com/pages/1835/Classroom-Observation.html>

## CARACTERÍSTICAS DE LA OBSERVACIÓN SISTEMÁTICA

CARACTERÍSTICAS	ACCIONES
<b>Persigue un propósito específico</b>	Orienta la selección de los aspectos que observaremos específicamente en aula. Ejemplo: recoger información sobre las prácticas pedagógicas de los docentes o sobre determinadas dinámicas entre docentes y estudiantes.
<b>Se realiza a partir de definiciones operacionales</b>	Asegura la validez y la confiabilidad del proceso, los observadores deben contar con una definición compartida de qué se entiende por cada desempeño a observar.
<b>Especifica un propósito definido</b>	Enfoca la atención del observador en los aspectos que se consideran relevantes para un determinado propósito.
<b>Tiene una unidad de tiempo</b>	La unidad de tiempo es la sesión de aprendizaje, pues se considera que durante este periodo podemos observar los desempeños considerados en los instrumentos de recojo de información.
<b>Tiene un procedimiento para registrar, procesar y analizar los datos</b>	Involucra procesos estandarizados para registrar, procesar y analizar los datos.

## LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

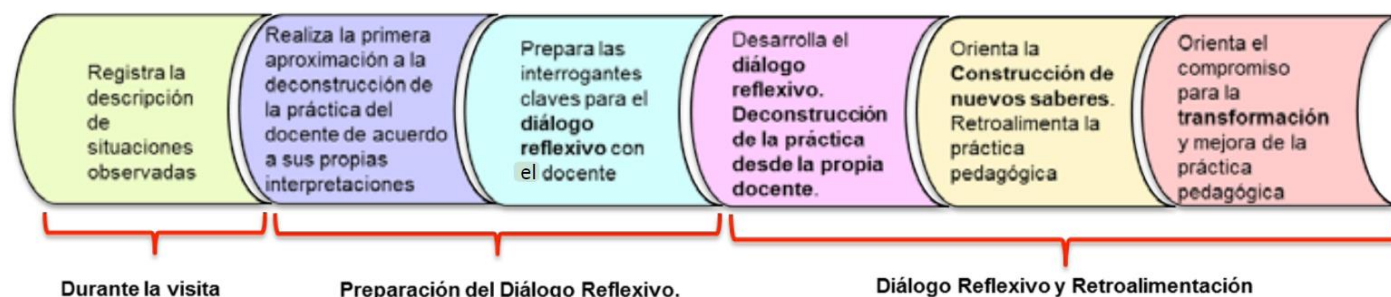
Es una estrategia que permite al AP/EFD, involucrarse de manera directa en el trabajo pedagógico que realiza el docente acompañado para poder observar y registrar - diferentes interacciones que se dan entre docente - estudiantes y entre estudiante - estudiante; así también aquellas situaciones que den evidencia de las prácticas instaladas en el desempeño docente, teniendo como referencia las competencias del MBDD, para tomar decisiones oportunas y pertinentes y así realizar un buen diálogo reflexivo.

Para el desarrollo de la observación participante y el análisis de la información recogida se hará uso de los instrumentos para el acompañamiento pedagógico (cuaderno de campo, matriz de preparación para el diálogo reflexivo, rúbrica de análisis de la planificación curricular).

## 4.3. EL DIÁLOGO REFLEXIVO

El diálogo reflexivo es el proceso de interacción fluida entre el docente y el acompañante pedagógico, quien orienta la reflexión crítica del docente sobre su propia práctica a fin de posibilitar la construcción de saberes desde la experiencia así como el aprendizaje cada vez más autónomo y el continuo mejoramiento de la práctica pedagógica.

El diálogo reflexivo parte de la observación de la práctica pedagógica a partir de la cual el acompañante pedagógico realiza el siguiente procedimiento:



#### 4.3.1. MOMENTOS DEL DIÁLOGO REFLEXIVO

##### A. DIÁLOGO DE APERTURA

El objetivo de este momento es establecer un clima de confianza que permita iniciar y sostener un diálogo fluido y productivo con el docente, a fin de que contribuya al fortalecimiento y mejora de sus desempeños. Para lograr este objetivo:

- ✓ Inicia el diálogo con una actitud amigable de modo que involucre al docente en la deconstrucción de su práctica.
- ✓ Utiliza expresiones que animen al docente a describir qué hizo en la sesión y cómo lo hizo expresando sus primeras argumentaciones e interpretaciones.
- ✓ Plantea algunas preguntas como: ¿Cuál era el propósito de la sesión? ¿Qué estrategias priorizó para ello? ¿Qué secuencia siguió para el desarrollo de la sesión? etc.
- ✓ Resalta los aspectos a analizar en el diálogo reflexivo, a partir de las primeras respuestas del docente y teniendo presente los desempeños priorizados en la matriz de diálogo reflexivo.

##### B. DIÁLOGO DE REFLEXIÓN

El objetivo de este momento es la reflexión más profunda de la propia práctica pedagógica, a partir de la explicitación que el docente acompañado hace de los propósitos que buscaba alcanzar a través de sus acciones y decisiones en el aula. Esto significa que el diálogo reflexivo debe promover que el docente tome distancia de su propia práctica y la analice desde una nueva perspectiva para identificar en forma más objetiva las limitaciones y potencialidades de la misma.

En este momento el docente deberá iniciar un proceso de cuestionamiento de los conocimientos que ha construido a lo largo de su práctica profesional. Es decir, aquellos supuestos, premisas y valores que está a la base de sus acciones y decisiones.

El AP/EFD debe promover en el docente acompañado la **deconstrucción de su práctica pedagógica**, mediante preguntas y repreguntas que lleven al docente a una dinámica de autoevaluación y autocrítica. Por ello, es fundamental la calidad de preguntas que se planteen en el desarrollo del diálogo reflexivo, las mismas que deben ser lo suficientemente estimulantes para ayudar al docente a profundizar en sus experiencias y conocimientos.

Las preguntas que se planteen durante este momento del diálogo reflexivo, deben permitir al docente:

- ***Identificar los supuestos de su práctica pedagógica***: creencias, posturas, valores, premisas, teorías, conocimientos y saberes que sustentan su quehacer pedagógico. ¿Por qué piensas que es importante trabajar esta competencia/contenido/ estrategia...con tus estudiantes?, ¿Qué estrategias priorizaste y por qué?, ¿Qué enfoques las sustentan?, etc.

- **Autoevaluar la consistencia y pertinencia de la práctica**, a la luz de la identificación de los procesos que logró desencadenar y los resultados que obtuvo a lo largo de la sesión de aprendizaje. ¿Cómo evalúas la pertinencia de las estrategias que utilizaste en relación a los propósitos de tu sesión?, ¿A qué atribuyes los niveles de participación evidenciados en tus estudiantes?
- **Construir nuevos saberes pedagógicos** sobre la base de lo que se va validando de la propia experiencia y los aportes teóricos brindados por el acompañante. Desde este tipo de preguntas se ayudará al docente acompañado a proyectar una nueva perspectiva a partir de la experiencia que se analiza:

Para ello, se sugiere:

- 1) sintetizar en forma clara la situación o experiencia que se está analizando,
- 2) hacer preguntas que permitan al docente “pensar su práctica”, desde el cuestionamiento de sus propias ideas y premisas, y que le permitan identificar nuevas alternativas a las que actualmente tienen.
  - Me dice que la forma en que planteó la situación problemática no le resultó, ¿de qué otra manera la podría haber planteado?,
  - ¿Qué evidencia le hace pensar que los estudiantes no están avanzando en sus aprendizajes?,
  - ¿Qué aprendizajes podemos extraer a partir de nuestra reflexión?
  - ¿Qué aprendizajes podemos extraer a partir del análisis de la lectura?, ¿qué opinas sobre.....?

Este proceso es dinámico y continuo durante el diálogo reflexivo y considera:

- Identificar y valorar los aspectos positivos y fortalecidos de la práctica pedagógica.
- Identificar y analizar las oportunidades de mejora.  
Ejemplo: ¿Crees que te dio resultado..?, ¿Qué otras estrategias podrías emplear...? ¿Las estrategias usadas han contribuido o son pertinentes para el propósito que buscabas lograr?, etc.
- Valorar el proceso o el producto, no a la persona.  
Ejemplo: “Crees que fue la mejor estrategia para resolver este punto”.

### C. DIALOGO DE CIERRE Y COMPROMISOS

El objetivo de este momento es lograr que el docente acompañado se plantee y asuma compromisos para la mejora de su práctica pedagógica. Estos compromisos los debe formular a la base de lo que se va validando de su propia experiencia, su renovada comprensión respecto de su práctica pedagógica y los aportes brindados por el AP/EFD.

Preguntas que podrían plantearse:

¿Qué compromisos podemos asumir?, ¿cuáles serán las nuevas acciones que pondrá en práctica?, ¿de qué manera podrá respaldar y/o garantizar una ejecución responsable de esas nuevas acciones?, ¿qué procedimiento o acciones realizará para una adecuada implementación de esa nueva práctica pedagógica?, ¿de qué manera verificará que las nuevas acciones implementadas resultan exitosas?

Concluido el diálogo reflexivo, el AP/EFD planifica la próxima visita y establece acuerdos con el docente sobre el tipo de visita (de un día o dos).

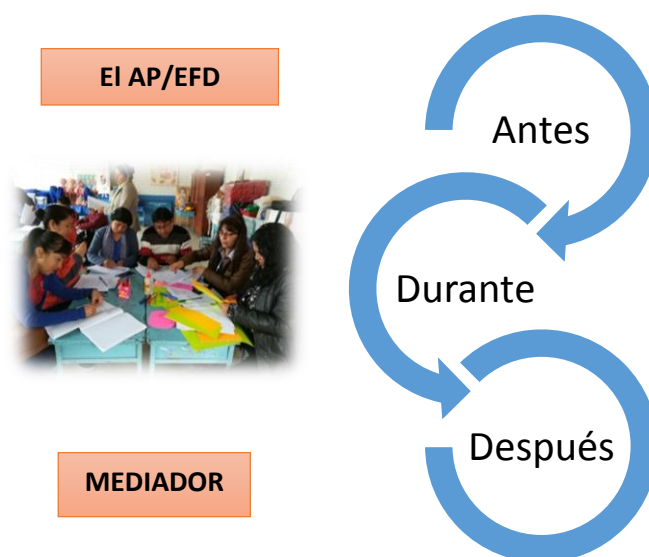
Las principales preguntas, reflexiones y compromisos que se generen a partir del diálogo reflexivo, se registrarán en el Cuaderno del Acompañante y en el Cuaderno Para la Reflexión del Docente. Transcurrido un periodo de visitas en aula, el docente con la guía del AP/EFD, realiza una sistematización de la experiencia y, en ese sentido responde a preguntas como: ¿Cuáles son los principales aprendizajes que extrae de esta experiencia? Su respuesta considera términos teóricos (nuevos conceptos, nuevos significados) y términos prácticos (nuevos procedimientos o formas de actuar). Estos productos de sistematización serán la evidencia de la producción del saber pedagógico, el mismo que se construye desde los distintos momentos de reflexión cotidiana a partir de práctica pedagógica.

#### 4.3.2. PREGUNTAS PARA ANALIZAR LA INTERACCIÓN EN EL DIÁLOGO REFLEXIVO

- ☞ ¿El diálogo reflexivo comprende los tres momentos: de apertura, de reflexión y compromisos de mejora?
- ☞ ¿Mantengo una escucha activa a lo largo del diálogo reflexivo, es decir, me muestro atento al discurso del docente y sostengo la conversación a partir de las ideas que el docente expresa?
- ☞ ¿Me muestro empático con el docente en el diálogo reflexivo, es decir, muestro apertura y comprensión frente a las ideas y emociones expresadas por el docente?
- ☞ ¿Brindo tiempo suficiente al docente para elaborar y expresar sus ideas?
- ☞ ¿Privilegio la participación del docente por sobre la propia durante el desarrollo del diálogo reflexivo?
- ☞ ¿Las preguntas que planteo son abiertas, es decir, exigen la formulación de respuestas amplias y originales por parte del docente?
- ☞ ¿Las preguntas que planteo son neutrales, es decir, no direccionan las respuestas que brinda el docente?
- ☞ Durante el diálogo reflexivo, ¿formulo repreguntas para permitir que el docente profundice en su pensamiento y lo exprese de manera suficiente?
- ☞ ¿Las preguntas y/o intervenciones que realizo permiten que el docente descubra supuestos que están a la base de sus actuaciones y decisiones en el aula?
- ☞ ¿Las preguntas y/o intervenciones que realizo permiten que el docente analice críticamente la pertinencia de sus actuaciones y decisiones en el aula?
- ☞ ¿El diálogo reflexivo ha contribuido a la construcción de nuevos saberes pedagógicos y a la generación de compromisos de mejora de la práctica pedagógica?



#### 4.4. MOMENTOS PARA EL DESARROLLO DE LOS GRUPOS DE INTERAPRENDIZAJE (GIA)



##### 4.4.1. ANTES DEL GIA:

- Desarrolla condiciones en la institución educativa que favorezcan los procesos de interaprendizaje como:
  - ✓ Propicia un clima de confianza
  - ✓ Promueve la conformación de un equipo docente conscientes de la importancia del interaprendizaje en pares
  - ✓ Promueve una comunicación efectiva entre los participantes
- Identifica la necesidad formativa de los docentes acompañados en las visitas en aula y la(s) estrategia(s) a compartir en el GIA.
- Coordina con el equipo directivo sobre la realización del GIA, para garantizar las condiciones de ambiente, materiales, fecha, hora y participación de los docentes acompañados.
- Orienta y coordina con el o los docentes que van a compartir sus experiencias pedagógicas en el GIA
- Planifica o coordina la planificación con los docentes seleccionados para compartir sus experiencias, el desarrollo del GIA. Presta especial cuidado al propósito (debe relacionarse con los desempeños docentes priorizados en el plan de formación docente), materiales, y la metodología del trabajo a realizar.
- Revisa en tu portafolio el cronograma y horario de desarrollo del GIA
- Revisa con los docentes lo que han preparado para compartir durante el desarrollo del GIA.
- Prepara tu cuaderno de campo para escribir tus notas durante el GIA.

#### 4.4.2. DURANTE EL GIA:

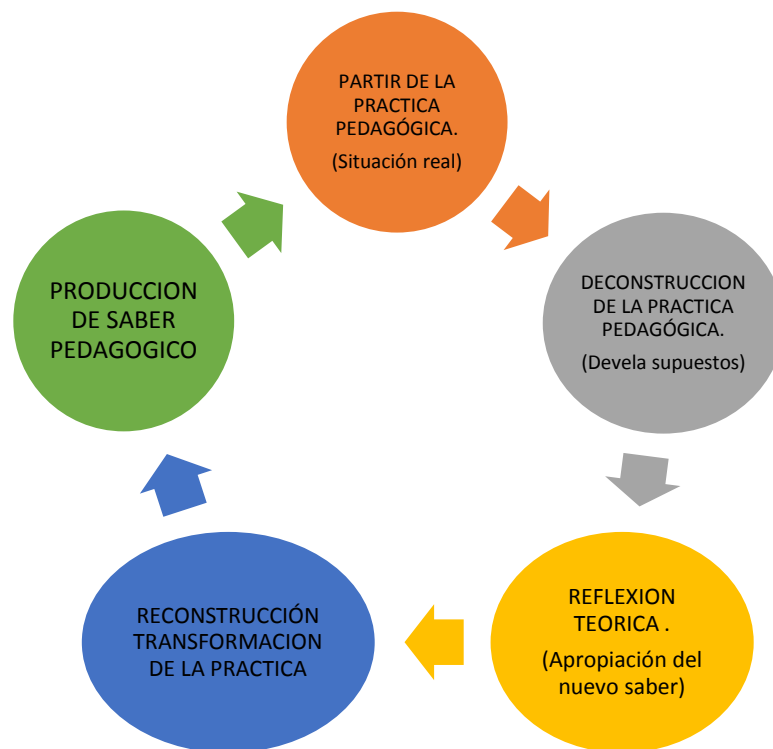
##### INICIO:

- Recoge las expectativas de los docentes participantes
- Presenta el/los propósito/s del GIA y explica que dado el tiempo, algunas expectativas podrán ser abordadas durante su desarrollo y otras quedarán para una fase posterior.
- Propicia un clima de confianza y utiliza recursos diversos para despertar el interés y la motivación para el inter-aprendizaje.
- Promueve la formulación de acuerdos de convivencia para la participación activa y el trabajo colegiado durante la sesión del GIA, como escucha activa, cualidades personales que favorecen o dificultan el trabajo colegiado e intercambio y socialización de su práctica pedagógica.<sup>18</sup>

Paulatinamente se irá propiciando que los miembros del GIA, en forma rotativa, asuman estas acciones.

##### PROCESO:

Es importante recordar el proceso de la ruta metodológica en el desarrollo de ésta estrategia:



Se sugiere tener en cuenta los siguientes pasos durante el desarrollo del GIA:

- **Análisis de una práctica pedagógica relacionada con el tema a tratar**, (video, presentación de una experiencia, testimonio, caso...). A partir de ello se formulan las primeras interrogantes para motivar la participación.
- **Orientación de la Reflexión Crítica a partir del intercambio de experiencias**, lo que implica:

<sup>18</sup> Competencia 8 del MBDD. Revisar los criterios del instrumento *lista de cotejo de trabajo colegiado*  
**ACOMPañAMIENTO PEDAGÓGICO 2018**

**Análisis de la situación presentada** a partir de preguntas que orienten la discusión promueve que los docentes participantes relacionen la situación presentada con otras prácticas similares que se dan en el contexto de su institución educativa.

Propicia el intercambio de experiencias pedagógicas de los docentes (aquellos con los que se ha coordinado con anticipación) y orienta la reflexión crítica a partir de la identificación de los supuestos que las condicionan.

A partir de lo anterior, promueve la identificación de aprendizajes y oportunidades de mejora en las experiencias compartidas, a partir de las reflexiones que van emergiendo.

- **Construcción participativa de nuevos significados sobre su práctica. los docentes junto con los directivos y acompañante pedagógico o especialista en formación docente, replantean algunos supuestos.**

**Para ello, busca relacionar las lecciones que se van extrayendo de la/s experiencia/s con algunos aportes complementarios.** Promueve la formulación de nuevos significados que ayuden a ampliar y dar mayor consistencia a los marcos de referencia de los docentes y brinda *retroalimentación*; a partir del uso de los materiales de apoyo (lecturas cortas, videos...) que aportan información adicional para profundizar en las experiencias que se han puesto en discusión.

No olvides que el GIA debe permitir que los docentes intercambien sus experiencias en el contexto donde laboran, por tanto, **deben construir aprendizajes situados.**

#### **CIERRE:**

Orienta la formulación de conclusiones o acuerdos a partir de una síntesis participativa de lo aprendido y compromisos para la nueva práctica.

- Formula y orienta la metacognición invitando a la reflexión para identificar los principales aprendizajes logrados y los procesos seguidos para ello.
- Recoge apreciaciones sobre cómo seguir profundizando lo aprendido.
- Consolida los aprendizajes desarrollados a partir de una síntesis participativa. Es importante señalar que estos aprendizajes pueden ser nuevos supuestos relacionados con el saber pedagógico que se ha compartido y discutido.
- Orienta el contraste de lo aprendido con el propósito del GIA y recoge expectativas para el siguiente GIA.
- Orienta la formulación de acuerdos y compromisos para la siguiente reunión del GIA: lugar, fecha, hora, necesidad de formación. En los acuerdos se pueden contemplar una agenda o tareas, que se abordan en otros espacios, como en las reuniones de trabajo colegiado (RTC).

#### **Recuerda que...**

- ***Es necesario organizar el GIA considerando el horario consensuado y que no afecte el tiempo destinado a sesiones de trabajo con los estudiantes. Asimismo, verificar el lugar, equipos y mobiliario.***
- ***Si la I.E. cuenta con gran cantidad de docentes es recomendable realizar el GIA por ciclos, desempeños priorizados (según necesidad), áreas, etc.***
- ***En un GIA Inter institucional se debe considerar las necesidades pedagógicas comunes, así como la cantidad de docentes que tienen las instituciones educativas participantes.***

**4.4.3. DESPUÉS DEL GIA:**

Después de concluir la reunión del GIA:

- Evalúa los principales resultados y acuerdos de la reunión y la asistencia de los docentes al GIA.
- Registra la información sobre ejecución del GIA en el sistema de información.
- Completa la lista de cotejo de trabajo colegiado
- Registra en tu cuaderno de campo:
  - Las situaciones observadas. Considerando los logros, dificultades y recomendaciones en relación con los desempeños priorizados del programa de formación docente. Adjunta evidencias (producciones, materiales elaborados, fotos, filmaciones, etc.).
  - Reflexión sobre tu práctica como acompañante y tu rol como mediador del GIA (lecciones aprendidas, compromisos y estrategias para mejorar tu práctica) que compartirás luego con los especialistas.

**4.4.4. DISEÑO METODOLÓGICO DEL GIA (PROPUESTA)****I. DATOS GENERALES**

Modalidad del acompañamiento:	Interno ( ) Externo ( )	GIA	1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( )
<b>DATOS DEL GIA/RTC</b>			
Lugar de realización:	I.E. ( ) Otro Lugar ( )	Fecha:	___/___/___
Hora de inicio:		Hora de término:	
<b>DATOS DEL ACOMPAÑANTE</b>			
Nombres y apellidos completos:			
N° de DNI:			

**II. PROPOSITOS DEL GIA (relacionar con la estrategia a compartir)**

¿A qué contenido formativo(s) se vinculó el GIA?	¿Estuvo vinculado a algún área curricular?	¿Estuvo vinculado a algún ciclo del nivel?
Enfoque por competencias ( ) Planificación curricular y evaluación formativa ( ) Conocimiento de los estudiantes y del contexto ( ) Clima para el aprendizaje y regulación del comportamiento ( ) Didáctica para el desarrollo de habilidades de orden superior en Matemática, Comunicación, Personal Social y Ciencia y Tecnología ( ) Involucramiento de los estudiantes en el aprendizaje ( ) Evaluación Formativa y actividades de tareas auténticas ( ) Retroalimentación y regulación del aprendizaje y de la enseñanza ( )  Otro: _____	Ciencia y tecnología ( ) Comunicación ( ) Matemática ( ) Personal Social ( )	III ciclo ( ) IV ciclo ( ) V ciclo ( )

## III. SESIÓN DE GIA

Momentos	Estrategia/Actividades	Materiales	Tiempo
<b>Inicio</b>	- Presentación del propósito y la metodología - Despertar el interés y motivación - Establecer las normas de convivencia	- Materiales estructurados y no estructurados  - Fichas de análisis - Fuentes bibliográficas	
<b>Desarrollo</b>	- Presentación de casuística, video, testimonio, etc. - Reflexión crítica: planteo de preguntas, trabajo en pares, otros. - Construcción participativa de nuevos significados sobre su práctica: retroalimentación		
<b>Cierre</b>	- Síntesis de lo aprendido y compromisos para la nueva práctica: Metacognición		

## IV. PARTICIPANTES

## Docentes participantes

DNI	Apellido Paterno	Apellido Materno	Nombres	Institución Educativa	Grado	Lideró el GIA
						Sí ( ) No ( )
						Sí ( ) No ( )

## Directivos participantes

DNI	Apellido Paterno	Apellido Materno	Nombres	Institución Educativa	Cargo

## Otros participantes

DNI/Carnet de Extranjería	Nombre del participante	Apellidos del participante	Entidad	Código modular/Nombre del ente	Rol (Participante/facilitador/observador)

## V. CONCLUSIONES O ACUERDOS

-----

-----

-----

-----

## 4.5. MOMENTOS PARA EL DESARROLLO DE LAS REUNIONES DE TRABAJO COLEGIADO (RTC)

### 4.5.1. ANTES DE LA REUNIÓN DEL TRABAJO COLEGIADO

Como Acompañante Pedagógico o Especialista en Formación Docente, asesoras al equipo Directivo (Director /subdirector) y/o docentes de la I.E. en la elaboración del diseño metodológico y materiales a utilizar en las RTC, con el fin de orientar y asegurar la atención a las necesidades formativas de los docentes considerando los desempeños priorizados del Programa de Formación a Docentes.

Recuerda en tu orientación, aludir que todo trabajo colegiado se basa en los principios de: democracia, justicia, solidaridad, respeto y tolerancia; los mismos que son fundamentales para la mejora de los desempeños de los docentes y asegurar la sostenibilidad de prácticas de gestión institucional.

El Director o sub Director es el que elabora el diseño metodológico y lidera la conducción de la primera RTC, garantizando un clima de apertura durante su desarrollo; previa asesoría recibida del Acompañante Pedagógico o Especialista en Formación Docente. A partir de la siguiente RTC (segunda o tercera) podría planificar y conducir un docente de aula, de los Directivos de la I.E., Acompañante Pedagógico o Especialista en Formación Docente.

El Director o sub Director convoca oportunamente a los docentes para garantizar su asistencia a la reunión.

El AP/EFD estará presente en la primera RTC asegurando el buen desarrollo de la misma, según sea el caso:

- 1° caso:** Si el acompañante pedagógico tiene dos o tres I.EE. a su cargo, participa de la primera RTC de cada institución.
- 2° caso:** Si los acompañantes pedagógicos comparten una misma I.E. con otro, previa coordinación, uno de ellos estará en la primera RTC y el otro, en la segunda.
- 3° caso:** Si el acompañante pedagógico tiene una I.E. a cargo, participa en todas las RTC.
- 4° caso:** Los Especialista en Formación Docente participan en las tres RTC planificadas en su I.E.

El Acompañante Pedagógico o Especialista en Formación Docente durante la RTC hará uso de los siguientes instrumentos y herramientas: cuaderno de campo del acompañante, lista de cotejo de trabajo colegiado, el acta de reunión de trabajo colegiado.

Para la planificación de la RTC el responsable (Equipo Directivo o docente) y el Acompañante Pedagógico o Especialista en Formación Docente revisa anticipadamente la información teórica y bibliográfica en relación a la temática a tratar.

En este proceso es importante que tengas en cuenta:

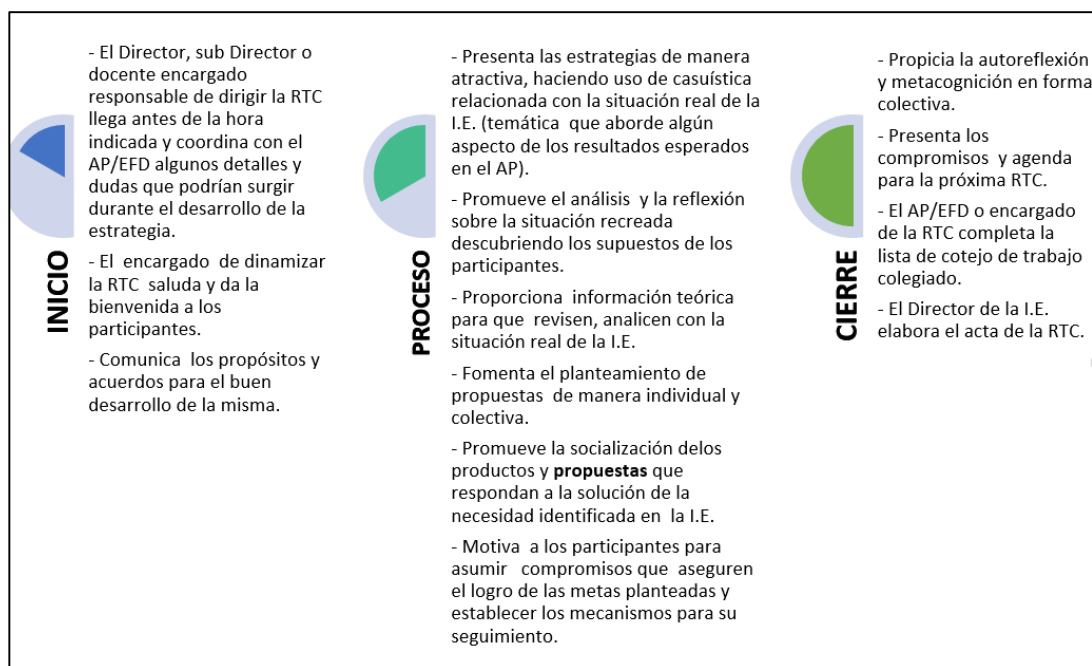
- ☺ Los desempeños docentes priorizados en el Programa de Formación Docente, como propósitos para la reunión del trabajo colegiado.
- ☺ El PAT y el plan de acompañamiento pedagógico institucional de la I.E. para incluir las fechas pactadas para la ejecución de la RTC.

- ☺ El diagnóstico, el cual precisa las necesidades institucionales identificadas en la I.E.
- ☺ El diseño metodológico para la RTC debe considerar la meta de atención y una metodología que promueva la participación activa de los participantes.
- ☺ Los materiales educativos necesarios de acuerdo a la temática que sirvan de apoyo para la RTC.
- ☺ Las condiciones para el desarrollo de RTC (ambiente/mobiliario /etc.).
- ☺ La entrega con anticipación (como mínimo un día antes) del material (texto) que se analizará en la estrategia formativa.

#### 4.5.2. DURANTE EL DESARROLLO DE LA REUNIÓN DE TRABAJO COLEGIADO

- ☺ Ubícate en un lugar adecuado para poder apoyar y escribir en el cuaderno de campo y los instrumentos a desarrollar.
- ☺ Saluda a los presentes y el propósito e importancia de la RTC como estrategia formativa dentro del acompañamiento pedagógico.

#### Desarrollo del RTC según momento



#### 4.5.3. DESPUÉS DE LA REUNIÓN DEL TRABAJO COLEGIADO

El Acompañante Pedagógico o Especialista en Formación Docente junto con el responsable de RTC:

Evalúa la pertinencia de la RTC a partir de la información obtenida en la lista de cotejo.

- ☺ Organiza, procesa e interpreta la información obtenida en la lista de cotejo.
- ☺ Elabora el informe sobre los logros /dificultades, recomendaciones y compromisos en relación a los propósitos de la RTC.
- ☺ El Equipo Directivo y el Acompañante Pedagógico o Especialista en Formación Docente realiza el seguimiento a los compromisos asumidos.

## 4.5.4. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA REUNIÓN DE TRABAJO COLEGIADO (propuesta)

## I. DATOS GENERALES

Modalidad del acompañamiento:	Interno ( ) Externo ( )	RTC	1 ( ) 2 ( ) 3 ( )
<b>DATOS DEL GIA/RTC</b>			
Lugar de realización:	I.E. ( ) Otro Lugar ( )	Fecha:	___/___/___
Hora de inicio:		Hora de término:	
<b>DATOS DEL ACOMPAÑANTE</b>			
Nombres y apellidos completos:			
N° de DNI:			

## II. PROPÓSITOS DEL RTC (relacionar con la estrategia a compartir)

**Por ejemplo:** Fortalecer los desempeños de los docentes de la I.E. N° 1073 en el manejo de estrategias para mejorar la Comprensión lectora.


## TEMÁTICA Y PRODUCTOS A DESARROLLAR EN LA RTC:

TEMÁTICA	EVIDENCIA
<b>Didáctica para el desarrollo de habilidades de orden superior en las áreas</b>	Planteamiento de una propuesta de estrategias para la comprensión lectora que permitan promover habilidades de orden superior como el razonamiento y pensamiento crítico.

¿Qué contenido formativo(s) se vinculó al RTC?	¿Estuvo vinculado a algún área curricular?	¿Estuvo vinculado a algún ciclo del nivel?
Enfoque por competencias ( ) Planificación curricular y evaluación formativa ( ) Conocimiento de los estudiantes y del contexto ( ) Clima para el aprendizaje y regulación del comportamiento ( ) Didáctica para el desarrollo de habilidades de orden superior en Matemática, Comunicación, Personal Social y Ciencia y Tecnología ( ) Involucramiento de los estudiantes en el aprendizaje ( ) Evaluación Formativa y actividades de tareas auténticas ( ) Retroalimentación y regulación del aprendizaje y de la enseñanza ( )	Ciencia y tecnología ( ) Comunicación ( ) Matemática ( ) Personal Social ( )	III ciclo ( ) IV ciclo ( ) V ciclo ( )
Otro: _____		



## III. SESIÓN DE RTC

ACTIVIDADES	MATERIALES Y/O RECURSOS	TIEMPO
<p><b>INICIO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Saludo y bienvenida del responsable de la RTC.</li> <li>➤ Asistencia por parte los participantes</li> <li>➤ Presentación del propósito</li> <li>➤ Propuesta de acuerdos de convivencia</li> <li>➤ Organización de grupos a través de dinámicas</li> </ul> <p><b>SABERES PREVIOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Recoger los saberes previo a partir de la presentación del propósito</li> <li>➤ A partir de la técnica (SQA)</li> </ul> <div style="text-align: center;">  </div> <p>- Los equipos dialogan y responden las preguntas en tarjetas interactuando a partir de sus saberes previos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Tarjetas</li> <li>➤ Masking tape</li> <li>➤ Plumones de colores</li> <li>➤ Plumones de pizarra acrílica</li> <li>➤ Mota para pizarra blanca</li> </ul>	<p>10 minutos</p> <p>5 minutos</p> <p>15 minutos</p> <p>30 minutos</p>
<p><b>DESARROLLO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Con los grupos conformados (parejas, en pequeños grupos) se presenta la casuística y/o experiencia de práctica pedagógica a los participantes.</li> <li>➤ Se analiza y reflexiona sobre la situación ¿Con qué desempeño priorizado en la propuesta de formación de docentes se vincula la práctica pedagógica observada? ¿Por qué es importante abordarla? ¿Qué cuestionamientos o reflexiones surgen a partir de ella? ¿Conocen situaciones similares en el contexto de la I.E.? ¿Qué aprendizajes o fortalezas identificamos en la situación observada? ¿Por qué piensan que dicho aspecto de la situación es un aprendizaje o fortaleza? ¿Ese aspecto identificado en la situación analizado a que los estudiantes logren aprendizajes, en qué medida? ¿En qué medida se puede mejorar la práctica pedagógica observada? ...</li> <li>➤ Planteamiento en colectivo de alternativas de solución o una propuesta de mejora.</li> <li>➤ Trabajo colaborativo para el análisis de material de lectura vinculado a la temática.</li> <li>➤ Los equipos organizan sus ideas y expresan sus conclusiones en tarjetas.</li> <li>➤ Un representante de cada equipo comparte sus conclusiones.</li> <li>➤ Partiendo de lo expuesto se genera un dialogo crítico y reflexivo entre los participantes relacionando la teoría con la situación analizada.</li> <li>➤ Cada equipo, a partir de los aportes de la teoría y análisis de la práctica, diseña y socializa una propuesta como alternativa a la situación antes analizada. Según el caso antes mencionado, puede ser una ruta metodológica.</li> <li>➤ En consenso se evalúan, mejora y asume una de las propuestas.</li> <li>➤ Finalmente presentan la propuesta consensuada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Lecturas de la temática abordada (Textos de Isabel Solé, Cassani, etc.)</li> <li>➤ Presentación de la casuística/experiencia (PPT)</li> <li>➤ Proyector</li> <li>➤ Parlantes</li> <li>➤ Computadora</li> </ul>	<p>2horas</p>

<p><b>CIERRE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Los participantes asumen compromisos para garantizar la ejecución pertinente de la propuesta consensuada.</li> <li>➤ Se elabora un cronograma de seguimiento para acompañar los avances y dificultades de la ejecución de la propuesta para ir retroalimentando e ir mejorando con el aporte de todos los actores.</li> <li>➤ Reflexión colectiva de la ejecución de la RTC: ¿Qué aprendizajes se lograron? ¿Cómo lo hemos logrado? ¿...?</li> <li>➤ Evaluación de la RTC mediante la aplicación de la lista de cotejo.</li> <li>➤ Aplicación Encuesta de satisfacción a la RTC.</li> </ul>		30 minutos
---	--	------------

#### IV. PARTICIPANTES

##### Docentes participantes

DNI	Apellido Paterno	Apellido Materno	Nombres	Institución Educativa	Grado	Lideró el GIA
						Sí ( ) No ( )
						Sí ( ) No ( )

##### Directivos participantes

DNI	Apellido Paterno	Apellido Materno	Nombres	Institución Educativa	Cargo

##### Otros participantes

DNI/Carnet de Extranjería	Nombre del participante	Apellidos del participante	Entidad	Código modular/Nombre del ente	Rol (Participante/facilitador/observador)

#### V. CONCLUSIONES O ACUERDOS

-----

-----

-----

-----



## 4.7. MOMENTOS PARA EL DESARROLLO DE LOS TALLERES DE ACTUALIZACIÓN

### 4.7.1. ANTES DEL TALLER

- Los AP/EFD, con la asistencia técnica del Especialista de la UGEL o del Especialista Pedagógico Regional, socializan los diseños metodológicos de los talleres proporcionados.
- En base a las características de los docentes de la región, UGEL y/o institución educativa y el análisis de los diseños socializados, el AP/EFD adecuan los mismos a fin de responder a las necesidades formativas de los docentes a su cargo.
- Los AP/EFD revisan los materiales proporcionados y los adecuan en caso estimen necesario
- Los AP/EFD profundizan los contenidos del taller a fin de desarrollarlo con consistencia y solvencia.
- Los AP/EFD en coordinación con las autoridades de la UGEL y el especialista pedagógico regional, garantizan la convocatoria y asistencia de los docentes de su ámbito de intervención y las condiciones (logísticas y materiales) necesarias para el desarrollo del taller.

### 4.7.2. DURANTE EL TALLER

- ↳ El AP/EFD recoge las expectativas de los docentes, explica la importancia de esta estrategia y de la participación y compromiso de todos los convocados para el logro de los propósitos definidos.
- ↳ El primer día el AP/EFD presenta y explica con suficiencia los propósitos generales, el contenido, la metodología, la evaluación y los instrumentos que se desarrollarán/utilizarán durante el taller.
- ↳ Desarrolla el taller teniendo en cuenta el diseño metodológico socializado, donde se considera la siguiente ruta metodológica:



La metodología debe responder al enfoque crítico reflexivo y su desarrollo debe favorecer al fortalecimiento de los desempeños docentes priorizados para el Programa de Formación en Servicio de Docentes de IIEE del nivel Primaria con Acompañamiento Pedagógico. Todo esto en el marco de la implementación del CN.

- ↳ En relación a la temática y actividades desarrolladas en el taller se deben asignar textos de extensión que fortalezcan el manejo teórico y ayuden a consolidar los aprendizajes.
- ↳ Conforme transcurren los días del taller, los AP/EFD evalúan diariamente:
  - La organización del mismo (condiciones logísticas, asistencia de los participantes, alimentación, mobiliario, equipos, etc.),
  - El logro de los propósitos (a partir del recojo y análisis de ideas fuerza y presentación de las dudas, preguntas o confusiones que emergieron en el desarrollo del día),
  - Su manejo y solvencia de los contenidos y metodología a partir de dinámicas de co evaluación y/o autoevaluación y reflexión compartida.
- ↳ De esta evaluación se define y registra las decisiones para la mejora diaria.

#### 4.7.3. DESPUÉS DEL TALLER

- ⇒ Registra las expectativas (mencionadas el día 1), que no fueron atendidas suficientemente en el taller y a partir de ello formula recomendaciones de atención. Los coloca en el informe.
- ⇒ Sistematiza los logros, avances y oportunidades de mejora en el informe del taller, adjuntando los productos y/o evidencias.

## 5. FASE FINAL O DE CIERRE

Esta fase tiene por objetivo hacer un balance de los desempeños alcanzado por los docentes acompañados y la institución educativa en relación a la situación de inicio del proceso.<sup>19</sup>

En esta fase el acompañante pedagógico o especialista de formación docente coordina con el equipo directivo, para las acciones finales del acompañamiento.

La fase final o de cierre se realiza a nivel individual y a nivel institucional:

A nivel individual, el AP/EFD evalúan con el docente acompañado el proceso vivenciado, los logros alcanzados en su práctica pedagógica con relación a las necesidades formativas y desempeños priorizados para el 2018.

A nivel institucional todos los actores educativos junto al AP/EFD comparten una reflexión conjunta, enfatizando los logros a nivel del colectivo de docentes. Donde comparten sus experiencias y percepciones sobre el proceso vivido y cuanto han avanzado, y los nuevos compromisos orientado a la mejora continua.

### 5.1. ACTIVIDADES PREPARATORIAS

- ✓ Reúnete con el equipo directivo de la I.E., para coordinar sobre las actividades de cierre del acompañamiento: visita de cierre y reunión de reflexión conjunta a nivel del colectivo de la I.E.
- ✓ Elabora o reajusta (si fuese necesario) el cronograma para la última visita en aula de sus docentes acompañados.
- ✓ Planifica el último GIA/RTC y motiva la participación de todos los docentes.
- ✓ Prepara con anticipación las rúbricas y otros instrumentos a utilizar durante tu visita.
- ✓ Revisa tu plan de acompañamiento pedagógico y plan de mejora (en caso lo hubiese) con la finalidad de orientar su evaluación y balance final.
- ✓ Coordina con el director/equipo directivo la reunión de cierre del acompañamiento pedagógico, con los actores educativos.
- ✓ Revisa y analiza las orientaciones que la DIFODS propone para la fase de cierre.
- ✓ Participa en la reunión técnica de orientaciones para desarrollar la fase de cierre.

### 5.2. EJECUCIÓN DE LA FASE DE CIERRE

- ✓ Realiza la última visita a todos los docentes para aplicar los instrumentos del acompañamiento, siguiendo el mismo procedimiento ejecutado en las visitas anteriores.
- ✓ Efectúa el registro de cada uno de los desempeños priorizados en el plan de acompañamiento de cada docente.
- ✓ Retroalimenta a los docentes mediante el diálogo reflexivo, ayudándolos a identificar logros y dificultades en la progresión de sus desempeños durante el año.
- ✓ Ejecuta el último GIA que permita la autoevaluación de los docentes en base a su involucramiento y compromiso con el grupo, valoración de los avances, lecciones aprendidas y nuevos compromisos

<sup>19</sup> Referencia en la RM ° 088-2018-MINEDU

con la formación de comunidades profesionales de aprendizaje.

- ☞ Sistematiza las necesidades de formación comunes que permitan hacer ajustes al plan de mejora (en caso lo hubiese) o servir de insumo para elaborar uno para el próximo año.
- ☞ El equipo directivo y los docentes socializan los resultados del acompañamiento con la finalidad de tener una mirada institucional respecto a las necesidades de formación identificadas al inicio y los niveles de logro alcanzados durante el acompañamiento pedagógico y la toma de decisiones colegiadas sobre las prioridades de formación para el acompañamiento pedagógico del siguiente año, las cuales serán incorporadas en el Plan Anual de Trabajo del año siguiente.
- ☞ Diseña y ejecuta con el equipo directivo o docentes una jornada de reflexión sobre los resultados de la sistematización de las experiencias del acompañamiento en la I.E., orientada hacia el reconocimiento de logros en las prácticas docentes y la reflexión sobre las necesidades de formación pendientes para el siguiente año.
- ☞ Elabora y presenta el informe final por cada docente acompañado, además del balance institucional.

**Recuerda que, para cualquier duda referida a la implementación de esta fase, usted cuenta con la asistencia técnica del Especialista Pedagógico Regional.**

## 6. ACTIVIDADES DE MONITOREO Y EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO

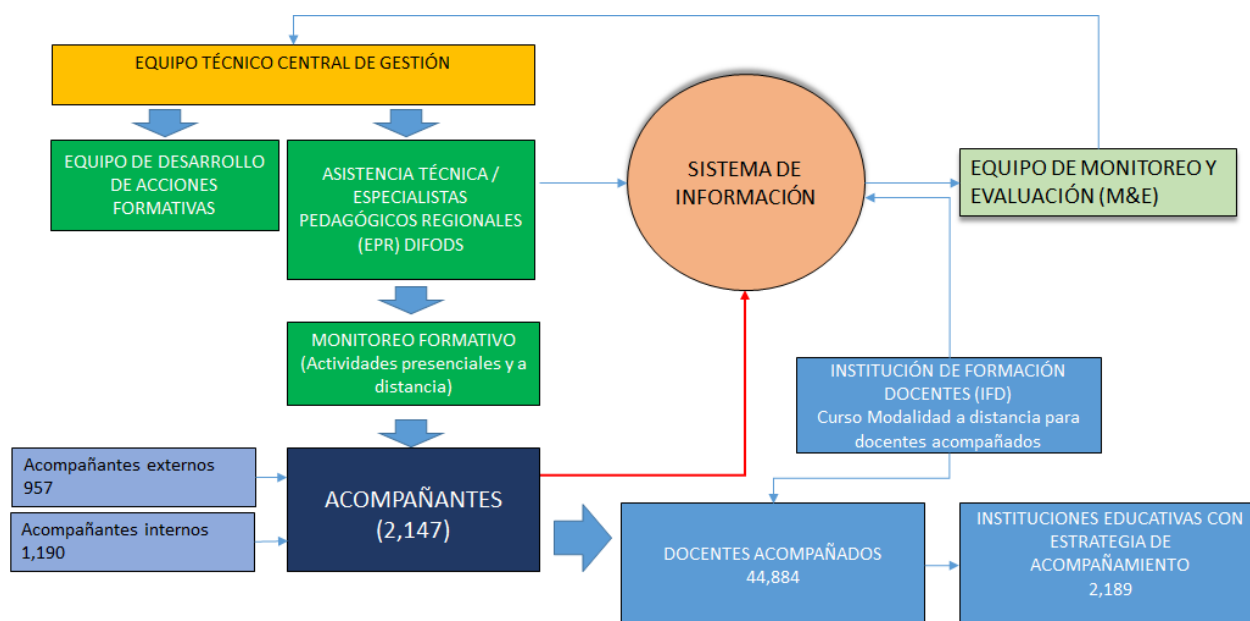
Las actividades de monitoreo y evaluación, son parte del proceso de implementación del programa de acompañamiento pedagógico dirigido a docentes de educación primaria. Están orientadas a la generación de reportes basados en el seguimiento de los indicadores clave de resultados, los cuales deben recoger información con respecto a la ejecución de las estrategias formativas planteadas por el Programa.

El seguimiento de las actividades y de sus resultados en el proceso, se realizará a través de instrumentos de recojo de información. Estos serán aplicados por los Acompañantes Pedagógicos y/o Especialista de Formación Docente. La información recogida sobre el proceso de ejecución de las actividades del Programa, será registrada en el sistema de información que utilizará la DIFODS en el presente ejercicio.

Las actividades que serán objeto del monitoreo son aquellas que serán desarrolladas por los acompañantes y el equipo de Especialistas Pedagógicos Regionales (EPR).

### 6.1. ACTIVIDADES PREPARATORIAS

En el siguiente gráfico usted podrá apreciar los componentes del subsistema de monitoreo y evaluación correspondiente al Programa de Acompañamiento Pedagógico 2018.



Elaboración: Equipo de monitoreo, supervisión y evaluación DIFODS

Roles de los principales actores en el marco de las actividades de monitoreo y evaluación:

#### Equipo de Monitoreo y Evaluación (M&E):

- Brinda apoyo a los equipos técnicos de los programas.
- Define con el equipo técnico del programa los lineamientos y estrategias para el desarrollo de las actividades de monitoreo y evaluación.
- Ofrece apoyo para el diseño y reajuste de instrumentos para el levantamiento de información a nivel de cada programa.
- Realiza el análisis de resultados en base a los reportes emitidos por los sistemas de información (SIGMA y/u otros).



- Gestiona el tablero de control para ofrecer las alertas oportunas para la mejora a la implementación de los programas.
- Realiza monitoreo para la verificación de resultados.
- Realiza investigaciones complementarias a los resultados.

#### Especialista Pedagógico Regional:

- Brinda asistencia técnica, presencial y a distancia, a los acompañantes, especialistas DRE y UGEL y directores de las IIEE focalizadas.
- Realizan el monitoreo formativo de los acompañantes haciendo uso de instrumentos.
- Reporta el cumplimiento de metas de visitas de asesoramiento y capacitación.
- Evalúa el desempeño de los acompañantes en base a una prueba de diagnóstico al inicio del programa.

#### Docentes Acompañados:

- Responden las encuestas de satisfacción, las mismas que registran su percepción sobre los niveles de calidad de los servicios recibidos durante el Programa de acompañamiento.

#### Acompañantes pedagógicos:

- Registra la información sobre el cumplimiento de metas haciendo uso de las fichas de visitas, GIA, taller y RTC.
- Revisa los instrumentos para la medición de metas (fichas de visita, GIA, taller y RTC) antes de su aplicación. Lee con detenimiento el instructivo de cada uno de los instrumentos para su correcta aplicación<sup>20</sup>.
- Caracteriza la práctica del docente mediante el uso de rúbricas.
- Registra la información sobre el cumplimiento de metas en el sistema de información.
- Revisa el tutorial del sistema de información que se utilizará.
- Tiene siempre presente la programación, el cronograma de las actividades (visita, GIA/RTC o seminario/taller programados) y el número de instrumentos que se aplicará en cada actividad.
- Organiza un portafolio o carpeta diferenciada por cada docente, para guardar las fichas de visita y las rúbricas de observación aplicadas.

## 6.2. EJECUCIÓN DEL MONITOREO Y EVALUACIÓN

La implementación del monitoreo y evaluación del programa, se realiza mediante la aplicación de instrumentos de recojo de información. Es importante que siempre, antes de abandonar la escuela, verifique que estos se hayan completado correctamente. Evite postergar su llenado por un tiempo mayor porque podría incrementar la probabilidad de registrar información inexacta

<sup>20</sup> Si tiene alguna duda, comuníquese con su Especialista Pedagógico Regional (DIFODS) para aclararlas.

## MATRIZ DE INSTRUMENTOS, USO Y FRECUENCIA PARA EL ACOMPAÑANTE

INSTRUMENTO	OBJETIVO	PÚBLICO OBJETIVO	RESPONSABLE DE LA APLICACIÓN Y REGISTRO EN EL SISTEMA DE INFORMACIÓN	FRECUENCIA	INSTRUCCIONES
FICHAS DE REGISTRO DE INFORMACIÓN DE LAS VISITAS DE AULA	Recoger información sobre la ejecución y las características de las visitas de aula.	Docente acompañado	Acompañante Pedagógico/Especialista de Formación Docente	En cada visita al docente de aula.	Las fichas de registro de información de las visitas en aula y reuniones de reflexión sobre la práctica, son llenadas por cada uno de los docentes acompañados y en cada visita de cada fase: Diagnóstico, desarrollo y cierre.
FICHAS DE REGISTRO DE INFORMACIÓN DE TALLER	Recoger información sobre la ejecución y la participación de los docentes en los talleres de actualización.	Docente acompañado	Acompañante Pedagógico/Especialista de Formación Docente	En cada taller de actualización	Las fichas de registro de información de TALLER serán llenadas durante el evento.
FICHAS DE REGISTRO DE INFORMACIÓN GIA	Recoger información sobre la ejecución y la participación de los docentes en el GIA.	Docente acompañado	Acompañante Pedagógico/Especialista de Formación Docente	En cada reunión del GIA	Las fichas de registro de información de GIA y RTC son llenadas para cada actividad y no por cada docente.
FICHAS DE REGISTRO DE INFORMACIÓN RTC	Recoger información sobre la ejecución y la participación de los docentes en las RTC.	Docente acompañado	Acompañante Pedagógico/Especialista de Formación Docente	En cada RTC.	Las fichas de registro de información de GIA y RTC son llenadas para cada actividad y no por cada docente.
RÚBRICAS DE OBSERVACIÓN DE AULA	Recoger información sobre los niveles de desempeño de los docentes.	Docente acompañado	Acompañante Pedagógico/Especialista de Formación Docente	En cada visita al docente de aula.	Las rúbricas de observación de aula son llenadas para cada visita de aula y en cada fase: Diagnóstico, desarrollo y cierre.
RÚBRICA DE ANÁLISIS DE PLANIFICACIÓN CURRICULAR	Recoger información sobre la planificación curricular del docente.	Docente acompañado	Acompañante Pedagógico/Especialista de Formación Docente	En cada visita al docente de aula.	Es necesario utilizar la unidad didáctica y la sesión de aprendizaje correspondiente al día de la visita.
LISTA DE COTEJO DE TRABAJO COLEGIADO	Recoger información sobre el desarrollo de las reuniones de trabajo colaborativo (GIA y RTC).	Docente acompañado	Acompañante Pedagógico/Especialista de Formación Docente	En cada visita al docente de aula.	La lista de cotejo de trabajo colegiado se llena para cada actividad y no por cada docente.
REGISTRO DE BUENAS PRÁCTICAS EN LAS IIEE	Recoger información sobre las buenas prácticas identificadas en las IIEE.	IIEE	Acompañante Pedagógico/Especialista de Formación Docente	Trimestral	El registro es aplicado por el acompañante y subido al sistema de información.

### 6.3. REGISTRO DE LA INFORMACIÓN EN EL SISTEMA

El proceso de monitoreo y evaluación contará con el apoyo de un sistema informático desarrollado para facilitar la gestión de los programas de formación docente en servicio, que ofrecerá información en tiempo real; por ejemplo, sobre el número de visitas efectuadas por un AP/EFD en la fecha en que se solicita la información. Asimismo, durante el desarrollo de los talleres presenciales, el equipo de informática de la DIFODS realizará la inducción de los participantes en el uso del sistema de información.

Para el registro de la información deberás prestar atención a las siguientes recomendaciones:

- ✓ Antes de iniciar el registro en el sistema de información, asegúrate de llevar un control minucioso del número de fichas aplicadas, las que deben coincidir con el número de docentes visitados a tu cargo.
- ✓ Ingresa al sistema, de manera oportuna, la información consignada en los instrumentos, respetando las fechas de corte establecidas.
- ✓ Archiva y conserva en una carpeta las fichas de los instrumentos aplicados hasta la culminación del programa, porque es probable que te sean solicitados para acciones de verificación posterior.

### 6.4. ENCUESTAS DE SATISFACCIÓN

- ✓ Las encuestas de satisfacción buscan evaluar la calidad, pertinencia y utilidad de los servicios ofrecidos para la mejora de los procesos de implementación del Programa.  
Las encuestas de satisfacción se aplicarán a los siguientes actores:
  - a) Docente: Para evaluar de manera **bimensual** su percepción de la calidad, pertinencia y utilidad de los servicios ofrecidos por los acompañantes externos e internos.
  - b) Acompañantes Pedagógicos/ Especialista en Formación Docente (EFD): Para evaluar de manera **mensual** su percepción de la calidad, pertinencia, utilidad de los servicios de asistencia técnica ofrecidos por los Especialistas Pedagógicos Regionales (EPR).
  - c) Director de la IE: Para evaluar su percepción de la calidad, pertinencia, y utilidad de los servicios de acompañamiento en su IE.

La modalidad de aplicación de las encuestas de satisfacción se realizará en línea y en base a una muestra representativa de la población, objeto de la medición, con un nivel de confianza del 95%.

### 6.5. VERIFICACIÓN Y VALIDACIÓN DE LOS REPORTE

- ✓ De acuerdo con su plan de trabajo, durante el desarrollo del programa, **el equipo de Monitoreo y Evaluación de la DIFODS** realizará de manera sistemática la supervisión de las actividades para asegurar la veracidad de la información reportada.
- ✓ Para ello, elegirá docentes con los cuáles el equipo se contactará oportunamente para verificar la participación en las actividades de acuerdo a la información registrada en el sistema.
- ✓ Asimismo, se efectuarán visitas de campo para verificar las evidencias de la información reportada y de acuerdo a las necesidades de la supervisión.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 📖 Anijovich, R. (2014). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires, 2da reimpresión
- 📖 Arregui, Patricia (2000). Estándares y retos para la formación y el desarrollo profesional de los Docentes. Ponencia presentada en el *I Congreso Internacional de Formación de Formadores y III Congreso Nacional de Institutos Superiores Pedagógicos*. Urubamba, Cusco.
- 📖 Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). What techniques do coaches use? Coaching Resources. Extraído de: [http://www.aitsl.edu.au/professional-growth/support/performance-and-development-support/coaching/#Introduction\\_coaching](http://www.aitsl.edu.au/professional-growth/support/performance-and-development-support/coaching/#Introduction_coaching). Recuperado el 30 de julio de 2016.
- 📖 Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. General Learning Press.
- 📖 Barraza, Laurencia y Guzmán Arredondo Arturo (2009)/El trabajo colegiado en las instituciones educativas formadoras de docentes/Durango.
- 📖 Bazán, D; González, L. (2007). Autonomía profesional y reflexión del docente: una resignificación desde la mirada crítica. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación* (11). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2431/243117032004.pdf>
- 📖 Castellanos, S. H. y Yaya, R. E. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Revista Electrónica Sinéctica*, 41. Sitio web: <http://www.redalyc.org/pdf/998/99828325005.pdf>
- 📖 Chacón, M.A. (2008). Las estrategias de enseñanza reflexiva en la formación de docentes. *Revista EDUCERE*, 12 (41), abril- junio, p. 277-287.
- 📖 Domingo, A. y Gómez, M.V. (2014). *La práctica reflexiva: bases, modelos e instrumentos*. Madrid. Narcea Ediciones. Domingo, A y Gómez, V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.
- 📖 Elementos Básicos para el Trabajo colegiado- Sub Secretaria de Educación Pública de Educación media superior- México 2015
- 📖 Escudero J. (2009). *Comunidades Docentes de Aprendizaje, Formación del Profesorado y mejora de la educación*. Universidad de Murcia. Dialnet
- 📖 Espino de Lara, R. (2015). Competencia Reflexiva en la profesión docente. Extraído de: <http://ljz.mx/2015/10/13/competencia-reflexiva-en-la-profesion-docente/>. Recuperado el 31 de julio de 2016.
- 📖 Fierro Evans (1998) *Construir el trabajo colegiado, Un capítulo necesario en la transformación de la escuela*. México: Universidad Iberoamericana.
- 📖 Gómez, M.V. (2015). La competencia reflexiva, ¿competencia emergente en la Educación? En *Hablemos de Pedagogía*. Consulta: 31/07/16. Sitio web: <http://www.pedagogs.cat/reg.asp?id=2404&i=es> Y Ministerio de Educación (2012).
- 📖 Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341-360.
- 📖 Malpica F (2013). *Ocho ideas clave. Calidad de la práctica educativa*. Editorial GRAO. Barcelona
- 📖 Medina, J.L., Jarauta, B. e Imbernon, F. (2010). *La enseñanza reflexiva en la educación superior. Cuadernos de docencia universitaria 17*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

- Metasysteme Coaching (2016). Coaching Questions and Powerful Questions. Extraído de: <http://www.metasysteme-coaching.eu/english/toolbox-ii-question-skills-in-coaching/>. Recuperado el 27 de julio de 2016.
- Ministerio de Educación (2012). Marco de Buen Desempeño Docente. Lima Perú. Minedu. Aprobado mediante Resolución Ministerial N° 0547-2012-ED. <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- Ministerio de Educación (2017). Enfoque Crítico Reflexivo para una nueva docencia. "Orientaciones para el dialogo reflexivo en el proceso de Acompañamiento Pedagógico" MINEDU.
- Monereo, C., Badia, A., Bilbao, G., Cerrato, M. y Weise, C. (2009). Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y Educación*, 21 (3), p. 237-256.
- Orientaciones para el coordinador pedagógico-Minedu-2017
- Osterman, K.F. y Kottkamp, R.B. (2004). *Reflective practice for educators: improving school through professional development*. EE.UU.:Corwin Press
- Restrepo Gómez Bernardo, Investigación de aula: Formas y actores. *Revista Educación y Pedagogía* (2009).
- Rodríguez Carrillo Fernando y Barraza Laurencia/El trabajo colegiado y su influencia en la aplicación de estrategias de enseñanza/México 2015.
- Rodríguez, J. (1998). La carpeta docente y la reflexión. *Profesorado*, 2 (1), 83-100.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup.
- Trabajo colegiado en las escuelas de Educación Básica. Una aproximación desde la perspectiva de la gestión de la formación continua de los docentes/ *Revista Educare/México* agosto 2005.
- Umanzor, P. (2011). Construcción de un diálogo reflexivo a partir de prácticas pedagógicas y concepciones sobre la enseñanza. Extraído de: <http://postgrado.upnfm.edu.hn/r2011/2.pdf>. Recuperado el 31 de julio de 2016.
- Vezub, Lea (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: concepciones, políticas y experiencias*. Buenos Aires. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IIPE.

### A. EL CUADERNO DE CAMPO DEL ACOMPAÑANTE PEDAGÓGICO O ESPECIALISTA EN FORMACIÓN DOCENTE

#### A.1. ¿QUÉ ES EL CUADERNO DE CAMPO?

El cuaderno de campo constituye un conjunto secuenciado y más o menos sistemático de observaciones y comentarios respecto a un hecho, proceso o fenómeno observado, y se aplica en diferentes áreas.<sup>21</sup>

En el marco del *Programa de Formación en Servicio a Docentes de II.EE. del nivel primaria con acompañamiento Pedagógico*, se concibe el cuaderno de campo como un medio de registro de los desempeños docentes observados<sup>22</sup> en las diferentes estrategias formativas realizadas por el AP/EFD en el contexto socio cultural en el que se desarrollan.

El cuaderno de campo del AP/EFD es una herramienta que permite registrar hechos y situaciones relevantes observadas en la práctica pedagógica de los docentes acompañados.

#### A.2. ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE EL CUADERNO DE CAMPO?

- Su registro contribuye complementa lo planteado en el Plan de Acompañamiento Pedagógico Individual e Institucional.
- El registro sistemático irá proporcionando información sobre el progreso del docente acompañado y sobre la implementación de las estrategias del Programa de Formación Docente.
- Las evidencias consignadas por el AP/EFD en el cuaderno de campo permiten contrastar los referentes conceptuales del docente acompañado con los de otros actores del contexto escolar (directivos, padres de familia, comunidad).
- Permite el registro de la relación dialógica entre el acompañante y el docente, a la vez que sirve de insumo para la reflexión y la proyección del proceso de acompañamiento.
- Su uso permite identificar las principales experiencias de su labor como AP/EFD y las reflexiones que de ellas derivan para sistematizarlas.

#### A.3. ¿CÓMO SE ELABORA EL REGISTRO DE EVIDENCIAS EN EL CUADERNO DE CAMPO?

- Es necesario identificar el tipo y propósito de estrategia formativa sobre la cual se va a registrar.
- En el cuaderno de campo se registran todas las interacciones que se suscitan en los espacios educativos durante la sesión de aprendizaje (Interacciones entre docente y estudiantes, estudiantes con docente y estudiante con estudiante).
- Se registrarán las preguntas que el docente formula a los estudiantes y las respuestas que estos brindan al docente. Todas estas interacciones deben estar registradas de **modo secuencial**, siguiendo la sesión de aprendizaje de principio a fin.
- Es importante reconocer que las evidencias registradas son el hilo conductor para la categorización en la matriz del diálogo reflexivo.
- Recuerda, que el registro detallado en el cuaderno de campo es un insumo relevante que debe ser usado durante el diálogo reflexivo con el docente de aula.
- Durante el trabajo colegiado (GIA/RTC) el cuaderno de campo servirá como registro de las interacciones entre docentes.
- Cuida que tus registros sean objetivos, tus evidencias estén centradas en hechos, obviando el vicio de las apreciaciones que solo sesgarían la información.
- Recuerda que la retrolimentación que efectúas es formativa; por lo tanto debe: ser descriptiva (no correctiva), brindar apoyo, ser oportuna (en el tiempo), específica (en contenido/temática), creíble y genuina<sup>23</sup>.

<sup>21</sup> Concepto incluido en la introducción del cuaderno de campo del Mentor del Programa de Inducción Docente. MINEDU 2016

<sup>22</sup> Son los desempeños priorizados del MBDD (15 desempeños para el 2018)

<sup>23</sup> Ratificado por diversos estudios: Tunstall y Gipps, 1996; Black y Wiliam, 1998; Hattie, 2009.

- Al finalizar el diálogo reflexivo registra, con la participación del acompañante una retroalimentación de cierre. Pide al docente acompañado que también la registre en su Cuaderno para la Reflexión:

#### A.4. ¿CUÁNDO SE UTILIZA EL CUADERNO DE CAMPO?

El cuaderno de campo se utiliza en todas las estrategias formativas (vista de aula, GIA, RTC y talleres de actualización docente).

El cuaderno de campo, permite registrar también la reflexión sobre la práctica del mismo AP/EFD respecto de los avances de su plan de acompañamiento, en la observación, la preparación del diálogo reflexivo, las acciones compartidas (visitas de dos días), la retroalimentación que ofrece, etc. a fin de optimizar su desempeño.

#### A.5. ESQUEMA SUGERIDO PARA LA ORGANIZACIÓN DEL CUADERNO DE CAMPO DEL ACOMPAÑANTE PEDAGÓGICO O ESPECIALISTA EN FORMACIÓN

##### REGISTRO DE EVIDENCIAS

Estrategia formativa: Visita N°..... GIA N°..... RTC N°.....

Docente: .....

Grado: ..... Fecha: .....

Propósito: .....

REGISTRO DE EVIDENCIAS			DESEMPEÑOS OBSERVADOS
RETROALIMENTACIÓN CIERRE DEL DIÁLOGO	¿Qué se ha logrado hoy?	¿Qué me falta lograr?	¿Qué acciones debo seguir? Compromiso

##### REFLEXIONES SOBRE MI PRACTICA COMO ACOMPAÑANTE PEDAGÓGICO/ ESPECIALISTA DE FORMACIÓN DOCENTE

## B. ORIENTACIONES PARA LA ELABORACIÓN DEL PORTAFOLIO PARA EL ACOMPAÑANTE PEDAGÓGICO O ESPECIALISTA EN FORMACIÓN DOCENTE

*«Los mejores portafolios son los que incluyen no solamente la documentación de la enseñanza, sino también la documentación sobre el aprendizaje» (Lyons, 1999: 61).*

Es una colección sistemática y organizada de documentos y evidencias que contiene información sobre los logros, esfuerzos y transformaciones de la práctica pedagógica de los docentes que acompaña, producto de su labor en el acompañamiento. Es un recurso que posibilita la reflexión de la práctica del Acompañante Pedagógico o Especialista de Formación Docente, en tanto evidencia el proceso de formación que ha desarrollado con sus docentes acompañados, y desde una revisión reflexiva puede retroalimentar su ejercicio, de forma que sea cada vez más pertinente y eficaz.

### B.1. ¿QUÉ ES EL PORTAFOLIO?

Es una herramienta que potencia la reflexión activa y autónoma del AP/EFD en su rol de mediador en el proceso de formación al docente. Su valor reside en las posibilidades que ofrece para contribuir al desarrollo de la capacidad de análisis-síntesis, la creatividad y el pensamiento crítico reflexivo y a la implicación del AP/EFD en el proceso de aprender y de sistematizar.

### B.2. ¿CUÁLES SON LOS BENEFICIOS DEL USO DEL PORTAFOLIO?

El portafolio constituye una herramienta importante en la formación docente y favorece el desarrollo y autonomía profesional. El uso del portafolio ha demostrado importantes beneficios para el proceso de formación, entre los que destacan:

- Potencia la organización, planificación en el proceso formativo y autonomía profesional.
- Permite y promueve la formación de competencias.
- Fomenta la reflexión y el pensamiento crítico.
- Permite demostrar los logros, avances y dificultades en el proceso de formación.
- Ofrece información para analizar sobre los aspectos del proceso de formación.
- Se constituye en una fuente de evaluación continua.
- Desarrolla un trabajo cooperativo, en los casos donde participan dos o más personas en su desarrollo: por ejemplo el docente y el acompañante/EFD.

### B.3. ¿CÓMO SE ORGANIZA EL PORTAFOLIO?

El portafolio recoge los documentos y evidencias del proceso formativo de los docentes acompañados, donde se propone estar organizado:

1. **Presentación**, detallar los datos personales del AP/EFD: nombres y apellidos, dirección, teléfono, email, y otros datos.
2. **Propósitos**, precisar el/los propósitos a lograr en el proceso formativo desde el acompañamiento pedagógico en el año.
3. **Organización de los documentos y evidencias del portafolio**, se sugiere la siguiente organización:



3.1. Datos relevantes de la institución educativa: <sup>24</sup>

- Ubicación geográfica: vías de acceso, medios de transporte, características productivas y socioculturales del ámbito de la I.E. croquis, etc.
- Datos del equipo directivo y docentes de la I.E.
- Datos socioeconómicos: quintil de pobreza, niveles de desnutrición, idiomas, características productivas y socioculturales.
- Datos pedagógicos: resultados de la evaluación censal de los estudiantes de los dos últimos años, tendencias en la evolución de los resultados a nivel de la I.E.

## 3.2. Documentos y/o evidencias de las prácticas pedagógicas de los docentes acompañados, en cada apartado se sugiere:

- Datos del docente, condición, entre otros.
- Plan de acompañamiento
- Instrumentos utilizados en el proceso formativo
- Compromisos asumidos en cada estrategia formativa

4. **Sistematización de experiencias e identificación de buenas prácticas**

En el proceso del acompañamiento pedagógico, se sugiere revisar los documentos y/o evidencias de las prácticas de los docentes acompañados, al concluir cada ronda del acompañamiento; esta revisión debe permitir sistematizar tu experiencia como AP/EFD e identificar las buenas prácticas que permitan ser compartidas en los espacios colaborativos.

#### B.4. ESQUEMA SUGERIDO PARA LA ORGANIZACIÓN DEL PORTAFOLIO DEL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO O ESPECIALISTA EN FORMACIÓN DOCENTE

##### 1. Presentación:

<b><u>DATOS PERSONALES AP/EFD</u></b>	
Nombres y apellidos:	_____
DNI	: _____
Dirección	: _____
Correo electrónico	: _____
Teléfono	: _____
Ámbito de intervención:	_____

##### 2. Propósito:

##### 3. Organización de los documentos y/o evidencias

- Datos de la institución educativa
- Documentos y/o evidencias de las prácticas pedagógicas

##### 4. Sistematización de experiencias e identificación de buenas prácticas

<sup>24</sup> Para la caracterización del contexto en el que se encuentra la IE revisar la matriz de contexto.

## 5. Datos de los docentes de aula:

Nº	APELLIDOS Y NOMBRES	DNI	GRADO / SECCIÓN	TURNO M / T	TELÉFONO	CORREO ELECTRÓNICO
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						

## C. ORIENTACIONES PARA EL USO DEL CUADERNO PARA LA REFLEXIÓN DEL DOCENTE ACOMPAÑADO

*“Cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico”.*

*Donald A. Schön*

Es una herramienta para la práctica reflexiva que contribuya a que el docente mejore su desempeño. Posibilita al docente ser investigador permanente de su quehacer cotidiano, teniendo en consideración el apoyo de los directivos, docentes, la concepción pedagógica institucional y personal así como la actitud del docente por mejorar su práctica<sup>25</sup>.

### C.1. ¿QUÉ ES EL CUADERNO PARA LA REFLEXIÓN DEL DOCENTE?

Es una herramienta que favorece la autorreflexión de la práctica docente para la toma de decisiones acerca de su proceso de autonomía profesional, por lo tanto favorece el establecimiento de conexiones significativas entre el conocimiento práctico (significativo) y el conocimiento disciplinar (académico).

### C.2. ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE EL CUADERNO PARA LA REFLEXIÓN DEL DOCENTE ACOMPAÑADO?

Es importante porque constituye una herramienta formativa valiosa que permite registrar cómo se produce el proceso de reflexión acerca del desempeño profesional docente y cómo este evoluciona.

Además, profundiza en el conocimiento, la didáctica y la pedagogía, donde el docente sea capaz de autoformarse al convertir la reflexión, en y sobre la práctica, en un hábito consciente que se integra a la actividad diaria. Sustentado en 3 ejes fundamentales, interrelacionados entre sí para promover un aprendizaje profesionalizado y práctico<sup>26</sup>.

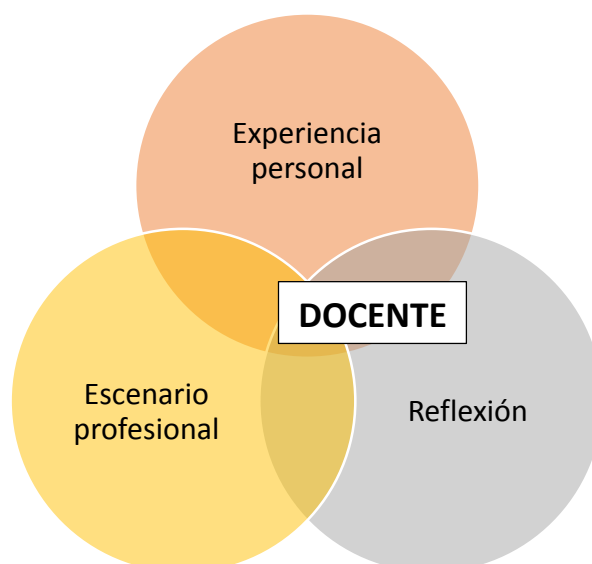
Es la expresión individual de la experiencia docente sobre su quehacer cotidiano que se expresa por escrito en un cuaderno de apuntes, la cual puede ser socializada con otros docentes, para generar alternativas de solución a las necesidades formativas relacionadas con el saber o la enseñanza y las buenas prácticas.

El registro permite:

1. Lo acontecido en la sesión de aprendizaje observada (aquello de lo que se parte, se señala o incide en el desarrollo del Diálogo Reflexivo: Logros – alternativas de mejora)
2. Reflexiones que se generan en el desarrollo del Diálogo Reflexivo (preguntas sobre la práctica pedagógica que deben acompañar al docente en lo sucesivo - respuestas)
3. Pautas, recomendaciones y sugerencias que se presentan como aporte en el desarrollo del Diálogo Reflexivo.
4. Compromisos y/o acuerdos para la mejora o fortalecimiento de los desempeños priorizados.
5. Toda reflexión que se genere en las estrategias formativas de trabajo colegiado (GIA/RTC).
6. Dudas o tareas pendientes a partir de su quehacer pedagógico diario; en cualquier momento o espacio.

<sup>25</sup> Restrepo Gómez Bernardo, Investigación de aula: Formas y actores. Revista Educación y Pedagogía (2009).

<sup>26</sup> Extraído de “la práctica reflexiva” bases modelos e instrumentos de Ángeles Domingo Roget y Victoria Gómés



- **Experiencia personal**, es la fuente de saberes adquiridos que podemos ampliar, actualizar, revisar, desaprender para seguir aprendiendo en el marco del desarrollo profesional.
- **El escenario profesional**, es donde se aplican los conocimientos y se activan las competencias docentes para resolver las situaciones concretas de su quehacer pedagógico.
- **La reflexión**, como elemento articulador de teoría y práctica que llevará a los docentes a ser sujetos de su formación.

### C.3. ORIENTACIONES PARA EL USO DEL CUADERNO PARA LA REFLEXIÓN DEL DOCENTE

El punto de partida es la descripción de la práctica que necesite registrar, donde siguiendo su propio estilo, redactará aquella experiencia que considera significativa y generadora de un nuevo aprendizaje (o que te permita desaprender algo); luego, haciendo uso de preguntas orientadoras, reflexionará sobre lo sucedido: ¿aquello que has registrado te ha permitido darte cuenta de algo relacionado a tu práctica docente?, ¿se relaciona con algún hábito o rutina que necesitas transformar?, ¿qué emociones o sentimientos despiertan en ti?, ¿cuál es el sentido de que las cosas se hagan así?, etc..

Habiendo reflexionado sobre lo que es necesario modificar, reforzar o continuar; deberás, de manera espontánea y real, precisar algunos compromisos de mejora que te impulsen hacia tu desarrollo profesional docente.

#### Recuerda:

- a. **Identifica la finalidad del cuaderno para la reflexión docente, de modo que tengas claridad sobre lo que debes registrar, cómo y para qué hacerlo.**
- b. **Evita acumular días de trabajo sin registrar en el cuaderno.**
- c. **Establece y mantén una estructura de las notas y registros. Sigue un orden y regularidad en el registro de las notas, en el cual contemples la fecha, tiempo de observación, lugar, circunstancias especiales, etc. Escribe notas al margen para hacer aclaraciones, hipótesis y otras anotaciones de utilidad para la etapa de análisis del material recogido.**
- d. **Sé organizado y sistemático al escribir en el cuaderno. Dicha organización surge de la experiencia misma, en la que clasifiques lo que vas documentando con encabezados, notas personales o esbozos de proyectos.**
- e. **Toma notas de todo aquello que merezca ser leído. Tus notas pueden tratar de captar la estructura de tu razonamiento como docente o bien registrar ideas, temas, asuntos particulares en los que estés interesado(a), de acuerdo con la organización de tu cuaderno.**

- f. Registra observaciones y notas de campo. El registro debes iniciarlo desde los primeros contactos con la experiencia que quieres documentar. El registro de observaciones y de la información proveniente de otras fuentes como conversaciones informales, debes hacerla tan pronto como sea posible. Estos registros no solo los efectuarás durante el trabajo de campo, sino también después, al recordar o trabajar acontecimientos y sentimientos significativos no anotados. Además, debes distinguir en las anotaciones y registros las partes que correspondan a descripciones de las interpretaciones y aclaraciones propias. En la medida de lo posible, deberás reproducir fielmente las palabras de otras personas, entre comillas, y con su referencia.
- g. No tengas miedo de escribir sobre tu experiencia personal y tus actividades académico-intelectuales o profesionales. Anota aquellos sucesos que te produzcan fuerte impresión, ideas que te surjan de la experiencia, tus sentimientos frente a ciertos hechos. Todo ello lo debes documentar en el cuaderno antes de que se desvanezca en el recuerdo. Puedes hacer una lluvia de ideas en torno a temas de investigación, o en relación con una vivencia.
- h. El registrar todo por escrito te ayudará después a delimitar el enfoque que quieres darle al tratamiento de alguna temática de investigación, compartir experiencias, sistematizar aprendizajes, entre otros.

#### C.4. ¿CUÁNDO SE UTILIZA EL CUADERNO PARA LA REFLEXIÓN?

Registrar es una práctica reflexiva individual del docente, que puede utilizar en cualquier momento de su práctica pedagógica, al margen de las estrategias formativas.





## D. PROFUNDIZANDO EN EL MARCO CONCEPTUAL DE LOS DESEMPEÑOS DOCENTES

### D.1. DESEMPEÑO: PROMUEVE EL RAZONAMIENTO, LA CREATIVIDAD Y/O EL PENSAMIENTO CRÍTICO

En este desempeño se evalúa la calidad de las actividades de aprendizaje que propone el docente, esperándose que ellas y las interacciones pedagógicas que establezca con los estudiantes, estimulen la formulación creativa de ideas o productos propios, la comprensión de principios, el establecimiento de relaciones conceptuales o el desarrollo de estrategias.

El aspecto que se considera en esta rúbrica es el siguiente: Actividades e interacciones (sea entre docente y estudiantes, o entre estudiantes) que promueven efectivamente el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico.

#### A MANERA DE INTRODUCCIÓN: UNA HISTORIA

Rafael tiene a su cargo el aula de tercer grado y hoy ha preparado con mucho esmero una sesión de aprendizaje sobre las partes de la planta ya que es muy probable que la directora vaya a observar su desempeño en el aula. Menos mal que llegó muy bien preparado, porque ni bien terminaron de entrar los niños en el aula, entró la directora y se sentó en la parte posterior. Los niños tan colaboradores y obedientes como siempre, en cuanto él les hizo la señal acostumbrada de sentarse y guardar silencio, ellos obedecieron en el acto.

Ya había escrito en el centro de la pizarra y cerca del borde superior el título de la sesión: "Las partes de la planta" y tenía encima del pupitre una macetita con una plantita de ají, que ya empezaba a mostrar sus frutitos minúsculos de un rojo encendido y muchas florecitas blancas.

Una vez que todos los niños se sentaron y estaban atentos a lo que Rafael fuera a decirles él les preguntó si se habían dado cuenta de algo nuevo que ese día había traído. Varios niños levantaron inmediatamente la mano y él le pidió a Carmencita que dijera qué de nuevo había descubierto. Carmencita dijo que lo nuevo era la plantita que estaba encima del pupitre. Luego de felicitar a la niña por ser tan observadora les dijo que la había traído porque ese día quería que estudiaran las partes de la..... Lo dijo leyendo en voz alta y lentamente el título que había escrito en la pizarra, dejando de leer la última palabra para que sean los niños los que dijeran "planta".

Les dijo que miraran atentamente la plantita que había traído y que le dijeran qué partes veían en ella. Casi todos los niños levantaron las manos y él fue pidiéndoles, uno por uno, que dijeran las partes que veían y las iba anotando en la pizarra: "flores", "frutos", "hojas", "tallo", "ramas". Y luego les preguntó: "¿Y cómo se llama la parte de la planta que está dentro de la tierra y que no vemos?". Y todos a coro contestaron: "Raíz". Y Rafael también anotó esa palabra en la pizarra.

En un papelógrafo Rafael había dibujado una planta, lo tomó de encima del escritorio, lo desdobló y lo pegó en la pizarra. Llamó a Juan a la pizarra y le pidió que trazara una línea desde cualquiera de las partes de la planta dibujada, hacia la palabra que decía su nombre. Y Juan trazó una línea del fruto a la palabra "frutos". Luego el profesor llamó a María y le pidió que hiciera lo mismo con otra parte de la planta y ella lo hizo con la raíz. Todos los niños estaban muy concentrados y a la expectativa de ser el próximo a ser llamado a la pizarra, pero de pronto ya se habían trazado todas las líneas que conectaban palabras con partes de la planta dibujada.

Cuando ya se habían identificado todas las partes, Rafael pidió que le fueran diciendo qué función cumplía cada una de esas partes e iba escribiendo junto al nombre de cada parte, las funciones que los niños decían siempre y cuando dijeran lo correcto. Cuando ya nadie pedía intervenir, Rafael fue explicando una por una las funciones que ningún niño había mencionado y la iba escribiendo junto al nombre de esa parte.

Al terminar les pidió que sacaran su cuaderno de CTA y que hicieran un dibujo de una planta y anotaran los nombres de las partes y sus funciones y que colorearan su dibujo de la manera más creativa posible. Mientras dibujaban y escribían con mucho entusiasmo, Rafael se acercó a la directora y le preguntó qué le había parecido la sesión.

La directora le mostró la Rúbrica: "Promueve el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico" y le dijo en voz muy bajita: "Rafael todo lo que he visto corresponde solo al Nivel I de esta rúbrica". Rafael leyó lo que decía el Nivel I: "El docente propone actividades o establece interacciones que estimulan únicamente el aprendizaje reproductivo; es decir, están enfocadas en hacer que los estudiantes aprendan de forma reproductiva o memorística

datos o definiciones, o que practiquen ejercicios (como problemas tipo o aplicación de algoritmos), técnicas o procedimientos rutinarios, o que copien información del libro de texto, la pizarra u otros recursos presentes en el aula. Si el docente plantea preguntas, estas son, por lo general, retóricas (se realizan sin esperar una respuesta del estudiante) o solo buscan que el estudiante afirme o niegue algo, ofrezca un dato puntual o evoque información ya brindada, sin estimular el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico”.

Luego de leer, se quedó mudo y frío, sin entender por qué la directora decía que eso era lo que él había hecho. Especialmente cuando él había preparado y conducido la clase con mucho esmero.

Antes de continuar leyendo reflexiona: ¿Estás de acuerdo con la posición de la directora, quien sostiene que básicamente ha sido un aprendizaje reproductivo?

Efectivamente la directora, en la historia anterior, tenía toda la razón al decir que el profesor Rafael, en relación al razonamiento, la creatividad y el pensamiento crítico, no había logrado que los niños despegaran siquiera un milímetro del suelo.

Vale la pena explorar lo que significan estos términos para entender qué debió haber hecho Rafael si su intención hubiera sido promover estas habilidades en los niños de su aula.



### **El razonamiento y el pensamiento crítico**

Si bien el razonamiento y el pensamiento crítico no son lo mismo, se conectan entre ellos, pues el pensamiento crítico requiere del razonamiento. ¿Pero qué significa cada uno de estos conceptos?

El razonamiento es una forma de pensamiento, mediante la que se conectan proposiciones, afirmaciones acerca de ideas y conceptos, encadenándolas lógicamente en series de premisas y conclusiones.

Las proposiciones son afirmaciones, o negaciones, acerca de algo, que podrían ser verdaderas o falsas según se contraste lo que dicen con la realidad de aquello sobre lo cual afirman algo, por ejemplo: “Las flores son una parte fundamental de las plantas” o “Las flores no son de carne”.

El razonamiento conecta lógicamente proposiciones en series en las que cumplen la función de “premisas” o de “conclusiones”. Premisas son las proposiciones de las que parte un razonamiento y desde las que se extrae una conclusión. Por ejemplo: “La mayor parte de las flores contienen los ‘órganos sexuales de las plantas’, por ello las flores son una parte fundamental de las plantas”. La primera proposición es la premisa y la segunda es la llamada conclusión.

Cuando tomamos una afirmación y preguntamos “¿Por qué se afirma eso?” estamos pidiendo se nos expliciten las premisas que dieron lugar a esa conclusión. Y cuando después de afirmar algo decimos “por eso...” estamos anticipando que lo que vendrá es una conclusión que se extrae de la afirmación o premisa anterior.

Si bien las proposiciones son verdaderas o falsas, los razonamientos son válidos o no, no verdaderos o falsos. La validez de un razonamiento depende fundamentalmente de la conexión existente entre la conclusión y las premisas desde las que se derivan. Cuando estas conexiones son solo aparentes, pero no necesarias, estamos ante razonamientos no válidos o falacias.

Sin necesidad de aprender qué es una proposición, qué una premisa, qué una conclusión, qué un razonamiento válido y qué uno falaz, es indispensable que los niños desde muy pequeños aprendan a construir razonamientos lógicos y aprendan a examinar la validez de los mismos.

En “El valor de educar”, Fernando Savater, luego de plantear que “Hay que razonar con los niños” cita a John Locke afirmando: “Quizá pueda asombrar que recomiende razonar con los niños y sin embargo no puedo dejar de pensar que es la verdadera manera en que hay que comportarse con ellos. Entienden las razones desde que saben hablar y, si no me equivoco, gustan de ser tratados como criaturas razonables desde mucho antes de lo que suele imaginarse”.



Aprender a examinar si una premisa es suficiente para extraer una conclusión, o si un razonamiento es válido o no, es fundamental para los seres humanos.

*“Los hongos, aunque sean venenosos, contienen un alto nivel de nutrientes, vitaminas y proteínas”, por eso “debemos comer hongos, aunque sean venenosos”.*

No aprender a distinguir entre razonamientos válidos, de razonamientos no válidos nos puede llevar no solo a cometer errores mortales sino, lo que es peor, a no darnos cuenta de que lo estamos haciendo. A esa manera de pensar, que no es otra cosa que examinar los razonamientos para juzgar su validez es a lo que llamamos PENSAMIENTO CRÍTICO.

Paul y Elder (2003) sostienen que *“El pensamiento crítico es ese modo de pensar – sobre cualquier tema, contenido o problema – en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales”.*

Esto les lleva, a dichos autores, a afirmar que el pensamiento crítico es auto-dirigido, auto-disciplinado, auto-regulado y auto-correctivo. Ya que pensar críticamente supone someterse “a rigurosos estándares de excelencia y dominio consciente de su uso. Implica comunicación efectiva y habilidades de solución de problemas y un compromiso de superar el egocentrismo y socio centrismo natural del ser humano”.

Desde allí señalan que un pensador crítico ejercitado tiene las siguientes características que debieran desarrollarse en nuestros estudiantes:

- *“Formula problemas y preguntas vitales, con claridad y precisión”.*
- *“Evalúa información relevante y usa ideas abstractas para interpretar esa información efectivamente”.*
- *“Llega a conclusiones y soluciones, probándolas con criterios y estándares relevantes”.*
- *“Piensa con una mente abierta dentro de los sistemas alternos de pensamiento; reconoce y evalúa, según es necesario, los supuestos, implicaciones y consecuencias prácticas”.*
- *“Al idear soluciones a problemas complejos, las comunica efectivamente”.*

Finalmente, después de una larga y deliciosa exploración que partió de la pregunta “¿Qué es y por qué es importante el pensamiento crítico?”, Peter Facione llega a las siguientes conclusiones:

- “... El pensamiento crítico (PC) es el juicio auto regulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio”.
- “... es fundamental como instrumento de investigación. Como tal, constituye una fuerza liberadora en la educación y un recurso poderoso en la vida personal y cívica de cada uno”.
- “El pensador crítico ideal es una persona que es habitualmente inquisitiva; bien informada; que confía en la razón; de mente abierta; flexible; justa cuando se trata de evaluar; honesta cuando confronta sus sesgos personales; prudente al emitir juicios; dispuesta a reconsiderar y si es necesario a retractarse; clara con respecto a los problemas o las situaciones que requieren la emisión de un juicio; ordenada cuando se enfrenta a situaciones complejas; diligente en la búsqueda de información relevante; razonable en la selección de criterios; enfocado en preguntar, indagar, investigar; persistente en la búsqueda de resultados tan precisos como las circunstancias y el problema o la situación lo permitan”.
- “Educar buenos pensadores críticos significa trabajar en pos de este ideal. Es una combinación entre desarrollar habilidades de pensamiento crítico y nutrir aquellas disposiciones que consistentemente producen introspecciones útiles y que son la base de una sociedad racional y democrática”.

El mismo autor enumera una serie de **disposiciones** necesarias para el desarrollo del pensamiento crítico:

- curiosidad respecto a una amplia gama de asuntos,
- preocupación por estar y mantenerse bien informado,
- estado de alerta frente a oportunidades para utilizar el pensamiento crítico,
- confianza en los procesos de investigación razonados

- auto confianza en las propias habilidades para razonar,
- mente abierta respecto a visiones divergentes del mundo,
- flexibilidad al considerar alternativas y opiniones,
- comprensión de las opiniones de otras personas,
- imparcialidad en la valoración del razonamiento,
- honestidad al enfrentar las propias predisposiciones, prejuicios, estereotipos o tendencias egocéntricas,
- prudencia al postergar, realizar o alterar juicios,
- voluntad para reconsiderar y revisar visiones en las que la reflexión honesta insinúa que el cambio está justificado.

### ¿Por qué Rafael, el profesor de la historia del inicio, no promovió el razonamiento y el pensamiento crítico?

Probablemente porque cree que aprender consiste en “acumular” afirmaciones que el docente o el texto garantizan que son verdaderas. Porque no considera importante que los niños aprendan a razonar y, menos, que aprendan a evaluar el razonamiento de los demás, es decir a pensar críticamente. Tal vez, porque considera que sólo los adultos pueden razonar y pensar críticamente y no los niños.

Para hacerlo, Rafael y cualquier profesor que quiera promover estas habilidades de pensamiento, tendría que preguntar más y afirmar menos. Lozano y Herrera (2013) plantean la siguiente recomendación:

*“Una de las técnicas didácticas en las que se puede apoyar al docente y que de facto subyace en otras técnicas es la pregunta. Esta herramienta para construir (y deconstruir) el pensamiento ha sido de suma importancia y usada desde la antigua Grecia, donde su papel permitía a los grandes filósofos fomentar en sus pupilos el desarrollo de procesos metacognitivos. A través de diálogos impregnados de interrogantes, los maestros conducían a sus estudiantes a llegar a conclusiones propias, derivadas del análisis de sus argumentos y contra argumentos”.*

### Desde otra perspectiva: aprendizaje superficial y aprendizaje profundo

Ravela, Picaroni y Loureiro (2017) plantean, siguiendo a Ference Marton y Roger Säljö, la existencia de dos modos de aprender: el aprendizaje superficial y el aprendizaje en profundidad- El primero estaría vinculado a la memorización y repetición y a actividades de bajo requerimiento cognitivo, mientras que el segundo a la comprensión y la reflexión y a actividades de alto requerimiento cognitivo.

Los autores sostienen que el aprendizaje superficial o “declarativo” se caracteriza por:

- Foco en la superficie del material estudiado: el texto, “lo que dice”, la explicación del docente
- Memorizar para la evaluación: un fin en sí mismo, repetición de datos, hechos, autores, definiciones y principios, sin comprender el significado
- Aplicar fórmulas y algoritmos en forma mecánica
- Poca autonomía y poco interés. Estudiar lo estrictamente necesario para “pasar”
- Motivación principal: miedo a fracasar en la evaluación

Mientras que el aprendizaje en profundidad o de la comprensión se caracteriza por:

- Foco en los significados subyacentes a los textos
- Relaciones entre nuevos contenidos e ideas previas
- Capacidad para explicar con palabras propias, a veces de una manera original
- Capacidad de utilizar el conocimiento para resolver situaciones en contextos nuevos de forma creativa
- Motivación intrínseca por sobre la evaluación externa - ‘no me importa perder, quiero aprender’

Finalmente (entre las páginas 71 y 72) presentan 5 maneras en que los estudiantes conciben el aprendizaje y elaboran un esquema que clasifica dichas formas en dos conjuntos



## Creatividad

Ingenuamente se ha asociado la creatividad exclusivamente con las artes plásticas, musicales o literarias, no viendo el valor fundamental de ésta en la vida cotidiana y en el desarrollo de las ciencias. ¿Qué sería del desarrollo científico y tecnológico de la humanidad si los científicos y los ingenieros no fueran creativos?

Guilera (2011) define la creatividad como “...un proceso complejo, dinámico e integrador, que involucra simultáneamente factores perceptivos, cognoscitivos y emocionales”. Mientras que Penagos & Aluni (2000) afirman que “La creatividad es una condición necesaria para el crecimiento de un país, para el desarrollo de la humanidad, para la calidad de lo humano. [...] La creatividad es a la humanidad lo que la evolución a todas las especies. Seremos más humanos cuanto más creativos seamos”.

Guilera, pensando en la educación y en el desarrollo de la creatividad señala que “Desde la más tierna infancia los alumnos pueden y deben aprender a pensar con originalidad, a saber que hay mucho por inventar, que todo lo que nos rodea es susceptible de ser mejorado, que no tenemos que mostrarnos pasivos y conformistas frente a las molestias cotidianas de los objetos, herramientas y servicios que nos rodean y, mucho menos aún, con los viejos y terribles males endémicos de pobreza, enfermedades e injusticia que sufre una parte tremendamente enorme del planeta”.

Y nos invita a los profesores de cualquier nivel educativo ha “aplicar instrumentos específicos para identificar el potencial creador de sus estudiantes y deberían utilizar problemas abiertos que tengan un carácter heurístico – ¡basta ya de tantos problemas cerrados de soluciones únicas!”

Este autor señala que la actitud creativa está formada por los siguientes componentes: curiosidad, inconformismos, motivación (enfrentar los problemas como desafíos a superar), profundidad (no contentarse con las perspectivas superficiales), perseverancia y autoestima.

Mientras que considera que las aptitudes o habilidades creativas, por su parte son: Sensibilidad perceptiva (“Es la capacidad de captar a través de los sentidos el mundo que nos rodea y las distintas situaciones particulares, pero percibiendo detalles y matices que no todo el mundo ve”), detección y delimitación del problema, análisis de los problemas, intuición, reconocimiento de pautas, perspicacia (“una forma de intuición que proporciona una comprensión profunda de una situación”), razonamiento lógico, flexibilidad mental (“saber cambiar de enfoque”) y fluidez mental (“capacidad para producir en poco tiempo ideas y soluciones alternativas”).

Finalmente, luego de hacer una revisión de lo que diversos autores plantean respecto a los procesos creativos y de solución de problemas, Guilera plantea las siguientes etapas del proceso creativo:

1. Detección de la dificultad o problema.
2. Definición y delimitación del problema.
3. Preparación: Revisión de toda la información disponible y si falta información, buscarla.
4. Generación de ideas. Formulación de distintas soluciones alternativas (aplicando estrategias mentales y técnicas de creatividad)
5. Si las ideas no vienen, incubar el problema.
6. Iluminación. Aparición de una nueva idea.
7. Desarrollo de las ideas. Esbozos, maquetas, pruebas pilotos, proyectos completos cuando sea preciso.
8. Evaluación crítica de las soluciones propuestas. Comparativa de ventajas y desventajas.
9. Si no hay soluciones validas, volver a etapa 2.
10. Si hay soluciones validas, aceptarlas y perfeccionarlas.

**RAZONAMIENTO, PENSAMIENTO CRÍTICO Y CREATIVIDAD EN EL NUEVO CNEB 2017**

En el nuevo CNEB 2017 se afirma que competencia es la “... facultad [...] de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético”. (Pág. 36), mientras que en el Marco del Buen Desempeño Docente se enfatiza en que se trata de la “Capacidad para resolver problemas y lograr propósitos. Capacidad para intervenir acertadamente en la realidad usando integradamente un conjunto de saberes. Actuar reflexivo que implica la movilización de recursos internos y externos, para generar respuestas pertinentes y éticas en situaciones problemáticas. (Pág. 20)

Ambas afirmaciones y la opción del nuevo CNEB por el desarrollo de competencias permite entender la centralidad de este desempeño docente, demostrando que su énfasis pedagógico está puesto en el desarrollo del razonamiento, el pensamiento crítico y la creatividad.

Más aún si tenemos en cuenta que en el mismo CNEB2017 se afirma que ser competente “... supone comprender la situación que se debe afrontar y evaluar las posibilidades que se tiene para resolverla [...] identificar los conocimientos y habilidades que uno posee [...] analizar las combinaciones más pertinentes a la situación y al propósito, para luego tomar decisiones y ejecutar o poner en acción la combinación seleccionada”. (Pág.37)

Es obvia la relación que existe entre ello y lo que Guilera señalaba como etapas del pensamiento creativo.

Por otra parte, los enfoques de resolución de problemas, comunicativo-textual, desarrollo personal y autonomía, indagación y producción, son muestras específicas de la opción por el desarrollo del razonamiento y pensamientos críticos y la creatividad en el nuevo CNEB. Si se revisan las competencias que se buscan desarrollar, se encontrará la misma opción por dicho desarrollo.

**LECTURAS COMPLEMENTARIAS**









**Lectura complementaria 1.** LLORENC GUILERA. HAY QUE EDUCAR LA CREATIVIDAD

(CAPÍTULO SEGUNDO DE ANATOMIA DE LA CREATIVIDAD)

**Lectura complementaria 2.** Pp62 a 72

**Lectura complementaria 3.** Aprendizaje superficial vs. Aprendizaje profundo. Ravela. Pp. 69 a 72

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

-  Elder, L. & Paul, R. (2003) La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas. Fundación para el Pensamiento Crítico. USA.
-  Facione, P. (2007) Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?
-  Guilera, Ll. (2011) Anatomía de la creatividad. Universidad Ramón Llul, Barcelona.
-  Lozano, A. & Herrera, J.A. (2013) Diseño de programas educativos basados en competencias. TEC de Monterrey. México
-  Penagos, J. C. y Aluni, R. (2000). Creatividad, una aproximación. Revista.
-  Reguant, M. (2011) El desarrollo de las metacompetencias Pensamiento Crítico Reflexivo y Autonomía de Aprendizaje, a través del uso del e-Diario en el Prácticum de Formación del Profesorado. Universidad de Barcelona.
-  Robinson, K. & Aronica, L. (2015) Escuelas creativas: La revolución que está transformando la educación. Grijalbo.
-  Savater, F. (1997) El valor de educar. Editorial Ariel. Barcelona.

## D.2. DESEMPEÑO: EVALÚA EL PROGRESO DE LOS APRENDIZAJES PARA RETROALIMENTAR A LOS ESTUDIANTES

En este desempeño se busca que los docentes generen prácticas que lleven a la evaluación constante del progreso de los aprendizajes de los estudiantes con el fin de retroalimentarlos y adecuar su enseñanza. Esto supone acompañar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, monitorear sus avances y dificultades en el logro de los aprendizajes esperados y, a partir de esto, brindar retroalimentación formativa y/o adecuar las actividades de aprendizaje a las necesidades de aprendizaje identificadas.

Los aspectos que considera este desempeño son:

- Monitoreo que realiza el docente del trabajo de los estudiantes y de sus avances.
- Calidad de la retroalimentación que el docente brinda y/o la adaptación de las actividades que realiza a partir de las necesidades de aprendizaje

Sin embargo, este material no solo busca reflexionar acerca de lo que “se ve” (las evidencias), si no de las premisas, las características y las recomendaciones para realizar una auténtica evaluación formativa, que, como veremos tiene como elemento central la retroalimentación.

### A MANERA DE INTRODUCCIÓN: UNA HISTORIA

En la sala de profesores de una escuela, Eduardo está concentrado leyendo el Nuevo Currículo Nacional. Él se ha detenido en la sección donde se habla de la evaluación formativa, pues se pregunta si eso tiene alguna relación con la evaluación que constantemente se hace de los progresos de los estudiantes, desempeño del cual escuchó hablar a Marcela, una docente de Inicial. Aprovecha que hay varios profesores en la sala para proponerles conversar un rato sobre el tema. Su meta es recoger todas las dudas para luego ir donde la directora y plantearle que es importante convocar a una reunión de todos los maestros para construir aprendizajes en torno a la evaluación formativa y la retroalimentación. Eduardo había asistido recientemente a un taller en el que se reflexionó en torno a la importancia de las comunidades de aprendizaje para la formación profesional de los docentes, propuesta que le agradó mucho. Sus compañeros y compañeras se animan y empiezan a expresar sus ideas.

Isabela: «Esto de evaluar y no calificar me genera dudas. Siempre que pienso en evaluar, no puedo dejar de emitir juicios acerca de lo que saben o no saben nuestros estudiantes. Por eso les doy “notas” a cada rato».

Magda: «No sé por qué nos estamos complicando tanto. El monitoreo es sencillo, pues solo tenemos que verificar qué tanto “saben” nuestros estudiantes sobre aquello que les hemos explicado o que han estudiado. Es decir, de lo que se trata es de recoger información».

Esmeralda: «Nuestro rol es enseñar. No entiendo por qué tenemos que dedicar tanto tiempo a retroalimentar. Si lo hago, no podré terminar con nuestras programaciones, y la directora me dirá que no estoy utilizando eficientemente el tiempo en actividades de enseñanza y aprendizaje».

Miguel: «Yo entiendo que retroalimentar es identificar los errores de los estudiantes y decirles en qué están mal, corregirlos y señalarles lo que debieron hacer. Si el estudiante se está equivocando, eso quiere decir que no sabe lo que tiene que hacer. Entonces, ¿cómo podría él mismo descubrir en qué se ha equivocado o qué hacer?»

Marcela: «Yo estoy haciendo el esfuerzo de retroalimentar a mis estudiantes, pero no le encuentro sentido. Ellos no me prestan atención y vuelven a cometer los mismos errores. Incluso cuando les escribo sobre sus desempeños en los exámenes, no lo leen y botan los exámenes a la basura».

Antonio: «Yo aliento mucho a mis estudiantes; les digo que están bien, incluso cuando el trabajo tiene errores. Los aliento a seguir trabajando».

Antes de continuar con la lectura reflexiona:

- ¿Con cuál docente te identificas más?
- ¿Qué fortalezas y qué oportunidades de mejora tiene cada uno de los docentes anteriores?

### EVALUAR A LOS ESTUDIANTES PARA FACILITAR LOS APRENDIZAJES

Una práctica que tenga lugar en el aula será formativa en la medida en que la evidencia sobre el desempeño del alumno se produzca, interprete y use por los maestros, los estudiantes o sus pares para tomar decisiones sobre los pasos siguientes en la instrucción que tienen probabilidad de ser mejores, o de estar mejor fundamentadas, que las decisiones que se habrían tomado en ausencia de dicha evidencia (Black y Wiliam, 2009).

## LA EVALUACIÓN Y SUS TIPOS

Antes de comenzar a plantear algunas ideas acerca de la retroalimentación y su función en el aprendizaje, es importante que reflexionemos acerca de qué entendemos por *evaluación* y distingamos cuáles son los tipos que existen.

Denominamos *evaluación* al proceso que, en función de determinados criterios, nos lleva a valorar los desempeños, sean complejos o simples, de los estudiantes. En otras palabras, la evaluación no solo se refiere al recojo de datos o evidencias sobre el «trabajo» de los estudiantes, sino también a otorgarles un valor en relación con algo. Por eso es muy importante tener claros cuáles son los criterios que se utilizarán, los cuales deben estar en relación con las competencias que queremos evaluar.

La evaluación debe concebirse como parte de los procesos de aprendizaje y de enseñanza. Es útil tanto para los estudiantes como para los docentes. (De allí que los tiempos de retroalimentación sean parte de las “actividades de aprendizaje o académicas planteadas en el desempeño 2). En el caso de los estudiantes, sirve para identificar cómo están en relación con los aprendizajes esperados (nivel de logro), para mejorar en estos y para comprender los procesos que están llevando a cabo; es decir, debe permitirles también conocer mejor sus propios procesos y tomar acciones para mejorarlos. Para los docentes, la evaluación es igualmente importante, porque nos permite valorar si las experiencias de aprendizaje que hemos diseñado han generado los aprendizajes planteados o si se deben hacer algunos ajustes, tanto generales —en función de los resultados obtenidos por todos los estudiantes— como particulares —cuando están en relación con los resultados de algún o algunos estudiantes.

Así, debemos ponernos de acuerdo sobre cuáles son las finalidades de la evaluación de aula: lograr que los estudiantes autorregulen sus procesos de aprendizaje y que los profesores adecúen sus procesos de enseñanza, de modo que todos los estudiantes lleguen a desarrollar sus competencias.

Por otro lado, la evaluación debe estar al servicio de dos principios básicos de la educación: la calidad y la equidad. Así, al planificar los procesos de evaluación, no debemos olvidarnos de mantener la centralidad en el estudiante. Al igual que en todos los procesos de enseñanza que planificamos necesitamos pensar en todos nuestros estudiantes y en el desarrollo de sus competencias. Dichos procesos deben estructurarse buscando el bienestar de aquellos y con la convicción de que cada uno es capaz de aprender. Esto refuerza, además, la idea de que el estudiante debe asumir un rol en dichos procesos, por lo que requiere contar con suficiente —y oportuna— información sobre sus avances en el desarrollo de sus competencias.

Lo que nos debe quedar claro es que el cambio de paradigma relacionado con la evaluación requiere fundamentalmente centrar la atención en los estudiantes como usuarios privilegiados de los resultados, y, en especial, tener en cuenta el impacto afectivo de las evaluaciones (este tema ya se mencionó también cuando se desarrollaron ideas acerca del desempeño 1, vinculado al involucramiento de los estudiantes).

Desde distintos tipos de clasificaciones se habla de evaluación sumativa, evaluación formativa, evaluación diagnóstica, etc. Nosotros preferimos utilizar una clasificación desarrollada por las escuelas de Ontario (Canadá)<sup>27</sup>, pues nos parece lo más pertinente para comprender cómo las evaluaciones pueden y deben apoyar los aprendizajes. A continuación, te acercamos un cuadro desarrollado por el Estado de Ontario, (con algunas adaptaciones para comprenderlo desde el enfoque de competencias de nuestro quehacer educativo).

---

<sup>27</sup> *Growing Success. Assessment, Evaluation and Reporting in Ontario Schools*. First Edition, Covering Grades 1 to 12. 2010. Pág. 31

PROPÓSITO	NATURALEZA	USO DE LA INFORMACIÓN
<p>Evaluación para el aprendizaje La evaluación para el aprendizaje es un proceso de búsqueda e interpretación de la evidencia para el uso de los estudiantes y sus docentes. Tiene la finalidad de identificar dónde están nuestros estudiantes en relación con sus aprendizajes y de desarrollar sus competencias en relación con las metas a las que deben llegar y la mejor manera de lograrlo.</p>	<p><b>Evaluación diagnóstica</b> Ocurre antes de que comience un periodo de aprendizaje. Sirve para que los docentes determinen el grado de preparación previamente adquirido por los estudiantes — que les servirá de base para aprender nuevos saberes y desarrollar sus competencias—, y obtengan información sobre sus intereses y preferencias de aprendizaje.</p>	<p><b>La información recopilada</b> Es utilizada por los docentes y estudiantes para determinar lo que estos últimos ya saben y pueden hacer en relación con sus competencias establecidas en los desempeños y los estándares de aprendizaje. Su finalidad es que los docentes puedan planificar sus experiencias de aprendizaje tomando en cuenta un trabajo y una evaluación diferenciados, y trabajar con los estudiantes para establecer metas de aprendizaje apropiadas.</p>
	<p><b>Evaluación formativa</b> Ocurre con frecuencia y de manera continua durante las experiencias de aprendizaje, mientras que los estudiantes todavía están en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo de sus competencias.</p>	<p><b>La información recopilada</b> Es utilizada por los docentes para monitorear el progreso de los estudiantes hacia el logro de las expectativas que se esperan alcanzar, de manera que puedan proporcionar una devolución (retroalimentación) oportuna y específica, establecer en forma escalonada y gradual los próximos pasos y diferenciar las experiencias y la evaluación de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.</p>
<p>Evaluación como aprendizaje La evaluación como aprendizaje se centra en la promoción explícita, a lo largo del tiempo, de la capacidad de los estudiantes para ser sus mejores evaluadores. Para lograrlo, los docentes deben empezar presentando y modelando aquellas oportunidades en las que los estudiantes se pueden evaluar a sí mismos.</p>	<p><b>Evaluación formativa</b> Ocurre con frecuencia y de manera continua durante el proceso de aprendizaje, con el apoyo, el modelo y la guía del profesor.</p>	<p><b>La información recopilada</b> Es utilizada por los estudiantes para proporcionar información a otros estudiantes (evaluación de los pares), monitorear su propio progreso hacia el logro de sus metas de aprendizaje (autoevaluación), hacer ajustes en sus enfoques del aprendizaje, reflexionar sobre este y establecer metas individuales al respecto.</p>
<p>Evaluación del aprendizaje La evaluación del aprendizaje es aquella que se hace pública mediante indicaciones o símbolos que indican qué tan bien los estudiantes están aprendiendo. A menudo contribuye a tomar decisiones clave que afectarán el futuro de los estudiantes.</p>	<p><b>Evaluación sumativa*</b> Se produce hacia el final (o cerca de este) de un periodo de aprendizaje. Puede ser utilizada para los siguientes procesos de aprendizaje.</p>	<p><b>La información recopilada</b> Es utilizada por el profesor para resumir el aprendizaje o el nivel de desarrollo de las competencias, en un punto dado en el tiempo. Sirve para hacer juicios — sobre la base de criterios establecidos—, acerca de la calidad del aprendizaje de los estudiantes y del nivel de la competencia adquirido; para asignar un valor, representar dicha calidad e informar sobre los logros de los estudiantes a ellos mismos, sus padres, maestros y otros estudiantes.</p>

\*«Los principios sobre lo apropiado de las calificaciones en función de la edad, indican que las calificaciones deberían ser mucho menos importantes en la vida del aula en la escuela primaria, de lo que son para los estudiantes de secundaria...» (Shepard, 2006)

Sea cuál sea el tipo de evaluación que usemos, llevar a cabo procesos de evaluación implica conocer a cabalidad las competencias (y sus estándares), las capacidades (y los recursos que las integran), así como los desempeños. Por otro lado, debemos comprender cómo recoger evidencias que reflejen distintos niveles de logro.

Finalmente, los docentes necesitamos recordar que ser competente requiere desarrollar algunas habilidades que están por encima de cada competencia particular. Así, el CNEB señala que, para ser competentes, requerimos:

- Comprender la situación que se debe afrontar.
- Evaluar las posibilidades que se tienen para resolverla.
- Identificar las capacidades (conocimientos, habilidades y actitudes) que uno posee o que están disponibles en el entorno.
- Analizar las combinaciones más pertinentes a la situación y al propósito.
- Tomar decisiones.
- Ejecutar o poner en acción la combinación seleccionada.

Entonces, si ser competentes implica poder realizar todas las acciones anteriores, entonces, la evaluación de los docentes debe tomarlas en cuenta también.

Para finalizar esta sección, queremos desarrollar un último tema. Si bien este material no tiene como finalidad reflexionar acerca de las evaluaciones auténticas ni sobre el alineamiento entre la evaluación y los logros de aprendizaje, sí queremos mencionar algunos puntos sobre el tipo de «tareas de evaluación» que ayudan a mejorar los desempeños planificados. Sobre el tema, Shepard (2006) afirma que la evaluación no logrará impulsar los aprendizajes esperados si se basa en actividades o preguntas que distraen de los propósitos de la enseñanza.

En esa línea, la autora sostiene que es fundamental que las experiencias de aprendizaje se relacionen directamente con ejemplos reales de lo que se busca desarrollar. Así, propone usar el concepto de «encarnar», refiriéndose a una alineación más completa y real. Esta ocurriría cuando las experiencias de aprendizaje, los problemas y los proyectos que proponemos a los estudiantes representan toda la gama y profundidad de lo que deseamos que aprendan o de las competencias que queremos que desarrollen (Shepard, 2003; citado por Shepard, 2006). Incluso va más allá al citar a Wiggins y McTighe (1998), quienes afirman que una buena enseñanza no es solo una cuestión de medir resultados; es esencial la elaboración de evaluaciones definidas en función de los propósitos de aprendizaje.

## LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y LA RETROALIMENTACIÓN

No aprendemos de la experiencia.  
Aprendemos de la reflexión que  
realizamos a partir de la experiencia.  
(John Dewey)

Los docentes tenemos como principal responsabilidad generar procesos de enseñanza y aprendizaje que construyan los aprendizajes de todos nuestros estudiantes y desarrollen sus competencias. Para lograrlo, es fundamental tener en cuenta su diversidad y comprender que la evaluación es parte de esos procesos (ver lectura complementaria de Shepard), y esta debe entenderse principalmente como una evaluación para el aprendizaje (EPA) o una evaluación formativa. Para que sea efectiva, los docentes debemos comprender por lo menos dos cuestiones:

- Que nuestros estudiantes requieren tener siempre reservas emocionales para arriesgarse a aprender (sobre este tema ya se habló en el desempeño 1 y se hablará en el desempeño 5)
- Las características de la retroalimentación (entendida como la esencia de la EPA).

Pero antes de reflexionar sobre la retroalimentación, debemos desarrollar algunas ideas sobre la evaluación formativa.

Muchas veces creemos que al planificar varias pequeñas evaluaciones (casi diarias) estamos realizando una evaluación formativa. Sin embargo, McMillan (2007) afirma que las pruebas que miden avances o monitorean el progreso (calificando) no son formativas (incluso algunos asumen que se trata de pequeñas evaluaciones sumativas). Él sostiene que no llegan a ser formativas, pues «no ofrecen el detalle necesario para introducir correctivos instruccionales apropiados y tienden a interrumpir la enseñanza con poca retroalimentación útil» (McMillan, 2007, citado por Martínez Rizo). Incluso muchos docentes que estamos intentando implementar los nuevos paradigmas utilizamos los llamados «portafolios». Pero que los estudiantes vayan acumulando sus producciones no se puede considerar como una evaluación formativa solo por ser un portafolio. Solo constituiría una evaluación formativa en caso de que proporcionemos una retroalimentación activa que permita a los estudiantes modificar y mejorar sus desempeños a medida que construyen dicho portafolio (Black y William, 2004, citado por Martínez Rizo).



Entonces, ¿qué es la evaluación formativa o evaluación para el aprendizaje? Es un proceso que lleva a identificar rasgos o cualidades del aprendizaje a medida que se va desarrollando; para ello emplea cualquier método (formal o informal) que ayude a identificarlos para lograr que el aprendizaje mejore (Martínez Rizo, 2012). Debe entenderse como parte de la enseñanza cotidiana en el aula, de allí que buena parte de esta evaluación ocurra en tiempo real, sin descartar que en algunos momentos se pueda aplicar alguna evaluación más formal (Tical, 2009; citado por Martínez Rizo). Para ser más precisos, la evaluación formativa no se define por algún tipo de evaluación en particular, sino por el uso que se da a los datos que se recogen.

En esa línea, la información debe usarse para mejorar algo («el aprendizaje») que está en proceso, y no para valorar el resultado final: «Un proceso mediante el cual se recaba información sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, que los maestros pueden usar para tomar decisiones instruccionales y los alumnos para mejorar su propio desempeño, y que es una fuente de motivación para los alumnos» (Brookhart, 2009; citado por Martínez Rizo). De lo dicho nos queda claro, entonces, que lo básico de una evaluación formativa es la retroalimentación que se ofrece para ajustar los procesos de enseñanza y de aprendizaje y, de esta manera, mejorar el logro de los aprendizajes planificados o el desarrollo de las competencias.

Con respecto a las decisiones (decisiones instruccionales o de enseñanza) que tomamos a partir de las evidencias que recogemos de la evaluación formativa, Martínez Rizo (2012) afirma que los docentes debemos complementar el uso de las evaluaciones formativas con otro elemento clave: la diferenciación de la enseñanza según las características y condiciones de cada estudiante. De esta manera, sostiene el autor, para que disminuya la diferencia entre los resultados de aprendizaje, los maestros debemos aumentar la diferenciación en nuestras «panificaciones de clase».

Dos cuestiones más sobre la evaluación formativa: los tiempos y el papel del estudiante.

Mottier López (citado por Martínez Rizo 2012) sostiene que, debido a que la evaluación formativa debe integrarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje, esta no puede considerarse como un acontecimiento específico que tenga lugar después de una fase de enseñanza; esto implicaría diversificar los medios de evaluación. Estos medios no pueden limitarse a pruebas de opción múltiple ni a tareas para verificar si los estudiantes han comprendido el contenido de la lección; deben incluir observación de las actividades del estudiantes e intercambios entre estudiantes, entre otros medios (Mottier López, 2010).

Por otro lado, el mismo Mottier López sostiene que la evaluación formativa supone el compromiso de los estudiantes con sus propias evaluaciones. En esa línea, este tipo de evaluación debe alentar el que los estudiantes se involucren en ella de tres maneras: la autoevaluación en el sentido estricto, la evaluación mutua entre pares y la coevaluación, que estipula una confrontación de las evaluaciones realizadas por el docente y el alumno (Mottier López, 2010: 52-53).

Así, tanto la evaluación de los propios desempeños —o autoevaluación— como la evaluación entre pares se conciben como un núcleo central de la evaluación como aprendizaje (evaluación formativa) y deben ser fomentadas sistemáticamente. A partir de ellas, los estudiantes:

- Monitorean sus propios aprendizajes.
- Logran un alto nivel de comprensión de los criterios de evaluación, es decir, de lo que se espera de ellos.
- Reflexionan sobre su proceso de aprendizaje.
- Aprenden, de manera práctica, cómo se realizan los procedimientos de evaluación.

Por otro lado, Shepard (2006) afirma que el modelo de evaluación formativa (del cual venimos hablando) requiere que tanto el maestro como el estudiante tengan una comprensión compartida de los propósitos de aprendizaje. Y muchas veces los estudiantes desarrollan una mayor comprensión de las expectativas de logro por medio de una buena retroalimentación —como veremos más adelante— y de las autoevaluaciones. Es debido a estas últimas que los estudiantes vinculan directamente los criterios con sus propios esfuerzos de aprendizaje.

## LA RETROALIMENTACIÓN

Muchas veces asociamos la retroalimentación con volver a enseñar. ¿Qué queremos decir con esto? Que ha sido práctica común que cuando descubrimos que los estudiantes no «han aprendido algo», volvemos a dar las mismas explicaciones en «voz alta y más despacio» (Guskey, 2007; citado por Martínez Rizo).

Hablar de retroalimentación solo tiene sentido si recordamos que la evaluación no solo debe certificar o acreditar los aprendizajes (evaluación sumativa), sino sobre todo ayudar a mejorar los aprendizajes, tanto de los estudiantes (alcanzar los niveles de logro esperados) como de los docentes (mejorar nuestras prácticas docentes). Para que esto se haga realidad, requerimos que la retroalimentación sea una práctica cotidiana que involucre a los docentes y estudiantes.

¿Pero qué entendemos por *retroalimentación*? Anijovich y González desarrollan una serie de ideas importantes sobre la retroalimentación en un libro titulado *Evaluar para aprender* (2011). A continuación, te acercamos algunas de ellas:

1. En el marco de una evaluación formativa, la retroalimentación es un proceso de diálogo, intercambio, demostraciones y formulación de preguntas cuyo objetivo es ayudar a los estudiantes a:
  - Comprender sus modos de pensar
  - Valorar sus procesos y resultados
  - Autorregular su aprendizaje
  
2. La retroalimentación debe ayudar a que los estudiantes se apropien no solamente de los contenidos a aprender, sino también de los procesos de aprender. De allí que sea tan importante que expliciten siempre las estrategias que están utilizando. Esto ayudará también a que se vayan construyendo como aprendices autónomos.
 

Para lograr que los estudiantes se involucren en la evaluación formativa y en la retroalimentación, es fundamental que tengan claro qué están aprendiendo, cómo lo hacen y que se les muestren ejemplos y criterios para que puedan autoevaluarse. En esa línea, rescatan las ideas de Sadler, y Gordon, Stobart y Gipps. Sadler identificó en 1989 tres condiciones para una retroalimentación efectiva:

  - a. Conocer las expectativas de logro.
  - b. Desarrollar habilidades que permitan realizar comparaciones considerando múltiples criterios.
  - c. Comprender el significado y el diseño de estrategias para disminuir las distancias entre las producciones, los desempeños y las expectativas de logro.

Gordon, Stobart y Gipps, por su parte, sostienen que, para que los estudiantes mejoren sus aprendizajes, la retroalimentación debe permitirles comprender lo que deben hacer para acortar la brecha o distancia entre lo que realizan, el modo en que llevan a cabo sus aprendizajes y las expectativas de logro (o niveles de logro esperados).

Sobre esto último, Atkin, Black y Coffey (2001, citados por Shepard, 2006) plantean construir los procesos de evaluación con las siguientes preguntas clave:

- A. ¿Adónde tratas de ir?
- B. ¿Dónde estás ahora?
- C. ¿Cómo puedes llegar ahí?

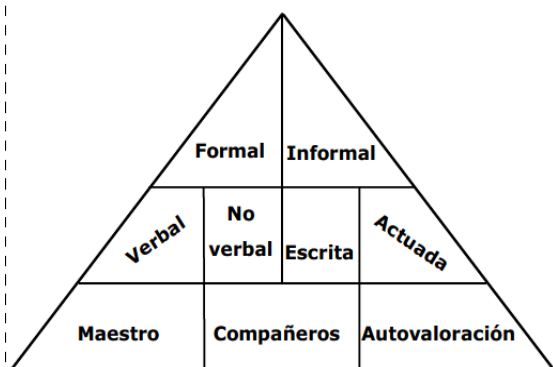
Así, Shepard (2006) sostiene que, al responder esas preguntas, el proceso de evaluación formativa ayuda a desarrollar los aprendizajes. Los estudiantes se focalizan en responder la pregunta B (¿Dónde estás ahora?) en relación con los propósitos de aprendizaje (pregunta A) y, desde allí, se concentran en lo que necesitan para alcanzar el propósito de aprendizaje (pregunta C).

Si esto es así, la evaluación y la retroalimentación deben ocurrir durante el proceso de aprendizaje, mientras el estudiante trabaja en tareas que ejemplifican directamente el objetivo del aprendizaje que se propone alcanzar. Esta evaluación podría ocurrir, señala la autora, por medio de preguntas al estudiante durante el trabajo en equipo, cuando el estudiante explica a la clase cómo resolvió un problema, o al examinar un trabajo escrito. Entonces, si queremos que la evaluación formativa sea una ayuda real, la retroalimentación debe proporcionar entendimiento acerca de cómo cerrar la brecha. Para ello, el docente debe generar evidencias de los avances; estas pueden generarse cuando los estudiantes explican su razonamiento o cuando transfieren lo aprendido a otros contextos.

**Resumiendo**, la retroalimentación debe ayudar tanto a aprender (lo planificado) como a que los estudiantes se conozcan en su faceta de aprendices; es decir, que monitoreen su propio aprendizaje (metacognición); la retroalimentación debe ayudar a autorregular los procesos.

La retroalimentación debe darse en relación con las metas de aprendizaje (con criterios preestablecidos), por lo que es importante que los productos evaluados estén en relación con los niveles de desarrollo de las competencias, sus capacidades (o los recursos que las integran). También pueden retroalimentarse (y en realidad es un aspecto esencial) los procesos y las estrategias empleadas.

Otras ideas interesantes sobre la retroalimentación han sido desarrolladas por Daniel Wilson, del proyecto Cero, en el 2005. Él afirma que existen diversos componentes en la retroalimentación y propone organizarlos en una pirámide.



Así, plantea que los estudiantes pueden recibir distintos tipos de retroalimentación. La informal (conversación con el maestro o comentario de un compañero) puede tener mayor impacto y utilidad que la formal, ya que busca apoyar la comprensión. La formal, sin embargo, ayuda a emitir juicios sobre el progreso de los estudiantes.

Con respecto a la forma de recibir, Wilson sostiene que es bueno ofrecer variedad: escribiendo comentarios, hablando con los estudiantes, etc. Sugiere que usar varias formas puede resultar un elemento clave en la retroalimentación.

Finalmente, el autor afirma que las fuentes de retroalimentación también deben ser variadas, ya que el maestro no debe ser el único que debe ofrecer retroalimentación. Agrega que la comunidad (de la cual es parte el estudiante) puede convertirse en fuente de retroalimentación y que la reflexión sobre los propios aprendizajes también es un elemento clave.

El mismo Wilson desarrolla lo que él llama «la escalera de la retroalimentación», que es usada por los maestros del proyecto Cero. En ella se plantea que existen pasos o «escalones» para retroalimentar: clarificar, valorar, expresar inquietudes y hacer sugerencias. Acá la explicación de cada paso:

- **Clarificar.** Se hace a través de preguntas y permite entender mejor algunos puntos que, o no fueron expresados o no quedan claros.
- **Valorar.** Se requiere valorar a los estudiantes y sus ideas, pues la intención es proporcionarles una retroalimentación constructiva. En esa línea, resulta fundamental hacer énfasis en los puntos positivos, fortalezas, etc. Ofrece, además, un clima de confianza.
- **Expresar inquietudes.** Se refiere a manifestar inquietudes o dudas sobre lo producido. Recomienda no usar críticas agresivas, sino más bien preguntas auténticas.
- **Hacer sugerencias.** A través de ellas se busca que el estudiante desarrolle su comprensión.

Ahora bien, si asumimos que la evaluación formativa y la retroalimentación deben ser permanentes, ¿cómo decidir en qué momento es pertinente intervenir? Acá algunas ideas:

- Algunos autores sugieren que, si la tarea es difícil, la retroalimentación debe darse sobre todo al inicio; si la tarea es simple, hay que retrasarla.
- Por otro lado, Shute señala que, si bien la retroalimentación inmediata genera beneficios, retrasarla puede ayudar a mejorar la transferencia.

Finalmente, si la retroalimentación es permanente, debe darse a partir del uso del error y del fomento a la reflexión. Se requiere de una retroalimentación descriptiva producida durante el proceso, generando comentarios orales y ayudando a mejorar.

Sobre el tema, Shepard (2006) afirma que la retroalimentación es especialmente eficaz cuando dirige su atención a cualidades particulares del trabajo del estudiante en relación con criterios establecidos y proporciona una guía sobre qué hacer para mejorar.

... la retroalimentación debe ocurrir durante el proceso de aprendizaje (y no al final, cuando ya se terminó el aprendizaje de ese tema); maestro y alumnos deben tener una comprensión compartida de que la finalidad de la retroalimentación es facilitar el aprendizaje; y puede significar que la calificación debe quedar en suspenso durante la etapa formativa.

Complementando estas ideas y diferenciando la evaluación formativa de la sumativa o certificadora, Martínez Rizo (2012) afirma que uno de los peligros de la calificación es que se centra en los aprendizajes adquiridos y no toma atención al proceso que cada estudiante ha seguido para aprender.

En el caso de que la retroalimentación sea formal (a partir de un producto terminado), el mismo Martínez Rizo (2012) sostiene que la devolución (es decir, la retroalimentación) es la parte central del proceso «porque es lo que permite al estudiante comparar lo que realmente realizó con lo que pretendió hacer». Para ser de calidad, una devolución debe ser autoevidente (es decir, poder entenderse sin ninguna explicación adicional), de tal manera que ayude a cada estudiante a saber por sí mismo lo que ha logrado y lo que tiene pendiente.

Asimismo, Shepard señala algunos temas para que la retroalimentación sea eficaz:

- **Elegir ciertos aspectos.** Es más probable estimular el aprendizaje cuando la retroalimentación se enfoca en ciertos aspectos de la tarea y destaca los objetivos de aprendizaje (Kluger y DeNisi).
- **Elogios.** Es un error hacer elogios falsos en el intento de motivar a los estudiantes y aumentar su autoestima.
- **Crítica.** La retroalimentación negativa directa, sin consideraciones, puede minar el aprendizaje y la motivación del estudiante a esforzarse más (ya en el capítulo sobre involucramiento se señaló que es fundamental comprender las consecuencias motivacionales de las expresiones de los docentes).
- **Tipo de preguntas.** Los maestros mejoran la retroalimentación cuando se hacen este tipo de preguntas: «¿Cuál es el error principal? ¿Cuál es la razón probable de que el estudiante cometiera este error? ¿Cómo puedo guiar al estudiante para que evite el error en un futuro?» (Elawar y Corno).

Por otro lado, Anijovich presenta una serie de interrogantes sobre la retroalimentación que pueden ser interesantes para reflexionar acerca de ella.

1. **Impacto de la retroalimentación.** Si bien la retroalimentación dirigida a la autoestima puede ayudar a los aprendizajes, pues fortalece la confianza del estudiante, también es capaz de generar confusiones en este. De allí que se plantea que una buena retroalimentación se centre en la tarea y no en el estudiante. Esto nos parece fundamental, puesto que consideramos esencial no dañar la autoestima; por esta razón resulta fundamental reflexionar acerca de la posibilidad de trabajar con los estándares de aprendizaje de manera diferenciada (recordar lo que se dijo al inicio sobre las reservas emocionales). Por otro lado, debemos recordar que la retroalimentación debe ayudar a que los estudiantes se conviertan en aprendices autónomos, por lo que necesitan «conocer sus modos de pensar, sus estrategias para abordar diferentes tareas, sus fortalezas y debilidades, y cómo convivir con ellas para progresar en su formación». Consideramos que es difícil para los docentes reconocer esta necesidad. Incluso los docentes que han admitido la importancia de la retroalimentación solo la realizan en función del producto y no de los procesos cognitivos que siguen los estudiantes.
2. **Distribución de la retroalimentación en cantidad y calidad.** Se señala que a los docentes nos es difícil generar retroalimentación tanto a aquellos estudiantes cuyos desempeños son muy satisfactorios como a quienes tienen desempeños que se alejan mucho de lo esperado. Los docentes pocas veces generamos una retroalimentación que genere nuevos desafíos en los estudiantes; por otro lado, muchas veces contamos con pocos conocimientos que nos permitan entender los «nudos» que algunos de sus estudiantes pueden tener para seguir aprendiendo. En esa línea, consideramos que para lograr retroalimentar a todos los estudiantes es fundamental fortalecer a los docentes en sus conocimientos acerca de los procesos y habilidades cognitivas de los estudiantes.
3. **La retroalimentación se propone mirar al pasado o trabajar sobre el futuro.** Se señala que la retroalimentación debe permitir revisar resultados y/o desempeños hacia atrás, pero sobre todo ayudar a establecer pautas para una mejora en el futuro. Para lograrlo, como ya dijimos, no se trata solo de comentar el producto (señalando aciertos o errores), sino también de plantear nuevas situaciones que permitan seguir aprendiendo o desarrollando las competencias.
4. **Reflexionar acerca del uso que el estudiante dará a la retroalimentación.** Esta reflexión debe estar relacionada con la posibilidad de que el estudiante la comprenda y la considere para sus futuras actuaciones. La autora afirma que hay que evitar que el estudiante la reciba de manera pasiva, «como un regalo»; para lograrlo, se plantea que esta retroalimentación debe instalarse como espacio de diálogo (a partir de un lenguaje verbal y no verbal eficaz y un contexto emocional propicio). Este aspecto nos parece esencial.
5. **Considerar si hay que ofrecer retroalimentación individual o grupal.** Este aspecto se ha discutido muchas veces cuando se habla de retroalimentación. Los docentes, al tener muchos estudiantes, discutimos la pertinencia de retroalimentar de manera grupal. En esa línea, nos parecen fundamentales dos de las reflexiones planteadas por Anijovich:
  - Para que la retroalimentación enriquezca a cada uno de los miembros del grupo, el compromiso y el grado de conocimiento de las propias fortalezas y debilidades de los estudiantes debe ser elevado.
  - La retroalimentación a todo un grupo debe hacerse sobre aspectos comunes de los aprendizajes realizados y considerando los errores más frecuentes.

6. **Modos en que en los que los docentes ofrecen retroalimentación.** Vinculado al tema anterior, a los tiempos disponibles y a la cantidad de estudiantes, la autora reconoce que es complicado retroalimentar con muchas palabras a todos nuestros estudiantes. Por ello sostiene que, para evitar el «todo» o «nada», es posible definir criterios y determinar en forma explícita qué trabajos van a recibir retroalimentación (la oral debe ser permanente mientras que nuestros estudiantes trabajan en clase), cuáles escrita y con qué frecuencia. Plantea, además, como una alternativa interesante, la evaluación entre pares. Ella afirma que «la retroalimentación entre pares sobre trabajos escritos en la escuela media, puede ser un sustituto de la ofrecida por los docentes».
7. **El docente debe tener competencias comunicativas para retroalimentar.** Lo fundamental en este punto es la importancia que la autora concede al diálogo y su relación en el fomento del aprendizaje reflexivo. Es importante reconocer que el diálogo puede ser de dos tipos:
- Diálogo como conversación que se refiere a la cooperación y tolerancia, produciéndose un intercambio de sentidos y, a su vez, creándose otros nuevos. Creemos que esto es fundamental para la coevaluación planteada por algunos autores como Mottier López: «la coevaluación que estipula una confrontación de las evaluaciones realizadas por el docente y el alumno».
  - Diálogo como indagación: intercambios para encontrar una respuesta, coordinar acciones, entre otros aspectos.

Finalmente, un tema a resaltar es que la retroalimentación es fundamental para el desarrollo de las habilidades metacognitivas, como se mencionó en los párrafos anteriores. A partir de ella, los estudiantes se van haciendo cargo de la autorregulación de su aprendizaje, lo que les permite constituirse, poco a poco, en aprendices autónomos. Pensamos, sin embargo, que esto requiere mucha experiencia y conocimientos por parte del docente, pues no solo tiene que retroalimentar los productos (desempeños), sino también los procesos que llevan adelante los estudiantes. ¿Qué hacer cuando no poseemos tantos conocimientos sobre cómo son los procesos cognitivos o los errores más comunes? Rizo Martínez sostiene (citando a Perrenoud) que:

... en esta tarea de retroalimentar, la empatía y la perspicacia son cualidades útiles, que implican cierto grado de descentralización: la capacidad de ponerse en el lugar de la persona que no sabe, no entiende y no ve una solución. Estas habilidades implican una regulación formativa, en el sentido más amplio de la expresión.

#### **La evaluación constante para alimentar nuestra práctica**

Como ya se dijo en los párrafos anteriores, el monitoreo o la evaluación constante de los avances de nuestros estudiantes no se deben realizar solo con el fin de retroalimentarlos, sino también para recoger información sobre nuestro trabajo. Esta nos permite evaluar si las experiencias de aprendizaje que hemos planificado han sido pertinentes para cada uno de los estudiantes. Si lo vemos así, esta evaluación constante nos permite reafirmarnos en lo que estamos planteando o nos demanda ajustar o redefinir las experiencias.

### **EL CURRÍCULO NACIONAL DE EDUCACIÓN BÁSICA Y SU APORTE AL INVOLUCRAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES EN SUS PROCESOS DE APRENDIZAJE**

Como se viene afirmando desde las primeras páginas de este material, es importante que tengamos claro que los desempeños que se plantean como importantes para mejorar los aprendizajes de los estudiantes no están desconectados del Nuevo Currículo Nacional. En el caso de la evaluación constante para retroalimentar los aprendizajes de nuestros estudiantes, es fundamental lo planteado sobre la evaluación formativa (todo un capítulo del currículo) y recordar que una de las demandas que nos plantea es el desarrollo —en nuestros estudiantes— de la competencia «Gestiona sus aprendizajes de manera autónoma».

#### **La evaluación formativa en el Currículo Nacional**

Creemos que las ideas interesantes sobre este tema y que pueden aportar a mejorar nuestro desempeño docente son las siguientes:

- La evaluación formativa es una práctica centrada en el aprendizaje del estudiante, que lo retroalimenta oportunamente con respecto a sus progresos durante todos los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La evaluación, entonces, diagnostica, retroalimenta y posibilita acciones para el progreso del aprendizaje de los estudiantes. Se considera que este proceso es formativo, integral y continuo, y tiene como finalidad identificar los avances, dificultades y logros de los estudiantes con el fin de brindarles el apoyo pedagógico que necesiten para mejorar.

2. La evaluación no solo cumple un papel certificador (qué sabe un estudiante), sino que también es fundamental para impulsar la mejora de los resultados educativos y de la práctica docente. En esa línea, se busca identificar el nivel actual en el que se encuentran los estudiantes respecto de las competencias con el fin de ayudarlos a avanzar hacia niveles más altos.
3. La evaluación formativa y constante busca crear oportunidades continuas para que los estudiantes demuestren hasta dónde son capaces de combinar de manera pertinente las diversas capacidades que integran una competencia, antes que hacer un «ránking» entre los que aprueban y no aprueban.
4. Otra finalidad de la evaluación formativa es lograr que los estudiantes sean más autónomos en su aprendizaje al tomar conciencia de sus dificultades, necesidades y fortalezas. De esta manera se busca aumentar la confianza de los estudiantes para asumir desafíos, errores, comunicar lo que hacen, lo que saben y lo que no.
5. La evaluación formativa permite atender a la diversidad de necesidades de aprendizaje de los estudiantes brindando oportunidades diferenciadas en función de los niveles alcanzados por cada uno, a fin de acortar brechas y evitar el rezago, la deserción o la exclusión.
6. La retroalimentación es fundamental también para tomar decisiones acerca de los procesos de enseñanza, teniendo en cuenta las diferentes necesidades de los estudiantes. Esto nos obliga a modificar las prácticas de enseñanza para hacerlas más efectivas y eficientes, usar una amplia variedad de métodos y formas de enseñar con miras al desarrollo y logro de las competencias. Se afirma que la retroalimentación permite a los docentes prestar más atención a los procedimientos que emplean los estudiantes para ejecutar una tarea, las dificultades y avances que presentan. Con esta información pueden ajustar sus estrategias de enseñanza para satisfacer las necesidades identificadas en los estudiantes y diseñar nuevas situaciones significativas, replantear sus estrategias, corregir su metodología, reformular la manera de relacionarse con sus estudiantes, saber qué deben enfatizar y cómo hacerlo, entre otras cosas, de modo que permita acortar la brecha entre el nivel actual del estudiante y el nivel esperado.

#### **Aprender del error o el error constructivo**







Por otro lado, en el capítulo sobre orientaciones pedagógicas para los procesos de enseñanza y de aprendizaje, el Currículo Nacional es muy claro en afirmar que, desde un punto de vista didáctico, el error puede y debe ser empleado más bien de forma constructiva, como una oportunidad de aprendizaje, propiciando la reflexión y revisión de los diversos productos o tareas, tanto del docente como del estudiante.

Se sostiene que el error requiere diálogo, análisis, una revisión cuidadosa de los factores y decisiones que llevaron a él. Esta forma de abordarlo debe ser considerada tanto en la metodología como en la interacción continua docente-estudiante. Así, debemos cambiar nuestros paradigmas y dejar de entender el error solamente como síntoma de que el proceso de aprendizaje no va bien y que el estudiante presenta deficiencias.

#### **La competencia «Gestiona sus aprendizajes de manera autónoma»**

El Nuevo Currículo, como ya hemos mencionado antes, propone el desarrollo de una competencia que tiene como base el desarrollo de la metacognición, indispensable para la reflexión de los propios aprendizajes.

#### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

-  Anijovich, Rebeca (2014). La retroalimentación en la evaluación (capítulo 5). En Anijovich, Camilloni y otros (2014). La evaluación significativa. Buenos Aires: Editorial Paidós.
-  Anijovich Rebeca y Carlos González (2011). Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos. Bs. As. Aique educación
-  Guskey, Swan y Jung (2011). Grades that mean something, Kappanmagazine. 93, 2, 52-57
-  Martínez Rizo, Felipe (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. Revisión de Literatura. En Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol 17, núm. 54
-  Minedu (2015). Lineamientos para la evaluación de competencias. Documento de trabajo.
-  Shepard, Lorrie (2006). La evaluación en el aula. Recuperado de [http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Otros\\_textos/Aula/Completo/evaluacionaulaCompleto.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Otros_textos/Aula/Completo/evaluacionaulaCompleto.pdf)

### D.3. DESEMPEÑO: PROPICIA UN AMBIENTE DE RESPETO Y PROXIMIDAD

En este desempeño se evalúa si el docente propicia un ambiente de respeto y proximidad. Los aspectos que se consideran en la rúbrica para este desempeño son dos:

- Trato respetuoso y consideración hacia la perspectiva de los estudiantes.
- Cordialidad o calidez que transmite el docente.
- Comprensión y empatía del docente ante las necesidades afectivas o físicas de los estudiantes.

(al interior de la rúbrica también se habla de la capacidad de los docentes de intervenir en las relaciones entre los estudiantes)

Pero más allá de los aspectos a observar, en este material intentaremos profundizar en cuestiones de fondo vinculadas a la importancia de promover un buen clima en las aulas (y en realidad en las escuelas), así como los aspectos y factores que intervienen en su desarrollo.

#### A MANERA DE INTRODUCCIÓN: UNA HISTORIA

Juana es una profesora que busca mejorar sus prácticas docentes. Ella está profundizando en su reflexión sobre las competencias del marco del Buen desempeño docente, particularmente en la que se refiere a “Crear un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones”; paralelamente está leyendo el desempeño y la rúbrica de “Propicia un ambiente de respeto y cordialidad” de la evaluación docente.

Al entrar una colega a la sala donde estaba, Juana le pregunta: “¿Cuando hablamos de respeto nos referimos solo a no agredir a los estudiantes? Yo creo que hay relación entre el respeto y la vivencia de la diversidad. ¿Tú que piensas?”. Marcela, su colega, le responde: “No estoy tan segura, la rúbrica habla de evitar que el estudiante se sienta amenazado, o sienta que se están burlando de él. Además, la proximidad y la empatía son importante con los pequeños; con los adolescentes ya no son tan fundamentales para el éxito de nuestro trabajo”.

Mario que estaba escuchando, pregunta: Pero, ¿cuál es el límite de la diversidad? ¿Debemos permitir todas sus expresiones?

Ellos siguen conversando sobre estos aspectos; mostrando mucho entusiasmo. Al tocar el timbre, una de ellas dice: “Creo que deberíamos convencer a nuestros colegas de hacer una GIA sobre este tema. ¿Les interesará? ¿Cómo los motivamos a participar a todos? Sé que algunos plantean que esto del clima no es tan importante.

.....

Antes de seguir con la lectura del material, reflexiona sobre las siguientes preguntas.

1. ¿Qué entiendes por “respeto”?
2. ¿Es el buen clima un elemento fundamental para facilitar el desarrollo de aprendizajes a lo largo de toda la escolaridad? ¿O es más importante con los pequeños?

#### PROPICIAR AMBIENTE DE RESPETO EN EL MARCO DE CLIMA PROPICIO PARA EL APRENDIZAJE, LA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA Y LA VIVENCIA DE LA DIVERSIDAD TODAS SU EXPRESIONES

El clima para el aprendizaje y el manejo del comportamiento son dos aspectos que se relacionan muchísimo. En este capítulo nos centraremos (artificialmente) en el clima, ya que el tema del comportamiento es abordado en el siguiente capítulo. Por otro lado, hablar de clima propicio nos lleva a muchas cuestiones, que están relacionadas entre sí; intentaremos separarlas para poder analizarlas y profundizar en su comprensión.

##### La importancia del clima de aula y clima escolar

Hasta mucho tiempo era común escuchar que la escuela debía concentrarse en los conocimientos de los niños y niñas; es más, algunos planteaban que las emociones debían quedarse de la puerta para afuera. Sin embargo, en las últimas décadas se ha reconocido, por un lado, que la escuela debe ayudar además de a aprender a “conocer”, a aprender a ser y convivir (DELORS); y por el otro lado, los estudios teóricos y de campo precisan que los aprendizajes están mediados por las emociones y las relaciones.

Así, los estudios de la psicología cognitiva, la pedagogía y más recientemente la neurociencia plantean la importancia de las emociones en los aprendizajes. Ya en el primer capítulo (Involucramiento) se desarrollaron una serie de ideas con respecto a esto. Yendo más allá, Francisco Mora (neuroeducador) plantea que los docentes debemos tomar en cuenta que “la puerta de entrada” al conocimiento es la emoción, que es con la emoción que se despierta la curiosidad; y que la curiosidad abre las puertas a la atención, que a su vez dinamiza los mecanismos neuronales del aprendizaje y la memoria. (Entrevista a Francisco Mora. <https://cambiamoslaeducacion.wordpress.com/2015/03/08/entrevista-a-francisco-mora-la-emocion-es-la-energia-que-mueve-el-mundo/>).

Se pueden encontrar muchas entrevistas a Francisco Mora en la internet. Acá el link a una de ellas: <https://www.youtube.com/watch?v=FStDya28dlw>

En ella, él afirma: “Hay que empezar distendiendo el ambiente, creando una cierta empatía y transmitiendo algún mensaje....para que de alguna manera puedas realizar esa empatía que permite que ellos puedan prestar atención (...) sin alegría no hay aprendizaje”

Ahondando en el tema, y desde situaciones no muy agradables, Cassasus afirma que en muchas ocasiones el estrés y el miedo constante afectan el funcionamiento normal de las conexiones neurológicas en el cerebro y dificultan el aprendizaje, pues se produce una inhibición cortical que afecta los procesos de pensamiento superior, y las capacidades ejecutivas de los lóbulos frontales. Es así como los ambientes de tensión (tanto de las escuelas como de los hogares) van en contra de las capacidades de aprendizaje de los niños; mientras que los ambientes sanos, favorecen el aprendizaje, al favorecer el equilibrio emocional. (Cassasus, s/f)

Por otro lado, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) en los estudios sobre factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes afirma que el clima escolar (como proceso) y la percepción sobre el clima de aula de los estudiantes son factores que tienen mucha influencia en los aprendizajes: “Este hallazgo permite afirmar que los estudiantes aprenden más cuando asisten a escuelas donde se sienten acogidos y se dan relaciones de cordialidad y respeto entre alumnos y profesores. Un buen clima escolar es sinónimo de una escuela con un funcionamiento armónico, donde la comunidad educativa se relaciona positivamente”.(Treviño, Ernesto Y OTROS, 2010). En el siguiente cuadro se puede observar como el clima es relacionado positivamente con los aprendizajes:

Además, autores como el mencionado Cassasus afirman que en la acción pedagógica de los docentes son fundamentales tanto el aspecto cognitivo (conocimiento de la disciplina que va a enseñar y su didáctica) como el emocional. Relieva la importancia de los docentes de interpretar las emociones de los estudiantes a partir de la observación de las emociones, gestos, respuestas y el mismo cuerpo: “Esta capacidad es propia de lo que todos entendemos que es un buen docente: dado que el aprendizaje depende de lo que ocurre al interior del alumno, la tarea del docente es transformar el miedo ... en interés”. (Cassasus, s/f)

**TABLA 3.1 FACTORES ASOCIADOS SIGNIFICATIVAMENTE AL RENDIMIENTO EN LOS MODELOS PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE**

NIVEL ESCUELA		LECT 3	MAT 3	LECT 6	MAT 6	CNS 6
Proceso	Clima escolar	+	+	+	+	+
	Índice de gestión del director	+	+	+	+	+
	Índice de desempeño docente		+			
	Índice de satisfacción docente		+			+
	Interacción gestión del director y clima					+
NIVEL ESTUDIANTE						
Proceso	Clima percibido por los estudiantes	+	+	+	+	+



Por su parte, Eduardo León sostiene que “el desarrollo de un buen clima de aprendizaje no es solo importante porque estimula, adecuadamente, las capacidades cognitivas de las estudiantes; sino que también incide a nivel de los mismos niños y niñas en su percepción de sí mismo como sujeto cognoscente, en su motivación intrínseca, en el desarrollo de sus intereses, en su autonomía, en el reconocimiento de sus estilos de aprendizaje e inteligencias predominantes, en su autorregulación del aprendizaje y en el desarrollo de una comunidad de aprendizaje en el aula”. (León, Eduardo; 2017)

Finalmente, varios autores señalan que las investigaciones realizadas en ambientes de alto riesgo urbano señalan que los climas positivos pueden influir de manera significativa en el éxito de los estudiantes (Marshall citado en Valoras UC).

Sobre el mismo tema, el manual de CLASS afirma:

“A pesar de que estos procesos (clima, empatía, consideración de intereses) son importantes para todos los niños y niñas, puede que sean particularmente importantes para los niños y niñas que están en riesgo de fracaso escolar. Por ejemplo, entre un grupo de niños y niñas que demostraban problemas significativos de conducta y emocionales en Kindergarten, aquellos a quienes se les asignó a aulas de primero básico que ofrecían niveles altos de apoyo emocional tuvieron un progreso académico a niveles similares a los de sus pares de bajo riesgo. En cambio, los niños y niñas con alto riesgo que fueron asignados a las aulas que ofrecían niveles bajos de apoyo emocional se atrasaron más que sus pares de bajo riesgo (Hamre & Pianta, 2005)”. (CLASS K-3 MANUAL, 2011)

### **Cómo definimos el clima de la escuela y de aula**

El clima de la escuela y de las aulas puede ser definido de muchas maneras, sin embargo es importante que reconozcamos que se nutre de un componente cognitivo y uno emocional. De alguna u otra manera, el ambiente cognitivo se ha tratado en el capítulo de Involucramiento y si bien no podemos dejar de mencionarlo acá; en este capítulo se dará más importancia al aspecto emocional.

Arón y Milicic sostienen que el clima es el reflejo de la “percepción que los miembros de la institución escolar tienen respecto del ambiente en el cual desarrollan sus actividades habituales; estas percepciones, se basarían en la experiencia que el propio individuo desarrolla en la interacción” (Arón y Milicic (1999); en Valoras UC). Así, el clima se alimenta de un conjunto de características psicosociales de la escuela, a partir de la presencia de factores o elementos estructurales, personales y funcionales de dicha institución. Estos factores y elementos se integran en procesos dinámicos particulares que le dan un estilo particular a la IE; estilo que a su vez condiciona los distintos procesos educativos. (Cere (1993); en Valoras UC)

Por su parte, Cassasus sostiene que el clima emocional del aula está compuesto por tres variables:

- El tipo de vínculo entre los docentes y los estudiantes
- El tipo de vínculo entre los estudiantes
- El clima que surge de los dos vínculos anteriores

El autor sostiene que para que estos vínculos sean sólidos, se requiere una conexión profunda, en la cual los estudiantes sientan que son “vistos, escuchados, aceptados, sin juicio ni crítica, por lo que ese otro es”; generándose confianza y seguridad, emociones claves para el aprendizaje.

### **Qué entendemos por buen clima o clima positivo**

“El profesor, a través de la interacción cotidiana, entrega al niño una imagen de sí mismo, de sus competencias, de sus dificultades y le va proporcionando estrategias para enfrentar diferentes situaciones” (Birch & Ladd, 1997, cit. en Milicic, 2001).

Cuando hablamos de clima, inmediatamente pensamos en climas de respeto y proximidad. ¿Pero qué significan el respeto y la proximidad? En el último año, hemos asociado dichos conceptos a “no gritar”, “no agredir”, “no amenazar” y a usar un tono y un volumen adecuado, además de la proximidad física; incluyendo también mostrar empatía. Pero respetar y ser próximos a nuestros estudiantes es mucho más que eso. Respetar a alguien supone reconocer en la otra persona a un ser pleno y digno y valorar su diversidad en todo sentido; supone invertir tiempo en conocerlo para poder relacionarnos desde vínculos sólidos, donde ambas partes nos reconozcamos como valiosas. Un clima positivo supone disfrutar del otro, comprenderlo y acogerlo desde lo que es y siente (empatía) y tomar en cuenta el punto de vista de todos los integrantes de la comunidad, incluido los niños y niñas, considerar sus intereses y motivaciones.

Particularmente podríamos mencionar que un clima es positivo cuando los estudiantes<sup>28</sup>:

- Perciben apoyo y solidaridad de sus compañeros y profesores, por lo que existe una atmósfera cooperativa y de preocupación
- Las actividades planteadas facilitan el aprendizaje de todos, por lo que los estudiantes se perciben productivos (logran alcanzar metas) y desarrollan confianza en las propias habilidades
- Se sienten respetados en sus diferencias (en todas sus expresiones) y en sus dificultades o errores. Sienten confianza: se cree en el otro y tienen seguridad de que lo que le dicen es verdad. Hay preocupación y sensibilidad por las necesidades de los demás.
- Sienten que los docentes están centrados en sus necesidades, por lo que se sienten bien y sienten que tienen posibilidades de desarrollarse (de allí que la evaluación formativa sea tan importante); se fomenta el trabajo de equipo. Existe reconocimiento y valoración por sobre las críticas y el castigo.
- Sienten que lo que aprenden es útil (relevante) y significativo; por lo que se identifican con el área o las competencias que están desarrollando.
- Se identifican con la escuela o institución. Sienten que lo que sucede en la escuela los hace sentirse bien. Hay interés por cumplir con las tareas asignadas.
- Se da interacciones positivas entre estudiantes pero también con los demás actores vinculados a la comunidad educativa. Hay respeto mutuo entre todos. Hay apoyo emocional y resolución de conflictos no violenta (sobre este tema regresaremos después)
- Los miembros de la Institución tienen la posibilidad de involucrarse en las decisiones de la escuela en la medida que aportan ideas y estas son consideradas pertinentes. Se produce entonces un deseo de cumplir con lo que propone la escuela y las personas desarrollan autoregulación para alcanzarlo.
- Hay una sensación de bienestar general, por lo que se sienten protegidos, acompañados, seguros y queridos. Prevalece la tendencia a escucharse y valorarse mutuamente.
- Todo lo anterior se ve complementado con una buena organización del aula, lo cual posibilita trabajar en equipo

En palabras de Enrique Chauv (2012) sostiene que “El cuidado de las relaciones incluye, entre otros aspectos, la preocupación mutua por el bienestar del otro, la calidez y el afecto en las relaciones, la comunicación clara y abierta, la cohesión del grupo, el manejo constructivo de conflictos, el tomar realmente en serio al otro y el apoyo a quien necesite...”. (Chauv, p. 83)

#### Percepciones y relaciones que alimentan un clima positivo

Hay distintos autores, entonces, que plantean que el desarrollo de buenos aprendizajes está relacionado a las percepciones que tenemos, mientras que otros hablan de relaciones fundamentales. Te acercamos un cuadro que presenta dichos aportes

PERCEPCIONES <sup>29</sup>	RELACIONES <sup>30</sup>
<p><b>Percepción y expectativas del profesor con respecto a sus estudiantes: se refiere a las percepciones que los docentes tenemos con respecto a las capacidades, actitudes y comportamientos de nuestros estudiantes. Así, cuando uno entra a un aula donde hay un clima positivo puede percibirse que el docente tiene la seguridad de que:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sus estudiantes tienen la capacidad y potencialidad para aportar</li> <li>• la diversidad de sus estudiantes es un recurso y no un problema;</li> <li>• es posible superar las dificultades si se trabaja de la mano con los estudiantes;</li> <li>• que los estudiantes están motivados para adquirir conocimientos;</li> <li>• que la inquietud de sus estudiantes puede ser canalizada y que es un recurso para aprender y crear.</li> </ul>	

<sup>28</sup> Valoras UC

<sup>29</sup> Valoras UC (que cita a varios investigadores en sus estudios)

<sup>30</sup> Cassasus

<p><b>Percepción del profesor sobre sí mismo:</b> es fundamental que los docentes disfrutemos de nuestro rol y sintamos que podemos desarrollarnos personalmente y profesionalmente a partir de nuestras labores. Esto impregna las aulas de optimismo, positivismo y confianza en nuestras propias habilidades, desarrollando lo que algunos llaman sentimiento de agencia.</p> <p>(Vale la pena señalar que en la ENADO – Encuesta nacional a Docentes) cuando se preguntó a los docentes si les gustaría que alguno de sus hijos fuera docente, casi el 50% dijo que NO)</p>	<p><b>Relación del profesor consigo mismo.</b> Se refiere a que para que los niños y adolescentes se desarrollen bien en la escuela, los docentes deben tener o desarrollar conciencia sobre sí mismos. Los estudiantes “sienten” a sus maestros, pues los docentes proyectamos nuestros pensamientos, nuestras experiencias y conocimientos. Casi sin darnos cuenta mostramos con nuestro cuerpo nuestras emociones a través de acciones, actitudes e incluso tonos de voz y cuerpo. A través de esta proyección podemos entusiasmar o aburrir, acercarnos o distanciarnos de los estudiantes; crear confianza o estimular la desconfianza.</p> <p>Pero además de cómo nos sentimos con nosotros mismos, es fundamental la relación que tengamos con lo que enseñamos. Los docentes necesitamos sentir que lo que enseñamos vale realmente la pena, que son cuestiones que desafían a los estudiantes, que los entretienen y motivan. Debemos organizar actividades que logren que los estudiantes participen, trabajen en equipo, que dialoguen, que usen su imaginación; y así sentirnos bien con lo que hacemos</p>
<p><b>Percepción y expectativas de los estudiantes en relación con el profesor:</b> se refiere a cómo nos valoran los estudiantes (qué idea tienen de nuestras habilidades, destrezas, carisma, nivel de conocimiento de la materia). A mayor valoración, el ambiente y el clima serán más positivo.</p>	
	<p><b>Relación del estudiante con la materia.</b> Los aprendizajes que planteamos a los estudiantes despiertan en ellos distintas emociones: de apertura o de rechazo. Por eso es fundamental que los docentes nos preguntemos ¿qué es lo que vale la pena aprender hoy? Pero en realidad, los docentes deberíamos preguntarnos, ¿por qué un alumno habría de interesarse en algo que no le concierne, al menos en el presente? El reto es que los estudiantes sientan que lo que se busca que aprendan o desarrollen les concierne personalmente. En ese sentido es fundamental reconocer intereses, talentos, estilos de aprendizaje, aptitudes de nuestros estudiantes.</p>
<p><b>Percepción de los estudiantes sobre sí mismos:</b> se refiere a cómo se sienten los estudiantes en relación a sus habilidades y potencialidades, y qué expectativas de logro tienen. Mientras más positivas son y más estudiantes tienen ese sentimiento, el clima será mejor.</p>	
<p><b>Percepción de la relación profesor-alumno:</b> se refiere a cómo se sienten las relaciones entre ambos. Una relación con un alto grado de respeto, apoyo, cuidado, calidez, confianza y responsabilidad es la base de un clima altamente positivo.</p>	<p><b>Relación del docente con los estudiantes.</b> Se plantea que para que el estudiante pueda disponerse a aprender requiere sentir (y no pensar) que, durante toda la sesión de aprendizaje, pase lo que pase, él será respetado y comprendido por el profesor. El autor va más lejos y sostiene que un buen profesor (que además es emocionalmente maduro) debe reconocer que detrás de la indisciplina, muchas veces hay miedos, rabia, orgullo o disgusto; y son estos sobre los que hay que trabajar. Hablando de la actuación docente, sostiene: “Una relación emocional consciente permite actuar de acuerdo a lo que requiere la relación, puede ser suave o dura, más cercana o menos cercana, más directiva o menos directiva”.</p>
	<p><b>Relación entre los estudiantes</b> (sobre este punto ahondaremos más adelante). Todas las investigaciones indican que cuando existe una tendencia a la crueldad y a la violencia entre los estudiantes, hay mal clima, malos aprendizajes ciudadanos y malos resultados académicos.</p>

Complementando el cuadro anterior, Arón y Milicic (1999) citados por Valoras UC señalan algunos factores que valen la pena tener en cuenta cuando tratamos de entender cómo se sienten los estudiantes en sus aulas de clase:

1. Los estudiantes requieren sentir confianza y confidencialidad que generan, a su vez, sentimientos de apoyo de parte de los que encuentran en la escuela. La desconfianza merma el buen clima y las relaciones en el aula.
2. Para los estudiantes es fundamental sentir que las decisiones que se toman en la escuela son justas. Por eso los docentes tenemos que explicar las decisiones que tomamos: las medidas vinculadas al comportamiento y a la convivencia, las calificaciones, etc. Los sentimientos de injusticia son fatales para las relaciones dentro de una escuela y son un factor que lleva a los estudiantes a sentir que hay un mal manejo del poder en la escuela por parte de docentes y directivos.
3. En la escuela debe evitarse la descalificación de los estudiantes. Por eso es fundamental que siempre se hablen de las acciones y no de las personas. Se puede opinar que una acción tiene consecuencias “malas” o negativas; nunca debe etiquetarse a un estudiante como “malo” o “mala”; menos deben escucharse frases como “tú no tienes futuro”, o “no vales para nada”.
4. Los estudiantes valoran muchísimos las actitudes empáticas de los docentes, como se mencionó líneas arriba. Los docentes que quieren y apuestan por generar un buen clima construyen relaciones centradas en la persona (más que en los resultados) y son capaces de reconocer las necesidades de sus estudiantes y ayudarlos cuando están en problemas. Para ellos es indispensable que sean comunicativos y expresivos.
5. Muchas veces pensamos que los estudiantes valoran a los docentes que no les exigen, pero las investigaciones sostienen lo contrario; los estudiantes valoran una actitud exigente, pero justa (otra vez, la justicia resulta un valor importante para los estudiantes).

### **Clima cognitivo positivo**

Como mencionamos en los primeros párrafos de este documento, un clima positivo tiene tanto aspectos emocionales como aspectos cognitivos. Sobre estos se ha hablado mucho al desarrollar el tema del involucramiento y la motivación de los estudiantes. Aquí solo recordar que un buen clima cognitivo es aquel que permite que el desarrollo del conocimiento y de las competencias sea permanente y se produzca en todos; es decir, en una escuela todos deben tener la oportunidad de seguir aprendiendo siempre; no solo los estudiantes, sino también los docentes y los directivos.

Con respecto a los estudiantes, no es que haya “una” actividad perfecta o un “único” proceso didáctico. Lo que los docentes debemos desarrollar es nuestro criterio, comprender a fondo lo que se busca que los estudiantes desarrollen y realizar actividades variadas. Debemos mantener un ritmo adecuado (ni muy lento, ni muy rápido), debemos plantear secuencias lógicas, apostar por un aprendizaje significativo (que tenga sentido en la estructura cognitiva de los estudiantes), desarrollar nuestra creatividad y lograr que los estudiantes comprendan el sentido de lo que se va construyendo. E incluso, las investigaciones señalan, que es mejor cuando los estudiantes participan en la planificación, cuando pueden proponer, negociar y decidir sobre lo que se va a aprender.

El clima cognitivo es esencial. Incluso, es común observar que un buen clima cognitivo, disminuye notoriamente los “problemas de comportamiento”. Los estudiantes interesados en lo que aprenden mantienen una verdadera disciplina, pues tienen afán en llegar a la meta, en obtener buenos resultados. Esto sumando al desarrollo de la capacidad de autorregulación de las emociones (que hoy es parte del currículo) da muy buenos resultados.

### **Relaciones entre estudiantes y resolución de conflictos**

“Si aprendemos a convivir respetando a los demás, sintiendo que la dignidad del otro es igual a la nuestra, si desde pequeños compartimos aprendizaje y diversión con personas de diferente sexo, cultura, ideología o religión en un ambiente de concordia, el respeto hacia el otro no habrá que reclamarlo, quedará impreso en nuestro código de valores, formará parte de nuestras creencias más arraigadas y lo aplicaremos a diario en la convivencia con los demás”.  
(La convivencia en los Centros Educativos. Módulo I. La convivencia entre iguales)

Generar experiencias de aprendizaje para facilitar el desarrollo de la competencia vinculada a la convivencia es un fin en sí mismo, pero también es un medio. Es un medio porque como ya se mencionó en las páginas anteriores, las investigaciones de aula sostienen que crear un buen clima, mejora los aprendizajes; pero también es un fin, porque la escuela debe tener como prioridad preparar a los estudiantes para que puedan desarrollar una vida social adecuada y autónoma: “La vida en el centro educativo ofrece oportunidades para desarrollarse socialmente. Ser reconocido y aceptado entre los compañeros va a permitir poner en práctica sobre todo habilidades cognitivas, emocionales y de comunicación” (La convivencia en los Centros Educativos. Módulo I. La convivencia entre iguales. Departamento de Educación, Cultura y deporte. A.D.C.A.R.A)

Cuando hablamos de la convivencia en la escuela, solemos afirmar que los estudiantes traen esos aprendizajes de la casa, o que la comunidad (y los medios de comunicación en particular) son los que influyen en estos aprendizajes. Sin negar estas afirmaciones, pues se aprende a convivir, conviviendo; debemos reconocer que la escuela es un lugar propicio para fomentar aprendizajes de convivencia también. La escuela no solo es el primer espacio público donde nuestros estudiantes comparten formalmente dicho espacio con otros (con los que no mantienen lazos familiares), si no que en su vida escolar pasan en las escuelas alrededor de 900 horas cronológicas al año y si terminan 5to de secundaria han pasado más de 1000 horas acompañados por nosotros los docentes y todo el personal de la escuela. Así que debemos reconocer que sí podemos hacer la diferencia.

Por otro lado, debemos comprender que para desarrollar la competencia de convivencia y todas sus capacidades (que incluyen la de resolución de conflictos) no tenemos que estar pensando en “situaciones significativas”; las situaciones están allí, en el día a día. Lo que tenemos que hacer es usar ese día a día (en las aulas, en los patios, en las sesiones de clase, en los recreos, en las entradas y salidas, en las actividades extracurriculares, en paseos) para fomentar el aprendizaje de una convivencia democrática e intercultural; fomentar un clima de respeto, cálido y de acompañamiento. El clima de la escuela no “se da” de manera natural; lo creamos todos los que compartimos dicho espacio y es allí, donde aprendemos a convivir.

Sobre el manejo de los conflictos y los aprendizajes de los estudiantes en torno a ellos se ha escrito mucho. En esta oportunidad desarrollaremos las ideas planteadas en el documento “**La convivencia en los Centros Educativos. Módulo I. La convivencia entre iguales**”.

### LOS CONFLICTOS ENTRE IGUALES

Solemos decir que todas las personas somos únicas, y como únicas somos diferentes unas de otras. Y ser diferentes implica tener distintos intereses, gustos, opiniones, necesidades o valores. Si esto es así, entonces es común que surjan discrepancias, conflictos; es decir, es natural que se den. El tema es que muchas veces creemos que los conflictos son negativos, porque en realidad lo confundimos con la violencia. El conflicto, si sabemos trabajar sobre él, nos permite deliberar, crecer, aprender. ¿Y por qué lo vemos como algo negativo? Porque en la mayoría de los casos lo vemos solo ya en la crisis, en la explosión. Las relaciones no se deterioran de un día para otro, se van acumulando sentimientos negativos, malos entendidos, etc.

Pero en los conflictos siempre hay procesos; los docentes debemos aprender a identificarlos, a comprender su origen, su desarrollo y las consecuencias que acarrearán. Y en realidad, no solo nosotros los docentes, sino también los estudiantes. Por eso es fundamental que tengamos como meta aprender a gestionar y resolver los conflictos. Debemos estar seguros que aprender a gestionarlos nos hace desarrollarnos como personas y como ciudadanos; según el material citado, además, los conflictos pueden traer consecuencias positivas; entre ellas menciona:

- Fomenta la creatividad y la flexibilidad
- Facilita la cohesión de un grupo
- Desarrolla la comunicación
- Permite desarrollar habilidades y estrategias como la toma de perspectiva, la negociación, la reciprocidad, la empatía

Pero como dijimos párrafos arriba, es importante que distingamos dos conceptos: conflicto y violencia. El conflicto implica solamente una oposición por distintos motivos; implica la presencia de diferentes posiciones. La violencia, por otro lado, implica imponerse sobre el otro con la intención de dominarlo o incluso dañarlo. ¿Cómo se logra? Por la fuerza (violencia física) o la posesión de más poder o por un mayor desarrollo de habilidades (que puede implicar violencia psicológica).

Complementando lo anterior, los estudiantes (y nosotros los docentes) deben aprender que existen diferentes maneras y actitudes al enfrentar un conflicto: competición, evasión, acomodación y cooperación. En el siguiente cuadro se pueden visualizar de mejor manera:

		TU	
		Pierdes	Ganas
YO	Pierdo	Evasión	Acomodación
	Gano	Competición	<b>COOPERACION</b>

Es fundamental entonces que en la gestión de los conflictos ambas partes sientan que ganan, por lo que hay que aprender a colaborar. Y los docentes somos una pieza esencial en esto: somos modelo (es decir, enseñamos con el ejemplo), pero además debemos promover experiencias de aprendizaje que lleven a desarrollar esta capacidad de resolver los conflictos de manera pacífica, constructiva y creativa. No es algo ajeno a nosotros, es un aprendizaje esencial en las escuelas.

No queremos dejar de mencionar que es esencial que los docentes no confundamos el acoso escolar (bullying) con el conflicto. El acoso escolar es un abuso, es agresión, es violencia y tiene una estructura particular en su desarrollo (que no es objetivo de este material desarrollar). El conflicto, por otro lado, y como ya sostuvimos, es inherente a las relaciones humanas y puede tener consecuencias positivas si aprendemos a gestionarlo de una manera constructiva.

#### ESTE DESEMPEÑO EN EL CNEB

Antes de entrar a ver el Currículo Nacional, queríamos mencionar el Marco del Buen Desempeño Docente. Este marco, que es el que nos proporciona el norte de nuestro ser profesional, tiene varios dominios y competencias. El segundo dominio contiene la competencia 3 con sus respectivos desempeños. Esta competencia enmarca perfectamente todo lo que hemos venido diciendo:

**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.

11. Construye, de manera asertiva y empática, relaciones interpersonales con y entre todos los estudiantes, basadas en el afecto, la justicia, la confianza, el respeto mutuo y la colaboración.
12. Orienta su práctica a conseguir logros en todos sus estudiantes, y les comunica altas expectativas sobre sus posibilidades de aprendizaje.
13. Promueve un ambiente acogedor de la diversidad, en el que ésta se exprese y sea valorada como fortaleza y oportunidad para el logro de aprendizajes.
14. Genera relaciones de respeto, cooperación y soporte de los estudiantes con necesidades educativas especiales.
15. Resuelve conflictos en diálogo con los estudiantes sobre la base de criterios éticos, normas concertadas de convivencia, códigos culturales y mecanismos pacíficos.
16. Organiza el aula y otros espacios de forma segura, accesible y adecuada para el trabajo pedagógico y el aprendizaje, atendiendo a la diversidad.
17. Reflexiona permanentemente con sus estudiantes sobre experiencias vividas de discriminación y exclusión, y desarrolla actitudes y habilidades para enfrentarlas.

Por su parte el actual currículo (CNEB 2017) también nos presenta una serie de retos que a su vez son oportunidades para generar o crear un clima positivo. Básicamente queremos resaltar dos de las competencias que este currículo nos demanda:

1. Construye su identidad. Esta competencia tiene 4 capacidades. En esta ocasión queremos mencionar dos de ellas:

**Se valora a sí mismo:** es decir, el estudiante reconoce sus características, cualidades, limitaciones y potencialidades que lo hacen ser quien es, que le permiten aceptarse, sentirse bien consigo mismo y ser capaz de asumir retos y alcanzar sus metas. Además, se reconoce como integrante de una colectividad sociocultural específica y tiene sentido de pertenencia a su familia, escuela, comunidad, país y mundo.

**Autorregula sus emociones:** significa que el estudiante reconoce y toma conciencia de sus emociones, a fin de poder expresarlas de manera adecuada según el contexto, los patrones culturales diversos y las consecuencias que estas tienen para sí mismo y para los demás. Ello le permite regular su comportamiento, en favor de su bienestar y el de los demás.

Creemos que desarrollar esta competencia, y en particular estas capacidades fomentan muchísimo el desarrollo de un clima positivo en las aulas

2. Convive y participa democráticamente. Esta competencia tiene 5 capacidades, pero hay una en especial que es fundamental para el buen clima del aula y la escuela:

**Maneja conflictos de manera constructiva:** es que el estudiante actúe con empatía y asertividad frente a ellos y ponga en práctica pautas y estrategias para resolverlos de manera pacífica y creativa, contribuyendo a construir comunidades democráticas; para lo cual parte de comprender el conflicto como inherente a las relaciones humanas, así como desarrollar criterios para evaluar situaciones en las que estos ocurren.

Como vemos, el intervenir y ayudar a los estudiantes a que manejen sus conflictos no es solo parte de nuestra responsabilidad porque está en los desempeños docentes, sino también porque es mandato del currículo que los estudiantes desarrollen esta capacidad.

## LECTURAS COMPLEMENTARIAS

### Lectura complementaria 1.

*Clima Social Escolar. Documento Valoras UC. (elaborado por Isidora Mena y Ana María Valdés)*

Corneo y Redondo (para la escuela media, Chile) proponen 6 ejes estratégicos para mejorar el Clima de Aula:

1. **Afectividad y relaciones interpersonales de mayor cercanía e intimidad:** necesidad expresada por los alumnos de construir relaciones más cercanas con sus profesores
2. **Incorporación de la(s) cultura(s) juvenil(es) a la dinámica escolar:** los resultados del estudio dan cuenta de que todos los esfuerzos que apunten a incorporar las vivencias de los jóvenes, sus intereses, sus prácticas juveniles extraescolares, su lenguaje, sus “formas de ser” tendrán efectos positivos sobre el clima escolar de los liceos
3. **Sentido de pertenencia con la institución:** iniciativas que apunten a construir un mayor sentido de pertenencia e identificación de los jóvenes con sus liceos tendrán efectos de mejora en el clima escolar de la institución.
4. **Participación y convivencia democrática:** el desarrollo de formas de convivencia democrática en los liceos tendrá efectos de mejora en el clima escolar de la institución... consulta a la opinión de los jóvenes respecto del rumbo de la institución y las dinámicas de aula junto a su consideración en la toma de decisiones... diálogo entre todos los actores involucrados
5. **Sensación de pertinencia del currículum escolar:** si una persona considera que lo que está aprendiendo es útil o cercano a sus experiencias cotidianas, se producirá una mayor satisfacción con el aprendizaje y éste será más significativo... los jóvenes podrían percibir mejor el clima escolar si le encuentran sentido a lo que aprenden y consideran que las materias que les enseñan les serán útiles en su vida cotidiana y su vida en el trabajo.
6. **Mejora del autoconcepto académico de los alumnos:** el estudio constata que la mejora en la dimensión académica del autoconcepto de los jóvenes tiene un efecto de mejora del clima escolar. Los alumnos que sienten que sus capacidades intelectuales y de aprendizaje son valoradas por sus profesores y por ellos mismos, valoran mejor las relaciones interpersonales que establecen con sus profesores. Esta idea es ampliada por las autoras Aron y Milicic (1999) quienes señalan que el autoconcepto general de los alumnos se encontraría estrechamente relacionado con el clima escolar.

**Lectura complementaria 2.**

*¿Cómo educar las emociones? La inteligencia en la infancia y la adolescencia. Biquerra, Rafael Coord, 2012. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.*

Es muy importante el rol del profesor o profesora en educación emocional, ya que, por imitación, el alumno o alumna aprende a desarrollar y a poner en práctica su propia inteligencia emocional. El profesor, con sus actitudes y comportamientos, puede ofrecer un clima de seguridad, respeto y confianza ante los alumnos que desea educar. Por ejemplo, el adulto trasmite y contagia su estado emocional a través de la comunicación verbal y no verbal, como gestos, tono de voz, contacto físico, etc. Si el adulto cada vez que se enfada chilla, el niño aprenderá a hacer lo mismo con los demás.

El profesor debe desarrollar su capacidad empática con el alumno para poder establecer relaciones de confianza y cordialidad. Debe ser receptivo al contacto humano para facilitar que la comunicación afectuosa se afiance en las relaciones positivas entre las personas.

Así pues, el profesorado debe sensibilizarse y formarse en competencias emocionales como paso previo a la educación de la inteligencia emocional. Para ellos puede realizar cursos, lecturas, intercambios de experiencias, etc. El profesor tutor tiene un peso relevante en la aplicación de programas de educación emocional, ya que es el referente inmediato de sus alumnos y alumnas; por otro parte suele ser el que tiene más contacto con ellos a lo largo de la semana.

La educación emocional debería tener continuidad a lo largo de la escolaridad, así como disponer de múltiples oportunidades para llevar a la práctica estos aprendizajes. Y no solo dentro del espacio escolar, sino también en la familia, actividades extraescolares, tiempo libre, etc. Cuando se trata de desarrollar competencias emocionales, todo el proceso vital debe convertirse en el escenario del cambio, porque la vida misma es la mejor de las escuelas.

La adolescencia es síntoma de inestabilidad emocional. En esa edad, los jóvenes pasan súbitamente de la desesperación a la euforia, del enamoramiento a la culpa, del aburrimiento a la excitación. Las emociones están en constante cambio y si no se les ayuda a regularlas, las conductas pueden resultar impulsivas y descontroladas.

Así pues, es necesario que aprendan a utilizar sus competencias emocionales y que el adulto esté a su lado ante los momentos de crisis y vulnerabilidad, aunque en algunos momentos sienta que el adolescente lo rechaza y muestre desconfianza hacia él. En este sentido, los padres y profesorado juegan un papel muy importante para asegurar que el adolescente se convierta en un adulto emocionalmente inteligente, sin pasar por alto el ofrecerle amor, humor, límites y comunicación.

**Lectura complementaria 3.**

*Liliana A. Muñoz Guevara. Clima de aula y aprendizaje de los estudiantes. <http://www.upch.edu.pe/faedu/portal/noticias/767-clima-de-aula-y-aprendizaje-de-los-estudiantes.html> (20 Nov. 2017)*

Las formas de interacción en el aula van estar marcadas por una serie de teorías implícitas del docente, las que han sido adquiridas en su experiencia de aprendiz o en su experiencia como enseñante. Wilford, W. (2008: 347) presenta ocho teorías diferentes acerca de la conducción en el salón de clases y que tienen una influencia positiva o negativa en el clima de aula.

**Teoría autoritaria:** En esta posición el papel del maestro es establecer y mantener el orden en el aula. El énfasis fundamental recae en la preservación del orden y en el mantenimiento del control por medio de la disciplina. De hecho, los defensores de esta posición con frecuencia consideran que los términos disciplina y conducción en el salón de clases son sinónimos.

**Teoría de la intimidación:** También visualiza la conducción en el aula como el proceso de control de la conducta del estudiante. Sin embargo, a diferencia de la primera, la teoría de la intimidación predica que la conducta del estudiante se controla mejor por medio de las conductas de intimidación por parte del docente, el sarcasmo, el ridículo, la coacción, las amenazas, la fuerza y la desaprobación, como ejemplos. El papel del docente es obligar al estudiante a comportarse como el docente desea por miedo a hacerlo de otra manera.



Teoría permisiva: El papel del docente es dar al estudiante la mayor libertad posible, ayudarlos a sentirse libres para hacer lo que quieran, cuando quieran y donde quieran. Hacer lo contrario, se afirma, lleva a inhibir su desarrollo natural.

Teoría del libro de cocina: No se deriva de una base teórica o psicológica única y bien conceptualizada. Al contrario, está formada por una combinación inadecuada de patrañas, folklore y sentido común que se presentan como una serie de recetas que el docente debe seguir religiosamente. Esta teoría se representa con mayor frecuencia por medio de listas un tanto simplista de “lo que hay que hacer” y “lo que no hay que hacer” que describen la forma en la cual el docente debe reaccionar frente a diferentes situaciones problemáticas.

Teoría Instruccional: Se basa en la premisa de que cuando la enseñanza se planea y se lleva a cabo cuidadosamente se previenen muchos problemas conductuales en los estudiantes y se resuelven aquellos que no se prevén. Esta teoría defiende el uso de las conductas instruccionales por parte del docente para prevenir o detener las conductas inapropiadas de los estudiantes. El papel del docente es planear e instrumentar “buenas clases” que sean apropiadas a las necesidades e intereses de los estudiantes, que los motiven.

Teoría de modificación de conducta del estudiante: El papel del docente es fomentar la conducta deseable en el estudiante y eliminar la indeseable. En resumen, el docente le ayuda al estudiante a aprender la conducta apropiada mediante la aplicación de principios que se derivan de las teorías de reforzamiento.

Teoría del clima socioemocional positivo: Esta posición asume que el aprendizaje se lleva al máximo en un clima positivo en el aula, el cual sucesivamente, es el resultado de las relaciones interpersonales positivas docente – estudiante y estudiante – estudiante. Por lo tanto, el papel del docente es desarrollar un clima socio – emocional positivo en el aula.

Teoría del proceso grupal: La suposición básica en esta teoría es que la enseñanza se lleva a cabo dentro de un contexto grupal. Por lo tanto, se considera que la naturaleza y la conducta en el aula tienen un efecto significativo sobre el aprendizaje, aun cuando este último se visualice como un proceso individual. El papel del docente es fomentar el desarrollo y la operación grupal eficaz en el aula.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- 📖 A.D.C.A.R.A. La convivencia en los Centros Educativos. Módulo I. La convivencia entre iguales. Departamento de Educación, Cultura y deporte. En: [http://www.educaragon.org/files/Cuento%20contigo\\_mod1%20.pdf](http://www.educaragon.org/files/Cuento%20contigo_mod1%20.pdf)  
(15 de noviembre 2017 8p.m)
- 📖 CASSASUS, Juan (s/f). Clima escolar, emociones y aprendizaje. En: [http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/Aprendizaje\\_emociones\\_y\\_clima\\_de\\_aula.pdf](http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/Aprendizaje_emociones_y_clima_de_aula.pdf) (20 abril 2016)
- 📖 CHAUX, Enrique (2012). Educación, convivencia y agresión escolar. Bogotá: Editora Aguilar.
- 📖 MUÑOZ GUEVARA, Liliana A. (2017). Clima de aula y aprendizaje de los estudiantes. En: <http://www.upch.edu.pe/faedu/portal/noticias/767-clima-de-aula-y-aprendizaje-de-los-estudiantes.html> (20 nov. 2017)
- 📖 TREVIÑO, Ernesto Y OTROS. (2010). Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe. LLECE- UNESCO
- 📖 VALORAS UC (2008). Clima Social Escolar. Documentos Valoras UC. EN: [http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima\\_social\\_escolar.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima_social_escolar.pdf) (17 de nov. 2017).

#### D.4. DESEMPEÑO: REGULA POSITIVAMENTE EL COMPORTAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES

En este desempeño se evalúa si el docente previene el comportamiento inapropiado o lo redirige eficazmente a través de mecanismos positivos que favorecen el buen comportamiento y permiten que la sesión se desarrolle sin mayores contratiempos.

Los aspectos que se consideran en la rúbrica para este desempeño son dos:

- Tipos de mecanismos que emplea el docente para regular el comportamiento y promover el respeto de las normas de convivencia en el aula: positivos, negativos, de maltrato.
- Eficacia con que el docente implementa los mecanismos para regular el comportamiento de los estudiantes, lo que se traduce en la mayor o menor continuidad en el desarrollo de la sesión.

Pero más allá de los aspectos a observar, en este material intentaremos profundizar en cuestiones de fondo vinculadas al manejo del comportamiento y las normas

##### A MANERA DE INTRODUCCIÓN: UNA HISTORIA

Teresa es una profesora contratada, que viene trabajando ya siete años en la misma institución, y si bien ella es profesora de Primaria, siempre ha trabajado en Secundaria, entre primero y tercero, enseñando Matemáticas, pero este año le pidieron que se hiciera cargo de un quinto grado de primaria.

Lleva dos meses al frente de quinto grado y está desesperada, a pesar de todos los esfuerzos que hace por traer muy bien preparadas sus sesiones de aprendizaje, de gastar de su propio bolsillo para preparar los materiales, no logra captar la atención de sus alumnos. Es como si a los niños de su aula no les interesara nada. Hablan entre ellos todo el tiempo, se paran, caminan por el aula, juegan y no prestan atención. Al principio creyó que era porque las mesitas estaban ordenadas formando grupos de seis, a diferencia de las aulas de Secundaria que tienen carpetas individuales y todas siempre mirando hacia a pizarra. Así que a la segunda semana de clases hizo que los niños pusieran sus mesitas en hileras, de tal manera que todos quedaran mirando a la pizarra. Pero casi nada cambió. Por más que les llamaba la atención y, algunas veces, levantaba la voz, no lograba que todos los niños le prestaran atención y dejaran de hablar entre ellos, pararse de su sitio y caminar por el aula.

Cada vez que comentaba su desesperación con sus colegas recibía todo tipo de sugerencias y opiniones. Desde quien le decía que no se haga problemas, que así son todos los niños, que ella siguiera haciendo su clase, que solitos irían calmándose y aprendiendo a comportarse, hasta quien le sugería que sea muy drástica con los malos comportamientos, que no los permita, que los corte de raíz, imponiendo castigos y sanciones duras, ya que, si permite que continúen los malos comportamientos, no solo no logrará que aprendan algo, sino que creerán que eso es normal y nunca se corregirán.

Hace una semana, le llegó la invitación para participar en un taller que, sobre el “Manejo de la disciplina y las emociones en el aula”, se estaba ofreciendo en la UGEL, a cargo de una ONG que tenía un programa de convivencia en la escuela.

Cuando vio de que se trataba el taller, pensó que podría darle luces para enfrentar el problema y no dudó en inscribirse de inmediato.

El taller finalmente fue ayer sábado y Teresa se ha quedado con muchas ideas en la cabeza, de las cosas que debería hacer y no hacer con los niños de quinto grado y se ha propuesto implementar un conjunto de medidas desde mañana mismo. La idea que con más fuerza se le ha quedado grabada y le está dando vueltas es: “La regulación de las emociones es algo que se aprende y que su aprendizaje es siempre el primer paso para lograr todos los demás aprendizajes. La disciplina no es un asunto de normas y sanciones, sino de aprender a autorregularse”.

.....

Antes de seguir con la lectura del material, reflexiona sobre las siguientes preguntas.

1. ¿Estás de acuerdo con el planteamiento de que la regulación de emociones se aprende?
2. ¿Qué se da primero la regulación de los comportamientos o de las emociones? ¿Por qué?
3. ¿Estás de acuerdo con el planteamiento de que la “disciplina no es un asunto de normas”?  
¿Por qué?

### ¿QUÉ ES Y POR QUÉ SE PRODUCE LA INDISCIPLINA EN EL AULA?

Por lo general se considera que la disciplina implica “control”, o mejor “auto-control”. En ese sentido Alcázar (2000) define la disciplina escolar como el “dominio de sí mismo para ajustar la conducta a las exigencias del trabajo y de la convivencia propia de la vida escolar”. Desde esta perspectiva se puede afirmar que un comportamiento es “indisciplinado” cuando quien lo exhibe no ha podido inhibir sus impulsos y ha dado rienda suelta a sus deseos y necesidades, sin poder medir las consecuencias de “dejarse llevar” por sus impulsos, ni inoportunidad de su comportamiento.

La mayor parte de los comportamientos conflictivos e inadecuados de los alumnos deben ser explicados por una inadecuada gestión de las emociones y por la expresión (tendencias de acción, comportamientos que se derivan del estado emocional) inadecuada e irrespetuosa de las mismas. “Cuando un alumno quiere satisfacer la necesidad emocional de sentirse aceptado por el grupo de iguales y muestra un comportamiento disruptivo, se podría decir que la expresión de su necesidad emocional elegida (hacer tonterías, llamada continua de atención, molestar, interrumpir) es equivocada para la convivencia escolar.” (Valles, 2011)

Desde la perspectiva de las Neurociencias, debemos afirmar que el lóbulo frontal que, en palabras de Elkhonon Goldberg, es al cerebro lo que un director a una orquesta, ya que coordina y dirige las otras estructuras neurales del cerebro en una acción concertada. Estas funciones son operaciones mentales dirigidas hacia un fin que permiten el control conductual, es decir, posibilitan que podamos elegir, planificar y tomar decisiones voluntarias y conscientes. Es por ello que la impulsividad infantil se puede educar de forma progresiva: “el niño comienza obedeciendo las instrucciones del entorno familiar y educativo para luego darse a sí mismo las instrucciones necesarias para ejecutarlas. La dependencia inicial va generando la propia autonomía, construyendo una voluntad que no es innata, que depende del desarrollo y que constituye un factor crítico en la madurez social.” (Guillén, 2014). Como el desarrollo del lóbulo frontal depende de la interacción social, el proceso educativo resulta clave en la maduración del individuo.

Por otra parte, y en la línea propuesta por Alcázar (2000), es importante caer en la cuenta que, por lo general no conviene hablar de “problemas de disciplina”, sino más bien de “algunos alumnos con problemas”. Ello implica que estos últimos deben ser atendidos de manera particular porque, por algún motivo, no necesariamente el mismo en cada uno, no han aprendido aun a inhibir sus impulsos y a evitar comportamientos inadecuados al momento y al lugar. Pero, si existiera una “indisciplina colectiva” tenemos que asumir que es síntoma de algunas condiciones educativas que no están siendo adecuadas. Cuando ella ocurre, el mismo Alcazar (2000) nos invita a hacernos las siguientes preguntas: “¿Son funcionales las instalaciones?, ¿están congestionadas las clases por exceso de alumnos?, ¿es racional el horario?, ¿están concretadas y son conocidas las normas de convivencia?, ¿son monótonas las actividades escolares?...”

### ¿QUÉ ES LA DISCIPLINA EN EL AULA Y EN LA ESCUELA?

Alcazar (2000) define la disciplina escolar como “La convivencia armónica y solidaria entre todos los que forman el colegio.” Afirma que ella es “consecuencia de un proceso de formación personal que lleva a descubrir la necesidad y el valor de esas normas elementales de convivencia; que ayuda a hacerlas propias y a aplicarlas a cada circunstancia, con naturalidad y sin especial esfuerzo, porque se han traducido en hábitos de autodominio que se manifiestan en todos los ambientes donde se desarrolla la vida personal.”

### ¿CUÁL ES LA IMPORTANCIA DE LA DISCIPLINA EN EL AULA Y EN LA ESCUELA?

Francisco Mora, desde la mirada de la Neuroeducación afirma que dado que “las emociones encienden y mantienen la curiosidad y la atención y con ello el interés por el descubrimiento de todo lo que es nuevo, desde un alimento o un enemigo a cualquier aprendizaje en el aula”; ellas, son la base más importante sobre la que “se sustentan todos los procesos de aprendizaje y de memoria.” (Mora, 2011)

Lo anterior, desde otra perspectiva, es ratificado por Carmen Cubero (2004), quien afirma que la buena disciplina es importante porque ningún grupo humano puede aprender o trabajar en conjunto, exitosamente, sin que existan normas o reglas de conducta, respeto mutuo y un sistema conveniente de valores que oriente a cada persona del grupo a desarrollar un personal autocontrol y autodirección.

### ¿CÓMO SE PUEDE CONSEGUIR UNA DISCIPLINA POSITIVA?

Debemos tener en cuenta que el aprendizaje de “la disciplina” no es diferente que el aprendizaje de la convivencia, ya que el descontrol o desinhibición de nuestros impulsos puede afectar a los demás y a nuestra relación con ellos. Por otra parte, debemos tener en cuenta que el aprender a convivir, como el aprendizaje de cualquier otra acción humana, tiene un contenido emocional que debe formar parte de la competencia del estudiante para relacionarse adecuadamente con los demás. Dichas relaciones provocan afectos positivos y negativos (emociones, sentimientos y estados de ánimo) que los estudiantes deben aprender a regular. Es decir, los estudiantes necesitan aprender a ser empáticos, a identificar las emociones y los sentimientos de los demás, deben desarrollar su comprensión emocional y aprender a regular reflexivamente las emociones negativas como la ira, el enojo, el miedo y otros estados de ánimo negativos (odio, desprecio, animadversión, celos...) que suelen estar presentes en los conflictos que se suelen generar en el aula.

Este aprendizaje emocional es, en palabras de Valles (.....), “un reto importante para el profesorado y demanda de la puesta en práctica de una alfabetización emocional que complementa o se integre en los contenidos de la educación para la convivencia escolar.” (Vallés, 2014)

Esos aprendizajes se logran conviviendo, compartiendo y comprendiendo a los otros y las relaciones con ellos. Y, ellos, tienen una consecuencia fundamental, “el lento desarrollo del lóbulo frontal.” (Guillén, 2014)

De lo anterior debemos extraer dos conclusiones: como los aprendizajes no son “automáticos” y, especialmente, los aprendizajes a los que nos estamos refiriendo, no ocurren de un día para el otro, toman tiempo. Y, por otro lado, conseguir disciplina no es “corregir el desorden”, sino promover el aprendizaje del auto control y la autorregulación.

*La profesora Teresa de nuestro ejemplo inicial, esperaba que los niños de su aula ya supieran inhibir sus impulsos, controlarse y actuar disciplinada y reflexivamente, y cuando descubrió que no lo sabían, lejos de empezar a enseñarles y dedicar tiempo a ello, quería seguir enseñando los otros contenidos del currículo, sin caer en la cuenta que fracasaría por no haber enseñado y logrado primero que los niños aprendan a autorregularse.*

Lograr estos aprendizajes que pueden resumirse en “Aprender a convivir”, no es lo mismo que aprender conceptos o desarrollar algunas habilidades, es sobre todo desarrollar actitudes, valores, para poder actuar en función de los mismos, inhibiendo las conductas contrarias a ellos.

Para lograr estos aprendizajes, Alcázar (2000) señala que “La primera y principal norma de conducta del profesor es tratar con estima y respeto a los alumnos.” Ya que, para poder educar las emociones y el control de los impulsos, el profesor ha de establecer unas relaciones cordiales y afectuosas con sus estudiantes, de lo contrario su buena preparación puede resultar ineficaz. “Ha de querer a sus alumnos, ha de entregarse.”

Es fundamental caer en la cuenta que los estudiantes agradecen, sobre cualquier otra virtud, la comprensión de su profesor, porque necesitan atención y cariño, necesitan ser y sentirse queridos. “El niño necesita al adulto para que sea un guía válido que permita ayudarlo en el proceso de reflexión y vaya induciendo creencias positivas sobre su capacidad.” (Guillén, 2014)

Adicionalmente, lograr estos aprendizajes exigen “unas reglas de convivencia que normalicen la participación de los alumnos: cómo y cuándo pueden levantarse, cómo y cuándo pueden tomar la palabra, cómo y cuándo deben estar en silencio, trabajando o estudiando, cuándo y cómo pueden consultar con el compañero o compañeros de equipo, etc.” (Alcazar, 2000)

Buscando aquello en lo que diversos autores coinciden, respecto a las características que deben tener las reglas o normas para que sean aplicables y permitan alcanzar lo deseado, Carmen Cubero (2004) señala las siguientes:

*“a) La importancia de que los estudiantes participen en la formulación de las normas de convivencia. Esto es necesario, pues de esta forma se construye la responsabilidad grupal e individual para su aplicación.*

*b) Las normas deben ser pocas, sencillas y claras de tal manera que todos los miembros del grupo las comprendan en todos sus alcances. La comunicación con un vocabulario adecuado en el nivel intelectual de los estudiantes, es un requisito indispensable.*

- c) Los alumnos deben estar muy claros y el maestro debe asegurarse de que todos han comprendido que la aplicación de las normas es para todos, incluido el maestro, pues estas normas deben ser para la convivencia.
- d) Al establecer las normas, el maestro y el grupo deben estipular las consecuencias que se aplican, si las mismas son cumplidas, así como lo que va a suceder, si no se cumple con lo acordado. Además, es muy importante que estas consecuencias queden establecidas desde el principio para que así se pueda ayudar a los niños a internalizarlas.
- e) Las normas para que sean efectivas, deben aplicarse consistentemente, esto significa que siempre que se da una determinada situación, rigen las pautas acordadas, lo que le da solidez a la normativa y permite que las personas sepan cómo se espera que se comporten. Este aspecto es clave si se quiere trabajar en ayudar a los niños a establecer mecanismos de autocontrol. Cuando la norma no es consistente, se crea en el niño sentimientos de inseguridad, al no tener él mismo claro qué es lo que se espera que haga y cuándo una cosa es permitida y cuándo no.
- f) Las normas deben ser congruentes con la situación, tanto si se trata de reconocer el cumplimiento de las mismas, como si se trata de aplicar una sanción por su trasgresión. Por esta razón, se deben establecer previamente las consecuencias, pues de esta forma, se evita el subjetivismo y el actuar bajo el influjo del enojo en el momento en que ocurre la transgresión.
- g) Las normas o reglas deben revisarse periódicamente, no es conveniente que una conducta que se ha hecho rutina y que los niños han incorporado en su comportamiento, siga siendo objeto de trabajo en el aula. Es conveniente recordar que muchas de las conductas para la convivencia que tenemos los seres humanos han sido incorporadas y se realizan con naturalidad. Ese es el objetivo último de las normas de conducta, tanto en el aula como en el hogar.”

#### ESTE DESEMPEÑO EN EL CNEB

Entre los enfoques planteados en el CNEB existe uno que guarda estrecha relación con este desempeño: El enfoque de derechos.

Este enfoque “parte por reconocer a los estudiantes como sujetos de derechos y no como objetos de cuidado, es decir, como personas con capacidad de defender y exigir sus derechos legalmente reconocidos. Asimismo, reconocer que son ciudadanos con deberes que participan del mundo social propiciando la vida en democracia. Este enfoque promueve la consolidación de la democracia que vive el país, contribuyendo a la promoción de las libertades individuales, los derechos colectivos de los pueblos y la participación en asuntos públicos; a fortalecer la convivencia y transparencia en las instituciones educativas; a reducir las situaciones de inequidad y procurar la resolución pacífica de los conflictos.

Pero, este desempeño guarda muy estrecha relación con las competencias “CONSTRUYE SU IDENTIDAD” y “CONVIVE Y PARTICIPA DEMOCRÁTICAMENTE”.

La competencia CONSTRUYE SU IDENTIDAD implica que el estudiante conoce y valora su cuerpo, su forma de sentir, de pensar y de actuar desde el reconocimiento de las distintas identidades que lo definen (histórica, étnica, social, sexual, cultural, de género, ambiental, entre otras) como producto de las interacciones continuas entre los individuos y los diversos contextos en los que se desenvuelven (familia, escuela, comunidad). No se trata de que los estudiantes construyan una identidad “ideal”, sino que cada estudiante pueda –a su propio ritmo y criterio– ser consciente de las características que lo hacen único y de aquellas que lo hacen semejante a otros. En ese sentido, esta competencia implica la combinación de las siguientes capacidades:

**Se valora a sí mismo:** es decir, el estudiante reconoce sus características, cualidades, limitaciones y potencialidades que lo hacen ser quien es, que le permiten aceptarse, sentirse bien consigo mismo y ser capaz de asumir retos y alcanzar sus metas. Además, se reconoce como integrante de una colectividad sociocultural específica y tiene sentido de pertenencia a su familia, escuela, comunidad, país y mundo.

**Autorregula sus emociones:** significa que el estudiante reconoce y toma conciencia de sus emociones, a fin de poder expresarlas de manera adecuada según el contexto, los patrones culturales diversos y las consecuencias que estas tienen para sí mismo y para los demás. Ello le permite regular su comportamiento, en favor de su bienestar y el de los demás.

**Reflexiona y argumenta éticamente:** significa que el estudiante analice situaciones cotidianas para identificar los valores que están presentes en ellas y asumir una posición sustentada en argumentos razonados y en principios éticos. Implica también tomar conciencia de las propias decisiones y acciones, a partir de reflexionar sobre si estas responden a los principios éticos asumidos, y como los resultados y consecuencias influyen en sí mismos y en los demás.

**Vive su sexualidad de manera plena y responsable:** es tomar conciencia de sí mismo como hombre o mujer, a partir del desarrollo de su imagen corporal, de su identidad sexual y de género, y mediante la exploración y valoración de su cuerpo. Supone establecer relaciones de igualdad entre mujeres y hombres, así como relaciones afectivas armoniosas y libres de violencia. También implica identificar y poner en práctica conductas de autocuidado frente a situaciones que ponen en riesgo su bienestar o que vulneran sus derechos sexuales y reproductivos.

Cómo se puede apreciar, las capacidades vinculadas a la autorregulación de las emociones y a la reflexión ética, son básicas de desarrollar en los estudiantes para que este desempeño docente cobre sentido. Es decir que el desempeño docente, no sólo se relaciona con lo que hace en ese momento, sino sobre todo con los aprendizajes que va generando en los estudiantes.

Por otra parte, la competencia CONVIVE Y PARTICIPA DEMOCRÁTICAMENTE, implica que el estudiante actúa en la sociedad relacionándose con los demás de manera justa y equitativa, reconociendo que todas las personas tienen los mismos derechos y deberes. Muestra disposición por conocer, comprender y enriquecerse con los aportes de las diversas culturas, respetando las diferencias. De igual forma, toma posición frente a aquellos asuntos que lo involucran como ciudadano y contribuye en la construcción del bienestar general, en la consolidación de los procesos democráticos y en la promoción de los derechos humanos.

Esta competencia implica combinar las siguientes capacidades:

**Interactúa con todas las personas:** es decir, reconoce a todos como personas valiosas y con derechos, muestra preocupación por el otro, respeta las diferencias y se enriquece de ellas. Actúa frente a las distintas formas de discriminación (por género, fenotipo, origen étnico, lengua, discapacidad, orientación sexual, edad, nivel socioeconómico, entre otras) y reflexiona sobre las diversas situaciones que vulneran la convivencia democrática.

**Construye normas y asume acuerdos y leyes:** el estudiante participa en la construcción de normas, las respeta y evalúa en relación a los principios que las sustentan, así como cumple los acuerdos y las leyes, reconociendo la importancia de estas para la convivencia; para lo cual, maneja información y conceptos relacionados con la convivencia (como la equidad, el respeto y la libertad) y hace suyos los principios democráticos (la autofundación, la secularidad, la incertidumbre, la ética, la complejidad y lo público).

**Maneja conflictos de manera constructiva:** es que el estudiante actúe con empatía y asertividad frente a ellos y ponga en práctica pautas y estrategias para resolverlos de manera pacífica y creativa, contribuyendo a construir comunidades democráticas; para lo cual parte de comprender el conflicto como inherente a las relaciones humanas, así como desarrollar criterios para evaluar situaciones en las que estos ocurren.

**Delibera sobre asuntos públicos:** es que participe en un proceso de reflexión y diálogo sobre asuntos que involucran a todos, donde se plantean diversos puntos de vista y se busca llegar a consensos orientados al bien común. Supone construir una posición propia sobre dichos asuntos basándose en argumentos razonados, la institucionalidad, el Estado de derecho y los principios democráticos, así como valorar y contraponer las diversas posiciones.

**Participa en acciones que promueven el bienestar común:** es que proponga y gestione iniciativas vinculadas con el interés común y con la promoción y defensa de los derechos humanos, tanto en la escuela como en la comunidad. Para ello, se apropia y utiliza canales y mecanismos de participación democrática.

Como se puede apreciar, las capacidades vinculadas a la construcción de normas y al manejo constructivo de los conflictos, son básicas de desarrollar en los estudiantes para que este desempeño docente cobre

sentido. Es decir que el desempeño docente, no sólo se relaciona con lo que hace en ese momento, sino sobre todo con los aprendizajes que va generando en los estudiantes.

### LECTURAS COMPLEMENTARIAS

**Lectura complementaria 1.** Guillén, Jesús C. La educación positiva llega al aula. En: Neuro educación en el aula: de la teoría a la práctica (Spanish Edition) (p. 54 a p.56). Edición de Kindle.

Cuenta Martin Seligman (2011) la revelación que supuso para él una conversación que tuvo con su hija de cinco años: «Papá, ¿te acuerdas de antes de que cumpliera los cinco años? Desde los tres a los cinco años era una llorona. Lloraba todos los días. El día que cumplí cinco años decidí que no lloraría más. Es lo más difícil que he hecho en mi vida. Y si yo puedo dejar de lloriquear, tú puedes dejar de ser un cascarrabias». Aunque el padre y prestigioso psicólogo americano decidió cambiar, advirtió algo todavía más importante: la educación de su hija no pasaba por corregir sus defectos, sino por desarrollar esa fortaleza ya mostrada de forma precoz —en el caso concreto de la niña, a diferencia de sus hermanos, destacaban sus habilidades sociales— para que le permitiera desenvolverse de forma adecuada por la vida. Lamentablemente, en el campo de la educación ha prevalecido la detección de errores o carencias del alumno —¡dichoso bolígrafo rojo!— en detrimento de la identificación de sus fortalezas o virtudes, que siempre existen. Y esa es una de las razones por las que muchos niños se sienten desplazados y desmotivados ante las tareas escolares. No podemos obviar estudios recientes en los que se constata que cuando existe un predominio de las emociones positivas respecto a las negativas, obtenemos beneficios mentales o sociales y que esa predominancia de pensamientos o interacciones positivas desempeña un papel crucial en las relaciones familiares, laborales y, por supuesto, en las educativas (Fredrickson, 2009). Pero eso no significa que en el proceso educativo debamos permitir cualquier tipo de conducta o que hayamos de erradicar las emociones negativas, lo cual es imposible. De hecho, existen más emociones básicas negativas que positivas, debido a su mayor incidencia en la supervivencia de la especie, aunque puedan ser perjudiciales en determinadas situaciones, como pasa con el miedo. Hemos de aceptar todas las emociones, pero debemos aprender a gestionarlas de forma adecuada. Una educación positiva no se restringe a enseñar a los alumnos una serie de competencias que les permitan obtener el día de mañana un buen puesto de trabajo, sino que enseña habilidades que les permiten construir su propio bienestar personal y social. No se incide de forma exagerada sobre la autoestima del niño, lo cual conllevaría sobreprotección, sino que se le deja actuar guiando su proceso a través de una serie de normas que le transmiten seguridad, de manera que se fomenta su autonomía y su responsabilidad. Y en este proceso continuo de aprendizaje hay algunos factores especialmente relevantes que forman parte de las competencias emocionales básicas de los programas de educación social y emocional.

**Lectura complementaria 2.** Toro, José Bernardo. EDUCACION PARA LA DEMOCRACIA. (s/f). <http://funredes.org/funredes/html/castellano/publicaciones/educdemo.html>

Esta es una de las ideas más brillantes que se han producido en el mundo; el Principio de Autofundación significa que la libertad siempre requiere del orden, pero el único orden que produce libertad, es el orden autofundado.

Aunque parezca extraño, las normas que a una persona le producen libertad son las que ella misma se impone. Todo orden autofundado es un orden que produce libertad. Esta comprensión es fundamental para nuestras sociedades porque es el punto central de la gobernabilidad; es el punto central de la ética, de la creatividad, de la autonomía y de la libertad.

Este principio es muy importante para dar un salto en educación: implica otra forma de concebir la formación en historia, geografía, ética, política, religión, cívica; áreas fundamentales en la educación de una sociedad.

A la luz del principio de autofundación el gobierno escolar adquiere gran relevancia como estrategia de formación democrática, en la medida en que le enseñe a los niños y a los jóvenes a autofundar el orden que ellos mismos van a cumplir. Y que los adultos también deben cumplir. El gobierno escolar se convierte en un juego si los profesores hacen excepciones a las reglas y el orden concertado. La autofundación del orden no se puede simular, sobre todo en los procesos de formación.

Pero el gobierno escolar no es la única estrategia, la pregunta que hay que hacer en la escuela es: *¿Cuáles son las diferentes oportunidades y estrategias que permiten, dentro de las rutinas de la escuela, generar procesos de autofundación del orden, para los niños y los jóvenes?*

Cuando un profesor propone: "Muchachos, preparen el paseo; planifiquen a dónde vamos a ir, qué actividades vamos a realizar, etc.", está propiciando una experiencia de autofundación de un orden. En general, los paseos son muy exitosos porque son de orden autofundado. Todos los procesos de autoconstrucción, autoformación, autoestudio cooperativo, y las experiencias realizadas en colaboración con otras personas o grupos, conducen a la autorregulación de las personas. Son procesos que permiten descubrir la importancia de la gobernabilidad, de autofundar y refundar el orden que se quiere vivir, cumplir y proteger.

Como la democracia es una cosmovisión, la forma de enseñarla es creando condiciones para vivirla e interpretarla. En una escuela democrática la pregunta central debe ser: *¿Cómo hay que ordenar los elementos del espacio escolar, del contexto educativo, para que cotidianamente vayan generando el ethos democrático en los niños y los jóvenes?* Pero eso no es posible si no se conocen las bases del ethos democrático. Una de las bases más importantes es el principio de autofundación.

Autofundación o refundación no significan inventar el mundo cada vez. Una persona está dispuesta a proteger el orden, o una norma, o una ley, si ocurre una de las tres cosas siguientes:

- Si ella participa en la construcción de la norma, la ley o el orden.
- Si ella acepta ser representada por otro en su construcción y si esa representación es cierta y confiable.
- Si existiendo la norma, la ley o el orden desde tiempo atrás, alguien le explica la bondad de esa norma, ley u orden, y la toma como propia. Si una persona escucha: *"esta ley tiene 100 años y la tenemos por estas razones"* y dice *"qué buena norma, a mí me gusta, yo la asumo"* en ese momento, esa persona está refundando la ley.

En esas condiciones dicha persona siempre cumplirá. Cuando no ocurre una de esas tres cosas, la persona siempre buscará cómo transgredir la norma, la ley o el orden.

No es posible generar en la sociedad una cultura de autonomía, de libertad, si los procesos educativos cotidianos no van formando continuamente en este principio: que los niños y los jóvenes aprendan cotidianamente a fundar y refundar el orden.

Manejar la disciplina de un colegio de adolescentes es muy fácil siguiendo este principio: observar con atención cuáles son los líderes de las barras y de los distintos grupos y reunirse con ellos para construir un instrumento de disciplina, es un excelente camino para elaborar el manual de convivencia del colegio, porque los muchachos son drásticos en el cumplimiento de lo que han autofundado.

Cuando las personas tienen la experiencia de imaginar y diseñar circunstancias de la vida y construir un orden para vivirlas, las normas dejan de ser algo aprendido y se convierten en criterios para proceder en la vida. Así es como la norma sirve.

#### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ↪ Alcázar, J. (2000). Convivencia y disciplina escolar: El gobierno de la clase. <http://fresno.pntic.mec.es/~emod0002/disciplina.htm>
- ↪ Cubero, C. (2004) Disciplina en el aula Costa Rica. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación". Volumen 4, Número 2, Año 2004
- ↪ Guillén, J.C. (2014) Neuroeducación en el aula: De la teoría a la práctica (Spanish Edition). Edición de Kindle.
- ↪ Mora, F. (2011). Neuroeducación (Alianza Ensayo) (Spanish Edition). Alianza Editorial. Edición de Kindle.
- ↪ Vallés A. (2011). Propuestas emocionales para la convivencia escolar. El programa PIECE. Universidad de Alicante.