



UNIVERSIDAD
DE PIURA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

La implementación del Plan de acompañamiento pedagógico “Sharing is learning” y su efecto en el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria de una Institución Educativa privada de Lima

Tesis para optar el Grado de
Magíster en Educación con mención en Teorías y Gestión Educativa

Sandra Marilia Villalobos Mendivil

Asesor
Mgtr. César Augusto Azcarate Calle

Lima, agosto de 2022



Dedicatoria

Al equipo docente con el que tengo el gusto de trabajar de la mano, un grupo humano verdaderamente comprometido con su labor pedagógica.





Agradecimientos

A la Institución Educativa donde trabajo por permitirme aplicar mi tesis, por su fe y confianza en mí como directora.

Al Mgtr. César Augusto Azcarate Calle por sus palabras de aliento y su buena disposición para aclarar mis dudas y resolver mis preguntas.

A mi novio por ser mi más grande y mejor fuente de ánimo en mi vida académica y laboral.





Resumen

La presente tesis titulada *la implementación del Plan de acompañamiento pedagógico "Sharing is learning" y su efecto en el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria de una Institución Educativa privada de Lima* tiene como objetivo general determinar el efecto de la variable independiente, la implementación del Plan de acompañamiento pedagógico "Sharing is learning" (PAP "Sharing is learning" en el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria de una Institución Educativa privada de Lima, variable dependiente, desde la perspectiva de los 60 estudiantes del nivel mencionado.

La investigación corresponde al paradigma positivista con enfoque cuantitativo de diseño pre experimental. Con el propósito de recoger los datos y compararlos antes y después de la implementación del PAP "Sharing is learning", se utilizó un cuestionario creado exclusivamente para la investigación, instrumento constituido por cinco dimensiones del desempeño docente y, a su vez, cada una de ellas, por seis indicadores. Por su parte, la muestra estuvo conformada por siete docentes del nivel de Educación Secundaria quienes participaron del PAP "Sharing is learning" con el fin de mejorar su desempeño laboral.

Los resultados demuestran el efecto positivo significativo del PAP "Sharing is learning" sobre el desempeño docente del nivel de educación escolar mencionado.

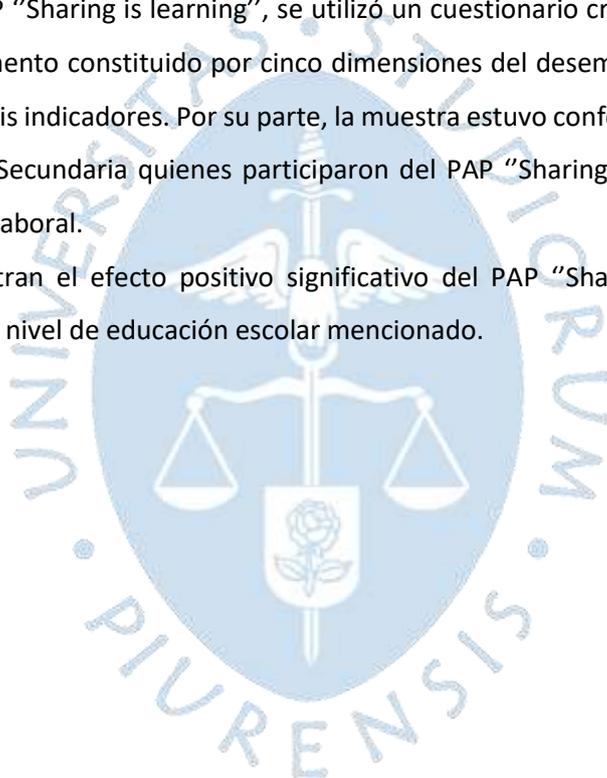




Tabla de contenido

Introducción	17
Capítulo I: Problema de investigación	19
1.1 Caracterización del problema	19
1.2 Problema de investigación	20
1.2.1 Problema general de investigación	21
1.2.2 Problemas específicos de investigación	21
1.3 Justificación de la investigación	21
1.4 Limitaciones de la investigación	22
1.5 Objetivos de la investigación.....	23
1.5.1 Objetivo general	23
1.5.2 Objetivos específicos	23
1.6 Hipótesis de la investigación	23
1.6.1 Hipótesis general	23
1.6.2 Hipótesis específicas	23
1.7 Antecedentes de investigación	24
1.7.1 Antecedentes internacionales	24
1.7.2 Antecedentes nacionales	25
1.7.3 Antecedentes locales	27
Capítulo II: Marco teórico	29
2.1 Liderazgo pedagógico	29
2.1.1 El Marco de Buen Desempeño del Directivo	31
2.1.2 Compromisos de Gestión Escolar	34
2.2 Acompañamiento pedagógico	36
2.2.1 Definición de acompañamiento pedagógico	36
2.2.2 Finalidad del acompañamiento pedagógico	40
2.2.3 Naturaleza y enfoque del acompañamiento pedagógico	41
2.2.4 Aspectos del acompañamiento pedagógico	43
2.2.5 Características del acompañamiento pedagógico	44
2.2.6 Modalidades del acompañamiento pedagógico	45
2.2.7 Modelos de formación profesional para el acompañamiento pedagógico	46
2.2.8 Fases, objetivos y productos del acompañamiento pedagógico	49
2.2.9 Estrategias formativas del acompañamiento pedagógico para la mejora de la práctica pedagógica	50

2.2.10 Plan de acompañamiento pedagógico	55
2.3. Desempeño docente	58
2.3.1 Definición de desempeño docente	58
2.3.2 El Marco de Buen Desempeño Docente	59
2.3.3 Evaluación del desempeño docente	64
2.3.4 Dimensiones del desempeño docente	70
Capítulo III: Metodología de la investigación	79
3.1 Paradigma y enfoque de investigación	79
3.2 Tipo de Investigación	79
3.3 Diseño de Investigación	80
Población y muestra de estudio	82
3.4.1 Población	82
3.4.2 Muestra	83
3.5 Variables de investigación	83
3.5.1 Variable independiente: PAP “Sharing is learning”	83
3.5.2 Variable dependiente: desempeño docente	84
3.6 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	86
3.6.1 Cuestionario de desempeño docente	86
3.6.2 Validación	89
3.6.3 Confiabilidad	90
3.7 Procedimiento de análisis y presentación de resultados	91
Capítulo IV: Resultados de la investigación	93
4.1. Descripción del contexto y las unidades de investigación	93
4.2. Resultados descriptivos de la investigación	94
4.2.1 Resultados obtenidos organizados por cada dimensión del desempeño docente...	95
4.2.2 Resultados organizados por área curricular	100
4.3 Contrastación de hipótesis	107
4.3.1 Hipótesis específica 1	108
4.3.2 Hipótesis específica 2	109
4.3.3 Hipótesis específica 3	109
4.3.4 Hipótesis específica 4	110
4.3.5 Hipótesis específica 5	111
4.3.6 Hipótesis general	112
4.4 Contrastación de hipótesis por áreas curriculares	113

4.4.1 Área curricular: Matemática (1° y 2°)	113
4.4.2 Área curricular: Matemática (3°, 4° y 5°)	114
4.4.3 Área curricular: Comunicación	115
4.4.4 Área curricular: Ciencia y Tecnología	116
4.4.5 Área curricular: CCSS y DPCC	116
4.4.6 Área curricular: Inglés	117
4.4.7 Área curricular: Arte.....	118
4.5 Discusión de los resultados	119
4.5.1 Planificación de actividades que involucran activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje	119
4.5.2 Maximización del tiempo dedicado al aprendizaje	122
4.5.3 Evaluación del progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes y adecuar su enseñanza	123
4.5.4 Regulación positiva del comportamiento de los estudiantes	126
4.5.5 Fomento de un ambiente de respeto y proximidad	128
4.5.6 Sobre el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria	130
Conclusiones	131
Recomendaciones	133
Lista de referencias	135
Apéndices	143
Apéndice 1: Plan de acompañamiento pedagógico “Sharing is learning”	145
Apéndice 2: Cuestionario sobre el desempeño docente (pretest y postest)	201
Apéndice 3: Matriz de consistencia	208
Apéndice 4: Matriz de operacionalización de las variables	211
Apéndice 5 : Cuadro resumen de aportes de antecedentes	217
Anexos	219
Anexo 1 : Fichas de validación del instrumento	221



Lista de tablas

Tabla 1	Dominio 2 del Marco de Buen Desempeño del Directivo	33
Tabla 2	Finalidad del acompañamiento pedagógico	40
Tabla 3	Aspectos del acompañamiento pedagógico	43
Tabla 4	Características del acompañamiento pedagógico	44
Tabla 5	Fases, objetivos y productos del acompañamiento pedagógico	49
Tabla 6	Dominios del Marco de Buen Desempeño Docente	61
Tabla 7	Dominios y competencias priorizadas – periodo 2020 – 2022	63
Tabla 8	Dimensión 1 de desempeño docente	71
Tabla 9	Dimensión 2 de desempeño docente	73
Tabla 10	Dimensión 3 de desempeño docente	75
Tabla 11	Dimensión 4 de desempeño docente	76
Tabla 12	Dimensión 5 de desempeño docente	77
Tabla 13	Docentes del nivel de Educación Secundaria distribuidos por área curricular	82
Tabla 14	Dimensiones e indicadores de la variable independiente: PAP “Sharing is learning”	84
Tabla 15	Dimensiones e indicadores de la variable dependiente: desempeño docente	85
Tabla 16	Cuestionario de desempeño docente	88
Tabla 17	Grados que respondieron el cuestionario	89
Tabla 18	Resultado de la validación del instrumento	90
Tabla 19	Resultado de confiabilidad del instrumento	90
Tabla 20	Cantidad de estudiantes que evaluó a cada docente	93
Tabla 21	Resultados de relación causal entre las variables de estudio	94
Tabla 22	Resultados descriptivos de la dimensión 1 del desempeño docente	95
Tabla 23	Resultados descriptivos de la dimensión 2 del desempeño docente	96
Tabla 24	Resultados descriptivos de la dimensión 3 del desempeño docente	97
Tabla 25	Resultados descriptivos de la dimensión 4 del desempeño docente	98
Tabla 26	Resultados descriptivos de la dimensión 5 del desempeño docente	99
Tabla 27	Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov del PAP “Sharing is learning”	107
Tabla 28	Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov - hipótesis específica 1	108
Tabla 29	Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas - hipótesis específica 1	108
Tabla 30	Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov - hipótesis específica 2	109
Tabla 31	Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas - hipótesis específica 2	109
Tabla 32	Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov - hipótesis específica 3	110

Tabla 33	Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas - hipótesis específica 3	110
Tabla 34	Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov - hipótesis específica 4	111
Tabla 35	Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas - hipótesis específica 4	111
Tabla 36	Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov - hipótesis específica 5	112
Tabla 37	Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas - hipótesis específica 5	112
Tabla 38	Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas del pretest y postest	113
Tabla 39	Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk - Matemática 1° y 2°	113
Tabla 40	Prueba t para muestras relacionadas - Matemática 1° y 2°	114
Tabla 41	Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk - Matemática 3°, 4° y 5°	114
Tabla 42	Prueba t para muestras relacionadas - Matemática 3°, 4° y 5°	114
Tabla 43	Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov - Comunicación	115
Tabla 44	Prueba t para muestras relacionadas - Comunicación	115
Tabla 45	Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk - Ciencia y Tecnología	116
Tabla 46	Prueba t para muestras relacionadas - Ciencia y Tecnología	116
Tabla 47	Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov - CCSS y DPCC	116
Tabla 48	Prueba Wilcoxon para muestras relacionadas - CCSS y DPCC	117
Tabla 49	Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov - Inglés	117
Tabla 50	Prueba t para muestras relacionadas - Inglés	118
Tabla 51	Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov - Arte	118
Tabla 52	Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas - Arte	118

Lista de figuras

Figura 1	Compromisos de Gestión Escolar	35
Figura 2	Fases del modelo observación – evaluación	47
Figura 3	Ciclo de actuación del modelo de desarrollo y mejora	48
Figura 4	Secuencia metodológica del Grupo de interaprendizaje	54
Figura 5	Secuencia metodológica de la Reunión de trabajo colegiado	55
Figura 6	Resultados del pretest - Matemática (1° y 2°)	100
Figura 7	Resultados del posttest - Matemática (1° y 2°)	100
Figura 8	Resultados del pretest - Matemática (3°, 4° y 5°)	101
Figura 9	Resultados del posttest - Matemática (3°, 4° y 5°)	101
Figura 10	Resultados del pretest - Comunicación	102
Figura 11	Resultados del posttest - Comunicación	102
Figura 12	Resultados del pretest - Ciencia y Tecnología	103
Figura 13	Resultados del posttest - Ciencia y Tecnología	103
Figura 14	Resultados del pretest - CCSS y DPCC	104
Figura 15	Resultados del posttest - CCSS y DPCC	104
Figura 16	Resultados del pretest - Inglés	105
Figura 17	Resultados del posttest - Inglés	105
Figura 18	Resultados del pretest - Arte	106
Figura 19	Resultados del posttest - Arte	106



Introducción

El principal propósito de toda Institución Educativa es garantizar el aprendizaje de los estudiantes. Una de las acciones que permite alcanzar dicho propósito es la mejora del desempeño docente. En consecuencia, el acompañamiento pedagógico es una de las principales funciones del líder pedagógico o directivo de la Institución Educativa; no obstante, este liderazgo y la aplicación de las estrategias formativas de desarrollo profesional docente debe ser distribuida y compartida con los docentes a través de una iniciativa que promueva el trabajo colaborativo y una reflexión crítica, tanto individual como colectiva, sobre el saber y el quehacer pedagógico. Más aún, en circunstancias particulares como las generadas por el virus de la COVID-19 que tuvieron como resultado la suspensión del servicio educativo presencial por dos años lectivos, los docentes necesitan ser acompañados en el ejercicio de su labor y las autoridades competentes deben confiar en su experiencia, valorar sus contribuciones y saber escuchar sus preocupaciones respecto a la enseñanza a distancia. De este modo, el servicio educativo remoto se ve favorecido al verse impactado positivamente por un desempeño docente efectivo y eficaz, el cual es percibido por los estudiantes.

El presente estudio está organizado en cuatro capítulos. En el Capítulo I se caracteriza el problema de investigación que busca responder a la pregunta: ¿Qué efecto tiene la implementación del PAP “Sharing is learning” en el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria de una Institución Educativa privada de Lima? Así mismo, se incluye la justificación y limitaciones de la misma. Por otro lado, se establecen los objetivos e hipótesis del estudio. Así mismo, se explican y discuten los diversos antecedentes que la preceden.

En el Capítulo II se desarrollan las bases teóricas de las variables. Se han seleccionado autores contemporáneos y una gran variedad de fuentes de información propias de los órganos rectores de las políticas de educación peruana.

En el Capítulo III se explica el paradigma y el enfoque que enmarcan la investigación, el tipo y el diseño. Además, se delimita la población y muestra del estudio. Adicionalmente, se precisan las variables de investigación, las técnicas e instrumentos utilizados para recoger los datos y su respectivo proceso de validación.

En el Capítulo IV se describen y discuten los resultados de la investigación. Así también, se comparan y contrastan los resultados con las hipótesis y antecedentes consignados. Del mismo modo, se hacen las conclusiones y recomendaciones.

Finalmente, entre los apéndices, destacan el PAP “Sharing is learning” y el Cuestionario sobre el desempeño docente.



Capítulo I: Problema de investigación

1.1 Caracterización del problema

Publicada el 12 de enero de 2016, la Resolución Viceministerial (RVM) N° 008-2016-MINEDU del Ministerio de Educación (MINEDU) reglamenta el acompañamiento pedagógico en la Educación Básica Regular (EBR) al determinar no solamente su objetivo y acciones a ser ejecutadas, sino que resuelve las funciones de los actores educativos involucrados. Así también, la mencionada RVM dispone los principios y sistema de actuación del acompañamiento pedagógico en sus diversas formas de actuación e intervención para la formación profesional docente que aseguren la consolidación de sus competencias pedagógicas.

Si bien el servicio educativo presencial fue suspendido en el año 2020 como resultado de la emergencia sanitaria por la COVID-19, el MINEDU emitió el día 12 de junio del año mencionado la RVM N° 104-2020-MINEDU que prescribe las disposiciones que norman el acompañamiento pedagógico en Instituciones Educativas de la EBR, para el periodo 2020-2022 durante el servicio educativo a distancia o remoto.

Indiscutiblemente, toda Institución Educativa, sea privada o pública, debe tener un Plan de acompañamiento pedagógico no solamente porque está normado en la Ley de Educación como una obligación y necesidad sino porque además genera oportunidades de aprendizaje para el equipo docente y mejora para el servicio educativo.

El MINEDU estatuye cinco compromisos de gestión docente, los cuales constituyen prácticas de gestión pedagógica indispensables para garantizar que los estudiantes logren los aprendizajes esperados. Estos compromisos están expresados en indicadores observables y medibles que permiten su fácil verificación. Por tanto, y en base a los indicadores, las Instituciones Educativas deben reflexionar e intervenir para que las decisiones tomadas en cuanto a la práctica docente influyan positivamente en la mejora de los aprendizajes.

De estos cinco compromisos, el cuarto compromiso, *“Acompañamiento y Monitoreo a la Práctica Pedagógica en la Institución Educativa”* exhorta a las instituciones educativas, específicamente a los directivos, a optimizar el servicio de supervisión, orientación y monitoreo de los docentes. Así mismo, busca dinamizar en forma constante el procedimiento de supervisión para la calidad del servicio educativo e identificar deficiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

El presente estudio se llevó a cabo en la Institución Educativa privada de EBR “BS”, ubicada en el distrito de San Isidro, perteneciente a la UGEL N° 03. La Institución Educativa “BS” cuenta con los tres niveles de educación: Inicial (5 años), Primaria y Secundaria completa. Fundada en el año 1993,

“BS” se caracteriza por impartir una educación bilingüe de calidad. Adicionalmente, su metodología de enseñanza responde a un enfoque social, cognitivo y humanista por lo que se busca formar estudiantes competentes, académicamente destacados, con valores y alto sentido crítico.

En cuanto a su organización, “BS” cuenta diferentes autoridades, tanto administrativas como pedagógicas. Con relación al último aspecto mencionado, la Institución Educativa es liderada por una Directora, quien de la mano con las Coordinaciones Académicas velan y garantizan la calidad del servicio educativo. Si bien es cierto, como parte de su labor, las Coordinaciones Académicas ingresan a las aulas y clases para observar y registrar el desempeño docente, esta práctica no es oficial y tampoco ha sido socializada oportunamente con el equipo docente. Cabe mencionar también que dichas observaciones, exclusivamente entre coordinadores y docentes, son esporádicas, por ende, el monitoreo no se encuentra debidamente organizado, estructurado y tampoco se ejecuta de manera sistemática. Entre otras características del monitoreo realizado, las Coordinaciones Académicas retroalimentan al docente de forma individual sin darle la oportunidad de reflexionar sobre su propia práctica o de generar espacios de interaprendizaje, diálogo e intercambio de experiencias con otros docentes. A raíz de la suspensión del servicio educativo presencial y la ausencia de un acompañamiento pedagógico definido y claramente establecido surge la necesidad de diseñar, desarrollar e implementar un Plan de acompañamiento pedagógico. El PAP “Sharing is learning”, el cual está basado en el aprendizaje mutuo se vale de diversas estrategias formativas para contribuir a la integración, formación y perfeccionamiento de los docentes de manera que, a través del trabajo colaborativo, el diálogo reflexivo y el involucramiento activo mejoren su desempeño profesional.

Finalmente, la investigadora decidió determinar el efecto del PAP “Sharing is learning” tomando como punto de referencia la opinión de los estudiantes del nivel de Educación Secundaria puesto que no solamente son los protagonistas y público objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que además al identificar en los docentes oportunidades de mejora, pero también fortalezas, genera entusiasmo en ellos y una sensación de reconocimiento. Esta postura coincide con el estudio de la Fundación de Bill y Melinda Gates, la cual publicó en el año 2013 los resultados de un estudio de tres años de duración llamado *Measures of Effective Teaching*. Dicho estudio revela que cuando los estudiantes evalúan el desempeño de los docentes, estos últimos se convierten en estudiantes de sus pupilos, y a la vez, en sus propios aprendices.

1.2 Problema de investigación

Vista la caracterización anterior, es necesario guiar el presente trabajo con las siguientes interrogantes:

1.2.1 Problema general de investigación

¿Qué efecto tiene la implementación del PAP “Sharing is learning” en el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria de una Institución Educativa privada de Lima?

1.2.2 Problemas específicos de investigación

- a) ¿Qué efecto tiene la implementación del PAP “Sharing is learning” en el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria en cuanto al involucramiento activo de los estudiantes en el proceso de aprendizaje?
- b) ¿Qué efecto tiene la implementación del PAP “Sharing is learning” en el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria en cuanto a la maximización del tiempo dedicado al aprendizaje?
- c) ¿Qué efecto tiene la implementación del PAP “Sharing is learning” en el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria en cuanto a la evaluación del progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes y adecuar su enseñanza?
- d) ¿Qué efecto tiene la implementación del PAP “Sharing is learning” en el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria en cuanto a la regulación positiva del comportamiento de los estudiantes?
- e) ¿Qué efecto tiene la implementación del PAP “Sharing is learning” en el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria en cuanto al fomento de un ambiente de respeto y proximidad?

1.3 Justificación de la investigación

Indudablemente, mejorar la calidad del servicio educativo se ha convertido no solamente en un proceso constante, sino que además representa un reto que debe afrontar toda Institución Educativa. Suller y Cabello (2017) afirman que, si bien es cierto, las Instituciones Educativas pueden hacer encuestas, organizar reuniones con las familias y recurrir a expertos ajenos a la institución, los estudiantes, protagonistas de la experiencia de enseñar-aprender, constituyen una valiosa fuente de información que también resulta relevante para conocer la calidad del servicio educativo.

La investigación se justifica porque está dirigida a mejorar el desempeño de los docentes del nivel de Educación Secundaria partiendo de la evaluación que los estudiantes hacen sobre la labor de los profesores. Esta práctica permite afianzar las competencias profesionales del equipo docente dentro de un marco real y tangible. Así mismo, permite responder y atender las necesidades y exigencias de los estudiantes quienes son los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta información ayuda a mantener y asegurar lo que se va ejecutando de forma óptima y con resultados favorables o, en su defecto, detectar falencias educativas y corregirlas para que no se repitan por medio de la implementación de las medidas correctivas y preventivas necesarias.

Los resultados de esta investigación proporcionarán aportes relacionados a la labor docente que podrán ser utilizados en el futuro como parte del Plan de acompañamiento pedagógico permanente que brinde la Institución Educativa. Así también, esta experiencia podría ser compartida y repetida otras instituciones educativas, favoreciendo así la formación continua del docente teniendo como meta la mejora del servicio educativo.

En el aspecto teórico el presente estudio proveerá información de interés pedagógico que servirá de apoyo para otros estudios relacionados a las variables seleccionadas y a los actores educativos señalados.

En el aspecto práctico, los resultados obtenidos brindarán insumos para hacer del Plan de acompañamiento pedagógico una práctica institucional permanente, así como información real y verificable de las necesidades de desarrollo profesional de los docentes. Del mismo modo, ofrecerá opciones de solución para fortalecer el desempeño docente, de manera que los estudiantes mejorarán el logro de sus aprendizajes.

En el aspecto metodológico, se usarán técnicas e instrumentos debidamente validados y confiables relacionados a las variables estudiadas que puedan ser de utilidad y apoyo a otras investigaciones en el ámbito educativo.

1.4 Limitaciones de la investigación

En un principio la investigadora decidió utilizar las Rúbricas de observación de aula para la evaluación del desempeño docente del MINEDU (2014) que evalúan las mismas dimensiones establecidas en la presente tesis. Sin embargo, el lenguaje de dichas rúbricas resultaba muy técnico pues fueron creadas pensando en docentes acompañantes y no en estudiantes en etapa escolar. En consecuencia, la tesista creó el instrumento necesario para ejecutar el estudio, dando como resultado el Cuestionario de desempeño docente.

El Cuestionario de desempeño docente evalúa cinco aspectos de la práctica pedagógica establecidos por el MINEDU (2014), departamento de gobierno que tiene como punto de referencia Instituciones Educativas estatales; sin embargo, el presente estudio fue desarrollado en una institución educativa privada, por lo cual, los aspectos del desempeño docente pueden variar según la institución, su filosofía y metodología, limitando su aplicación a condiciones semejantes.

El Cuestionario de desempeño docente se desarrolló y aplicó en el nivel de Educación Secundaria, por lo que podría no resultar útil para replicar la experiencia en el nivel de Educación Inicial o Primaria, debido a la redacción, vocabulario empleado y extensión.

El Cuestionario de desempeño docente se desarrolló y aplicó en el contexto del servicio educativo a distancia o virtual, por lo que podría no resultar útil para ser aplicado en el marco del servicio educativo presencial.

1.5 Objetivos de la investigación

1.5.1 Objetivo General

Para poder responder al problema planteado, el objetivo general es: Determinar el efecto de la implementación del PAP “Sharing is learning” en el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria de una Institución Educativa privada de Lima.

1.5.2 Objetivos Específicos

- a) Determinar el efecto que tiene la implementación del PAP “Sharing is learning” en el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria respecto al involucramiento activo de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.
- b) Determinar el efecto que tiene la implementación del PAP “Sharing is learning” en el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria respecto a la maximización del tiempo dedicado al aprendizaje.
- c) Determinar el efecto que tiene la implementación del PAP “Sharing is learning” en el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria respecto a la evaluación del progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes y adecuar su enseñanza.
- d) Determinar el efecto que tiene la implementación del PAP “Sharing is learning” en el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria respecto a la regulación positiva del comportamiento de los estudiantes.
- e) Determinar el efecto que tiene la implementación del PAP “Sharing is learning” en el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria respecto al fomento de un ambiente de respeto y proximidad.

1.6 Hipótesis de la investigación

1.6.1 Hipótesis general

Al culminar la investigación, la implementación del PAP “Sharing is learning” contribuye al desempeño docente del nivel de Educación Secundaria de una Institución Educativa privada de Lima.

1.6.2 Hipótesis específicas

- a) La implementación del PAP “Sharing is learning” en el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria contribuye al involucramiento activo de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.
- b) La implementación del PAP “Sharing is learning” en el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria contribuye a la maximización del tiempo dedicado al aprendizaje.
- c) La implementación del PAP “Sharing is learning” en el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria contribuye a la evaluación del progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes y adecuar su enseñanza.

- d) La implementación del PAP “Sharing is learning” en el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria contribuye a la regulación positiva del comportamiento de los estudiantes.
- e) La implementación del PAP “Sharing is learning” en el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria contribuye a fomentar un ambiente de respeto y proximidad.

1.7 Antecedentes de la investigación

La presente investigación consideró los siguientes antecedentes:

1.7.1 Antecedentes internacionales

1.7.1.1 Antecedente 1. Aravena (2020) desarrolló la tesis Acompañamiento pedagógico como estrategia de mejora de las prácticas en aula y el desarrollo profesional docente. El objetivo general fue evaluar las implicancias del asesoramiento pedagógico con uso de rúbricas en el mejoramiento del desempeño docente en aula. El estudio tuvo un enfoque cuantitativo y cualitativo, de tipo experimental y diseño cuasi experimental, pues hubo dos grupos de docentes quienes fueron sometidos al pretest y postest con respecto a sus habilidades profesionales.

La investigación tuvo como lugar de aplicación los centros escolares de la comuna de Temuco, región de la Araucanía en Chile. En total, se identificaron 142 centros escolares en la región indicada y, el investigador determinó que los docentes participantes del estudio debían cumplir con tres requisitos de selección: desempeñarse como docente de aula, tener jornada en el centro escolar y no estar involucrado en ninguna actividad de gestión directivo. Dichas condiciones dieron como resultado 226 docentes, quienes fueron contactados por el tesista por medio de correo electrónico, dando como resultado que 160 accedieran a participar, 92 mujeres y 68 hombres.

Con el propósito de llevar a cabo la investigación, el autor aplicó dos técnicas para la recolección de datos. Primero, empleó la rúbrica estandarizada de desempeño docente del Ministerio de Educación de Chile y el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. La mencionada rúbrica, de tipo analítica y con descriptores, consta de ocho criterios de desempeño con cuatro niveles de logro para cada uno. Así también, aplicó la técnica de la encuesta, con su respectiva guía de preguntas con el objetivo de entrevistar a los docentes que recibieron acompañamiento pedagógico. Esta última fue de creación original y validada por expertos en la materia.

El autor concluyó que las estrategias de acompañamiento pedagógico más efectivas son aquellas que se realizan en pares como el *peer coaching* (entre docentes) y el *expert coaching* (entre el docente acompañado y la Directora), ambas estrategias en el presente estudio se denominan Visitas en aula. Adicionalmente, determina por los resultados que el usar un instrumento de evaluación docente, como una rúbrica, con descriptores de las expectativas que se tiene sobre el desempeño docente juega un rol decisivo como recurso formativo y fuente de información que orienta las tareas

del acompañante de manera que lo ayude a construir una ruta de trabajo con el docente acompañado y, para este último, para que identifique con precisión qué aspectos de su labor debe mejorar.

El estudio de Aravena (2020) contribuye a este estudio pues recurre a las dimensiones del desempeño docente establecidas por el Ministerio de Educación además de emplear estrategias formativas de desarrollo profesional docente que favorecen el encuentro a nivel más íntimo de docentes de forma que la discusión y reflexión sobre la propia práctica pedagógica se ve dinamizada y enriquecida.

1.7.1.2 Antecedente 2. Ruiz (2015) elaboró la tesis “Incidencia del Acompañamiento Pedagógico en el desempeño de los docentes de educación secundaria del colegio “Liceo Franciscano”, ubicado en el distrito N° 1 de la ciudad de Managua, departamento de Managua, durante el primer semestre del año 2015”. El objetivo general de la investigación fue valorar la incidencia del acompañamiento pedagógico en el desempeño de los docentes y, como resultado de dicha valoración, diseñar una propuesta de acompañamiento para mejorar el desempeño de los profesores de manera que se contribuya al fortalecimiento de la calidad del proceso educativo. De enfoque mixto, cuantitativo y cualitativo, la metodología de investigación fue descriptiva e interpretativa, de corte transversal.

La población estuvo conformada por el coordinador de secundaria, los cinco responsables de área y 22 docentes mientras que la muestra se diferenció porque consideró a 18 del total de docentes. Para el recojo de los datos, la tesista empleó como técnica e instrumentos la entrevista, con su respectivo cuestionario, la encuesta, con su respectiva guía de preguntas, la observación, con su respectiva ficha de registro y el análisis documental, con su respectiva lista de cotejo. Cabe mencionar que tanto el cuestionario como la guía de preguntas fueron creados por la autora y validados por juicio de expertos.

La tesista concluyó que las principales y más efectivas estrategias de acompañamiento pedagógico son la visita en aula y la revisión de la planificación curricular elaborada por los docentes. Adicionalmente, la función esencial del acompañamiento pedagógico es verificar que los docentes cumplan con sus funciones profesionales, así como brindarle estrategias de solución ante la presencia de conflictos en el aula. Finalmente, se resolvió que el acompañamiento pedagógico institucional carece de una retroalimentación más constante y de oportunidades y espacios para que los docentes aprendan y apliquen nuevas prácticas pedagógicas.

La investigación de Ruiz (2015) aporta al presente estudio pues valida la aplicación de la Visita en aula, su respectiva guía de observación, como estrategia del acompañamiento pedagógico.

1.7.2 Antecedentes nacionales

1.7.2.1 Antecedente 1. Menacho (2019) llevó a cabo el estudio la “Incidencia del Acompañamiento Pedagógico en el Desempeño de los Docentes del nivel de Educación Primaria de las

II.EE. de UGEL Piura” cuyo objetivo fue determinar la incidencia del programa de acompañamiento pedagógico en el desempeño de los docentes del nivel y UGEL señaladas. La investigación, enmarcada en el paradigma positivista, intentó sistematizar, comprobar y medir el conocimiento obtenido a partir de la observación, la medición y el análisis estadístico.

La población, conformada por 32 instituciones educativas y 350 docentes de cinco distritos pertenecientes a la UGEL Piura, resultó en una muestra constituida por 183 docentes. Para el recojo de datos, la autora recurrió a la encuesta y la observación. Para la primera, administró el cuestionario de la tesis “Acompañamiento pedagógico y reflexión crítica docente, en las Instituciones Educativas del nivel primaria, tercer ciclo, UGEL N° 05, El Agustino, Lima 2017” de la investigadora Yasmín Bromley Chávez para conocer las opiniones de los docentes sobre el acompañamiento pedagógico. Mientras que para la observación del desempeño de los docentes usó las rúbricas de desempeño docente del MINEDU, las cuales evaluaron cinco aspectos: involucramiento de los estudiantes en el proceso de aprendizaje; promoción del razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico; evaluación del progreso de los aprendizajes; generación de un ambiente de respeto y proximidad y regulación positiva del comportamiento de los estudiantes (Menacho, 2019; MINEDU, 2018).

Los resultados demostraron que el acompañamiento pedagógico tuvo una incidencia positiva y significativa en la práctica docente pues en los ocho desempeños evaluados, comparando los logros de inicio y de salida, los docentes subieron un nivel en la escala de evaluación, avanzando del nivel II al III o de este último al nivel IV.

Esta investigación contribuyó positivamente al presente estudio pues ambas están enmarcadas en el paradigma positivista y responden al enfoque cuantitativo. Adicionalmente, ambas miden la variable desempeño docente a través de las subdimensiones establecidas por el MINEDU.

1.7.2.2 Antecedente 2. Estrella (2019) ejecutó la investigación “Estudio correlacional del acompañamiento pedagógico y el desempeño docente en las Instituciones Educativas del nivel primaria de la UGEL Mariscal Cáceres 2019” la cual buscó analizar la correlación del acompañamiento pedagógico y el desempeño docente en las Instituciones Educativas del nivel y UGEL señaladas. La tesis fue una investigación aplicada pues tuvo como propósito conocer una realidad para comprenderla con mayor profundidad. Mientras que su diseño fue descriptivo-correlacional, de corte transversal, de manera que se puede actuar sobre la realidad y sus desafíos para superarlos.

Ambas, población y muestra estuvieron conformadas por 77 docentes de la Provincia de Mariscal Cáceres. En cuanto a las técnicas e instrumentos para el recojo de datos, la autora recurrió a la observación y ficha de registro de desempeño docente. Dicha ficha estuvo conformada por 28 ítems, agrupados en las tres dimensiones de desempeño docente establecidas por la autora, con una escala tipo Likert de cinco niveles. La ficha de registro fue de autoría propia y validada por juicio de expertos.

Los resultados evidenciaron que existió una relación positiva considerable entre el acompañamiento pedagógico y la dimensión clima propicio para el aprendizaje; una relación positiva muy fuerte entre el acompañamiento pedagógico y el proceso de enseñanza; y una relación positiva considerable entre el acompañamiento pedagógico y evaluación del aprendizaje. De este modo, se comprobó la correlación positiva alta entre las variables, corroborando la hipótesis general planteada.

El trabajo de Estrella (2019) contribuye a la presente tesis pues, coincidentemente, se emplearon como estrategia formativa a los docentes la Visita en aula y el Grupo de interaprendizaje. De igual manera, se empleó como técnica de recolección de datos la observación del desempeño docente, descrito en ítems, correspondientes a cuatro de las cinco dimensiones del desempeño docente y los que fueron evaluados a través de una escala tipo Likert.

1.7.3 Antecedentes locales

1.7.3.1 Antecedente 1. Castañeda (2019) desarrolló la tesis “Acompañamiento pedagógico y desempeño docente” cuyo objetivo general fue determinar la relación entre el acompañamiento pedagógico y el desempeño docente en las instituciones educativas de Primaria, Red N° 9, del distrito del Rímac, pertenecientes a la UGEL 02. El enfoque de la investigación fue cuantitativo, no experimental de tipo correlacional pues las escuelas en donde aplicó su investigación ya contaban con programa de acompañamiento pedagógico, por lo que el investigador se concentró en analizar y comparar su efecto sobre el desempeño docente.

La población estuvo conformada por 169 docentes de las instituciones educativas de la red educativa y UGEL señaladas. Mientras que la muestra, correspondiente a la tipología probabilística estratificada proporcional, estuvo constituida por 117 docentes.

Con relación a las técnicas e instrumentos para recoger datos, el tesista recurrió a la encuesta con su respectivo cuestionario. Adicionalmente, realizó observaciones del desempeño docente con su correspondiente ficha de monitoreo a docente. Ambos instrumentos fueron de creación propia, validados por juicio de expertos.

Los resultados de la investigación comprobaron la relación positiva, considerable y significativa del acompañamiento pedagógico y sus respectivas estrategias de formación, las Visita en aula y los Microtalleres en el desempeño docente.

En lo que respecta al aporte del estudio de Castañeda (2019) con la presente investigación, el tesista aplicó y destacó la utilidad y efectividad de las Visitas en aula para recoger información sobre el desempeño docente, así como para que se observen entre sí, generando un ambiente de interaprendizaje e intercambio de buenas prácticas en los Microtalleres.

1.7.3.2 Antecedente 2. Chuqui (2019) efectuó la tesis “Influencia del monitoreo y acompañamiento pedagógico implementado por el director, en la mejora del desempeño docente en las Instituciones Educativas Mercedarias Misioneras de Lima”. Como objetivo se determinó

caracterizar cómo el monitoreo y acompañamiento pedagógico implementado por el director influyó en la mejora del desempeño docente. La investigación adoptó el enfoque mixto pues recogió y analizó datos cualitativos y cuantitativos, siendo también de tipo social básica al buscar comprender mejor un fenómeno social.

La población estuvo conformada por 72 individuos, entre directores, coordinadores y docentes de dos Instituciones Educativas de Lima con diferentes tipos de gestión, una privada y otra mixta por convenio. Ambas instituciones ofrecían el servicio educativo en los niveles de Educación Primaria y Secundaria. Sin embargo, la muestra estuvo constituida por 30 individuos de cada institución, es decir, 60 en total.

Con relación a las técnicas de recolección de datos, la autora aplicó la encuesta, el documental y la entrevista. Con respecto a los instrumentos, se emplearon el cuestionario de monitoreo, la ficha de cotejo y la guía de entrevista personal. Todos estos instrumentos fueron validados por juicio de expertos.

Entre los resultados más resaltantes, las encuestas revelaron que para los docentes el acompañamiento pedagógico debe ser constante, así como eficaz y pertinente de modo que los profesores afiancen su desempeño. Igualmente, el estudio reveló que el acompañamiento pedagógico debe permitir a los docentes identificar sus propios logros y oportunidades de mejora en cuanto a su labor, y reflexionar sobre qué medidas correctivas deben adoptarse para obtener los resultados deseados. Finalmente, los resultados evidenciaron que el acompañamiento pedagógico debe tener como una de sus bases una comunicación positiva y horizontal entre las partes involucradas.

El estudio aporta a la presente investigación pues responde a un enfoque cuantitativo para el tratamiento de los datos recogidos. Dichos datos, correspondientes al desempeño docente, fueron recabados a través de un cuestionario de autoría propia aplicado, entre otros sujetos, a docentes del nivel de Educación Secundaria.

Capítulo II: Marco teórico

2.1 Liderazgo pedagógico

Un verdadero líder no puede guiar y acompañar a su equipo de trabajo a menos que sepa con certeza a dónde va. Tal y como ocurre en cualquier otro tipo de equipo humano que labora conjuntamente, como lo es una compañía, empresa o entidad su buen funcionamiento descansa en manos del líder. Lo que no implica que sea el único responsable de que esto suceda. Simplemente significa que aquel que asume dicho rol es quien tiene la capacidad de ver cómo se puede mejorar la realidad en la que se desenvuelve su equipo y él mismo, es decir, tiene visión de perfeccionamiento continuo. Además de ello, tiene claro el propósito de la empresa, en otras palabras, conoce cuál es la misión de la misma y está dispuesto a construir colaborativamente el camino que tendrá que recorrer con el grupo que lidera. Por si fuera poco, anima a los miembros de su comunidad a comprometerse y compartir la misma misión y visión, creando y fomentando oportunidades para lograr su cometido. El contribuidor de la Revista Forbes, Kruse (2013) resume al líder como aquel que ejerce una influencia social positiva, que maximiza los esfuerzos de los demás y los empodera para el logro de una meta.

Las Instituciones Educativas no son ajenas a esta definición de líder. No obstante, existe una diferencia importante, y es que en ellas el líder es el director, quien no solamente tiene a su cargo tareas administrativas, sino que, además y primordialmente, debe asumir la responsabilidad de líder pedagógico. Bolívar (2010) puntualiza que el liderazgo es la capacidad de influenciar en otros para que puedan utilizar las líneas propuestas como base para sus acciones. Mientras que la pedagogía estudia el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al combinar ambas definiciones, se puede resolver que el liderazgo pedagógico es el conjunto de esfuerzos dirigidos a mejorar el aprendizaje tanto de los estudiantes como de los docentes. Se puede aseverar entonces que un buen líder pedagógico es aquel que conduce competentemente el proceso de aprendizaje de los integrantes de su comunidad educativa, es decir, fomenta el desarrollo profesional y personal del equipo docente que lidera. Adicionalmente, un verdadero líder pedagógico o director de Institución Educativa plantea un norte claro y desafiante, pero a la vez, alcanzable. Dicho norte está constituido por objetivos de corto, mediano y largo plazo que forman andamios para el logro de la meta final.

Por ello, el líder pedagógico es aquella persona a través de su discurso, decisiones y acciones incentiva a los docentes a ejercer una práctica pedagógica efectiva y significativa. Claramente, asumir el liderazgo pedagógico es sinónimo de una tarea demandante que exige una formación adecuada, así como un comportamiento y habilidades especiales por parte del director o de la persona que asume dicha responsabilidad. El papel del líder configura un rol de autoridad, pero también de modelo por sus conocimientos, técnicas y métodos. Por su parte, Nappi (2014) alega que el liderazgo pedagógico es una tarea y misión multidimensional pues incluye el liderazgo instructivo que consiste en apoyar a los docentes en su papel clave de implementar el plan de estudios de manera que se optimice el

aprendizaje de los estudiantes; liderazgo organizacional, que consiste en impactar y lograr cambios en la estructura de la escuela así como liderazgo comunitario puesto que fomenta la participación de la familias, asegurando su fidelidad a la filosofía institucional.

El liderazgo pedagógico, para Bernal e Ibarrola (2015), es un concepto que intenta destacar el rol del directivo como aquel que además de “trabajar sobre cómo mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes también debe involucrarse directamente en las tareas necesarias para esta mejora” (p.60), en concreto, debe tener los conocimientos necesarios para generar espacios y oportunidades para que los actores educativos se involucren de forma activa y con compromiso en las actividades planificadas. De igual forma, ambos autores afirman que el liderazgo pedagógico ejercido por el directivo debe ser una responsabilidad compartida con el personal docente, es decir, asumirse como una tarea colaborativa de tal manera que incentive su desarrollo profesional a nivel individual y grupal.

Mientras tanto Bolívar (2010) define el liderazgo pedagógico como el “conjunto de prácticas intencionadamente pedagógicas e innovadoras que apuntan a facilitar, animar, orientar y regular procesos complejos de delegación, negociación, cooperación y formación de los docentes, directivos y otros actores educativos” (p.97). Ciertamente, el liderazgo pedagógico implica crear una cultura de aprendizaje colaborativa entre los docentes, en donde las voluntades y necesidades individuales son igual de importantes como aquellas diagnosticadas de manera colectiva.

El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (2000) asevera que los líderes pedagógicos “dinamizan las organizaciones educativas” (p.45) al promover nuevas prácticas que garanticen el aprendizaje de los docentes en beneficio de los estudiantes. Esta postura coincide con la de Bolívar (2010) quien afirma que se debe “recuperar el sentido y la misión pedagógica desarrollada a partir de objetivos tendientes a lograr aprendizajes potentes y significativos para todos los estudiantes” (p.97). Por lo tanto, el líder pedagógico de la institución debe marcar la dirección que seguirá la Institución Educativa, así como instaurar las condiciones necesarias para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea plausible y óptimo.

En este sentido, Rolff (citado en Contreras, 2016) habla de un cambio de paradigma en donde “cada Institución Educativa se convierte en el motor y fuente principal de su propio desarrollo” (p.236). Esta nueva concepción de gestión escolar entraña que las Instituciones Educativas se desarrollen como organizaciones empoderadas y autónomas que aprenden e innovan con recursos propios y que son dirigidas de manera participativa y democrática. El desarrollo de las Instituciones Educativas, así como el de las competencias de su capital humano y potencial interno debe iniciar dentro de la misma escuela inmersa en una dinámica de aprendizaje participativa, colaborativa y de retroalimentación.

Por su parte, Barber y Mourshed (2008) señalan que el liderazgo pedagógico “compone una práctica decisiva cuando se trata de implementar cambios y transformar sistemas” (p.71). En ese aspecto, tanto la formación, el desempeño docente y el liderazgo escolar constituyen puntos claves en el plan de trabajo de aquellas Instituciones Educativas que buscan elevar la calidad de su servicio educativo, involucrando a todos los actores educativos por igual. Sin docentes debidamente capacitados y sin líderes pedagógicos en la gestión no se puede esperar que se alcance dicha meta.

Del Valle (2010) y Longo (2008) concurren en algunas características del liderazgo pedagógico: liderazgo distribuido y visión organizacional compartida, fortalecimiento de los miembros de la comunidad educativa, fomento de una cultura institucional de aprendizaje e innovación, un profundo sentido de compromiso por parte de todos los actores educativos con relación a su desarrollo profesional, la transformación de la institución educativa y el logro de los objetivos. Si bien es cierto la finalidad del liderazgo pedagógico es mejorar los aprendizajes, los líderes que asuman esta responsabilidad deben, según Bolívar, López, y Murillo (2013) tener la capacidad de mantenerse enfocados en la organización de la Institución Educativa, el proceso de enseñanza-aprendizaje, el currículo escolar y la evaluación del mismo. Así también, se incluye a otras dimensiones de la Institución Educativa tal y como la administración y finanzas, las que también deben estar al servicio de los estudiantes y sus aprendizajes. No obstante, Bolívar, López, y Murillo (2013) diferencian dos tipos de liderazgo pedagógico, “el directo, que se enfoca en la calidad del proceso de enseñanza y el indirecto, que se centra en la creación de las condiciones adecuadas para lograr un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje” (Bolívar, 2010, p.25). De igual manera, el primer tipo de liderazgo pedagógico está centrado en mejorar la calidad del ejercicio docente, y todo lo que este involucra, tal como lo es la calidad del currículum, el sistema y proceso de evaluación y la formación profesional del equipo docente. Mientras que el liderazgo indirecto, se enfoca en distribuir los recursos de manera apropiada y en la toma de decisiones de gestión que garantice un aprendizaje de alta calidad.

Por consiguiente, se puede definir al liderazgo pedagógico como aquella labor que, considerando y evaluando las condiciones de la Institución Educativa y sus actores, busca transformar la realidad de la escuela con el fin de garantizar el logro de los aprendizajes de los estudiantes (Murillo, 2006).

2.1.1 El Marco de Buen Desempeño del Directivo

El principal propósito de las Instituciones Educativas es, y debe ser, asegurar el aprendizaje de los estudiantes, es decir, que reciban una buena educación. Por ello, si las instituciones educativas deben asegurar el logro de las competencias de los estudiantes, los líderes de la escuela son quienes deben centrar esfuerzos para conseguirlo.

El antiguo paradigma caracterizaba al director como un administrador burocrático, un mero observador e incluso censor; sin embargo, el nuevo paradigma promueve y lo exhorta a asumir

un rol crítico-reflexivo propio de un líder pedagógico pues, como afirma Bolívar (2010), el director “toma como núcleo de su acción la calidad de enseñanza ofrecida y los resultados de aprendizaje alcanzados por los estudiantes” (p.14).

El éxito de los sistemas educativos radica en que ven al liderazgo escolar como un factor de alta incidencia en el aprendizaje. Dichos sistemas se distinguen por estar inmersos en una cultura de liderazgo escolar que se focaliza en el aprendizaje de los estudiantes, es decir, el aspecto educativo se convierte en el foco principal de la institución (Contreras, 2016). Por lo tanto, todas las Instituciones Educativas necesitan autoridades que desempeñen un papel de líder pedagógico en la organización con respecto a los propósitos y objetivos de aprendizaje.

A raíz del paradigma tradicional, durante el año 2013, el MINEDU construyó, consultó y validó con más de 3500 directivos de todo el país, el Marco de Buen Desempeño del Directivo (MBDDir). Este documento es una herramienta estratégica correspondiente a la reforma escolar que demanda que el director se desempeñe no solamente como líder administrativo sino también como pedagógico, es decir, que “inspire y movilice las acciones de la comunidad educativa en función del proceso de enseñanza aprendizaje de los docentes y los estudiantes” (p.12) motivo por el cual uno de los quehaceres fundamentales del directivo escolar es crear y garantizar espacios de reflexión para potenciar el propio liderazgo pedagógico de los docentes. En este sentido, los directores de las Instituciones Educativas de EBR deben dejar de lado el enfoque tradicional de supervisión y evaluación de la práctica pedagógica y optar por uno que verdaderamente promueva el aprendizaje profesional del profesorado. Es así que el MBDDir (2014) revalora y ratifica el rol del directivo como aquel que guía los procesos de selección y evaluación del desempeño docente, así como su formación y desarrollo profesional. Más aún, ratifica que el directivo debe asumir un liderazgo pedagógico compartido y distribuido con el equipo docente.

El MBDDir (2014) establece dos dominios, seis competencias y 21 desempeños con sus correspondientes descriptores. El primer dominio, Gestión de las condiciones para la mejora de los aprendizajes, incluye las competencias del directivo dirigidas a sentar y poner en marcha la reforma de la Institución Educativa por medio de la gestión e implementación de las condiciones necesarias para mejorar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje por medio de la planificación y promoción de una convivencia democrática e intercultural entre todos los actores educativos que evalúan la gestión institucional (MINEDU, 2014). Mientras que, como se muestra a continuación en la Tabla 1, el segundo dominio “comprende las competencias enfocadas en potenciar el desarrollo de la profesionalidad docente y en implementar un acompañamiento pedagógico sistemático al proceso de enseñanza que realizan desde un enfoque respetuoso con la diversidad e inclusión” (MINEDU, 2014, p.24), es decir, se concentra en la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje, pues tiene como objetivo la formación profesional de los docentes en favor de los estudiantes.

Tabla 1*Dominio 2 del Marco de Buen Desempeño del Directivo*

<p>Dominio 2</p> <p>Orientación de los procesos pedagógicos para la mejora de los aprendizajes</p> <p>Comprende las competencias del directivo enfocadas hacia el desarrollo de la profesionalidad docente y el proceso de acompañamiento sistemático al docente para la mejora de los aprendizajes desde un enfoque de respeto a la diversidad e inclusión.</p>		Desempeño 15
	Competencia 5	Gestiona oportunidades de formación continua de las y los docentes para la mejora de su desempeño en función del logro de las metas de aprendizaje.
	Promueve y lidera una comunidad de aprendizaje con las y los docentes de su Institución Educativa	Genera espacios y mecanismos para el trabajo colaborativo entre docentes y la reflexión sobre las prácticas pedagógicas que contribuyen a la mejora de la enseñanza y del clima escolar.
	mutua, la autoevaluación profesional y la formación continua, orientada a mejorar la práctica pedagógica y asegurar logros de aprendizaje.	Desempeño 16
		Desempeño 17
		Estimula las iniciativas de las y los docentes relacionadas con innovaciones e investigaciones pedagógicas, impulsando la implementación y sistematización de las mismas.
		Desempeño 18
		Orienta y promueve la participación del equipo docente en los procesos de planificación curricular a partir de los lineamientos del sistema curricular nacional y en articulación con la propuesta curricular regional.
		Desempeño 19
		Propicia una práctica docente basada en el aprendizaje colaborativo y por indagación, y el conocimiento de la diversidad existente en el aula y lo que es pertinente a ella.
	Desempeño 20	
	Monitorea y orienta el uso de estrategias y recursos metodológicos, así como el uso efectivo del tiempo y los materiales educativos en función del logro de las metas de aprendizaje	

alcanzar las metas de aprendizaje.	de los estudiantes y considerando la atención de sus necesidades específicas.
------------------------------------	---

Desempeño 21

Monitorea y orienta el proceso de evaluación de los aprendizajes a partir de criterios claros y coherentes con los aprendizajes que se desean lograr, asegurando la comunicación oportuna de los resultados y la implementación de acciones de mejora.

Fuente: MINEDU (2014a).

Indiscutiblemente, este documento tiene como objetivo afianzar el liderazgo educativo del directivo y su gestión escolar quien, por medio de la creación de una cultura escolar centrada en el logro de los aprendizajes de los estudiantes, se empodera como impulsor de cambio y oportunidades. De esta manera promueve un sentido efectivo y profundo sobre la práctica docente inmersa en un ambiente de colaboración y responsabilidad.

2.1.2 Compromisos de Gestión Escolar

Evidentemente, toda tarea implica asumir un compromiso. Esta condición no es ajena en el contexto educativo. Los Compromisos de Gestión Escolar (CGE) son una manera sencilla de orientar y fortalecer la gestión del director y su equipo pues constituyen prácticas esenciales a modo de ruta que facilitan conocer la Institución Educativa tomando en cuanto a sus fortalezas y oportunidades de mejora con el objetivo de encontrar y aplicar estrategias que garanticen las condiciones básicas para el logro de los aprendizajes de los estudiantes.

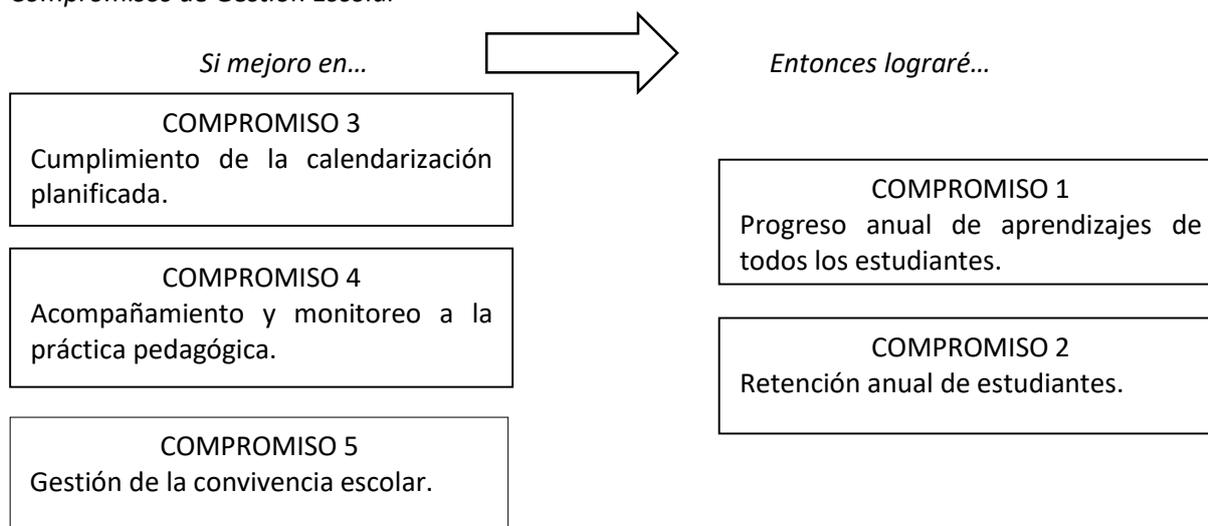
Los inicios de los GCE tomaron lugar durante la gestión de la socióloga peruana Patricia Salas O'Brien quien asumió la dirección del MINEDU desde el año 2011 hasta el 2013. En ese entonces, el exmilitar y político peruano, Ollanta Humala Tasso, Presidente de la República, impulsó las escuelas "Marca Perú" de modo que se utilizaran como modelos base para la transformación educativa a mediano y largo plazo. A partir de la experiencia en dichas Instituciones Educativas se elaboraron informes que, entre otros, uno de los grandes problemas estaba relacionado al de la institucionalidad, en otras palabras, a la gestión escolar ejercida por el directivo quien, ante la comunidad educativa, era visto como personal administrativo mientras que el docente era señalado como el único responsable por el logro de los aprendizajes de los estudiantes.

Ante este diagnóstico, se elabora una propuesta que busca situar al director como líder pedagógico, aquel que trabaja de la mano con los docentes en búsqueda de un aprendizaje efectivo y significativo para los estudiantes. En ese entonces, dicho documento se le denominó “La Escuela Que Queremos”.

Tres años después, cuando Jaime Saavedra Chanduví asume la dirección del Ministerio anuncia las cuatro prioridades en políticas educativas nacionales: anuncia “cuatro prioridades en políticas educativas: la carrera docente, infraestructura, gestión y aprendizajes” (MINEDU, 2014). El nuevo ministro apostó por mejorar la gestión desde la gestión además de potenciar los cuatro ejes señalados. Para ello, creó la Dirección General de Calidad de Gestión Escolar, es decir, que por primera vez en el año 2015 la gestión escolar se convirtió en un ámbito específico en el cual trabajar en el sector educativo. Es en dicho año que se culmina la elaboración de los 5 Compromisos de Gestión Escolar, presentados en la Figura 1, y su primera publicación se hace al año siguiente.

Figura 1

Compromisos de Gestión Escolar



Fuente: MINEDU (2019a).

En la Figura 1 se observa que los cinco CGE se agrupan en dos categorías. La primera, donde están incluidos los dos primeros relacionados a los resultados de la gestión y la segunda, conformada por los tres últimos, relacionada a las condiciones de funcionamiento de la Institución Educativa. Dicho de otra manera, el CGE 1 y el CGE 2 son el resultado de los tres últimos, es decir, se apoyan en el CGE 3, CGE 4 y CGE 5. Así también se puede observar en la Figura 1 que el CGE 4 es el acompañamiento y monitoreo a la práctica pedagógica, competencia que se espera por parte del director con relación a la mejora del desempeño docente en base al “acompañamiento sistemático a los procesos

pedagógicos dirigidos por los docentes con la finalidad de lograr las metas de aprendizaje establecidas” (MINEDU, 2014, p.21).

A lo largo del tiempo, el rol del director ha ido cambiando, ya no es solo una figura administrativa de escritorio, ahora su labor está centrada en el liderazgo de la acción pedagógica, asesorando a los docentes y fortaleciendo sus capacidades para desempeñarse competentemente. Es el directivo quien acompaña, crea un ambiente de respeto y confianza y visita a los docentes en aula con el fin de lograr la mejora de sus competencias profesionales. En consecuencia, a través del acompañamiento y monitoreo a la práctica pedagógica garantiza el aprendizaje de los estudiantes.

2.2 Acompañamiento pedagógico

2.2.1 Definición del acompañamiento pedagógico

La célebre frase “si te atreves a enseñar, no dejes de aprender” del bibliotecario John Cotton Dana, resume a la perfección el compromiso que todo docente debe asumir, siendo fomentado por la Institución Educativa donde ejerza su profesión.

El acompañamiento pedagógico puede ser definido, inicialmente, tomando como punto de partida los términos que lo componen. La Real Academia Española señala que acompañar es sinónimo de estar con o ir en compañía de otras personas. También se le asocia con juntar o agregar algo, existir junto a otro o simultáneamente. Mientras que pedagógico es aquello relacionado a la pedagogía o presentado claramente y que sirve para educar o enseñar.

En la misma línea de las definiciones más básicas de acompañamiento pedagógico, Martínez y Gonzáles (2010) apuntan que “evoca un sentido de integración, de vivenciar conjuntamente experiencias, es decir, compartir, agregar valor, dar sentido, estar y hacer con otros que comparten los mismos horizontes” (p.528).

Mientras tanto, el MINEDU (2020a), define acompañamiento pedagógico como:

Acción de formación docente en servicio situada en el contexto de la práctica docente, que por su diseño comprende diversas estrategias, las mismas que pueden desarrollarse de manera presencial y/o a distancia, para promover de manera individual y colectiva la mejora de la práctica pedagógica y el desarrollo autónomo de la profesión docente, que contribuya a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. (p.1)

Esta definición reafirma que el acompañamiento pedagógico puede y debe realizarse independientemente de las circunstancias, como las generadas por la COVID-19, sea de forma presencial o virtual.

Sin duda, existen múltiples definiciones de acompañamiento pedagógico, cada una de ellas responde a una postura distinta, las que hacen aportes significativos a su conceptualización y hacen énfasis en sus diversos aspectos, resultando complementarias entre sí.

2.2.1.1 El acompañamiento pedagógico como estrategia. El MINEDU (2016, 2017, 2018) considera al acompañamiento pedagógico como una estrategia de formación y de asistencia técnica al docente que, individual o colectivamente, promueve el desarrollo de las competencias profesionales a través de la toma de consciencia y reflexión crítica sobre las propias fortalezas y oportunidades de mejora, de orientación y asesoría sistemáticamente organizadas en el tiempo y de estrategias de trabajo colaborativo de manera que contribuya al logro de aprendizaje de los estudiantes. (p.2-6)

Por su parte, Salazar y Márquez (2012) aseveran que el acompañamiento pedagógico constituye “una estrategia de retroalimentación que proporciona a los docentes datos sobre su quehacer pedagógico, información para la toma de decisiones, orientación y asesoría para superar sus limitaciones e insumos para el mejoramiento de su labor” (p.12).

Montero (2011) complementa lo mencionado anteriormente y afirma que el acompañamiento pedagógico es “una estrategia formativa en la que se asesora personalmente al docente en su propio ámbito de trabajo, en su práctica cotidiana y partir de sus necesidades específicas.

Se puede concluir entonces que el acompañamiento pedagógico implica una planificación cuyo fin principal es mejorar el aprendizaje de los estudiantes a través del desarrollo profesional docente, práctica que debe estar enmarcada en un enfoque reflexivo, autocrítico y formativo sobre el propio saber y quehacer pedagógico. Así también, enfatiza que las necesidades a ser atendidas no solamente son individuales sino también colectivas. En tanto que Rodríguez (2010) agrega que el acompañamiento pedagógico constituye una estrategia de asistencia técnica para una gestión óptima de la escuela, tomando en cuenta el comportamiento ético, emocional y afectivo de las partes involucradas.

En conclusión, visto como estrategia, el acompañamiento pedagógico procura el desarrollo de las capacidades docentes sino también proporciona asistencia técnica que incentiva la reflexión por medio del diálogo y el intercambio de experiencias y conocimiento en concordancia con una realidad definida.

2.2.1.2 El acompañamiento pedagógico como proceso. Un proceso es un conjunto de etapas, fases consecutivas, previamente planificadas con el objetivo de alcanzar una meta. En ese sentido, que el acompañamiento pedagógico sea visto como un proceso permite se tomen rutas certeras y confiables que garanticen el éxito de dicha práctica. No obstante, no se debe asumir que el proceso debe ser lineal pues si bien el acompañamiento pedagógico es un proceso integral y estructurado es también dinámico. Como manifiestan Navarro y Verdisco (2010) y Batlle (2010), es un proceso colaborativo, frontal y horizontal, en el que se comparten situaciones que nutren a todos los participantes.

Por su parte, Esteban, Naveda y Santa (2013) lo definen como una actividad consistente que atañe que el docente reciba y acoja la retroalimentación sobre su propio ejercicio pedagógico y que la interprete y utilice para comprender y mejorar su labor.

Es así que el acompañamiento pedagógico puede ser definido como aquel proceso de asistencia, orientación y asesoría orientado a la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje conducido por los docentes a través del fortalecimiento de su desempeño profesional. De este modo, las instituciones educativas y autoridades correspondientes pueden utilizar la información obtenida de este recurso para tomar decisiones acertadas que resulten en la mejora de la calidad del servicio educativo.

Finalmente, Martínez y González (2010) exponen que el acompañamiento pedagógico es un proceso integrador y humanizante de la formación docente, haciendo de él una oportunidad y un medio para crear y fortalecer espacios y condiciones dinámicas que brinden apoyo para lograr una profesionalización en, para y desde la vida.

2.2.1.3 El acompañamiento pedagógico como seguimiento. Como seguimiento, según Valle (2016), el acompañamiento pedagógico es el que ejerce el directivo o docente acompañante al docente acompañado mediante el uso de diversas técnicas y sus instrumentos correspondientes que le permitan registrar y analizar oportunamente evidencias de la labor que realiza el docente. Del mismo modo, como parte del seguimiento, la persona responsable debe tomar decisiones estratégicas que permitan la mejora de su práctica.

Además, el seguimiento permite no solamente la observación sino también el registro del progreso hecho por el docente, lo que le permitirá planificar tareas o actividades e incorporar nuevas estrategias y procedimientos que fomenten dicho progreso. Puesto que el acompañamiento pedagógico constituye un tipo de seguimiento a la práctica docente implica la gestión efectiva de recursos, tiempo y procedimientos para así garantizar un verdadero y significativo avance.

2.2.1.4 El acompañamiento pedagógico como asesoría. El órgano especializado, consultivo y autónomo del MINEDU, el Consejo Nacional de Educación proporciona dos definiciones de acompañamiento pedagógico como asesoría en distintas publicaciones. En su publicación del año 2007 lo define como “el despliegue de estrategias y acciones de asistencia técnica a través de las cuales una persona o equipo especializado visita, apoya y ofrece asesoramiento permanente al docente y al director en temas relevantes de su práctica” (p.6).

Mientras que, tres años más tarde, lo define como el acto de:

Brindar consultoría especializada, personalizada, planificada, continua y pertinente a los docentes para mejorar sus conocimientos, estrategias y procedimientos sobre su práctica pedagógica a través del fomento de la reflexión continua en un marco de una interacción de respeto, confianza, capacidad de escucha y disposición para

enriquecerse con las aportaciones ajenas y el mutuo aprendizaje para así alcanzar la calidad de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. (p.20)

Según Sovero (2012) el acompañamiento pedagógico ocurre cuando un profesional o equipo especializado visita, da soporte y ofrece asesoría, estrategias y asistencia técnica a los docentes para que mejoren su quehacer pedagógico.

2.2.1.5 El acompañamiento pedagógico como oportunidad de desarrollo. Claramente, los docentes han sido debidamente formados en pedagogía. No obstante, debido al contexto y espacio donde se desempeñan como lo es un aula de clase en donde lidian con personas, la realidad y circunstancias son dinámicas y cambiantes.

Según Cabo (2006), el acompañamiento pedagógico es “capaz de producir nuevas alternativas en las prácticas pedagógicas siendo necesario recurrir al análisis de referentes empíricos que permitan contrastar teoría y práctica y así producir reformulaciones teóricas” (p.1). Así también asevera que el acompañamiento pedagógico es necesario pues, si bien es cierto que los “docentes han recibido formación profesional, con una bagaje teórico y práctico listos para ser aplicados, los docentes siempre serán sujetos en formación” (p.2).

De la misma manera, aprender implica reconocer las fortalezas y oportunidades de desarrollo que se poseen mediante la reflexión y autocrítica. Sin embargo, ser objetivo con uno mismo puede resultar complejo por ello, la intención del acompañamiento pedagógico es brindar no solamente orientación sobre la propia labor pedagógica, sino que también busca afianzar las competencias que ya se poseen brindando seguridad, reforzando la autoconfianza y afianzando la práctica docente para así impulsar el desarrollo profesional y personal.

Por su parte Jackson (1991) señala que el acompañamiento pedagógico constituye no sólo una práctica reflexiva sino también profesionalizadora que trata de superar aquellos obstáculos identificados en el ejercicio docente en aula. Para él, el acompañamiento pedagógico comporta tres fases: “la preactiva que atañe al momento de la planificación previa, la interactiva que hace referencia a la enseñanza y la posactiva que es la reflexión sobre lo que sucedió en el aula” (p.6). También resulta relevante que el acompañamiento pedagógico busca revalorar las prácticas pedagógicas del docente, identificando necesidades específicas, para que el proceso resulte estimulante al propiciar y crear posibilidades de experiencias de éxito cotidianas que anime al docente acompañado a mejorar y sostener dichos cambios positivos. El MINEDU (2018), refiere que esta experiencia aspira a que “el docente realice reflexión propia basada en la teoría, para ello 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” (p.19).

2.2.2 Finalidad del acompañamiento pedagógico

Si la misión de toda Institución Educativa es el logro de los aprendizajes de los estudiantes, los docentes se convierten en los canales conductores para alcanzar dicho objetivo. Por tanto, la finalidad del acompañamiento pedagógico es ayudar a los docentes a mejorar su desempeño con la ayuda de técnicas y procedimientos específicos como resultado de un proceso de planificación y reflexión.

A través de los años y en diversas publicaciones, el MINEDU ha manifestado diversos ángulos sobre la finalidad del acompañamiento pedagógico. Uno de las más recientes, correspondiente al año 2019, sostiene que el acompañamiento pedagógico busca:

Fomentar un ejercicio profesional docente reflexivo y eficaz, autónomo y crítico con el saber que sustenta su actuación, vinculado con la comunidad educativa y pertinente con cada contexto, con capacidad de decisión, ético y comprometido, colegiado tanto en su institución como en su red educativa y siempre orientado a alcanzar las competencias que sus estudiantes tienen derecho a aprender y desarrollar. (p.5)

Esta razón engloba aquellas planteadas por el MINEDU en los años 2012 y 2016. En el primero, afirmó que “busca descubrir, discutir y explorar formas novedosas de enseñar y de atender la demanda de los estudiantes” (p.4). En cambio, en el segundo, estableció que la finalidad es “lograr una práctica pedagógica efectiva por parte de los profesores, que se vea evidenciada en logros de aprendizaje de los estudiantes” (p.17). Del mismo modo, como se detalla en la Tabla 2, el Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana (FONDEP) y el MINEDU apuntan que el acompañamiento pedagógico tiene diferentes, pero finalidades complementarias.

Tabla 2

Finalidad del acompañamiento pedagógico

Según FONDEP	Según MINEDU
Fortalecer a los docentes como líderes del cambio e innovación, capacitados para diseñar y gestionar exitosamente proyectos de innovación.	Ofrecer oportunidades para que los docentes en su propio ámbito produzcan nuevo conocimiento pedagógico de manera que lo relacionen con la comunidad educativa y la construcción de proyectos educativos.
Crear e institucionalizar espacios de reflexión, evaluación y mejora continua de la práctica pedagógica.	Perfeccionar la capacidad de los docentes para reflexionar permanentemente sobre su práctica pedagógica así como hacerla más efectiva y pertinente con el objetivo de mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Generar cambios significativos en la cultura institucional orientados a mejorar los niveles de aprendizaje de los estudiantes.	Influir en la renovación de la práctica pedagógica según las necesidades y requerimientos de aprendizaje de los estudiantes, los cambios pedagógicos, científicos y tecnológicos, considerando el contexto y las prioridades de la política educativa local, regional y nacional.
--	---

Fuente: Elaboración propia con base en datos de FONDEP (2008) y MINEDU (2019b).

Como se puede observar en la Tabla 2, independientemente de la entidad, los objetivos del acompañamiento pedagógico conciernen a las necesidades de los estudiantes, relacionadas a su aprendizaje y de los docentes, así como de la Institución Educativa como comunidad, fomentando el crecimiento, coherencia y responsabilidad de los actores educativos con relación a la calidad del servicio educativo.

En síntesis, el acompañamiento pedagógico busca reforzar la calidad del desempeño docente en cuanto a los procesos técnicos propios de la enseñanza, a través de la planificación anticipada de actividades para crear espacios de autoevaluación de los docentes y reflexión sobre sus acciones en el de salón de clases contribuyendo a mejorar el aprendizaje de los estudiantes, en busca de calidad educativa.

2.2.3 Naturaleza y enfoques del acompañamiento pedagógico

Siendo uno de los objetivos del acompañamiento pedagógico crear una cultura institucional de revisión y mejora del ejercicio docente, se puede afirmar entonces que, en cuanto al personal docente, se caracteriza por ser:

- a. Profesionalizadora de las competencias docentes. Está dirigido a “desarrollar actuaciones complejas, razonadas y estratégicas que permitan al docente atender de manera pertinente las situaciones propias de su profesión” (MINEDU, 2019). Una de las grandes fortalezas del acompañamiento pedagógico es que toma como punto de partida problemas reales provenientes de contextos reales a los que se enfrenta el docente, asumiendo esta dificultad como un reto y oportunidad para desarrollar “conocimientos, habilidades y actitudes que serán necesarios para ejercer efectivamente la enseñanza” (p.6).
- b. Formativa. El docente deja de lado su rol de profesor para asumir el de estudiante. El docente busca y anhela su propia superación, comprometiéndose a hacer de su práctica pedagógica objeto de análisis y evaluación, definiendo y visualizando oportunidades de mejora, construyendo y proponiendo soluciones. El docente se vuelve alumno crítico, comprometido y propositivo consigo mismo.

- c. Crítica. El docente hace una valoración comprensiva de su práctica, cuestionando su ser y quehacer docente, reconociendo sus carencias y posibilidades para así desarrollar propuestas concretas y reales que le permitan superar sus deficiencias y afianzar sus fortalezas, o de ser necesario, reformular sus competencias profesionales. Sin duda, la reflexión lo empodera, y empodera su acción.
- d. Socio constructivista. Prioriza la “construcción del aprendizaje a través de la colaboración, la reflexión, el diálogo y el intercambio” (MINEDU, 2019, p.6), promoviendo así la idea de un docente que aprende constantemente pues sólo su capacidad y actitud reflexivas le permitirán autorregular y mantener objetividad sobre su quehacer docente.
- e. Humanizante. El docente redescubre su valor, tomando conciencia de sus fortalezas y limitaciones, tanto personales como colectivas, pues también es responsable de otros.
- f. Transformadora. Busca ocasionar cambios en los actores involucrados, así como en el contexto al que pertenecen. Este deseo de cambiar la realidad está vinculado a la voluntad de mejorar la calidad de los saberes y de su propia práctica.

En cuanto a los enfoques que lo suscriben, según el MINEDU (2016) son tres:

- a. Reflexivo crítico. El acompañamiento pedagógico busca que los docentes ratifiquen su identidad profesional en su trabajo diario. Debe observar su realidad para así analizarla, evaluarla y tomar decisiones que ayuden a mejorarla. Así también, durante este proceso, el docente adquiere y logra nuevos conocimientos de manera crítica que ayuden a garantizar el aprendizaje de los estudiantes. Una verdadera y consciente revisión e introspección sobre su ejercicio pedagógico constituyen los elementos más elementales de su trabajo. Un claro ejemplo de ello es cuando, en base al perfil de los estudiantes y dinámica del aula, contextualiza, diversifica y adapta el currículo que debe enseñar.
- b. Inclusivo. Involucra que el docente, usando sus conocimientos y experticia, pueda aminorar los obstáculos que se interponen entre los estudiantes y su aprendizaje, independientemente de la diversidad de necesidades de los primeros. El acompañamiento pedagógico apunta a que el docente también pueda atender oportuna y efectivamente a aquellos estudiantes que muchas veces por sus necesidades educativas especiales suelen ser excluidos del sistema educativo.
- c. Intercultural. El acompañamiento pedagógico tiene como punto inicial el diálogo entre los docentes, respetando el contexto, visión y diversidad cultural en donde ejercen su labor de tal manera que la valora y la reconoce como importante y esencial para que la experiencia sea exitosa para todos los involucrados.

2.2.4 Aspectos del acompañamiento pedagógico

Claramente, el acompañamiento pedagógico no puede dejar de lado la individualidad de los docentes. Con relación a este punto, Soto (2009) coincide con Martínez y González (2010) al afirmar que el acompañamiento pedagógico debe ser “integral, humanizador, liberador, crítico, capaz de confrontar las debilidades y valorar las fortalezas del individuo y su grupo” (p.39). Por este motivo, el acompañamiento pedagógico no sólo constituye un proceso perfeccionador o que busca mejorar las competencias profesionales del docente, sino que responde a una experiencia en donde el docente recibe “apoyo crítico, sistemático y continuo para el desarrollo integral de su ser” (García, 2012, p.39), es decir, como ser humano y profesional.

Tabla 3

Aspectos del acompañamiento pedagógico

Aspecto	Descripción
Social	Compone una experiencia de interacción, intercambio y de generación de conocimiento basada en la comunicación y socialización sobre el saber y quehacer docente.
Psicopedagógico	No solamente aborda conocimiento y, por ende, procesos cognitivos sino que también cubre aquellos referidos a los afectivos y sociales. Del mismo modo, procura la prevención, detección e intervención en las limitaciones, dificultades y oportunidades de mejora que pueda experimentar el docente en práctica pedagógica.
Político	Se expresa en el compromiso de los docentes con la misión y visión de la Institución Educativa. Así también, el acompañamiento pedagógico se realiza sobre las bases de la democracia y la formación profesional.
Científico	Garantiza el aprendizaje y la consolidación del mismo, así como el desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas que favorecen la práctica pedagógica. Impulsa la generación y construcción de conocimiento tanto individual como colectivo.

Fuente: Elaboración propia con base en datos de Soto (2009).

En conclusión, el acompañamiento pedagógico comporta un proceso holístico, pues no solamente supone diversos aspectos de la persona tales como cognitivos, sociales, afectivos e inclusive, físicos, sino que impulsa el fortalecimiento de cada uno de ellos de manera conjunta, pues reconoce la necesidad de hacerlo para alcanzar la profesionalización del docente.

2.2.5 Características del acompañamiento pedagógico

La Tabla 4 muestra las cualidades con las que, según el MINEDU (2020a), MINEDU (2014b) y Ortiz & Soza (2014), el acompañamiento pedagógico debe cumplir para hacer de esta estrategia una práctica efectiva.

Tabla 4

Características del acompañamiento pedagógico

Características	Autores		
	MINEDU (2020a)	MINEDU (2014b)	Ortiz y Soza (2014)
Permanente y confiable		Permite el recojo continuo y oportuno de información durante la toda la implementación del acompañamiento pedagógico.	Provee información confiable para tomar decisiones idóneas, ofrece orientación y pautas para fortalecer el ejercicio docente superando los obstáculos y limitaciones que se puedan presentar.
Formativo, motivador y participativo	Promueve relaciones profesionales constructivas a través de estrategias individuales y colaborativas que fomentan la reflexión, el intercambio de conocimientos y experiencias.	Suscita espacios de reflexión colectivos y de mejora progresiva, estimula la interacción y trabajo colaborativo en un ambiente respetuoso y confianza mutua.	Apoya y estimula el trabajo en equipo pues genera espacios de reflexión y construcción sobre el desempeño docente.
Permanente e integral	Promueve el desarrollo de las competencias profesionales docentes para la	Promueve el desarrollo profesional docente como parte	Atiende de modo continuo y equilibrado los aspectos del modelo educativo

	mejora de su práctica pedagógica y su repercusión en el aprendizaje de los estudiantes.	de un plan institucional de formación continua.	para contribuir con la mejora de la calidad del servicio educativo.
Flexible y gradual	Es flexible en cuanto a las necesidades formativas de los docentes, tanto individuales como colectivas, así como a las características propias del contexto.	Propone alternativas para apoyar a los docentes en la mejora de su desempeño profesional, desde lo más inmediato a lo más complejo.	

Fuente: Elaboración propia con base en datos de MINEDU (2020a), MINEDU (2014b), Ortiz y Soza (2014).

Se observa en la Tabla 3, que el acompañamiento pedagógico es metódico y ordenado, pues sigue una serie de etapas y fases; sin embargo, al responder a un contexto real y éste es cambiante, debe ajustarse a las necesidades de los actores involucrados. De igual manera, suscita el involucramiento y participación activa de los docentes pues otorga un rol protagónico a su desarrollo profesional tal y como sucedería como los estudiantes y su proceso de enseñanza aprendizaje. Por último, el ambiente en el que se sitúa el acompañamiento pedagógico debe ser de confianza. El fin de esta práctica no es juzgar al docente sino ayudarlo a superar aquellos retos referentes a su labor pedagógica mientras que consolida sus fortalezas, tanto de la mano del directivo y/o acompañante pedagógico como de sus colegas.

2.2.6 Modalidades del acompañamiento pedagógico

El MINEDU (2019c) define y diferencia dos tipos de acompañamiento pedagógico, según quien lo proporcione y su relación con la Institución Educativa:

2.2.6.1 Acompañamiento pedagógico interno. Aquella en la cual el Directivo ejecuta las acciones y estrategias del acompañamiento pedagógico. En esta modalidad el directivo asume responsabilidades administrativas y pedagógicas promoviendo la “conformación de comunidades profesionales de aprendizaje a través del trabajo colegiado” (p.6).

2.2.6.2 Acompañamiento pedagógico externo. En esta modalidad el acompañamiento pedagógico lo ejecuta un profesional que no forma parte de la Institución Educativa, pero coordina con el director las acciones a ser implementadas.

2.2.7 Modelos de formación profesional para el acompañamiento pedagógico

Imbernón (2007) alega que formar permanentemente a los docentes equivale a contribuir al proceso de adquisición, mejora y perfeccionamiento de los conocimientos científicos, metodológicos y actitudinales de aquellos profesionales que ejercen la docencia siendo su primordial finalidad “favorecer el aprendizaje de los estudiantes a través de la mejora de la actuación del profesorado” (p.67).

Existe una amplia variedad de alternativas sobre modelos de formación permanente del profesorado. Imbernón (2007), señala que existen cuatro criterios para la organización de dichos modelos:

- a. La orientación, referida al reconocimiento de los fundamentos teóricos que determinan cómo aprende un docente.
- b. La intervención, referida a la ejecución del modelo elegido en función del contexto educativo institucional.
- c. La evaluación de los resultados, referida a cómo se obtienen los resultados, así como de su análisis y futuras decisiones que se tomen en base a ellos.
- d. La organización de la gestión del proceso, referida a la observación y análisis del plan que orienta el diseño del programa de formación.

Sin duda, los criterios señalados establecen diferencias entre un modelo y otro; no obstante, el propósito es el mismo. Las principales diferencias radican en las concepciones, aplicación y gestión de las estrategias formativas, así como del proceso en sí mismo.

A continuación, se presenta cada modelo de formación:

2.2.7.1 El modelo de formación orientada individualmente. Este modelo se basa en que cada docente planea y ejecuta sus propias actividades de formación que considere adecuadas para satisfacer sus necesidades profesionales y así facilitar su propio aprendizaje. Así también, este modelo afirma que la implementación de un plan de acompañamiento pedagógico institucional no resulta efectiva pues los docentes aprenden “mediante la revisión de literatura, intercambio con colegas, la puesta a prueba de nuevas estrategias de enseñanza, la confrontación reflexiva de su propia práctica diaria y su experiencia personal” (p.68).

En resumidas cuentas, este modelo promueve que cada docente, como profesional que es, elabore su propio plan a la medida apoyándose en las referencias teóricas de Rogers y Dewey quienes sostienen que el aprendizaje significativo se da cuando “se fundamenta en el autoaprendizaje, autodescubrimiento y que el verdadero aprendizaje eficaz es el que uno realiza por sí mismo” (p.69).

2.2.7.2 El modelo de observación – evaluación. Este modelo está asociado con la necesidad que manifiestan los docentes de recibir retroalimentación sobre su práctica diaria y así poder aprender de ella. Sin embargo, muchos docentes suelen asociar las observaciones / evaluaciones con un práctica

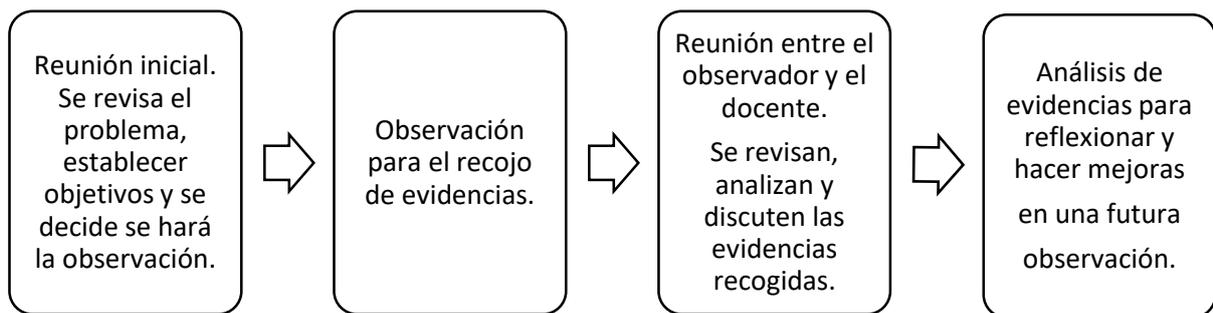
estricta y juzgadora que podría perjudicarlos. En ocasiones se percibe al ejercicio docente como una labor solitaria e individual, que se da en estricto privado, y a la que solo puede acceder una autoridad de la institución.

La principal referencia de este modelo es la reflexión y el análisis pues estos elementos proveen al docente datos sobre la propia práctica. Por otro lado, promueve a la reflexión individual pues la docencia es una profesión que se ejerce aislada que tiene lugar sin la presencia de otros profesionales. Contar con el punto de vista de un tercero aporta una perspectiva diferente sobre cómo actúan los estudiantes., además que a la reflexión producto de la observación la siguen “la devolución, discusión y experiencia común” (p.70). Si el docente acepta que puede aprender de la observación el cambio será paulatino y efectivo, pues favorece el intercambio de experiencias de actuación.

A continuación, se presentan las fases del modelo y sus respectivos objetivos en la Figura 2.

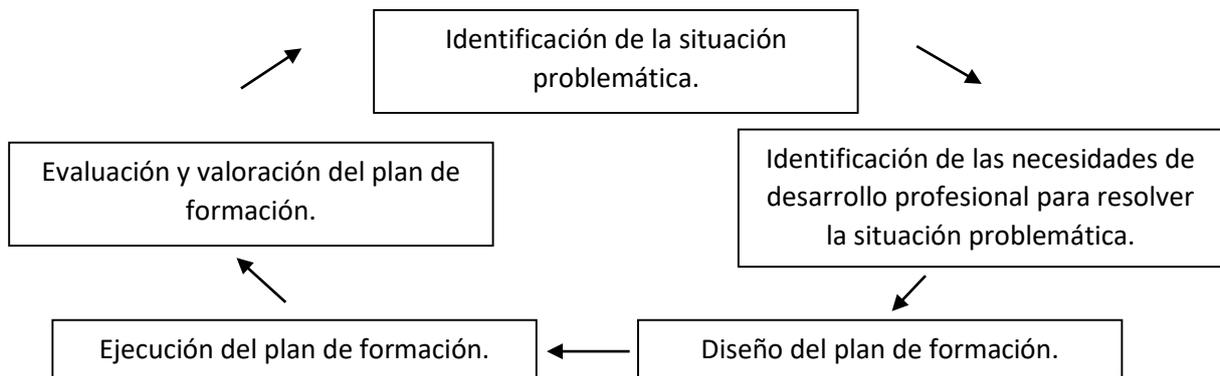
Figura 2

Fases del modelo observación - evaluación



Fuente: Elaboración propia con base en datos de Imbernón (2007).

2.2.7.3 El modelo de desarrollo y mejora. Este modelo se basa en la adquisición de conocimientos y estrategias específicas al contexto educativo de la escuela. Por ejemplo, en cuanto a planificación curricular, didáctica, resolución de problemas, etc. Los docentes pueden acceder a estos conocimientos a través de lecturas que se debaten y discuten, observación de clases e incluso proyectos de desarrollo profesional producto de la previa identificación de una situación que necesita ser resuelta y la oportuna acción correctiva. El principal sustento de este modelo está basado en que “los adultos aprenden cuando tienen la necesidad de hacerlo para solucionar una situación problemática” (p.71). Adicionalmente, refuerza la idea de la participación profesional en el desarrollo de propuestas.

Figura 3*Ciclo de actuación del modelo de desarrollo y mejora*

Fuente: Elaboración propia con base en datos de Imbernón (2007).

2.2.7.4 El modelo de entrenamiento o institucional. Es cuando los docentes asisten o participan de cursos y seminarios, en donde un expositor o profesional establece el contenido y desarrollo de actividades. En este modelo el facilitador del curso es quien selecciona las estrategias metodológicas formativas que han de ayudar a los docentes a realizar cambios en su ejercicio pedagógico. Otro fundamento en el que se basa este modelo es el que el docente interiorice lo aprendido en el curso y pueda aplicarlo a su propio contexto. No obstante, una desventaja de este modelo es que no responde a un diagnóstico sino al interés de los docentes o de la misma Institución Educativa que invita o promueve la participación de los docentes en el curso, sin saber si necesariamente les será de utilidad para mejorar su desempeño.

2.2.7.5 El modelo de investigación o indagativo. Este modelo exige que el docente sea capaz de identificar en su propia práctica pedagógica un área de interés, recabe información y datos, tanto cualitativos como cuantitativos, interprete dichos datos e información y sobre la base de estos ejecute cambios necesarios en su enseñanza. La fundamentación de este modelo se sostiene en:

- a. La capacidad de los docentes para elaborar soluciones sobre su propio ejercicio, es decir, hace investigación basada en su experiencia y realidad.
- b. Los docentes son capaces de reflexionar sobre información y tomar decisiones correctivas.
- c. Los profesores son capaces de contribuir a su propia práctica pedagógica.

Cabe señalar que la definición anterior es la más básica pues en la práctica, este modelo puede ser aplicado como una actividad individual o grupal e inclusive la recolección de información puede partir de un estudio bibliográfico o de un análisis de datos recogidos en clase. La investigación es importante para el desarrollo profesional del docente pues a través de ella “detectan problemas, encuentran soluciones y crecen como individuos” (p.76). Sin duda todos los modelos tienen aspectos

positivos y rescatables, incluyendo aquellos que se complementan entre sí. Por ello, se puede concluir que un modelo de formación docente debe:

- Ser equilibrado, es decir, estar dirigido por la institución, pero también promover la autonomía del docente.
- Estar basado en la propia experiencia, del día a día en el aula.
- Partir de una necesidad, diagnóstico o situación problemática real y relevante para el docente.
- Promover la reflexión y la investigación, conectando el saber y el quehacer del docente.
- Promover el intercambio de experiencias entre docentes con el objetivo de crear un verdadero sentido de comunidad, colaboración y comunicación horizontal y fluida entre ellos.

La formación docente tiene una finalidad principal: generar cambios positivos y mejoras que se vean reflejadas en el logro de los aprendizajes de los estudiantes.

2.2.8 Fases, objetivos y productos del acompañamiento pedagógico

La Tabla 5 detalla que el acompañamiento pedagógico considera tres fases, cada una con objetivos propios y productos diferentes.

Tabla 5

Fases, objetivos y productos del acompañamiento pedagógico

Fases	Objetivos	Instrumento
Inicial	Sensibilizar al equipo docente sobre la importancia y necesidad de implementar un plan de acompañamiento pedagógico.	Plan de acompañamiento pedagógico
	Socializar el plan de acompañamiento pedagógico, sus objetivos, actividades, estrategias de formación, calendarización, metas trazadas, entre otros.	
Desarrollo	Aplicar la evaluación de entrada (diagnóstico) sobre el desempeño docente a través de los instrumentos designados y bajo los criterios establecidos por la Institución Educativa.	Instrumento de recojo de información sobre el desempeño docente
	Socializar con el equipo docente los resultados del diagnóstico de desempeño docente.	Plan de acompañamiento pedagógico
	Aplicación de las estrategias formativas de desarrollo profesional docente.	

	Aplicar la evaluación de salida sobre el desempeño docente a través de los instrumentos designados y bajo los criterios establecidos por la Institución Educativa.	
Cierre	Sistematizar y consolidar los resultados del Plan de acompañamiento pedagógico. Socializar con los docentes los resultados de la implementación del plan de acompañamiento pedagógico.	Informe final de la implementación del plan de acompañamiento pedagógico.

Fuentes: Elaboración propia con base en datos de MINEDU (2018), MINEDU (2014b), Ortiz y Soza (2014).

2.2.9 Estrategias formativas del acompañamiento pedagógico para la mejora de la práctica pedagógica

El MINEDU (2018) dispone que “el fortalecimiento de los desempeños docentes se realiza a través de la implementación de diferentes estrategias que permiten identificar las necesidades formativas del equipo docente” (p.10).

El día 20 de noviembre del 2019, el MINEDU publicó la RVM N° 290-2019-MINEDU, documento que norma el desarrollo de acompañamiento pedagógico en instituciones educativas de EBR para el periodo 2020-2022. Esta RVM dispuso que el acompañamiento pedagógico es “una acción de formación docente en servicio situada en la Institución Educativa” (MINEDU, 2019, p.3). Sin embargo, a raíz de la emergencia sanitaria y de la suspensión del servicio educativo presencial, el MINEDU (2020a) emitió una nueva RVM al respecto, la N° 104-2020-MINEDU para el mismo periodo, que especificó que las mencionadas estrategias formativas “pueden desarrollarse de manera presencial y/o a distancia” (p.1).

Del mismo modo, esta misma norma manifiesta que si bien las estrategias formativas son diversas, tienen características en común y que se complementan entre sí pues:

- Posibilitan el recojo de información sobre el progreso del desempeño docente con el propósito de retroalimentarlo oportunamente.
- Implementar diversas estrategias y actividades, y la discusión y análisis de las mismas, que favorezcan la comprensión e incorporación de nuevas propuestas pedagógicas en los docentes, de manera que contribuyan a la mejora de su desempeño.
- Son flexibles porque responden a las necesidades de formación de los docentes y el contexto en el que se desenvuelven.
- Son efectivas porque están articuladas entre sí y contribuyen al desarrollo de las competencias priorizadas.

La misma RVM N° 104-2020-MINEDU enumera cinco estrategias formativas:

2.2.9.1 Visita en aula. La Visita en aula inicia con la observación del desempeño docente en una sesión de aprendizaje. El documento oficial de registro de las evidencias es la rúbrica de observación de aula del MINEDU; sin embargo, cada Institución Educativa puede elaborar y utilizar sus propios instrumentos de evaluación, por ejemplo, el cuaderno de campo. Mientras que las rúbricas están compuestas por indicadores que corresponden a distintos niveles de progresión del desempeño docente, el cuaderno de campo asegura el registro sistemático, objetivo y detallado de lo que sucede en el espacio educativo. La RVM N° 028-2019-MINEDU, emitida en el año 2019, precisa que dichos instrumentos “orientan el diálogo, la reflexión y la retroalimentación efectiva a la práctica pedagógica” (p.8).

Quien realiza la Visita en aula es el profesional de Educación designado por la Institución Educativa, que puede ser otro docente, un especialista pedagógico o el mismo Director. La persona designada para realizar la Visita en aula es denominada como docente acompañante, quien orienta, aconseja y facilita el proceso de socialización y reflexión crítica y constructiva sobre la labor del docente acompañado de modo que lo ayuda a tomar decisiones que repercutan positivamente en su práctica pedagógica. Sin embargo, su función no es proporcionar un modelo de enseñanza a ser imitado pues la esencia de la visita en aula es la reflexión colaborativa sobre la planificación y ejecución de la sesión de aprendizaje. Más aún, el docente acompañante debe actuar como un mediador corresponsable del desarrollo de las competencias docentes del profesor a quien acompaña.

Según la RVM N° 104-2020-MINEDU, la Visita en aula se caracteriza por:

- Promover la interacción entre el docente acompañante y el docente acompañado, sinergia compuesta por la observación y asesoría a la práctica pedagógica.
- Registrar evidencia sobre la práctica pedagógica docente con el objetivo de detectar fortalezas y oportunidades de mejora según los criterios establecidos en los instrumentos de observación.
- Organizar y priorizar los criterios de desempeño docente que requieren mayor atención o resultan más urgentes. Es en base a ellos que se centra el diálogo y la reflexión crítica sobre la práctica pedagógica del docente acompañado.

Cabe destacar que el docente acompañante utiliza diversas formas de retroalimentación para ayudar al docente acompañado a identificar y construir alternativas de solución ante las dificultades reconocidas. Es por ello que la Visita en aula enfatiza la importancia de la conversación guiada que deben sostener el docente acompañante con el docente acompañado a través de preguntas que invitan a la reflexión y permitan al docente acompañado analizar su práctica docente en la sesión observada teniendo como punto de partida los objetivos y evidencias de desempeño y aprendizaje de los estudiantes. Este tipo de encuentros debe convertirse en un hábito y promover en el docente la construcción del conocimiento sobre su labor y la autorregulación de su desempeño.

Es pues el rol del docente acompañante el que corresponde a un mediador o facilitar que gatilla la autocrítica en el docente acompañado y no aquel que se limita a hacer una lista de fortalezas y oportunidades de mejora observadas.

2.2.9.2 Pasantía. Acompañar no es solamente tarea del director, de las autoridades educativas de la escuela o coordinadores académicos o de áreas, sino que puede y debe ser una responsabilidad compartida por todo el personal que tiene alguna responsabilidad pedagógica. No obstante, e independientemente de quien realice, las tareas de acompañamiento, observación y evaluación docente deben ser orientadas por un instrumento que permita el registro de evidencias del desempeño docente además de fomentar la reflexión sobre la propia práctica y ejercicio docente.

La Pasantía constituye una estrategia formativa que facilita el encuentro entre docentes que comparten el mismo grado, pertenecen al mismo nivel educativo que imparte la Institución Educativa o que dictan la misma área curricular. Dichos docentes, el acompañante que observa y el acompañado, que es el observado, se reúnen después de la sesión de aprendizaje dictada por el acompañado de manera que el docente acompañante u observador pueda darle retroalimentación y así identificar de manera conjunta oportunidades de mejora y prácticas educativas efectivas. El MINEDU (2019b) asevera que esta estrategia parte de “reconocer que todos los docentes tienen fortalezas y conocimientos que compartir con otros” (p.9). De igual manera, las Pasantías resultan útiles para reducir el aislamiento entre docentes, construyendo un ambiente de colaboración y apoyo. Por su parte, Wai (2016) afirma que la Pasantía entre pares puede ser definida como el proceso interactivo entre dos o más profesionales de la enseñanza que trabajan juntos para reflexionar sobre las prácticas actuales de su labor docente. Esta estrategia se puede utilizar para expandir, refinar y construir conocimiento pedagógico.

Cabe mencionar, que las Pasantías no son tutorías pues constituyen un enfoque de aprendizaje profesional que implica apoyo sistemático mutuo y continuo (Ray, 2013). En la Pasantía, la atención se centra en el docente acompañado quien asume un rol de estudiante, sin dejar de darle valor a su conocimiento y experiencia en el campo educativo. La Pasantía implica dominar la técnica, la autorreflexión, la investigación-acción y el aprendizaje colaborativo.

2.2.9.3 Microtaller. El MINEDU (2010a) dispone que son “reuniones de capacitación que tienen por finalidad actualizar los conocimientos de los docentes con respecto a estrategias pedagógicas, así como aquellos relacionados al uso de materiales y herramientas didácticas” (p.11). Del mismo modo, se abordan y revisan contenidos asociados a temas priorizados a partir de las necesidades y demandas educativas del equipo docente y del contexto.

Los Microtalleres deben desarrollar contenidos puntuales de modo que sean acompañadas de suficiente tiempo para aplicar las estrategias, discutir las e internalizarlas, es decir, deben combinar la parte teórica con la parte práctica. Los Microtalleres son organizados por la Institución Educativa; sin

embargo, pueden ser dictados por un especialista pedagógico invitado, un coordinador pedagógico de la escuela o por el mismo Directivo. Esta estrategia tiene como propósito enriquecer el saber y quehacer pedagógico de los docentes quienes comparten experiencias entre pares, las cuales giran en torno a un tema que responde a las necesidades identificadas previamente durante la aplicación de otras estrategias formativas del acompañamiento pedagógico.

Es importante mencionar que la Visita en aula y el Grupo de interaprendizaje están directamente relacionados con el Microtaller pues de la observación y evidencias de la práctica pedagógica nace el tema que el Microtaller abordará con el propósito de profundizar aquellas estrategias metodológicas en donde los docentes tienen oportunidades de mejora. No obstante, el Microtaller también permite conocer nuevas estrategias metodológicas, afianzar las ya dominadas y trabajar colaborativamente con los docentes para encontrar soluciones a problemáticas identificadas en el aula.

2.2.9.4 Grupo de interaprendizaje. El acompañamiento pedagógico incentiva la cultura de colaboración en la Institución Educativa que se rige por la confianza y el respeto. Justamente, el Grupo de interaprendizaje constituye un espacio de aprendizaje colaborativo que promueve la reflexión sobre la práctica pedagógica y proporciona apoyo técnico, partiendo de la información recogida en las Visitas en el aula y Pasantías. En el Grupo de interaprendizaje el docente facilitador es quien comparte y socializa sus conocimientos pedagógicos prácticos y teóricos mientras que aquellos que aprenden de dicho docente, son denominados docentes estudiantes. Este intercambio permite identificar problemáticas, fortalezas y oportunidades de mejora comunes a los docentes para así contribuir a la práctica pedagógica, enriquecer el saber y quehacer de los docentes construyendo conocimiento teórico y práctico de manera conjunta.

Su finalidad e importancia radica en “el intercambio de experiencias pedagógicas entre docentes, la profundización y análisis de estos aspectos, permitiendo el aprendizaje cooperativo y la concreción de acuerdos para la mejora de práctica pedagógica, individual o colectiva” (p.8). Al igual que con el Microtaller, el Grupo de interaprendizaje se diseña y ejecuta en función de las demandas y necesidades profesionales de los docentes y en “relación con los progresos o dificultades de los aprendizajes de los estudiantes” (MINEDU, 2020, p.3)

Valiño y Soto (2005) señalan algunos de los beneficios de esta estrategia:

- Favorece el planteamiento de soluciones y la creatividad. Distintos puntos de vista permiten plantear soluciones más creativas y enriquecedoras.
- Reduce el estrés. Cuando se comparten las tareas y responsabilidades, la tensión y carga laboral individual se reducen.

- Aumenta la eficiencia y la productividad. Cada miembro del grupo puede enfocarse en su especialidad o en aquella habilidad o tema que mejor domina, potenciando al grupo y, en consecuencia, se obtiene un producto de mayor calidad. (p.9)

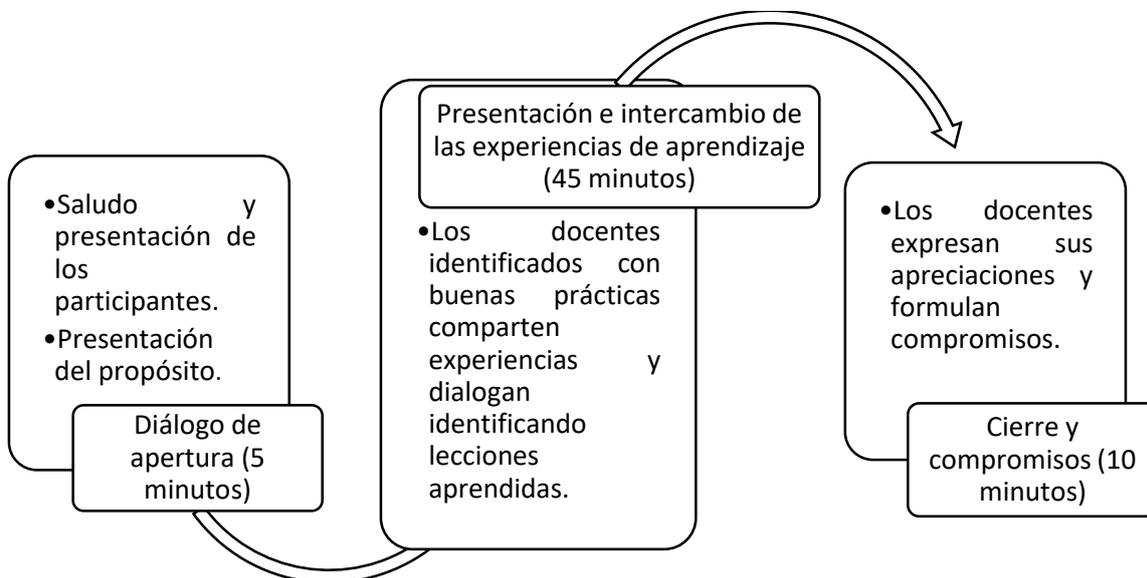
Por otro parte, los mismos autores, enumeran sus principales características:

- Interacción recíproca. Es imprescindible que los docentes mantengan entre sí relaciones regulares y que asuman distintos roles dentro del equipo.
- Objetivos, valores y actividades compartidas. La unidad e identidad del grupo depende de la cohesión entre los objetivos, valores y actividades.
- Estabilidad y duración relativa. La interacción debe tener una cierta duración en el tiempo para que así los objetivos trazados sean logrados, los valores, cultivados y las actividades correctamente desarrolladas.
- Conciencia de grupo. Debe existir entre los miembros una conciencia y sentido de unidad y pertenencia, compartiendo una misma visión. (p.10)

Como se detalla en la Figura 4, El MINEDU (2020b) sugiere que la secuencia metodológica del Grupo de interaprendizaje esté compuesta por tres momentos.

Figura 4

Secuencia metodológica del Grupo de interaprendizaje



Fuente: MINEDU (2020b).

2.2.9.5 Reunión de trabajo colegiado. El principal atributo de esta estrategia formativa es el trabajo entre el equipo docente y el directivo. Según MINEDU (2019a), “permite articular la gestión institucional con el liderazgo pedagógico del directivo” (p.10). Mientras que Espinosa (2008) la define

como la “reunión de pares, de iguales, de colegas, de discusiones donde se busca un objetivo común” (p.5).

Las Reuniones de trabajo colegiado instan a las Instituciones Educativas a migrar de una visión individualista del desarrollo profesional docente a una colaborativa. El MINEDU (2019a) asevera que esta estrategia “alimenta una cultura de mejora sostenible, liderada por el directivo quien promueve la participación del equipo docente” (p. 11) comprometiéndolos a afrontar los desafíos de su práctica pedagógica al buscar soluciones y tomar decisiones respecto a ella. Por su parte, Espinoza (2008) afirma que en estas reuniones prevalecen las llamadas “5C: comunicación, coordinación, complementariedad, compromiso y confianza” (p.5). Sin embargo, el autor sugiere se agregue “una sexta C, la colaboración” (p.5).

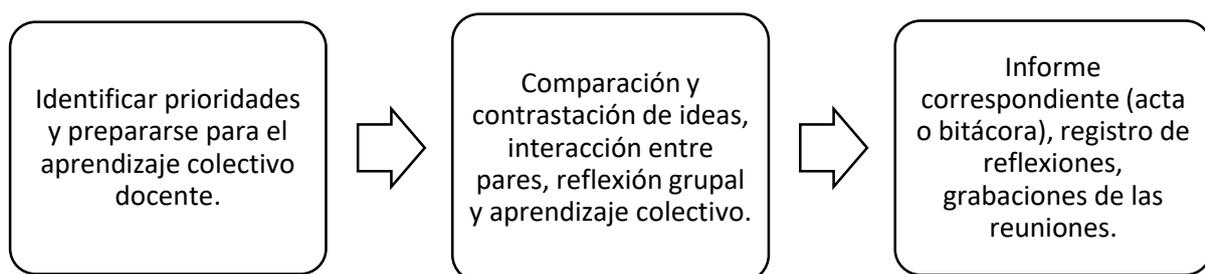
Lógicamente, las Reuniones de trabajo colegiado exigen el respeto a normas claras, asumir acuerdos, así como el compromiso de los involucrados por cumplirlos; todo ello producto de un consenso. Por ello, los tres elementos centrales de esta estrategia según Espinoza (2008) son “la participación de iguales, objetivos comunes y compromiso” (p.56).

Se puede concluir entonces que las Reuniones de trabajo colegiado conforman equipos capaces de dialogar, llegar a acuerdos, compartir experiencias, conocimiento y preocupaciones respecto a la práctica pedagógica, teniendo en mente la búsqueda de una solución efectiva y realizable.

Como se muestra en la Figura 5, el MINEDU (2020b) sugiere que la secuencia metodológica de las Reuniones de trabajo colegiado esté conformada por tres momentos.

Figura 5

Secuencia metodológica de las Reuniones de trabajo colegiado



Fuente: MINEDU (2020b).

2.2.10 Plan de acompañamiento pedagógico

Como se ha puntualizado anteriormente, el acompañamiento pedagógico es una estrategia de formación profesional docente presencial o virtual que tiene como principal objetivo ejecutar los cambios que sean necesarios para que, de manera progresiva y constante, el ejercicio docente sea mejorado. Por lo cual, el Plan de acompañamiento pedagógico es el documento de gestión escolar que

dispone la formación del docente en la Institución Educativa de manera que involucre por igual al equipo docente y al directivo.

Así también, el acompañamiento pedagógico constituye un sistema de servicio que ejecuta e implementa el líder pedagógico para mejorar las competencias profesionales de los docentes y, como resultado de ella, se obtengan mejores resultados en cuanto al aprendizaje de los estudiantes. Por ello, un Plan de acompañamiento pedagógico resulta imperativo pues “debe estar basado en un diagnóstico de necesidades y demandas oportunamente identificadas en la Institución Educativa” (Rimari, 2009, p.15).

En ese sentido, todo Plan de acompañamiento pedagógico, como afirma Mairena (2015) es “herramienta de planificación que prevé acciones de orientación, coordinación, seguimiento y verificación del proceso de enseñanza aprendizaje tanto de docentes como de estudiantes” (p.57). Del mismo modo, es un instrumento que permite identificar las fortalezas profesionales de los docentes, profundizar su conocimiento teórico y práctico además de reconocer y subsanar sus oportunidades de mejora.

2.2.10.1 Importancia del plan de acompañamiento pedagógico. Más allá de ser una disposición ministerial, el Plan de acompañamiento pedagógico, sea implementado de manera presencial o virtual, proporciona asesoría y oportunidades de fortalecer su praxis de modo que su desarrollo personal y profesional también se ven impulsados. Las bases del acompañamiento pedagógico, la observación, análisis de su trabajo en el aula, el diálogo y el intercambio de buenas prácticas docentes fomentan el crecimiento profesional pues los docentes asumen compromisos de mejora profesional.

Según el MINEDU (2018), la creación de un plan de acompañamiento pedagógico formal está fundamentada en las siguientes razones:

- Ayuda a corroborar y medir el cumplimiento de los objetivos, estrategias y metodología de trabajo, así como de los tiempos planteados para cada uno de los procesos mencionados.
- Asegura el cumplimiento del Proyecto Educativo Institucional, así como la propuesta educativa de la Institución.
- Proporciona un orden y calendarización para las actividades en diferentes momentos de la implementación del acompañamiento pedagógico.
- Provee técnicas e instrumentos para recoger datos necesarios para la toma de decisiones y, de ser el caso, reajustar las medidas ya tomadas.

2.2.10.2 Estructura del plan de acompañamiento pedagógico. Si bien es cierto cada Institución Educativa de EBR diseña su propio plan de acompañamiento pedagógico y, en consecuencia, determina la estructura del mismo, el MINEDU (2018) establece que los siguientes

elementos resultan indispensables para su elaboración: “Objetivos y/o metas del plan de acompañamiento pedagógico, acciones y/o estrategias de formación docente, cronograma de las acciones y/o estrategias de formación docente, diseño de las acciones y/o estrategias de formación docente” (p.34).

Por otro parte, el MINEDU (2018) sugiere otros elementos a ser considerados en su estructura:

- Información general:
 - a. Nombre de la Institución Educativa
 - b. Niveles de Educación ofrecidos
 - c. Distrito / Provincia / Región
 - d. UGEL
 - e. Datos del Director(a)
- Fundamentación legal / institucional / teórica
- Matriz de desempeños docentes priorizados (puede ser a nivel individual o institucional)
- Perfil esperado del docente acompañado y de la institución educativa. (p. 43)

En su estructura, el PAP “Sharing is learning” ha incluido todos los elementos fundamentales dispuestos por el MINEDU mientras que ha incorporado la mayoría de aquellos que son sugeridos. En ambos casos, el PAP “Sharing is learning” ha mantenido el nombre del elemento o lo ha cambiado por otro, aunque la información es la misma.

2.2.10.3 Plan de acompañamiento pedagógico “Sharing is learning”. A raíz de la suspensión del servicio educativo presencial causado por la COVID-19, la Institución Educativa y su Directora encontraron imperativa la elaboración de un plan de acompañamiento pedagógico que ayude a los docentes a mejorar su práctica pedagógica y adaptarla a una nueva realidad, como lo es la educación virtual y que, a su vez, respondiera los lineamientos y disposiciones del MINEDU. Es así que se creó el PAP “Sharing is learning” (ver Apéndice 1).

Tal y como sucede con todo plan de acompañamiento pedagógico, esta propuesta de formación docente no solamente identifica y aborda las necesidades de aprendizaje del equipo docente del nivel de Educación Secundaria, sino que además se centra en sus fortalezas de manera que ellos mismos compartan su saber y quehacer pedagógico. En consecuencia, el nombre del PAP “Sharing is learning”, o traducido al español, compartir es aprender. Dicho nombre busca reflejar la esencia de la iniciativa: fomentar en los docentes el ánimo de colaborar y aprender los unos de los otros con el propósito de mejorar el proceso y los resultados de aprendizaje de los estudiantes. De este modo, se construye y cultiva una verdadera cultura de aprendizaje colaborativo, construcción

colectiva del saber y quehacer pedagógico, así como de un éxito compartido con relación al aprendizaje de los estudiantes.

Como todo plan de acompañamiento pedagógico, el núcleo del PAP "Sharing is learning" radica en las estrategias formativas; sin embargo, una particularidad del PAP es que dichas estrategias están dirigidas por la Directora, mientras que otras por los propios docentes. Es así que se realizan diversas rondas de Visitas en aula, un grupo de ellas, entre la Directora y los docentes; y otro, entre los mismos docentes, a las que se denomina Pasantías. En ambos casos se utilizan los mismos instrumentos de evaluación docente: el Cuaderno de campo y el Cuestionario de desempeño docente (versión de coevaluación).

Al identificar necesidades de aprendizaje en los docentes y procurar responder a las disposiciones del MINEDU en el marco de la educación virtual, el PAP "Sharing is learning" incorpora el dictado de Microtalleres que apunten a superar las dificultades observadas en el desempeño de los docentes; sin embargo, dichos Microtalleres son dinámicos y de aplicación inmediata pues son teóricos, pero también prácticos.

Puesto que el PAP "Sharing is learning" favorece e impulsa el aprendizaje colaborativo entre el equipo docente, ellos lideran los Grupos de interaprendizaje, espacios en donde comparten prácticas pedagógicas efectivas en el marco de la educación a distancia o virtual. De este modo, la Directora gestiona e implementa el PAP "Sharing is learning" pero son los docentes los que asumen el rol protagónico de su propio aprendizaje, tal y como sucede en aula.

Así también, las Reuniones de trabajo colegiado invitan a los docentes a contribuir con sus opiniones y experiencia a la toma de decisiones institucionales relacionadas al proceso de aprendizaje de los estudiantes. De este modo, no sólo se les involucra en lugar de informarles, sino que además son partícipes de las disposiciones de la Institución Educativa.

2.3 Desempeño docente

2.3.1 Definición de desempeño docente

Sin duda, el concepto de desempeño docente responde a múltiples aspectos que lo componen. La definición más básica es aquella relacionada a una acción que corresponde a la labor docente. Por ende, desempeño docente hace referencia a la ejecución de las acciones relacionadas a la labor pedagógica.

Mientras que Robalino (2005) define al desempeño docente como el proceso de movilización de las capacidades profesionales docentes, su disposición y responsabilidad para engranar relaciones provechosas entre dichos elementos y que, de este modo, impacten positivamente en la formación de los estudiantes. Así también, manifiesta involucra la participación del docente en la gestión institucional de manera que la cultura institucional y democrática se ve fortalecida. Finalmente, asevera que el docente debe participar en el diseño, implementación y evaluación de políticas

educativas para promover en los estudiantes el logro de las competencias, aprendizajes y habilidades para la vida.

Otra noción interesante, establecida por Castro (2015), expone que es “la movilización de recursos intelectuales profesionales para utilizar determinados objetos de aprendizaje mediante metodologías didácticas pertinentes con profesionalismo ético en un contexto definido” (p.265).

Según el Marco de Buen Desempeño Docente (MBBD) (MINEDU, 2012) en un desempeño se pueden identificar tres condiciones: “actuación, comportamiento observable y medible; responsabilidad, relacionado a las funciones generales de la profesión docente y resultados, que hacen referencia a la determinación de logros generales y específicos comprometidos en la actuación” (p.24). Por consiguiente, se define al desempeño docente como la “actuación observable en correspondencia a una responsabilidad y logro de determinados resultados” (p.24).

Se puede afirmar entonces que el desempeño docente es un acto observable que puede ser descrito y evaluado, que se relaciona con el “logro de aprendizajes esperados y la ejecución de las tareas asignadas” (MINEDU, 2012, p.24).

2.3.2 El Marco de Buen Desempeño Docente

La elaboración del MBBD (2012) comenzó en el año 2009 en la Mesa Interinstitucional de Buen Desempeño Docente cuyo proyecto se originó por la proposición del Consejo Nacional de Educación (CNE). A esta iniciativa se le sumaron otras instituciones del Estado Peruano tales como la Defensoría del Pueblo, el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE), Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación del Perú (SUTEP), Colegio de Profesores del Perú (CPP), entre otros. El objetivo de la Mesa fue incentivar un intercambio informado y crucial para generar un consenso sobre el perfil profesional y personal que todo buen docente, independientemente del contexto en donde se desenvuelva, debe evidenciar a través de sus desempeños (Cuenca, 2020).

A raíz de esta búsqueda de anuencia para elaborar los estándares mencionados, se llevaron a cabo encuentros nacionales, estudios y talleres con docentes con el objetivo de definir qué es un buen desempeño. Es así que, entre los años 2010 y 2012 se llevaron a cabo dos jornadas de trabajo con docentes a nivel nacional. Estas jornadas fueron designadas como Diálogos Regionales sobre Desempeño Docente. Entre los meses de abril y julio del 2010, se efectuaron los primeros diálogos, los que congregaron alrededor de 900 docentes de 16 regiones, pertenecientes a instituciones públicas y privadas, tanto locales como nacionales.

Adicionalmente, tres estudios fueron solicitados por el CNE para la elaboración de los estándares. De este modo se recabaron datos sobre las distintas modalidades de acompañamiento pedagógico y su relación con el desempeño docente (Montero, 2011). Además, la información

recogida de los diálogos sirvió para formular la definición de lo que un buen desempeño docente involucra (Cuenca, 2011) y lo que una buena educación es, según los estudiantes (Ames y Rojas, 2011).

Con la información obtenida, se coordinaron dos congresos nacionales. El primero, “Congreso Pedagógico Nacional: Mejores aprendizajes con buen desempeño docente en nuevas escuelas”, organizado en Trujillo en el año 2010. Este congreso dio pie al intercambio sobre los estándares de desempeño. El segundo, celebrado en el año 2011, en Lima fue llamado “II Congreso Nacional Pedagógico: Ser maestro en el Perú. Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente”. Este último, permitió afianzar las ideas elementales sobre estándares y desempeño docente que más tarde se profundizaron en la “Mesa Interinstitucional de Buen Desempeño Docente”. El MBDD es el resultado de dicha propuesta (Cuenca, 2020).

Dicho documento oficial aprobado por RVM constituye la más importante guía para el diseñar e implementar políticas y programas de formación, desarrollo y evaluación docente a nivel nacional, además de corresponder al tercer objetivo estratégico del Proyecto Educativo Nacional (MINEDU, 2012). Así mismo, busca enriquecer la profesión docente, de manera que resulte en la mejora de la calidad del servicio educativo y, paralelamente, mejore también el aprendizaje de los estudiantes. En síntesis, el MBDD (2012) tiene como objetivo principal que los docentes estén bien preparados para que ejerzan su labor pedagógica óptimamente.

Del mismo modo, este documento busca cambiar la idea de una educación tradicional y memorística, con modelos pedagógicos desfasados que ignoran la nueva realidad en la que se desenvuelven los estudiantes. Los constantes cambios en los aspectos sociales, económicos y culturales demandan que la profesión docente reflexione sobre cómo puede contribuir al bienestar, desarrollo de la cultura, de la persona como ser integral y por ende a la sociedad desde una temprana edad. El docente de hoy, debe dejar de lado la enseñanza dogmática y promover un aprendizaje crítico y proactivo, donde el estudiante es el verdadero centro y protagonista del accionar pedagógico.

El MBDD además de prescribir el sistema educativo y la visión de la profesión docente en la EBR revalora su labor. Por esta razón, este documento brinda orientación para la formación profesional y evaluación de los docentes a nivel nacional. El MBDD (2012) está estructurado en cuatro dominios que se subdividen en nueve competencias, las que, a su vez, se diversifican en 40 desempeños que describen lo el buen saber y quehacer docente, características que deben ser exigidas y esperadas en todos los docentes de EBR. En otras palabras, el MBDD es una “herramienta estratégica para el desarrollo integral de los docentes” (p.17). En consecuencia, el MBDD (2012) tiene cuatro grandes propósitos:

1. Establecer un lenguaje colectivo entre los docentes y los ciudadanos para referirse al proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. Promover la reflexión crítica entre los docentes sobre su labor de modo que construyan y reconstruyan su saber y quehacer pedagógico individual y colaborativamente además de autoevaluarse.
3. Impulsar la revaloración de los docentes con el fin de fortalecer su imagen como profesionales competentes que aprenden, se forman y perfeccionan su práctica pedagógica.
4. Orientar y dar cohesión y coherencia al diseño e implementación de políticas de formación, evaluación y reconocimiento profesional docente, así como promover la mejora de las condiciones para que ejerzan su labor. (p.24)

Puede concluirse que el MBDD es de utilidad no solamente para los docentes pues este documento los ayuda a reestablecer y tomar medidas para profesionalizar su saber y quehacer pedagógicos. A un nivel macro, se hace indispensable para que el Estado y las autoridades educativas competentes supervisen y garanticen que las Instituciones de Educación Superior ofrezcan programas de formación profesional docente que se ajusten a los ejes referenciales provistos en el MBDD. A un nivel micro, es de gran interés para la sociedad pues constituye una herramienta que ayuda a los miembros de las comunidades educativas, estudiantes y apoderados, a reconocer las competencias profesionales y personales que todo buen docente debe poseer. Indudablemente, mejorar la práctica docente implica redefinirla. Este cambio debe ser el producto de un esfuerzo conjunto entre el Estado, la sociedad y los actores educativos.

2.3.2.1 Dominios del Marco de Buen Desempeño Docente. Según el MBDD (2012), un dominio es un “ámbito del ejercicio docente que agrupa un conjunto de desempeños profesionales que inciden favorablemente en el aprendizaje de los estudiantes” (p.18). El documento mencionado establece, como se señala en la Tabla 6, cuatro dominios, los cuales comportan el aspecto ético del proceso de enseñanza que tiene como centro el suministro de un servicio público que constituye parte del desarrollo integral de los estudiantes.

Tabla 6

Dominios del Marco de Buen Desempeño Docente

Dominio	Descripción
I Preparación para la enseñanza	Se refiere a la planificación curricular, así como al dominio de los contenidos, selección de materiales didácticos, estrategias de enseñanza-aprendizaje y del proceso de evaluación al aprendizaje de los estudiantes.

<p style="text-align: center;">II</p> <p>Desarrollo de la enseñanza en el aula y la escuela</p>	<p>Hace referencia a la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual incluye la ejecución óptima después de la preparación para la enseñanza, es decir, maximizar el tiempo de instrucción, evaluar y retroalimentar el proceso y progreso de aprendizaje de los estudiantes, regular positivamente su comportamiento y fomentar un ambiente respetuoso y cálido que favorezca a su aprendizaje.</p>
<p style="text-align: center;">III</p> <p>Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad</p>	<p>Se refiere a la participación activa de los docentes en la gestión pedagógica e institucional, que se manifiesta en la elaboración e implementación del Proyecto Educativo Institucional desde un enfoque democrático basado en una comunicación fluida y efectiva entre los diversos actores educativos. Así también, alude a la relación entre los docentes y las familias.</p>
<p style="text-align: center;">IV</p> <p>Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente</p>	<p>Hace referencia a la formación y desarrollo profesional docente a través de la reflexión crítica, constructiva y continua sobre su práctica pedagógica tanto de forma individual como colectiva.</p>

Fuente: Elaboración propia con base en datos de MINEDU (2012).

Se puede observar en la Tabla 6 que los dos primeros dominios se enfocan en aquellas competencias relacionadas al proceso de enseñanza-aprendizaje y todos los elementos que lo componen para que los estudiantes aprendan reflexiva y críticamente. Por otro lado, los dos últimos dominios están vinculados a la participación diligente, democrática y colaborativa de los docentes en la gestión de la Institución Educativa, así como con la reflexión sobre su práctica pedagógica.

2.3.2.2 Competencias del Marco de Buen Desempeño Docente. El MBDD (2012) define a la competencia como un conjunto de características atribuidas a un individuo que actúa en un contexto y/o área determinada. Por otro lado, Fernández (citado en el MBDD, 2012) tras reunir y examinar un conjunto de conceptos del término, establece que las competencias docentes están compuestas por conocimientos, habilidades, aptitudes y rasgos de personalidad, producen resultados exitosos, se exteriorizan a través de la acción y funcionan, paralelamente, como unidades y partes de un todo pues constituyen un sistema engranado y cohesionado.

Se puede decir que una competencia es la capacidad que tiene una persona para poner en práctica un saber con el objetivo de resolver un problema. Igualmente, ser una persona competente no solamente implica tener conocimientos sino también hacer lectura de la realidad para poder

intervenir satisfactoriamente en ella, habiendo reflexionado y movilizado recursos internos y externos, generando reacciones y respuestas oportunas y adecuadas a la situación conflictiva. Finalmente, cabe mencionar que una competencia implica compromiso, buena disposición y ser consciente de las consecuencias de los propios actos.

Si bien es cierto, el MINEDU (2012) plantea nueve competencias de desempeño, el día 12 de junio del 2020, debido a la emergencia sanitaria y la suspensión de la prestación del servicio educativo presencial, publicó la RVM N° 104-2020-MINEDU en donde determina, además de las nuevas disposiciones para el desarrollo del acompañamiento pedagógico en Instituciones Educativas de EBR, detallan las cinco competencias priorizadas para el periodo 2020-2022. Sin embargo, la Tabla 7 solamente muestra aquellas que están directamente relacionadas a la acción pedagógica que ejerce el docente.

Tabla 7

Dominios y competencias priorizadas – periodo 2020 – 2022

Dominio	Competencia
I Preparación para el aprendizaje de los estudiantes	Competencia 2 Planifica la enseñanza de forma colegiada garantizando la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión.
	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.
II Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes	Competencia 4 Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes, para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales.
	Competencia 5 Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos, para tomar decisiones y retroalimentar a sus

estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los contextos culturales.

Fuente: MINEDU (2020a).

La Tabla 7 evidencia que las competencias que priman para el periodo señalado son aquellas que responden al enfoque de aprendizaje y los principales actores educativos que forman parte de dicho proceso. Así también, y muy aparte de las circunstancias causadas por la emergencia sanitaria, el docente no debe dejar de participar en la gestión pedagógica de la Institución Educativa a la que pertenece de manera que con su experiencia profesional en esta nueva realidad educativa pueda contribuir a la construcción y mejora del Proyecto Educativo Institucional y, por consiguiente, a la mejora del logro de los aprendizajes de los estudiantes.

2.3.3 Evaluación del desempeño docente

Indiscutiblemente los seres humanos y toda actividad que realizan son perfectibles. Esta condición no es ajena al campo laboral en donde ser consciente sobre uno mismo, las propias destrezas y debilidades constituyen un requisito indispensable para tomar decisiones que resultan en una verdadera mejora. En ese sentido, Canales (2001), define la evaluación como la emisión de un juicio de valor basado en información sólida y veraz que fue recabada sistemáticamente sobre un objeto o realidad específica con la intención de tomar decisiones para su mejora.

En el Perú, la evaluación docente propiamente dicha inició en el año 1964 durante el primer Gobierno de Fernando Belaunde Terry, año en el cual se promulgó la Ley N° 15215, correspondiente al Estatuto y Escalafón del Magisterio Nacional donde oficialmente se admite la evaluación a los docentes docente en cuanto a sus aptitudes. Dicha Ley señala que la finalidad de la evaluación de los docentes es hacer “una apreciación justa de su grado de preparación y de sus méritos y deméritos, así como de las aptitudes demostradas en el ejercicio de la actividad magisterial” (p.55). Años más tarde, en el año 1984, durante el segundo gobierno del expresidente, se decretó la Ley del Profesorado N° 24029. En ella, se acepta que la evaluación del desempeño docente es continua e integral, la que supone eficiencia en el servicio, asistencia y puntualidad, así como cooperación en el trabajo de la comunidad educativa, criterios identificados por medio de un informe de supervisión (Canales, 2001).

No obstante, es habitual descubrir que los docentes no reciben con optimismo y entusiasmo ser evaluados. Ciertamente, la evaluación a los docentes resulta un elemento básico e indispensable para identificar las fortalezas y flaquezas en su labor pedagógica. Sin embargo, dicha evaluación es también percibida como un simple proceso burocrático, de control, calificación y supervisión con el que los directivos y coordinadores deben cumplir. Inclusive algunos docentes afirman que la evaluación docente se realiza solamente para que los directores cumplan con sus labores administrativas. Inclusive muchos docentes pueden mostrarse recelosos y desconfiados pues afirman

que la evaluación del desempeño docente tiene como objetivo vigilarlos, controlarlos y castigarlos mientras que a aquellos que sí resultan bien calificados los reconocen como mejores y premian, es decir, la evaluación al desempeño docente se usa para excluir y criticar. Chaparro, Farfán, Rincón y Jaime (2008), son tajantes al declarar que esta visión y ejecución, de darse el caso, de evaluación es “desnaturalizada e inaceptable, pues desfigura la profesionalización, la formación y el desempeño de los docentes”. (p.172)

Confluye con esta concepción errada Valdés (2009) quien declara que la evaluación del desempeño docente puede generar rechazo, miedo y recelo. Sin embargo, agrega que depende cada Institución Educativa corregir y asegurar que los docentes perciban a la evaluación como lo que realmente es: impulso para lograr la realización profesional, alcanzar la autonomía e incentivar a los docentes a colaborar entre sí.

Desde una mirada formativa, la evaluación del desempeño docente constituye un proceso que valora la práctica pedagógica en base a evidencias y que intenta promover “la reflexión sobre su propio desempeño y su responsabilidad frente a la calidad de la educación, así como identificar sus necesidades de aprendizaje y el desarrollo de competencias para la docencia” (MINEDU, 2008, p.10)

Retomando a Valdés (2000), el autor señala que la evaluación de la práctica docente tiene varios objetivos de distinto alcance. El objetivo final es mejorar la calidad del servicio educativo, pero para hacerlo se debe obtener sistemáticamente datos válidos y confiables que permitan analizar y comprobar el efecto del despliegue de las competencias profesionales docentes en los estudiantes y su aprendizaje. Del mismo modo, se debe verificar “su emocionalidad, responsabilidad laboral y naturaleza de sus relaciones interpersonales con la comunidad educativa” (p.13). Concluye afirmando que la evaluación del desempeño docente constituye “una actividad de compromiso y formación que valora y enjuicia la concepción, práctica, proyección y desarrollo del ejercicio docente”. Desde este punto de vista, y considerando incitar la mejora continua de la práctica, la evaluación debe llevarse a cabo durante todo el año escolar. Esto “solo es posible si hay reflexión permanente de parte de quienes trabajan en las instituciones educativas y seguimiento al desempeño (propio y de otros) de acuerdo con estándares de calidad y compromisos adquiridos” (Ministerio de Educación Nacional, 2008, p. 11).

Tal y como lo señala el MBDD (2012), la evaluación formativa del desempeño docente tiene una función motivadora constante, por ello la importancia que se organice y distribuya a lo largo del año escolar. Los resultados obtenidos de la evaluación formativa ayudan a los docentes a identificar en qué nivel de desarrollo de sus competencias profesionales se encuentran de manera que se puedan tomar las decisiones y ejecutar las acciones necesarias para mejorarlas. Del mismo modo, Montenegro (2007) sostiene que la evaluación del desempeño docente posibilita que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea constantemente perfeccionado a través de la retroalimentación, lo que repercutirá en un servicio educativo de mejor calidad para los estudiantes.

2.3.3.1 Finalidad de la evaluación del desempeño docente. Al igual que cuando se evalúa a los estudiantes, el desempeño docente puede ser evaluado de forma sumativa o formativa. El primer tipo de evaluación se realiza con el propósito de determinar algún tipo de ascenso laboral. Mientras que el segundo, se enfoca en el desarrollo profesional de los docentes. En el caso del Perú, las evaluaciones sumativas se administran para que los docentes inicien su Carrera Pública Magisterial, es decir, para que logren una plaza en una Institución Educativa Pública o para que asciendan y accedan a cargos de coordinación o dirección en base a sus logros y méritos.

La evaluación formativa fomenta la participación de los docentes pues no se limitan a recibir los resultados de su evaluación, sino que participan activamente de ella, mejoran su práctica y crecen continuamente. Además, la evaluación formativa del desempeño docente es de naturaleza colaborativa, promueve la auto reflexión y orienta el establecimiento de metas. Este tipo de evaluación del desempeño docente es constructiva, ofrece apoyo técnico y emocional, enfatiza y destaca lo positivo, se centra en las fortalezas del docente como profesional generando cambios observables y eficaces en su práctica pedagógica que, paralelamente, favorecen el aprendizaje de los estudiantes.

Desde esa perspectiva, Riegle (1987), identifica cómo la evaluación del desempeño docente puede contribuir a su crecimiento profesional en cinco aspectos:

- a. Pedagógico. Relacionado a las competencias propias de la actividad docente, tales como curricular, didáctica, tecnológica, entre otras.
- b. Laboral. Relacionado al crecimiento del docente dentro de la Institución Educativa donde se desempeña. Puede ser para obtener un ascenso o incremento salarial.
- c. Organizativo. Relacionado a la Institución Educativa pues le permite identificar a las autoridades competentes las necesidades de formación profesional de sus docentes.
- d. De la trayectoria profesional. Relacionado a fortalecer el perfil de los docentes y seguir desarrollándose en su carrera profesional.
- e. Personal. Relacionado al desarrollo de competencias de crecimiento individual tales como habilidades blandas y autoconocimiento.

2.3.3.2 Modelos de evaluación del desempeño docente. La evaluación del desempeño docente es realmente efectiva cuando involucra a más de un actor educativo, así como múltiples aspectos de la práctica pedagógica. No basta con solamente considerar las opiniones de los estudiantes o aquellas de las coordinaciones académicas o expertos pedagógicos. Para que la evaluación docente se convierta en un sistema funcional y que pueda garantizar resultados positivos debe combinar procedimientos que contemplen estándares y criterios claros que fomenten el cruce de información sobre el ejercicio docente. Lo más importante es que se debe promover el crecimiento profesional de los profesores basado en evidencias relevantes que permitan tomar decisiones objetivas y acertadas para así garantizar la mejora del servicio educativo.

Valdés (2009) distingue distintos modelos de evaluación del desempeño docente:

- a. Centrado en el perfil docente. Consiste en evaluar el desempeño docente tomando como referencia los rasgos y características del profesor ideal elaborado por la Institución Educativa. Dicho perfil debe ser, idealmente, elaborado con la información provista por los diferentes actores educativos, sean los estudiantes, directivos e inclusive padres de familia. Usualmente, el instrumento que corresponde a este tipo de modelo de evaluación es un cuestionario, el cual es respondido por el propio docente evaluado y el resto de los actores de la comunidad educativa. No obstante, la principal desventaja de este modelo es que un perfil ideal responde a características y atributos mas no considera situaciones imprevistas propias de lidiar con seres humanos en el día a día, tal y como sucede con un docente en su salón de clases.
- b. Centrado en los resultados obtenidos. Implica evaluar el desempeño docente tomando como indicadores los resultados de aprendizaje de los estudiantes, en otras palabras, sus calificaciones, tasa de promoción o repitencia escolar. Sin embargo, la debilidad más grande de este modelo radica en que se asume al profesor como único responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje, haciendo a un lado al estudiante y a su familia.
- c. Basado en la opinión de los estudiantes. Toma como punto base la opinión de los estudiantes pues, al ser el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, constituyen una fuente de información importante sobre el desempeño docente. No obstante, si bien sus impresiones son relevantes no siempre pueden proporcionar una imagen completa sobre el desempeño de los docentes. En otras palabras, no debe ser la única fuente de información o debe estar acompañada o complementada por otras estrategias de evaluación. Para la aplicación de este modelo, se suele utilizar cuestionarios de opinión anónimos. Además, permiten evaluar el desempeño docente con rapidez, permitiendo así comparar los resultados de distintos momentos y observar cambios negativos o favorables para potenciar la práctica docente. No obstante, este modelo puede no considerarse el más justo pues los estudiantes no tienen necesariamente la madurez suficiente para responder con objetividad sobre la labor docente, dejando que su opinión se vea influenciada únicamente por la relación o percepción que tiene del profesor y no por la calidad educativa de su práctica.

Para que la evaluación del desempeño docente hecha por los estudiantes arroje resultados más confiables, se sugiere lo siguiente:

- No debe haber más de 30 elementos en el instrumento de evaluación del desempeño docente. El número de elementos debe estar relacionado con la edad de los estudiantes. Un número mayor al indicado puede causar aburrimiento o fatiga en los estudiantes.

- El lenguaje y términos utilizados en el instrumento de evaluación del desempeño docente debe ser claro, conciso y sencillo. Se recomienda evitar términos técnicos que puedan generar confusión entre los estudiantes.
- Las evaluaciones de los estudiantes deben ser completamente anónimas.
- Se debe ser honesto y transparente con los estudiantes, es decir, explicarles el motivo de la evaluación del desempeño docente.
- El administrador del instrumento de evaluación del desempeño docente debe leer revisar y leer las instrucciones y la escala de calificación con los estudiantes y responder a cualquier pregunta que puedan tener.
- El administrador del instrumento de evaluación del desempeño docente no debe interrumpir a los estudiantes mientras resuelven el instrumento.
- Se debe dar a los estudiantes suficiente tiempo para completar el instrumento de evaluación del desempeño docente. Se sugiere entre 20 y 30 minutos.

Theall (2002) acota que, si bien las evaluaciones del desempeño docente hechas por los estudiantes ofrecen una perspectiva única y diferente sobre su labor, no deben constituir el único insumo para tomar decisiones sobre los docentes, tales como su continuidad en la Institución Educativa o una promoción, pues sus respuestas pueden ser malinterpretadas o usarse incorrectamente.

d. A través de pares. Se basa en la coevaluación, es decir, en que los mismos docentes se evalúen entre ellos. Indudablemente, para proceder con este tipo de evaluación, la Institución Educativa tiene estándares e indicadores claros y observables de lo que un buen docente hace en clase. Adicionalmente, la Institución Educativa ha compartido y capacitado a todo el personal docente en el uso del instrumento para este tipo de evaluación. Dicho instrumento puede ser un cuestionario o rúbrica de observación de clase que estén compuestas por descriptores detallados. El modelo de evaluación en pares tiene como premisa que los docentes al haber recibido formación profesional en el campo y, más aún, estar en contacto directo y constante con la realidad educativa de las aulas, cuentan con amplios conocimientos empíricos de la práctica pedagógica efectiva. Una vez ejecutada la evaluación, ambos docentes se reúnen y el observador retroalimenta al observado, generando una discusión e intercambio respetuoso de opiniones e impresiones sobre la sesión.

Al igual que los otros modelos, éste tiene una desventaja. La Institución Educativa debe asegurarse que todos los miembros del equipo docente conocen y manejan correctamente el instrumento de evaluación y, más importante aún, que entre los docentes no existen conflictos ni

celos profesionales para así evitar evaluaciones poco objetivas y sesgadas por intereses personales.

- e. Autoevaluación. Un aspecto importante de la evaluación formativa es estimular el desarrollo profesional docente generando espacios y oportunidades para que los docentes reflexionen sobre su labor y evalúen su práctica pedagógica. Esto quiere decir que el docente identifica tanto sus fortalezas como oportunidades de mejora además de invitarlo a proponer alternativas de solución a dichas dificultades. Por otro lado, lo incita a trazarse metas de profesionalización docente muy personales y que se ajustan solamente a sí mismo.

Un primer paso lógico en la autoevaluación es que los docentes se califiquen a sí mismos usando el instrumento utilizado por la Institución Educativa. Luego, se procede a que los docentes identifiquen uno o dos aspectos de su práctica pedagógica que deseen mejorar y cómo ellos mismos proponen hacerlo, trazándose metas cercanas y tiempos para lograrlo. La autoevaluación debe ser guiada, es decir, el docente medita sobre sus competencias profesionales en la presencia de otro colega, quien puede ayudarlo y guiar la reflexión

Este modelo de evaluación es, generalmente, usado como complemento al modelo de la Institución Educativa. Sin embargo, e independientemente de ello, la autoevaluación debe ser una práctica sistemática pues requiere disciplina, seriedad y organización. Como señala Brown, y más importante aún, demanda perseverancia pues es un tipo de evaluación que suele tener resultados a mediano y largo plazo, pero valen la pena (Brown, 2007).

A pesar de las cualidades de este modelo, la desventaja más significativa es que el docente que se autoevalúa debe tener objetividad sobre sus propias necesidades de aprendizaje y, sobre todo, voluntad para superarlas.

- f. Evaluación del jefe inmediato, supervisor, director o líder pedagógico. La evaluación por parte de un supervisor suele ser considerada parte de la evaluación sumativa; sin embargo, esto depende de cada Institución Educativa. Las autoridades mencionadas pueden actuar como mentores o acompañantes pedagógicos. Resulta crucial que el docente evaluado no se sienta juzgado y que la autoridad que lo evalúe haya establecido un acercamiento previo, respetuoso y profesional. Además, se sugiere que la autoridad que asuma el rol de docente acompañante visite al docente varias veces para que cuando finalmente lo evalúe de forma sumativa, haya tenido diversas oportunidades para observar al docente. Una sola evaluación sumativa al docente sin haberle dado la oportunidad de ser evaluado formativamente resulta no solamente injusto, sino que ofrece una mirada sesgada sobre su labor.
- g. A través de portafolio. Este modelo constituye una herramienta que reúne intencionalmente evidencias de aprendizaje de los estudiantes. Por un lado, el recabar estas evidencias permiten identificar y caracterizar diversas dimensiones del ejercicio docente tales como estrategias

metodológicas de enseñanza y evaluación, así como los principios en los que el docente basa las decisiones que toma en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes.

Sin duda, este modelo hace visible el desempeño docente de una forma poco común pero significativa; no obstante, deja de lado la actividad pedagógica que solamente se puede observar en el aula.

Independientemente del modelo de evaluación del desempeño docente que se utilice, los docentes deben tener pleno conocimiento de cuál será el aplicado por la Institución Educativa, así como de los instrumentos que lo componen. Dichos instrumentos deben ser revisados de manera conjunta por los docentes y quien los evalúe. Así mismo, cada vez que el docente sea evaluado de manera formativa o sumativa se le debe informar de los resultados, se le debe proporcionar una copia de los mismos e informarle quién tendrá acceso a ellos. Finalmente, durante la entrega de los resultados de su evaluación o lo más cercano posible a ella, el docente evaluado y el evaluador deben reunirse para discutir e intercambiar opiniones sobre los resultados de manera que el docente evaluado tiene la oportunidad de hacer preguntas y descargos de ser necesario.

2.3.4 Dimensiones de desempeño docente

Como se ha señalado anteriormente, el MBDD (2012) identifica cuatro dominios que influyen favorablemente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. El dominio 2, conformado por seis desempeños, es el que compete a la Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes. Dichos desempeños expresan las características, cualidades y aptitudes deseables que el personal docente requiere para tener un desempeño profesional eficaz. Es a través de la observación de aula o cualquier otro espacio en donde el docente interactúa con sus estudiantes que se evalúa el desempeño docente.

Para la ejecución de la presente investigación, cinco de ellos han sido seleccionados:

2.3.4.1 Dimensión 1: Involucra activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

En términos generales, esta dimensión hace referencia a la medida en que el docente compromete “a los estudiantes en su proceso de aprendizaje de manera que se interesen y participen activamente en las actividades propuestas y que comprendan el sentido, importancia y/o utilidad de lo que aprenden” (MINEDU, 2017, p.18).

Un docente genera interés en los estudiantes cuando las actividades de aprendizaje que ha planificado atraen su atención. Esto debido a que resultan retadoras, tienen valor y ofrecen una variedad de oportunidades para desarrollar diferentes competencias. En otras palabras, el docente administra deliberadamente la participación de los estudiantes a través de actividades de aprendizaje pertinentes y significativas.

Una actividad de aprendizaje puede ser considerada desafiante cuando demanda un esfuerzo adicional por parte del estudiante. Por el contrario, actividades muy sencillas generan aburrimiento y aquellas extremadamente complejas causan frustración. Es tarea del docente diseñar y plantear

actividades de aprendizaje que impliquen un reto sin resultar desmotivadoras por su alta dificultad. La clave es hallar el equilibrio.

El interés de los estudiantes se manifiesta cuando demuestran “una actitud receptiva y de escucha o cuando son perseverantes y entusiastas por el desarrollo de la actividad” (MINEDU, 2017, p.19). Así también, esta dimensión está relacionada al tipo de actividades de aprendizaje en cuánto al desarrollo de las mismas, es decir, si deben ser ejecutadas de forma individual o grupal. Ambos tipos de actividades tienen ventajas y beneficios, según el contenido de la sesión y competencia que desee ser desarrollada. Del mismo modo, el objetivo de la clase y momento en que se organice participa en dicha decisión.

Otro aspecto importante de esta dimensión es cuán involucrado está el estudiante en el desarrollo de las actividades de aprendizaje, es decir, actúa como un mero observador pues la sesión es expositiva y él debe asumir un rol de escucha pasiva o es quien debe tomar acción y asumir un rol activo, que demanda su atención y esmero. Este aspecto va de la mano con cómo el docente fomenta la participación. No basta con que la sesión esté centrada en el estudiante, haciéndolo el protagonista de la experiencia educativa, el docente también debe buscar los medios para que dicho trabajo del estudiante se haga evidente y tangible, invitándolo a participar y no solamente a aquellos que se ofrecen sino también a aquellos estudiantes que quizá sea más tímidos o se sientan inseguros. Al darles la oportunidad de intervenir en la clase, contribuye al desarrollo de su autoconfianza y estima.

Finalmente, el docente debe explicar la razón detrás de una actividad. En ocasiones, puede parecer obvia; sin embargo, ninguna experiencia de aprendizaje es significativa sin que se le explique al estudiante y se invite a reflexionar sobre cómo una actividad de aprendizaje se relaciona con la sesión y el objetivo de la misma. El compartir con los estudiantes de forma explícita y clara el objetivo de la sesión y el porqué de las actividades, los “ayuda a comprender qué se espera de ellos y qué ruta deben seguir para alcanzar el éxito en dicha tarea” (MINEDU, 2017, p.20).

La Tabla 8 precisa los indicadores utilizados para la evaluación del desempeño docente en cuanto a la primera dimensión.

Tabla 8

Dimensión 1 de desempeño docente

Dimensión 1	Indicadores
	El/la docente promueve tu interés con actividades que captan tu atención (por ser desafiantes, atractivas, motivadoras y/o variadas)

	El/la docente planifica actividades de aprendizaje individuales, en pares y/o grupales.
Involucra activamente a los	Las actividades de aprendizaje que el/la docente propone son relevantes y significativas.
estudiantes en el proceso de aprendizaje.	Existe un equilibrio apropiado entre las actividades dirigidas por el/la docente y aquellas centradas en ti.
	El/la docente promueve tu participación activa en la sesión de aprendizaje.
	El/la docente explica la razón de realizar las actividades de la sesión de aprendizaje y cómo se relacionan con el tema de la sesión de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia con base en datos de MINEDU (2017).

2.3.4.2 Dimensión 2: Maximiza el tiempo dedicado al aprendizaje. Esta dimensión “evalúa que los estudiantes estén ocupados en las actividades de aprendizaje propuestas, ya sea de forma individual o en grupos” (MINEDU, 2017, p.24).

Si bien es cierto resulta vital que los estudiantes desarrollen actividades de aprendizaje de forma diligente, estas actividades deben estar alineadas al objetivo de la sesión. El que los estudiantes estén ocupados no garantiza su aprendizaje. Por ello, cada actividad debe ser vista como una unidad con una finalidad específica pero, a la vez, como parte de un todo, cuyas partes están conectadas entre sí que, en suma, permiten el logro del aprendizaje estimado para la sesión. En otras palabras, el nivel de complejidad de las actividades debe ir en forma ascendente o que una integre a la anterior. No basta invertir el tiempo de la sesión en una secuencia de actividades, cada una de ellas debe estar estrechamente relacionada una con la otra y con el propósito de la clase.

Con relación a las actividades y a la duración de cada una, los docentes también deben calcular cuidadosamente, la cantidad de tiempo que le dan al desarrollo de cada tarea. Ciertamente, aquellas que tienen una mayor demanda cognitiva y de colaboración, como trabajos en equipo, deberán asignarse con un rango de tiempo mayor. En cambio, aquellas que no representan mayores dificultades o pueden ser más mecánicas, como copiar algo en un cuaderno, no deben recibir tanta atención.

Los docentes altamente efectivos reconocen la importancia de maximizar el valor de cada minuto de tiempo de instrucción. Cuando las rutinas y los procedimientos se ejecutan sin mayores dificultades, ni indicaciones que consumen mucho tiempo, los estudiantes pueden concentrarse en su aprendizaje porque las interrupciones, distracciones y el comportamiento ajeno a la tarea son mínimas. Por ello, se debe asegurar que el tiempo de la sesión se utiliza de forma útil y eficaz.

Muchas veces las transiciones, “acciones que se realizan para pasar de una actividad a otra, tales como guardar o sacar materiales o formar grupos” (MINEDU, 2017, p.24) restan tiempo valioso de la clase sin que los estudiantes o inclusive el mismo docente sean conscientes de ello. Las transiciones ocurren con fluidez cuando cambiar de una actividad a otra se hace rápidamente, es decir, que dichas actividades no se extienden más allá del tiempo necesario. Para que esto suceda, el docente debe brindar indicaciones claras no solamente sobre las actividades, sino también sobre los recursos y/o materiales que serán necesarios para el desarrollo. De este modo, los estudiantes estarán preparados anticipadamente. Así también existen las llamadas actividades accesorias, aquellas que “no están directamente relacionadas al proceso de aprendizaje” (MINEDU, 2017, p.25) pero que se dan en las sesiones con frecuencia, tales como llamar lista, anotar la fecha, entre otras.

La Tabla 9 especifica los indicadores utilizados para la evaluación del desempeño docente en cuanto a la segunda dimensión.

Tabla 9

Dimensión 2 de desempeño docente

Dimensión 2	Indicadores
	<p>Las actividades de aprendizajes planificadas por el/la docente se relacionan directamente con el tema de la sesión de aprendizaje.</p> <p>La sesión está bien estructurada. Las actividades de aprendizaje tienen un orden lógico directamente relacionado y escalonado para el logro del desempeño.</p>
<p>Maximiza el tiempo dedicado al aprendizaje.</p>	<p>El/la docente brinda la cantidad de tiempo adecuada para desarrollar las actividades de aprendizaje.</p> <p>Acciones como tomar lista, abrir un PPT, compartir un archivo, etc. no quitan tiempo de la sesión de aprendizaje pues el/la docente las realiza rápidamente.</p>
	<p>El/la docente tiene todo lo que necesita para dictar su sesión de aprendizaje y no pierde tiempo buscando archivos y/o links.</p> <p>La mayor parte de la sesión de aprendizaje se centra en las actividades de aprendizaje que tú realizas, en tu participación y no en las explicaciones que da el/la docente.</p>

Fuente: Elaboración propia con base en datos de MINEDU (2017).

2.3.4.3 Dimensión 3: Evalúa el progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes y adecuar su enseñanza. La tercera dimensión examina el “monitoreo y acompañamiento que hace el docente del proceso de aprendizaje de los estudiantes y las medidas que toma durante la sesión para brindarles apoyo pedagógico pertinente, identificando sus avances y dificultades en el logro de los aprendizajes” (MINEDU, 2017, p.36).

Los docentes efectivos verifican continuamente la comprensión de los estudiantes durante la sesión. De esta manera, recogen información en tiempo real sobre la eficacia de sus estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje. Además, el docente se muestra “receptivo a preguntas y solicitudes de apoyo y ayuda adicional” (MINEDU, 2017, p.36). Este comportamiento refleja una sincera preocupación hacia los estudiantes, haciéndolos sentir valorados e importantes, pues el docente verdaderamente desea que el estudiante aprenda. Este tipo de docentes reconoce que, de ser necesario, tanto el contenido como una habilidad deben ser enseñados de nuevo, de forma diferente o ser más reforzados.

Conjuntamente, esta dimensión evalúa “la calidad de la retroalimentación que el docente proporciona a los estudiantes y si aprovecha los errores de estos últimos como oportunidades reales de aprendizaje” (MINEDU, 2017, p.36). Una nota es clara. Indica al estudiante si cumplió con las expectativas de la tarea y crea una forma sencilla para que un docente evalúe su trabajo sin tener que verse sumergido en matices y criterios subjetivos, aparentemente subjetivos. No obstante, una vez que la calificación ha sido escrita o comunicada, se convierte, para el estudiante, en lo único que importa. Raramente, los estudiantes se interesan por escuchar lo que hicieron bien cuando obtienen una calificación baja. Es aquí donde la retroalimentación hace una gran diferencia: cuando es personalizada resulta de relevancia y fácil comprensión para el estudiante.

El MINEDU (2017) diferencia dos tipos de retroalimentación en clase:

- La elemental, aquella rápida pero inexacta que consiste en “señalar únicamente si la respuesta o procedimiento desarrollado es el correcto o incorrecto” (p.38). A veces, los docentes agregan y preguntan a los estudiantes si están seguros de su respuesta sin proporcionarles elementos que los ayuden a comprender la razón de su error o acierto.
- La descriptiva, aquella que ofrece de manera oportuna a los estudiantes “elementos de información suficientes para mejorar su trabajo, describiendo lo que hace que esté o no logrado o sugiriendo en detalle qué hacer para mejorarlo” (MINEDU, 2017, p.38).

La Tabla 10 detalla los indicadores utilizados para la evaluación del desempeño docente en cuanto a la tercera dimensión.

Tabla 10*Dimensión 3 de desempeño docente*

Dimensión 3	Indicadores
Evalúa el progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes y adecuar su enseñanza.	El/la docente comprueba que comprendas el tema de la sesión de aprendizaje.
	El/la docente verifica que comprendas las instrucciones de las actividades de aprendizaje.
	El/la docente brinda retroalimentación (feedback) a toda la clase como grupo.
	El/la docente te da retroalimentación (feedback) personalizado (individual).
	Cada vez que el/la docente te asigna una actividad de aprendizaje durante la sesión se da un tiempo para revisarla contigo.
	Cuando entregas una tarea el/la docente no solamente se limita a enviarte la calificación que obtuviste sino que además hace un comentario que te permite identificar lo que hiciste bien y lo que debes mejorar.

Fuente: Elaboración propia con base en datos de MINEDU (2017).

Como se observa, las tres primeras dimensiones de la variable desempeño docente están relacionadas a la planificación y conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que la cuarta y quinta dimensiones están ligadas a la relación que el docente sostiene con sus estudiantes y la que, como líder del aula, promueve entre ellos.

2.3.4.4 Dimensión 4: Regula positivamente el comportamiento de los estudiantes. La cuarta dimensión está definida como la capacidad del docente para “regular el comportamiento de los estudiantes ofreciéndoles un modelo positivo que contribuye al desarrollo de la autorregulación de su conducta en beneficio de la buena convivencia” (MINEDU, 2017, p.48). Así también, el docente debe verificar y asegurarse que los estudiantes comprendan con claridad cuáles son las expectativas que se tienen sobre su comportamiento en el aula. Por otro lado, el docente debe saber cómo prevenir comportamientos inapropiados o en caso sucedan, redirigirlos “eficazmente a través de mecanismos formativos que promuevan la autorregulación y el buen comportamiento de manera que la sesión se desarrolle sin mayores contratiempos” (MINEDU, 2017, p.5).

Esta dimensión exhorta a los docentes a ayudar a los estudiantes a comprender y reflexionar sobre el porqué de las normas de convivencia en el espacio educativo. Esto con la intención de que el estudiante no considere estas reglas como una mera imposición, sino que les encuentre un sentido

que beneficiará su aprendizaje. Cabe agregar, que las normas de convivencia deben formar parte de cada sesión, mencionando aquellas que se relacionen directamente, por ejemplo, con algún tipo de actividad de aprendizaje, tal como el levantar la mano para participar como muestra de respeto, promoviendo el orden en la clase.

Obtener reconocimiento por un logro es una situación que todos los individuos desean. Por ello, el reforzamiento positivo comunica a los estudiantes que aquellos comportamientos, actitudes o acciones que denoten esfuerzo, esmero o algún tipo de valor, son bien estimados por el docente. Pedir a los estudiantes que aplaudan a un compañero como forma de felicitación, tiene un efecto positivo en los estudiantes, siendo muy posible que deseen experimentar la misma sensación como recompensa por su accionar.

Claramente, el docente debe estar en control de los estudiantes. Sin embargo, mecanismos de control severos pueden resultar humillantes e incluso contraproducentes, teniendo como resultado un comportamiento desafiante y disruptivo. Una estrategia que regula de manera efectiva el comportamiento de los estudiantes es “dirigir la atención de los estudiantes hacia un ejemplo positivo de comportamiento” (MINEDU, 2017, p.49) e incluso hacerlo de forma general, refiriéndose al aula como una unidad. Esta acción transmite la idea de un compromiso compartido, donde no basta con que unos pocos sigan las normas de convivencia, pues al ser miembros de un grado o sección en particular, todos son igualmente responsables.

La Tabla 11 precisa los indicadores utilizados para la evaluación del desempeño docente en cuanto a la cuarta dimensión.

Tabla 11

Dimensión 4 de desempeño docente

Dimensión 4	Indicadores
Regula positivamente el comportamiento de los estudiantes.	El/la docente promueve que reflexiones sobre tu comportamiento en la sesión de aprendizaje.
	El/la docente te recuerda las normas de convivencia y el buen uso de las herramientas digitales durante la sesión de aprendizaje.
	El/la docente utiliza estímulos positivos para promover la disciplina en clase.
	Las estrategias para el control de la disciplina que utiliza el/la docente son siempre efectivas.
	El comportamiento inapropiado de un estudiante nunca interrumpe el curso normal de la sesión de aprendizaje.

El/la docente te comunica lo que espera de ti y tu comportamiento durante la sesión de aprendizaje y te explica la razón de sus expectativas.

Fuente: Elaboración propia con base en datos de MINEDU (2017).

2.3.4.5 Dimensión 5: Fomenta un ambiente de respeto y proximidad. Esta última dimensión apunta a si el docente crea un ambiente grato y seguro para el aprendizaje, el cual se revela a través de una relación respetuosa entre el docente, los estudiantes y entre estos últimos. Conjuntamente, considera y valora las opiniones de los estudiantes y se muestra empático ante sus necesidades académicas, físicas y emocionales (MINEDU, 2017).

Crear una comunidad de apoyo en el aula centrada en el aprendizaje es fundamental para el logro de todos los estudiantes en el aula. Una comunidad positiva permite a los docentes impartir su instrucción en un entorno donde el aprendizaje es una prioridad.

Las relaciones sólidas entre estudiantes y docentes son importantes pues permiten la creación de un entorno de aprendizaje seguro y productivo. Generar confianza entre el docente y los estudiantes sirve como base para que estos últimos asuman riesgos, tengan voluntad de probar nuevas habilidades y, sobre todo, no sientan temor de cometer errores.

Tal y como sucede con cualquier otra persona, los estudiantes disfrutan y valoran muestras de aprecio, no solo por ellos mismos sino también por sus logros. Un estudiante que siente que su esfuerzo es reconocido, pone más empeño en las tareas.

Cuando el aprendizaje es el foco de atención de un aula, el proceso de enseñanza-aprendizaje se hace más fácil y gratificante pues los estudiantes están dispuestos a asumir la responsabilidad por su aprendizaje. Así también, los estudiantes reaccionan mejor a un docente tolerante y comprensivo que trata de ponerse en su lugar antes las dificultades y desafíos que puedan afrontar.

La Tabla 12 especifica los indicadores utilizados para la evaluación del desempeño docente en cuanto a la última dimensión.

Tabla 12

Dimensión 5 de desempeño docente

Dimensión 5	Indicadores
	El/la docente hace que te sientas seguro y cómodo para hacer preguntas y expresar lo que no comprendes.
	El/la docente es respetuoso y cordial en todo momento.

	El/la docente promueve el respeto y cordialidad entre tus compañeros y tú.
Fomenta un ambiente de respeto y proximidad.	El/la docente reconoce y te felicita por tus logros y buen trabajo.
	El/la docente te motiva y anima a seguir intentando realizar una tarea y/o actividad, aunque expresas dudas y/o dificultades.
	El/la docente resuelve situaciones imprevistas con calma y empatía (por ejemplo: que se cuelgue tu Internet, que no funcione tu micrófono, que te sientas mal, etc.)

Fuente: Elaboración propia con base en datos de MINEDU (2017).

Capítulo III: Metodología de la investigación

Con el objetivo de responder a las interrogantes formuladas en la presente tesis, se identifican a continuación el paradigma, enfoque, tipo y diseño de la investigación. Así mismo, se definirán las variables consideradas para el estudio, se describirán los instrumentos de recolección de datos, así como las técnicas para su procesamiento y análisis.

3.1 Paradigma y enfoque de investigación

La presente investigación corresponde al paradigma positivista pues conforme a Ricoy (como se citó en Ramos, 2017) tiene como objetivo “comprobar una hipótesis por medios estadísticos o determinar los parámetros de una determinada variable mediante la expresión numérica” (p.10). Así también, este paradigma implica la medición de las variables antes y después de su tratamiento mas no una intervención o valoración de las mismas para modificarlas a partir de la retroalimentación provista por los sujetos o realidad de estudio.

En cuanto al enfoque, este estudio responde a uno cuantitativo pues representa un conjunto de procesos secuenciales y probatorios al intentar medir dos variables, la independiente, el PAP “Sharing is learning” y la dependiente, el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria por medio de un instrumento aplicado en dos oportunidades (pretest y postest). Según Hernández, Fernández y Baptista (2014) este tipo de paradigma “utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (p.4).

3.2. Tipo de Investigación

El estudio corresponde a uno de tipo pre experimental pues “pretende confirmar y predecir los fenómenos investigados, buscando regularidades y relaciones causales entre elementos. Esto significa que la meta principal es la formulación y demostración de teorías” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.6). Es así que busca explicar el efecto de la implementación de un plan de acompañamiento pedagógico (variable independiente) en el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria (variable dependiente).

Cabe mencionar que si bien es cierto el PAP “Sharing is learning” se creó como tratamiento para la investigación, es el Cuestionario de desempeño docente, también de autoría de la investigadora, el instrumento que se aplicó dos veces, como pretest y postest, para medir el efecto de una variable sobre la otra.

Finalmente, se señala que la línea de investigación de este trabajo es la de Gestión Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Piura, en el campo de la gestión directiva y pedagógica pues tiene como objetivo implementar acciones de formación profesional para la mejora del desempeño docente.

3.3. Diseño de Investigación

La investigación corresponde al diseño de un solo grupo con pretest y postest, donde el único grupo está conformado por los estudiantes del nivel de Educación Secundaria mientras que el pretest y el postest están representados por el Cuestionario de desempeño docente, instrumento que corresponde a la técnica de encuesta. Es a través de este diseño que los estudiantes evaluarán el desempeño docente del Nivel de Educación Secundaria, variable dependiente, antes y después de la implementación del PAP "Sharing is learning", variable independiente. Dichos resultados revelarán el efecto de una variable sobre la otra.

Dicho diseño se representa de la siguiente manera:

G O1 X O2

G : Estudiantes del nivel de Educación Secundaria

O1 : Aplicación del pretest

X : PAP "Sharing is learning"

O2 : Aplicación del postest

A continuación, se precisan las fases de la investigación:

1. **Identificación de la problemática:** dentro de su propio contexto laboral, la tesista evaluó e identificó problemáticas que pudiera abordar y solucionar desde su rol y experiencia.
2. **Selección del objetivo general y específicos:** Una vez identificada y seleccionada la problemática, se procedió a formular la pregunta general de investigación, así como el objetivo general y los específicos. Del mismo modo, se plantearon las hipótesis del estudio, tanto la general como las específicas. Todos estos elementos pueden encontrarse en la matriz de consistencia (ver Apéndice 3).
3. **Revisión bibliográfica:** Selección cuidadosa y evaluación de diversas fuentes documentales que contienen información, datos, evidencias, estudios previos sobre la problemática que se quiere solucionar y las variables que la componen.
4. **Elaboración del marco teórico:** Con el propósito de desarrollar esta fase, se hizo una revisión y búsqueda de las bases teóricas que sustentan el presente estudio y sus variables. De toda la información recabada, se seleccionó aquella que resultó de mayor significancia, por su contenido, antigüedad y relación con los antecedentes y variables de estudio.
5. **Definición de la población y muestra:** La población estuvo conformada por los docentes del nivel de Educación Secundaria de la Institución Educativa BS; sin embargo, la muestra estuvo constituida por siete de ellos. Luego, se procedió a informarles sobre la investigación y se les invitó a participar de ella. Adicionalmente, y puesto que los estudiantes también constituyen un elemento

indispensable de este estudio, se les comunicó el objetivo de la presente tesis como un plan institucional.

- 6. Elección de la técnica e instrumento para el recojo de datos:** Considerando la problemática identificada, el contexto y circunstancias en la que se encuentra inmersa y los objetivos de la investigación, se decidió por la técnica de encuesta, mientras que el instrumento, usado como pretest y posttest, creado y aplicado por la misma autora del estudio, fue el Cuestionario de desempeño.
- 7. Diseño y elaboración del instrumento y del tratamiento:** Se procedió a la creación del Cuestionario de desempeño docente y del PAP “Sharing is learning”, considerando las bases teóricas incluidas en la investigación.
- 8. Revisión del instrumento y del tratamiento por parte del asesor:** Se envió al asesor, hasta en tres oportunidades, el instrumento y el tratamiento para la respectiva revisión, retroalimentación y aprobación.
- 9. Selección y disposición de los recursos para la aplicación del instrumento y del tratamiento:**
Se determinó que, para la aplicación de la prueba piloto del Cuestionario de desempeño docente, la aplicación del mismo como pretest y posttest, así como para la implementación del PAP “Sharing is learning” se utilizará el paquete de herramientas y servicios de *Google Workspace for Education* que incluye *Google Meet*, *Google Drive* y *Google Forms*.
- 10. Revisión y validación del instrumento:** El Cuestionario de desempeño docente fue enviado a los tres jueces seleccionados junto con la matriz de consistencia, matriz de operacionalización de las variables (ver Apéndice 4) y fichas de validación de jueces (ver Apéndice 5).
- 11. Aplicación de la prueba piloto:** Se aplicó el Cuestionario de desempeño docente a 15 estudiantes del 3° grado del nivel de Educación Secundaria de otra Institución Educativa, en similares condiciones, es decir, a través de *Google Forms* y *Google Meet*, con el propósito de identificar dificultades en cuanto a la comprensión y el uso del instrumento u otros elementos que podrían tener un impacto negativo en la investigación, tales como el diseño del cuestionario, la redacción de las instrucciones o de los enunciados que generen confusión entre los estudiantes o, peor aún, que no respondan a alguno de los indicadores.
- 12. Administración del pretest:** Una vez que el Cuestionario de desempeño docente fue revisado y aprobado por el asesor de tesis, los jueces expertos y se le sometió a la prueba piloto, se aplicó el Cuestionario de desempeño docente como pretest.
- 13. Implementación del tratamiento:** Se procedió con la implementación del PAP “Sharing is learning”.
- 14. Administración del posttest:** Una vez que se concluyó con la implementación del PAP “Sharing is learning” se procedió con la aplicación del Cuestionario de desempeño docente como posttest.

15. Codificación y análisis de los resultados: Para realizar este proceso, se procedió a vaciar los datos, es decir, las respuestas de los estudiantes al Cuestionario de desempeño docente, del pretest y postest, en un archivo Excel. A continuación, se usó el software estadístico SPSS 22 para el tratamiento estadístico de los datos recabados. Luego, se presentaron y organizaron los datos en tablas ordenadas según los objetivos de la investigación, específicos a general. Una vez hecho esto, se hizo la discusión de los resultados organizados por las hipótesis, específicas y la general. Finalmente, se hizo un análisis, comparación y contrastación de los resultados obtenidos con el marco teórico y las investigaciones consignadas en los antecedentes. Este proceso permitió la elaboración de las conclusiones y recomendaciones de la tesis de maestría.

16. Elaboración del informe: El informe está organizado en cinco capítulos. En el Capítulo I, se caracterizó y planteó el problema de investigación en forma de pregunta. Del mismo modo, se incluye la justificación, las limitaciones, los objetivos, general y específicos, así como las hipótesis, también la general y las específicas, concluyendo con los antecedentes del estudio. En el Capítulo II se presentó el marco teórico, relacionado a las variables independiente y dependiente de estudio. En el Capítulo III se explica lo concerniente a la metodología de la investigación, el paradigma, el enfoque, el tipo y diseño de la investigación. Adicionalmente, se establece la población y muestra del estudio, así como las decisiones conceptuales y operaciones de la variable independiente y dependiente. El capítulo tres concluye con la explicación de las técnicas e instrumentos para el recojo de datos y proceso de validación de los mismos. En el Capítulo IV se presentan e interpretan los resultados para luego proceder con la respectiva discusión. Finalmente, en el Capítulo V, se adjunta el PAP "Sharing is learning".

3.4 Población y muestra de estudio

3.4.1 Población

La población del estudio estuvo conformada por los docentes del nivel de Educación Secundaria de la Institución Educativa BS ubicada en el distrito de San Isidro, perteneciente a la UGEL 03.

Tabla 13

Docentes del nivel de Educación Secundaria distribuidos por área curricular

Área curricular	Cantidad de docentes
Matemática (1° y 2°)	1
Matemática y Física (3°, 4, ° y 5°)	1
Comunicación	1
Ciencia y Tecnología	1

Ciencias Sociales (CCSS)	1
Desarrollo personal, Ciudadanía y Cívica (DPCC)	
Inglés	1
Arte y Cultura	1
Educación Física	1
Religión	1
Total	9

Fuente: Elaboración propia con base en datos de Nómina de Docentes (2021).

En la Tabla 13 se observa que por cada área curricular hay un docente asignado en el nivel de Educación Secundaria con la excepción del curso de Matemática pues se cuenta con dos docentes entre los cuales se han dividido los cinco grados del nivel.

Criterios de inclusión

Del total de la población de docentes de la Institución Educativa, se incluyó solamente a aquellos que dictan en el nivel de Educación Secundaria.

Criterios de exclusión

Del total de los docentes del nivel de Educación Secundaria, se excluyó a aquellos que dictan áreas curriculares de las que los estudiantes pueden exonerarse, tal y como lo son Educación Física y Religión.

3.4.2 Muestra

La muestra estuvo conformada por siete de los docentes nivel de Educación Secundaria considerando el criterio de exclusión mencionado anteriormente.

3.5. Variables de investigación

3.5.1 Variable independiente: Plan de acompañamiento pedagógico “Sharing is learning”

Según el MINEDU (2020a), la definición conceptual es:

Acción de formación docente en servicio situada en el contexto de la práctica docente, que por su diseño comprende diversas estrategias, las mismas que pueden desarrollarse de manera presencial y/o a distancia, para promover de manera individual y colectiva la mejora de la práctica pedagógica y el desarrollo autónomo de la profesión docente, que contribuya a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. (p.1)

Operacionalización de la variable

Se puede afirmar que es una herramienta de gestión educativa que promueve el fortalecimiento del desempeño docente por medio de la participación activa, trabajo colaborativo y reflexión crítica.

Tabla 14

Dimensiones e indicadores de la variable independiente: PAP “Sharing is learning”

Dimensiones	Indicadores
Visita en aula	Observación reflexiva y crítica de la conducción de la sesión de aprendizaje por el Directivo de la Institución Educativa.
Pasantía	Identificación conjunta entre docentes sobre prácticas educativas efectivas y oportunidades de mejora.
Microtaller	Discusión y profundización de estrategias metodológicas de forma colaborativa con el propósito de encontrar soluciones a problemáticas encontradas en las Visitas en aula.
Grupo de interaprendizaje	Fomento del intercambio de conocimientos y experiencias a través de la metacognición y la autoevaluación de la práctica pedagógica.
Reunión de trabajo colegiado	Fomento del trabajo colaborativo entre el equipo docente y el equipo directivo con el fin de discutir, revisar y tomar decisiones sobre asuntos de índole pedagógica e institucional. La sesión de esta estrategia concluye con algún producto.

Fuente: Elaboración propia con base en datos de MINEDU (2020b).

3.5.2 Variable dependiente: *desempeño docente*

El desempeño docente es definido por el MDBB (2012) como la “actuación observable en correspondencia a una responsabilidad y logro de determinados resultados” (p.24).

Operacionalización de la variable

Se puede afirmar que desempeño docente es el cumplimiento, demostración y mejora de las competencias propias del ejercicio docente establecidas por la propia Institución Educativa.

Tabla 15

Dimensiones e indicadores de la variable dependiente: desempeño docente

Dimensiones	Indicadores
Planificación de actividades que involucran activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje.	Promoción del interés por parte del docente con actividades que captan la atención de los estudiantes (por ser desafiantes, atractivas, motivadoras y/o variadas)
	Planificación de actividades de aprendizaje individuales, en pares y/o grupales.
	Actividades de aprendizaje relevantes y significativas.
	Equilibrio apropiado entre las actividades dirigidas por el/la docente y aquellas centradas en el estudiante.
	Promoción de participación activa en la sesión de aprendizaje. Explicaciones sobre la realización de actividades y cómo se relacionan con el tema de la sesión de aprendizaje.
Maximización del tiempo dedicado al aprendizaje.	Actividades de aprendizajes directamente relacionadas con el tema de la sesión de aprendizaje.
	Sesiones correctamente estructuradas con actividades de aprendizaje que tienen un orden lógico directamente relacionado y escalonado para el logro del desempeño.
	Disposición de tiempo adecuado para desarrollar las actividades de aprendizaje.
	Acciones como tomar lista, abrir un PPT, compartir un archivo, etc. no restan tiempo de la sesión de aprendizaje.
	Organización previa del material físico y digital para el dictado de la sesión de aprendizaje. Sesiones de aprendizaje centradas en actividades que requieren la participación y acción del estudiante.
Evaluación del progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los	Verificación de la comprensión del tema sesión de aprendizaje.
	Verificación de la comprensión de las instrucciones de las actividades de aprendizaje.
	Retroalimentación a toda la clase como grupo.
	Retroalimentación personalizada. Asignación de actividades de aprendizaje revisadas por el docente junto con el estudiante durante la sesión.

estudiantes y adecuar su enseñanza.	Entrega de tareas acompañada de no solamente la calificación respectiva sino también de retroalimentación.
Regulación positiva del comportamiento de los estudiantes.	Promoción de reflexión sobre el comportamiento de los estudiantes en la sesión de aprendizaje. Recordatorio sobre las normas de convivencia y el buen uso de las herramientas digitales durante la sesión de aprendizaje. Uso de estímulos positivos para promover la disciplina en clase. Uso de estrategias efectivas para el control de la disciplina. El comportamiento inapropiado de un estudiante nunca interrumpe el curso normal de la sesión de aprendizaje. Comunicación de expectativas sobre el comportamiento de los estudiantes y las razones detrás de ellas.
Fomento de un ambiente de respeto y proximidad.	Ambiente seguro y cómodo para hacer preguntas y expresar lo que los estudiantes no comprenden. Respeto y cordialidad por parte del docente en todo momento. Fomento del respeto y cordialidad entre los mismos estudiantes. Reconocimiento y felicitación por los logros obtenidos y el buen trabajo de los estudiantes. Motivación y ánimo hacia los estudiantes a seguir intentando realizar una tarea y/o actividad. Resolución de situaciones imprevistas con calma y empatía (por ejemplo: que se cuelgue el Internet, que no funcione el micrófono, enfermedad, etc.)

Fuente: Elaboración propia con base en datos de MINEDU (2017).

3.6 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.6.1 Cuestionario de desempeño docente

3.6.1.1 Proceso de elaboración. Para el recojo de datos se utilizó el Cuestionario de desempeño, el cual corresponde a la técnica de encuesta. A través del recojo y análisis de las percepciones de los estudiantes sobre el desempeño docente antes y después de la implementación del PAP “Sharing is learning” es que se puede determinar su efecto en la variable dependiente.

El instrumento, de autoría original, fue creado por la misma investigadora. Una vez que se identificó la problemática a ser abordada, los objetivos, población y muestra del estudio, se decidió evaluar la práctica pedagógica de los docentes del Nivel de Educación Secundaria en base a los cinco

desempeños que corresponden al dominio 2, Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes, del MBDD (2012). Estos desempeños son descritos por el MINEDU (2017) en las Rúbricas de observación de aula para la evaluación del desempeño docente. Sin embargo, dichas rúbricas están pensadas en la evaluación que realiza el Directivo u otro profesional de la Educación, es decir, una persona debidamente capacitada para utilizarlas. Adicionalmente, los términos incluidos en las Rúbricas de observación de aula del MINEDU, están compuestas por términos técnicos y especializados. A raíz de este hecho, la tesista encontró conveniente elaborar su propio instrumento dirigido a estudiantes el cual, el lugar de ser una rúbrica compuesta por cuatro niveles y sus respectivos descriptores, contaría solamente con uno, redactado en un lenguaje amigable, sencillo y en términos educativos que resulten familiares a los estudiantes del nivel de Educación Secundaria, jóvenes de entre 12 y 17 años de edad. Dicho descriptor corresponde al nivel más alto del desempeño docente para que los estudiantes pudieran manifestar si estaban de acuerdo con el enunciado y en qué medida.

El Cuestionario de desempeño docente evalúa, al igual que el MINEDU (2012), cinco dimensiones de la práctica pedagógica:

1. Planificación de actividades que involucren activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje.
2. Maximización del tiempo dedicado al aprendizaje.
3. Evaluación del progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes y adecuar su enseñanza.
4. Regulación positiva del comportamiento de los estudiantes.
5. Fomento de un ambiente de respeto y proximidad.

3.6.1.2 Descripción de instrumento. Como se señaló anteriormente, el Cuestionario de desempeño docente contempla los mismos cinco desempeños que el MINEDU (2012) establece, aunque se refiere a ellos como dimensiones. Basándose en la definición de cada uno de los desempeños docentes provistos por el MINEDU (2012), la tesista elaboró y redactó seis ítems o indicadores por cada uno, dando un total de 30 ítems. Puesto que el instrumento se utilizó para recoger las percepciones u opiniones de los estudiantes sobre el desempeño docente, se recurrió un cuestionario con escala tipo Likert de cinco puntos, escala de calificación que se utiliza para medir y calificar el nivel de acuerdo o desacuerdo de los individuos con una declaración.

La Tabla 16 explica la organización del instrumento en cuanto a las dimensiones, número de indicadores y los niveles de la escala tipo Likert.

Tabla 16*Cuestionario de desempeño docente*

Dimensiones del desempeño docente	Número de indicadores	1	2	3	4	5
Planificación de actividades que involucran activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje	6					
Maximización del tiempo dedicado al aprendizaje	6					
Evaluación del progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes y adecuar su enseñanza	6					
Regulación positiva del comportamiento de los estudiantes	6					
Fomento de un ambiente de respeto y proximidad.	6					
Total	30					

Fuente: Elaboración propia con base en datos de MINEDU (2017).

Cabe señalar que los niveles y sus respectivos números indican lo siguiente:

- 1 Totalmente en desacuerdo
- 2 En desacuerdo
- 3 Neutral
- 4 De acuerdo
- 5 Totalmente de acuerdo

Puesto que cada dimensión está compuesta por seis indicadores, el puntaje mínimo que podría obtener un docente en cuanto a su desempeño es 30 puntos, mientras que el máximo, 150 puntos.

3.6.1.3 Administración del Cuestionario de desempeño docente. El Cuestionario de desempeño docente se aplicó de manera virtual (a través de *Google Forms*), como pretest, a los estudiantes del nivel de Educación Secundaria, grado por grado, los dos últimos días del mes de marzo del año 2021, después del dictado al término de una sesión de aprendizaje de cada una de las áreas curriculares consideradas en el PAP "Sharing is learning". En otras palabras, cada estudiante respondió un Cuestionario de desempeño docente por cada uno de los profesores que le enseña.

La Tabla 17 muestra cuántas veces cada grado del nivel de Educación Secundaria respondió el cuestionario.

Tabla 17

Grados que respondieron el cuestionario

Área curricular	Grado del nivel de Educación Secundaria				
	1°	2°	3°	4°	5°
Matemática (1° y 2°)	X	X			
Matemática y Física (3°, 4° y 5°)			X	X	X
Comunicación	X	X	X	X	X
Ciencia y Tecnología	X	X	X	X	
Ciencias Sociales (CCSS) y Desarrollo personal, Ciudadanía y Cívica (DPCC)	X	X	X	X	X
Inglés	X	X	X	X	X
Arte y Cultura	X	X	X	X	X
Total de Cuestionarios de desempeño docente contestados por cada grado	6	6	6	6	5

Fuente: Elaboración propia.

Cuando se aplicó el Cuestionario de desempeño docente como pretest, en promedio, los estudiantes necesitaron entre 14 a 20 minutos para responderlo en su totalidad. Sin embargo, en el posttest, el tiempo se redujo, entre 8 a 17 minutos para responder cada Cuestionario por cada docente.

3.6.2 Validación

Como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2014) “la validez de contenido de un instrumento se refiere al grado en que un instrumento mide realmente la variable que pretende medir” (p.200). Una de las formas que el autor prescribe para obtener la validez del instrumento es por medio de la validez de expertos o juicio de expertos, “aquella que determina el grado en que un instrumento realmente mide la variable de interés, de acuerdo con expertos en el tema” (p.204), es decir, que voces calificadas por su formación, experiencia o ambas, evalúan y emiten su opinión sobre si un instrumento verdaderamente mide la variable que se ha determinado. El Cuestionario de desempeño docente fue sometido a este tipo de validez. Por dicha razón, se contactó a tres docentes profesionales con grado de Magíster en Educación, en ejercicio y con amplia experiencia en la enseñanza en EBR. Ellos fueron: Paola Arana Vera, Carmela Lucich Villarreal y Jeancarlo García Guadalupe quienes revisaron y evaluaron el Cuestionario de desempeño docente según los criterios

establecidos en la ficha de validación del instrumento (ver apéndice 4). Como resultado, se obtuvo tres valores para calcular la validez de contenido mediante el coeficiente de validez V de Aiken:

Tabla 18

Resultado de la validación del instrumento

Instrumento	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Promedio	Situación final
Cuestionario	1	1	1	1	Validez muy buena

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 18 demuestra que los resultados de las evaluaciones del instrumento realizadas por los tres jueces determinaron que el instrumento tiene una muy buena validez de contenido (1), lo que significa que su contenido efectivamente mide el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria.

3.6.3 Confiabilidad

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014) “la confiabilidad es el grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes” (p.200). En consecuencia, la confiabilidad del instrumento, Cuestionario de desempeño docente, se obtuvo calculando el coeficiente de consistencia interna a través de la prueba Alfa de Cronbach. La Tabla 19 muestra el resultado de la prueba.

Tabla 19

Resultado de la confiabilidad del instrumento

Alfa de Cronbach	N° de elementos
,980	30

Fuente: Elaboración propia.

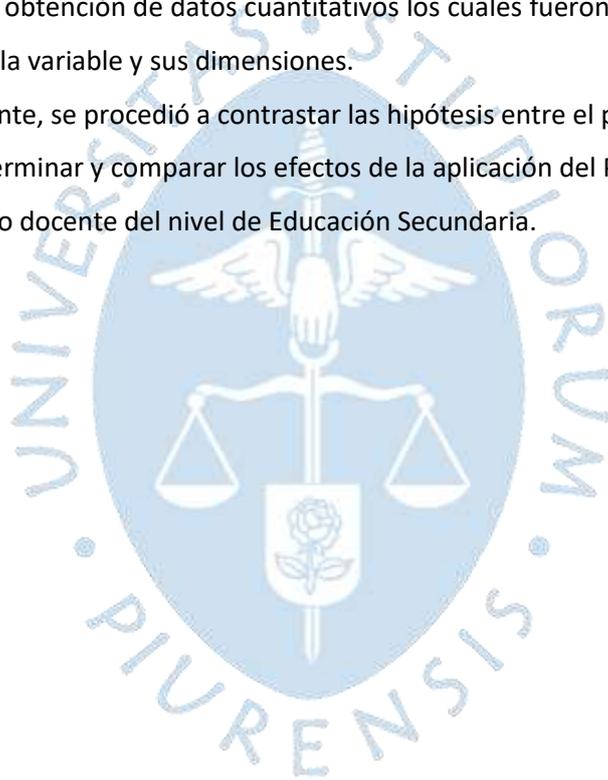
Según George y Mallery (2003), un instrumento es confiable cuando el coeficiente obtenido es superior o igual a 0.7. De ser el caso, el resultado obtenido representa un coeficiente de nivel bueno.

3.7 Procedimiento de análisis y presentación de resultados

Con el propósito de analizar y presentar los resultados del estudio, se procedió de la siguiente manera:

- a) Se elaboró una base de datos (vista de variables y vista de datos) basada en la estructura del instrumento y las calificaciones asignadas por los estudiantes a los docentes del nivel de Educación Secundaria.
- b) Se organizaron las respuestas de los estudiantes sobre el desempeño de cada uno de los siete docentes del nivel de Educación Secundaria en tablas de distribución de frecuencias.
- c) Se procesaron los datos usando el software estadístico SPSS 25, el cual permitió realizar los procedimientos de acuerdo a los estadísticos utilizados.
- d) Se procedió a la obtención de datos cuantitativos los cuales fueron procesados y organizados en tablas según la variable y sus dimensiones.

Finalmente, se procedió a contrastar las hipótesis entre el pretest y posttest con el objetivo de determinar y comparar los efectos de la aplicación del PAP "Sharing is learning" en el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria.





Capítulo IV: Resultados de la investigación

En el presente capítulo, se hace una descripción del contexto y sujetos de la investigación. Así también, se presentarán los resultados obtenidos de la aplicación del Cuestionario de desempeño docente del nivel de Educación Secundaria respondido por los estudiantes del mismo nivel en tablas acompañadas de la respectiva interpretación.

4.1. Descripción del contexto y las unidades de investigación

La implementación del PAP “Sharing is learning” se llevó a cabo de manera virtual o a distancia en la Institución Educativa BS, ubicada en el distrito de San Isidro en la ciudad de Lima. Esta Institución Educativa, que ofrece los tres niveles de Educación Básica, se caracteriza por ser bilingüe y privada, siendo fundada en 1993.

En el aspecto académico, la Institución Educativa está liderada por la Dirección y Coordinaciones Académicas quienes supervisan, monitorean y acompañan al equipo docente en su labor educativa; sin embargo, no cuenta con un Plan de acompañamiento pedagógico debidamente institucionalizado y registrado en los documentos de gestión pedagógica. Por tanto, surge la necesidad de crear e implementar un plan de acompañamiento pedagógico que recoja sistemáticamente y de manera continua información relevante con relación a la calidad del servicio educativo con el propósito de identificar y potenciar fortalezas en el personal docente, así como detectar oportunidades de mejora para corregirlas de manera colaborativa.

Para esta experiencia de estudio, se consideró específicamente a los docentes del nivel de Educación Secundaria de las siete áreas curriculares de las cuales los estudiantes no pueden exonerarse. Los docentes que constituyen la población del estudio son profesionales titulados de la carrera de Educación, con al menos seis años de experiencia laboral en la EBR, contratados a tiempo completo. Uno de ellos es varón y el resto, mujeres. Sus edades oscilan entre los 29 y 45 años. La Tabla 20 muestra el número de estudiantes del nivel de Educación Secundaria que evaluaron a cada docente de las áreas curriculares consideradas para el presente estudio.

Tabla 20

Cantidad de estudiantes que evaluó a cada docente

Área curricular / Docente	Grados del nivel de Educación					Total de estudiantes
	Secundaria					
	1°	2°	3°	4°	5°	
Matemática (1° y 2°)	16	14				30
Matemática y Física (3°, 4° y 5°)			12	8	10	30
Comunicación	16	14	12	8	10	60

Ciencia y Tecnología	16	14	12	8		50
Ciencias Sociales (CCSS)						
Desarrollo personal, Ciudadanía y Cívica (DPCC)	16	14	12	8	10	60
Inglés	16	14	12	8	10	60
Arte y Cultura	16	14	12	8	10	60

Fuente: Elaboración propia con base en datos de Nómina de Estudiantes (2021).

En la Tabla 20 se puede observar la cantidad de estudiantes del nivel de Educación Secundaria que evaluó a cada docente que formó parte del PAP “Sharing is learning”, tanto antes como después de su implementación.

4.2. Resultados descriptivos de la investigación

La presente investigación formuló cinco objetivos específicos y uno general, los cuales están directamente relacionados a las dimensiones de la variable dependiente, desempeño docente, medidas en el cuestionario.

La Tabla 21 presentan los resultados de la relación causal entre las variables del estudio.

Tabla 21

Resultados de relación causal entre las variables de estudio

PAP	N		Media	Desviación	Varianza	Rango	Total
	Válido	Perdidos					
“Sharing is learning”							
Pretest	60	0	404.83	101.663	10335.362	287	24290
Posttest	60	0	619.60	198.892	39557.905	502	37176

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 21 se observa que la diferencia de medias entre el pretest y posttest respecto del mismo grupo de población está en un intervalo 404.83 y 619.60 es decir, 214.77, mientras que la variación de los rangos durante el proceso del desarrollo del PAP “Sharing is learning”, ha sido de 215. En consecuencia, la implementación del PAP “Sharing is learning” tiene un efecto positivo en el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria de una Institución Educativa Privada de Lima.

4.2.1 Resultados obtenidos organizados por cada dimensión del desempeño docente

En relación con las dimensiones de la variable dependiente, desempeño docente, medidas en el cuestionario, los resultados son los siguientes:

4.2.1.1 Dimensión 1: Planificación de actividades que involucran activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Con el propósito de cumplir con el primer objetivo específico, se midieron los efectos del PAP “Sharing is learning” en el involucramiento activo de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Tabla 22

Resultados descriptivos de la dimensión 1 del desempeño docente

Docente		N	M	Desviación estándar	Media de error estándar
Matemática (1° y 2°)	Pretest	30	12,10	2,090	,382
	Postest	30	26,80	,847	,155
Matemática y Física (3°, 4° y 5°)	Pretest	30	11,70	1,985	,362
	Postest	30	26,97	1,033	,189
Comunicación	Pretest	60	12,13	2,103	,271
	Postest	60	20,28	7,544	,974
Ciencia y Tecnología	Pretest	50	12,34	2,105	,298
	Postest	50	27,04	1,414	,200
CCSS Y DPCC	Pretest	60	11,78	2,337	,302
	Postest	60	26,90	1,085	,140
Inglés	Pretest	60	11,82	1,909	,246
	Postest	60	26,90	1,069	,138
Arte	Pretest	60	12,00	1,841	,238
	Postest	60	27,08	1,465	,189

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 22 se puede observar que todos los docentes de las áreas curriculares evaluadas mejoraron su desempeño con relación a la planificación de actividades que involucren activamente a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Particularmente, sobresale Matemática y Física (3°, 4° y 5°) pues la diferencia de medias del pretest y postest fue de 15.27. Por el contrario, el resultado de la diferencia de medias de la docente de Comunicación fue de 8.15, haciendo de esta área curricular la que menos mejoró. Por otro lado, la desviación estándar de esta última área es significativamente más

alta en comparación a la del resto, lo que indica que hubo un menor consenso por parte de los estudiantes respecto al desempeño docente de Comunicación con relación a esta dimensión.

4.2.1.2 Dimensión 2: Maximización del tiempo dedicado al aprendizaje. Con el propósito de cumplir con el primer objetivo específico, se midieron los efectos del PAP “Sharing is learning” en la maximización del tiempo dedicado al aprendizaje.

Tabla 23

Resultados descriptivos de la dimensión 2 del desempeño docente

Docente		N	M	Desviación	Media de error
Área curricular				estándar	estándar
Matemática (1° y 2°)	Pretest	30	17,40	2,127	,388
	Postest	30	27,20	1,186	,217
Matemática y Física (3°, 4° y 5°)	Pretest	30	16,80	2,058	,376
	Postest	30	27,33	1,093	,200
Comunicación	Pretest	60	18,07	1,894	,245
	Postest	60	20,18	7,851	1,014
Ciencia y Tecnología	Pretest	50	17,64	2,155	,305
	Postest	50	26,84	1,057	,149
CCSS y DPCC	Pretest	60	18,05	1,836	,237
	Postest	60	26,80	1,070	,138
Inglés	Pretest	60	18,10	1,744	,225
	Postest	60	27,22	1,195	,154
Arte	Pretest	60	18,02	2,013	,260
	Postest	60	27,00	1,193	,154

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 23 se puede observar que todos los docentes de las áreas curriculares evaluadas mejoraron su desempeño con relación a la maximización del tiempo dedicado al aprendizaje. Particularmente, sobresale Matemática y Física (3°, 4° y 5°) pues la diferencia de medias del pretest y postest fue de 10.53. Por el contrario, el resultado de la diferencia de medias de la docente de Comunicación fue de 2.11, haciendo de esta área curricular la que menos mejoró. Por otro lado, la desviación estándar de esta última área es significativamente más alta en comparación a la del resto, lo que indica que hubo un menor consenso por parte de los estudiantes respecto al desempeño docente de Comunicación con relación a esta dimensión.

4.2.1.3 Dimensión 3: Evaluación del progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes y adecuar su enseñanza. Con el propósito de cumplir con el tercer objetivo específico, se midieron los efectos del PAP “Sharing is learning” en la evaluación del progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes y adecuar su enseñanza.

Tabla 24

Resultados descriptivos de la dimensión 3 del desempeño docente

Docente		N	M	Desviación	Media de error
Área curricular				estándar	estándar
Matemática (1° y 2°)	Pretest	30	11,40	2,078	,379
	Postest	30	26,70	1,442	,263
Matemática y Física (3°, 4° y 5°)	Pretest	30	11,90	1,826	,333
	Postest	30	27,07	1,143	,209
Comunicación	Pretest	60	11,93	1,539	,199
	Postest	60	20,63	7,406	,956
Ciencia y Tecnología	Pretest	50	12,14	2,213	,313
	Postest	50	27,08	1,291	,183
CCSS Y DPCC	Pretest	60	12,05	2,012	,260
	Postest	60	26,87	1,142	,147
Inglés	Pretest	60	11,88	2,009	,259
	Postest	60	27,07	1,233	,159
Arte	Pretest	60	12,12	1,878	,243
	Postest	60	26,88	1,277	,165

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 24 se puede observar que todos los docentes de las áreas curriculares evaluadas mejoraron su desempeño con relación a la evaluación del progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes y adecuar su enseñanza. Particularmente, sobresale Matemática (1° y 2°) pues la diferencia de medias del pretest y postest fue de 15.30. Por el contrario, el resultado de la diferencia de medias de la docente de Comunicación fue de 8.7, haciendo de esta área curricular la que menos mejoró. Por otro lado, la desviación estándar de esta última área es significativamente más alta en comparación a la del resto, lo que indica que hubo un menor consenso por parte de los estudiantes respecto al desempeño docente de Comunicación con relación a esta dimensión.

4.2.1.4 Dimensión 4: Regulación positiva del comportamiento de los estudiantes. Con el propósito de cumplir con el cuarto objetivo específico, se midieron los efectos del PAP “Sharing is learning” en el fomento de un ambiente de respeto y proximidad.

Tabla 25

Resultados descriptivos de la dimensión 4 del desempeño docente

Docente		N	M	Desviación	Media de error
Área curricular				estándar	estándar
Matemática (1° y 2°)	Pretest	30	21,17	,950	,173
	Postest	30	27,07	1,048	,191
Matemática y Física (3°, 4° y 5°)	Pretest	30	21,23	1,331	,243
	Postest	30	26,67	,994	,182
Comunicación	Pretest	60	20,93	1,148	,148
	Postest	60	20,50	7,778	1,004
Ciencia y Tecnología	Pretest	50	21,18	1,240	,175
	Postest	50	27,06	1,236	,175
CCSS Y DPCC	Pretest	60	21,13	1,127	,145
	Postest	60	26,95	1,254	,162
Inglés	Pretest	60	21,02	1,172	,151
	Postest	60	26,92	1,319	,170
Arte	Pretest	60	20,85	1,219	,157
	Postest	60	27,12	1,209	,156

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 25 se puede observar que seis de los siete docentes de las áreas curriculares evaluadas mejoraron su desempeño con relación a la regulación positiva del comportamiento de los estudiantes. Particularmente, sobresale Arte pues la diferencia de medias del pretest y postest fue de 6.27. Por el contrario, el resultado de la diferencia de medias de la docente de Comunicación fue de -0.43, haciendo de esta área curricular la única que no mejoró, sino lo contrario. Por otro lado, la desviación estándar de esta última área es significativamente más alta en comparación a la del resto, lo que indica que hubo un menor consenso por parte de los estudiantes respecto al desempeño docente de Comunicación con relación a esta dimensión.

4.2.1.5 Dimensión 5: Fomento de un ambiente de respeto y proximidad. Con el propósito de cumplir con el quinto y último objetivo específico, se midieron los efectos del PAP “Sharing is learning” en la regulación positiva del comportamiento de los estudiantes.

Tabla 26

Resultados descriptivos de la dimensión 5 del desempeño docente

Docente		N	M	Desviación	Media de error
Área curricular				estándar	estándar
Matemática (1° y 2°)	Pretest	30	20,77	1,382	,252
	Postest	30	27,23	1,223	,223
Matemática y Física (3°, 4° y 5°)	Pretest	30	20,73	1,363	,249
	Postest	30	27,23	1,223	,223
Comunicación	Pretest	60	21,08	1,253	,162
	Postest	60	20,33	7,264	,938
Ciencia y Tecnología	Pretest	50	21,04	1,195	,169
	Postest	50	27,22	1,475	,209
CCSS y DPCC	Pretest	60	20,93	1,148	,148
	Postest	60	27,02	1,214	,157
Inglés	Pretest	60	20,97	1,235	,159
	Postest	60	26,73	1,364	,176
Arte	Pretest	60	20,87	1,016	,131
	Postest	60	27,22	1,027	,133

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 26 se puede observar que seis de los siete docentes de las áreas curriculares evaluadas mejoraron su desempeño con relación al fomento de un ambiente de respeto y proximidad. Particularmente, sobresale Matemática (3°, 4° y 5°) pues la diferencia de medias del pretest y postest fue de 6.5. Por el contrario, el resultado de la diferencia de medias de la docente de Comunicación fue de -0.75, haciendo de esta área curricular la única que no mejoró, sino lo contrario. Por otro lado, la desviación estándar de esta última área es significativamente más alta en comparación a la del resto, lo que indica que hubo un menor consenso por parte de los estudiantes respecto al desempeño docente de Comunicación con relación a esta dimensión.

Como objetivo general se planteó determinar el efecto de la implementación del PAP “Sharing is learning” en el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria de una Institución Educativa

privada de Lima. Para poder demostrar el logro del objetivo general de la investigación se presentan a continuación los resultados del pretest y postest de cada docente participante en el estudio:

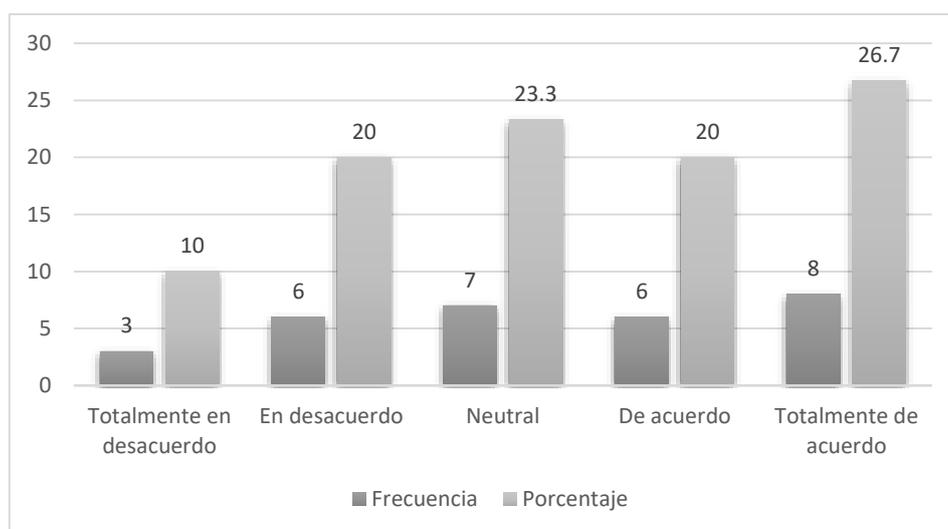
4.2.2 Resultados organizados por área curricular

Se presentan los resultados obtenidos de la evaluación del desempeño docente del nivel de Educación Secundaria de las siete áreas curriculares realizada por los estudiantes del mismo nivel:

4.2.2.1 Área curricular: Matemática (1° y 2°)

Figura 6

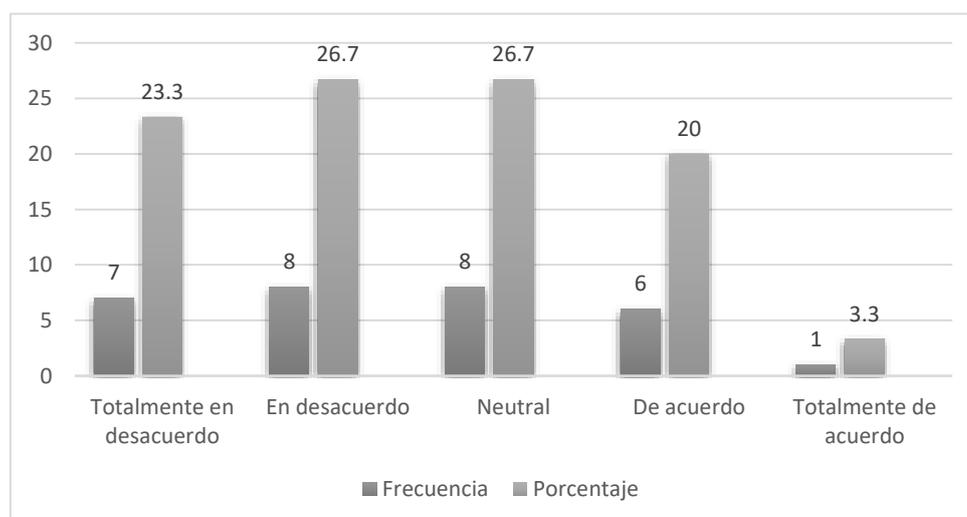
Resultados del pretest - Matemática (1° y 2°)



Fuente: Elaboración propia.

Figura 7

Resultados del postest - Matemática (1° y 2°)



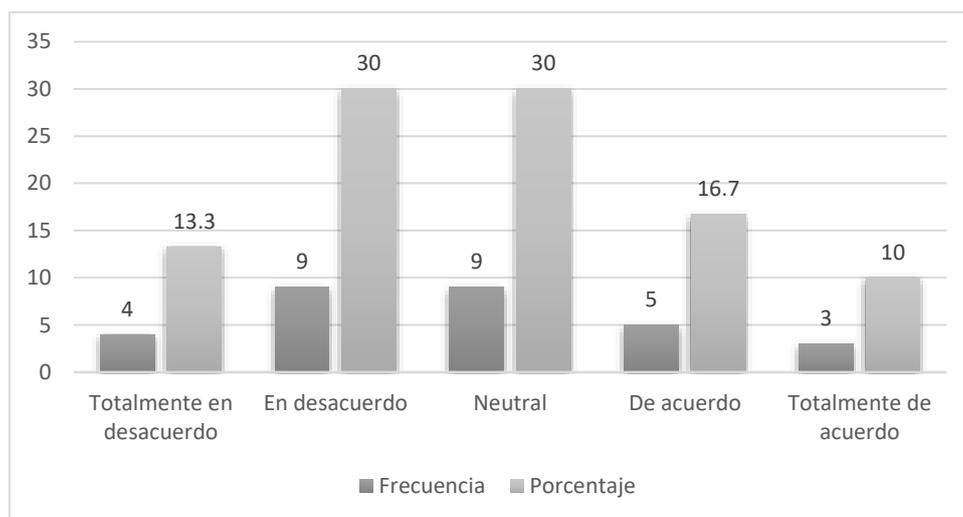
Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 6 y la Figura 7 se observa que la sumatoria de las frecuencias y los porcentajes acumulados de los niveles neutral, de acuerdo y totalmente de acuerdo del Cuestionario de desempeño docente correspondientes al postest son menores a los del pretest. Por lo tanto, se establece que la implementación del PAP “Sharing is learning” no tiene un efecto positivo en el desempeño docente del área curricular de Matemática (1° y 2°).

4.2.2.2 Área curricular: Matemática y Física (3°, 4° y 5°)

Figura 8

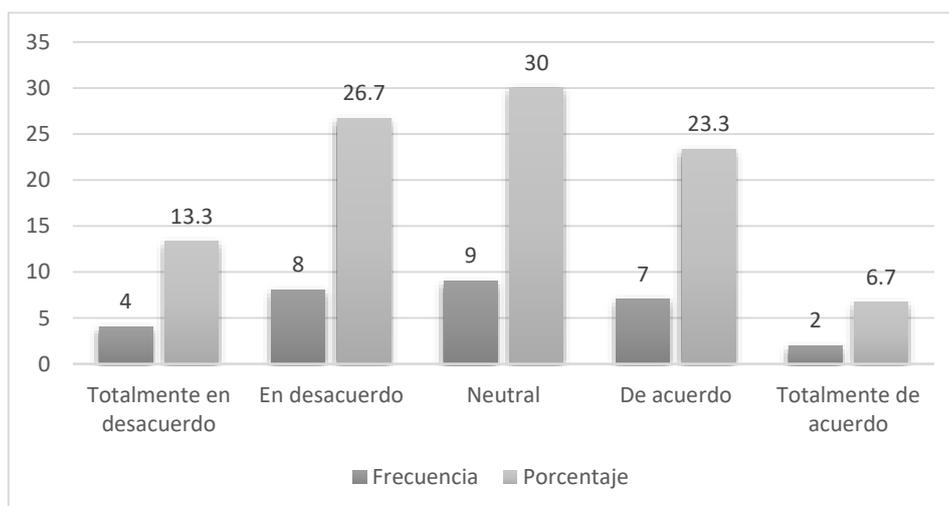
Resultados del pretest - Matemática (3°, 4° y 5°)



Fuente: Elaboración propia.

Figura 9

Resultados del postest - Matemática (3°, 4° y 5°)



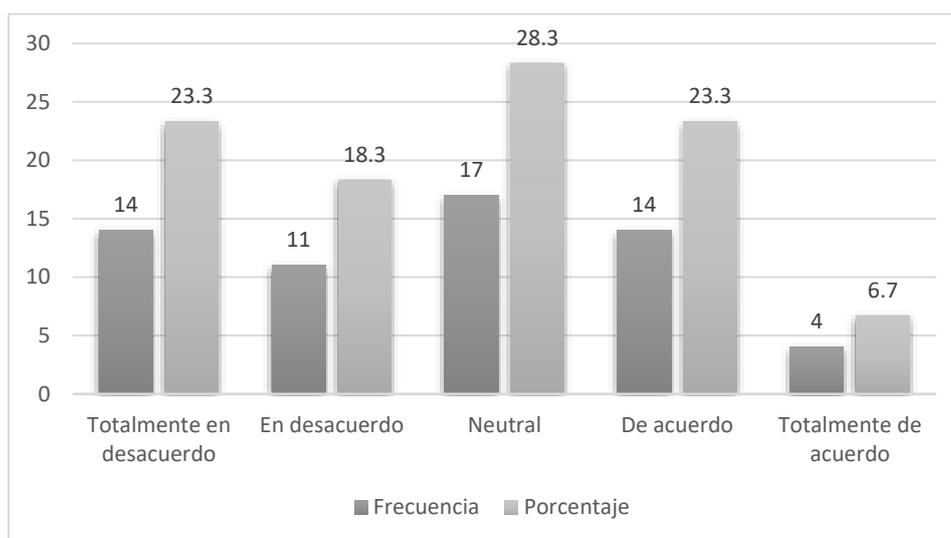
Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 8 y la Figura 9 se observa que la sumatoria de las frecuencias y los porcentajes acumulados de los niveles neutral, de acuerdo y totalmente de acuerdo del Cuestionario de desempeño docente correspondientes al postest son mayores a los del pretest. Por lo tanto, se establece que la implementación del PAP “Sharing is learning” tiene un efecto positivo en el desempeño docente del área curricular de Matemática (3°, 4° y 5°).

4.2.2.3 Área curricular: Comunicación

Figura 10

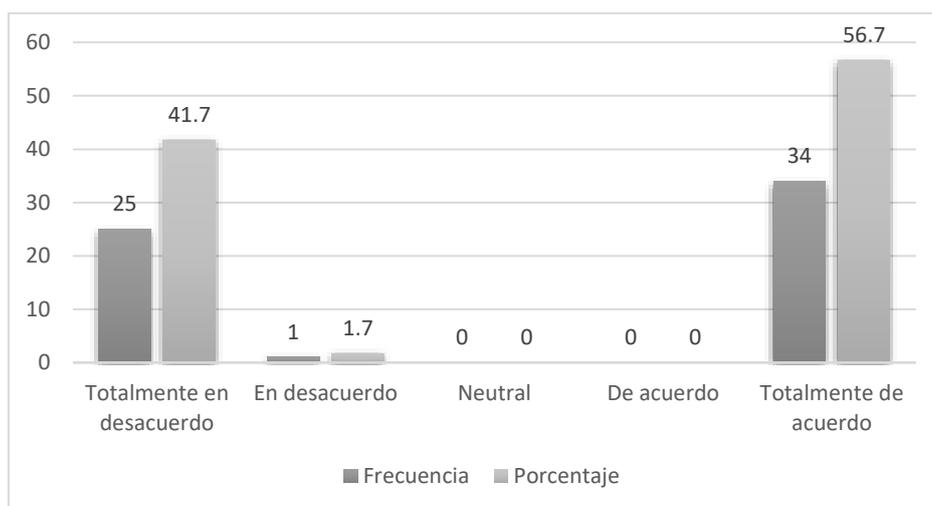
Resultados del pretest - Comunicación



Fuente: Elaboración propia.

Figura 11

Resultados del postest - Comunicación



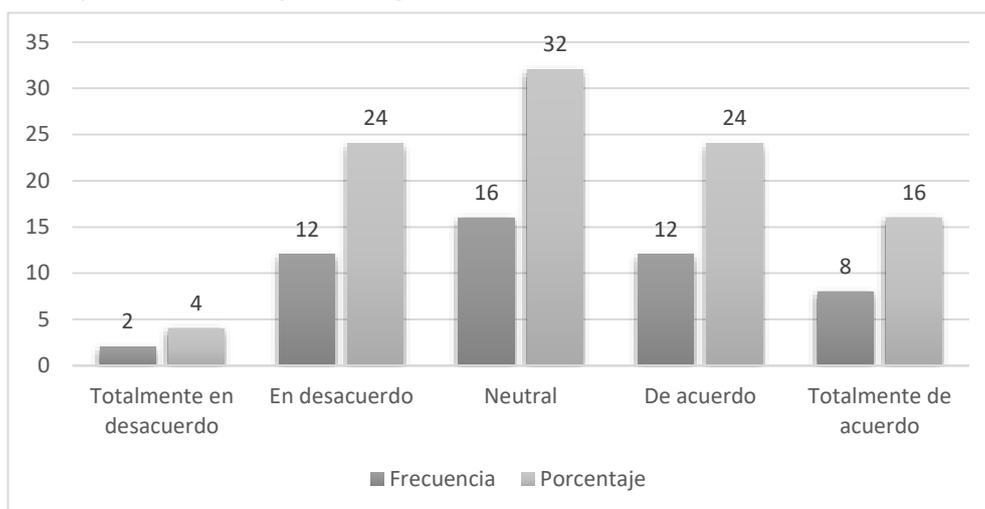
Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 10 y la Figura 11 se observa que la sumatoria de las frecuencias y los porcentajes acumulados de los niveles neutral, de acuerdo y totalmente de acuerdo del Cuestionario de desempeño docente correspondientes al postest son menores a los del pretest. Por lo tanto, se establece que la implementación del PAP “Sharing is learning” no tiene un efecto positivo en el desempeño docente del área curricular de Comunicación.

4.2.2.4 Área curricular: Ciencia y Tecnología

Figura 12

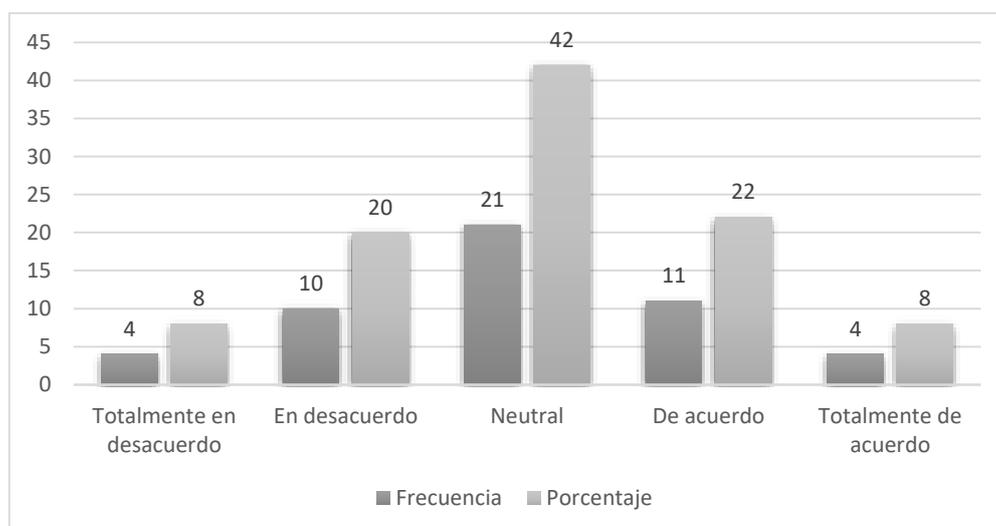
Resultados del pretest - Ciencia y Tecnología



Fuente: Elaboración propia.

Figura 13

Resultados del postest - Ciencia y Tecnología



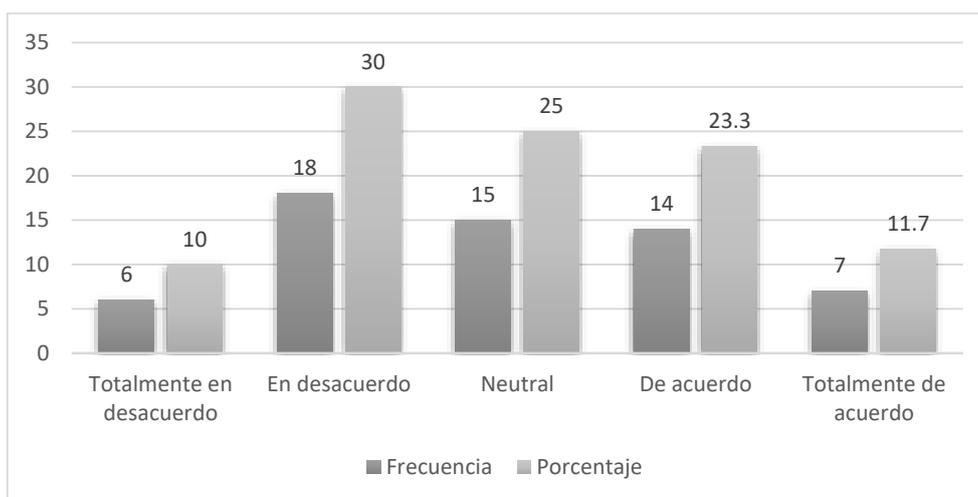
Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 12 y la Figura 13 se observa que la sumatoria de las frecuencias y los porcentajes acumulados de los niveles neutral, de acuerdo y totalmente de acuerdo del Cuestionario de desempeño docente correspondientes al postest son iguales a los del pretest. Por lo tanto, se establece que la implementación del PAP “Sharing is learning” no tiene un efecto positivo en el desempeño docente del área curricular de Ciencia y Tecnología.

4.2.2.5 Área curricular: CCSS y DPCC

Figura 14

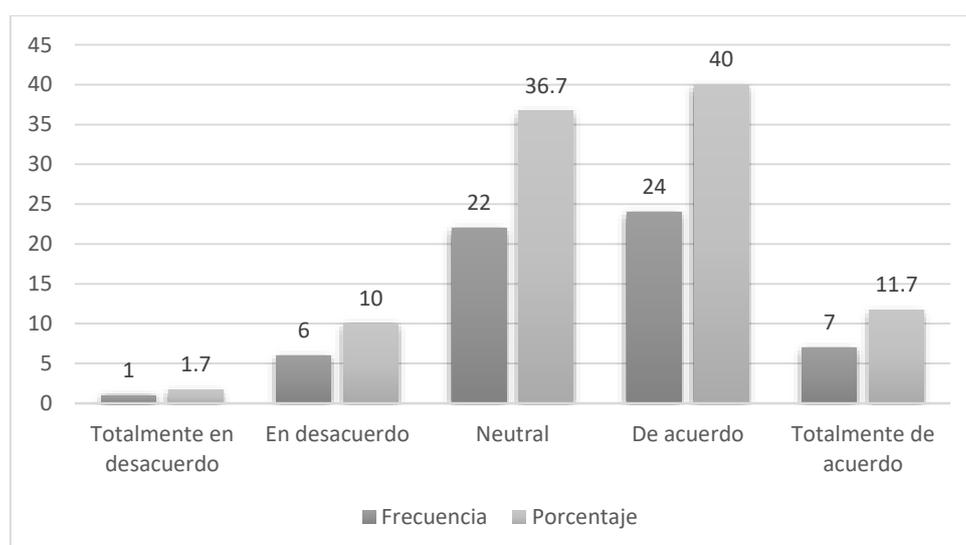
Resultados del pretest - CCSS y DPCC



Fuente: Elaboración propia.

Figura 15

Resultados del postest - CCSS y DPCC



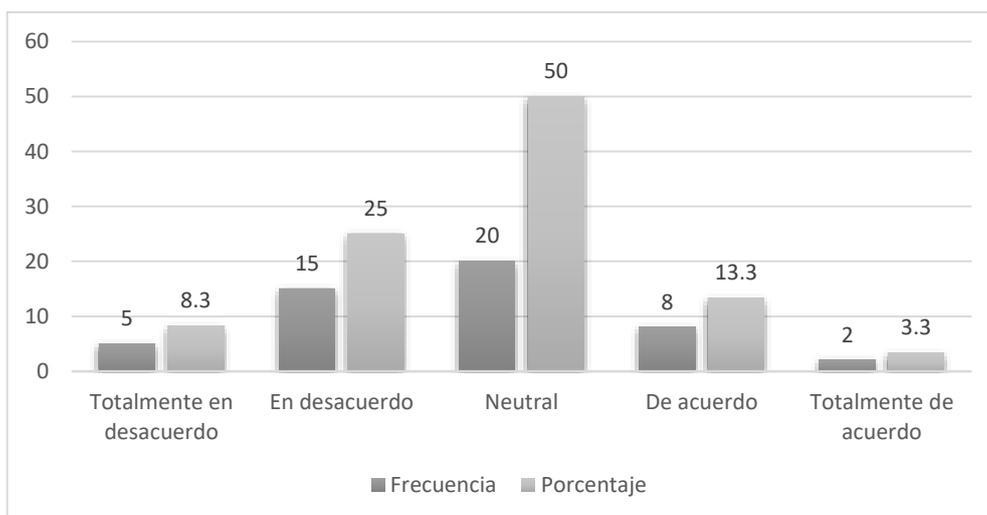
Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 14 y la Figura 15 se observa que la sumatoria de las frecuencias y los porcentajes acumulados de los niveles neutral, de acuerdo y totalmente de acuerdo del Cuestionario de desempeño docente correspondientes al postest son mayores a los del pretest. Por lo tanto, se establece que la implementación del PAP “Sharing is learning” tiene un efecto positivo en el desempeño docente del área curricular de CCSS y DPCC.

4.2.2.6 Área curricular: Inglés

Figura 16

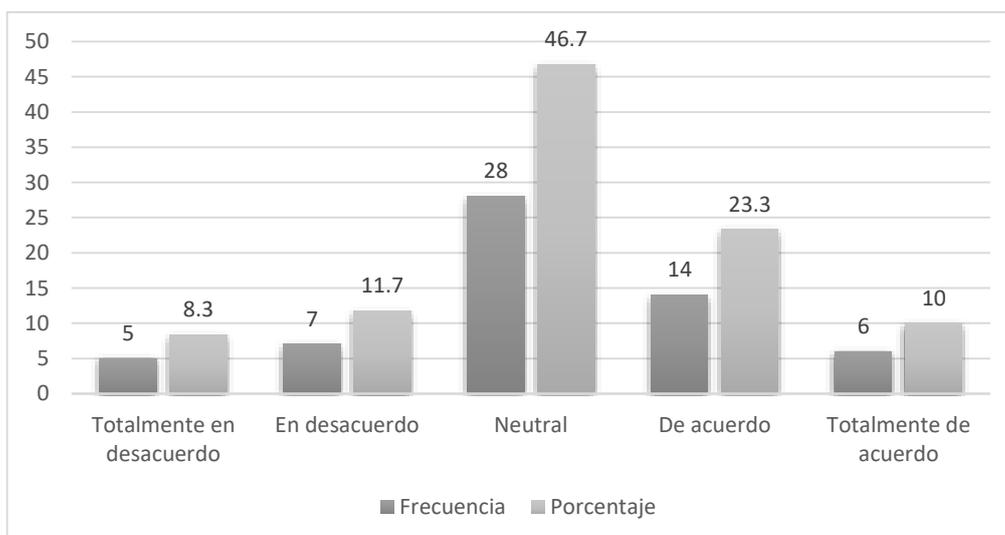
Resultados del pretest - Inglés



Fuente: Elaboración propia.

Figura 17

Resultados del postest - Inglés



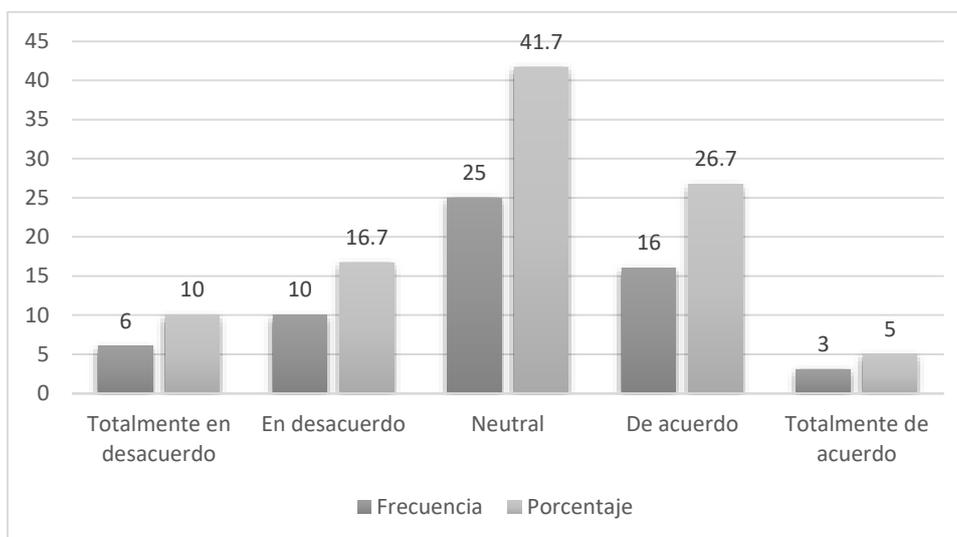
Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 16 y la Figura 17 se observa que la sumatoria de las frecuencias y los porcentajes acumulados de los niveles neutral, de acuerdo y totalmente de acuerdo del Cuestionario de desempeño docente correspondientes al postest son mayores a los del pretest. Por lo tanto, se establece que la implementación del PAP “Sharing is learning” tiene un efecto positivo en el desempeño docente del área curricular de Inglés.

4.2.2.7 Área curricular: Arte

Figura 18

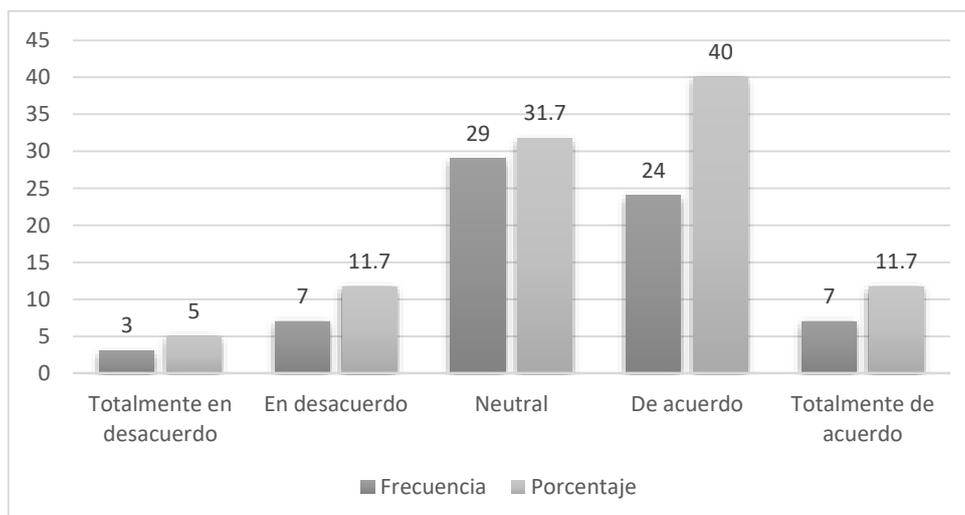
Resultados del pretest - Arte



Fuente: Elaboración propia.

Figura 19

Resultados del postest - Arte



Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 18 y la Figura 19 se observa que la sumatoria de las frecuencias y los porcentajes acumulados de los niveles neutral, de acuerdo y totalmente de acuerdo del Cuestionario de desempeño docente correspondientes al postest son mayores a los del pretest. Por lo tanto, se establece que la implementación del PAP “Sharing is learning” tiene un efecto positivo en el desempeño docente del área curricular de Arte.

4.3 Contrastación de hipótesis

En la investigación se formularon cinco hipótesis específicas y una hipótesis general, las mismas que fueron contrastadas mediante procedimientos estadísticos. Sin embargo, previamente se comprobó la normalidad de los datos mediante la prueba de *Kolmogorov-Smirnov*:

Prueba de normalidad

a. Formulación de hipótesis

Ho : Los datos tienen una distribución normal.

Ha : Los datos no tienen una distribución normal.

b. Nivel de significancia

Confianza : 95%

Significancia (alfa) : 5%

c. Estadístico para determinar la Prueba de normalidad

Tabla 27

Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov del PAP “Sharing is learning”

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Pretest	,276	60	,000
Postest	,312	60	,000

Fuente: Elaboración propia.

d. Criterio de decisión : Si $p < 0,05$ rechazamos la H_0 y acepto la H_a

Si $p \geq 0,05$ aceptamos la H_0 y rechazamos la H_a

Como $p = 0 < 0,05$ entonces rechazamos el H_0 y acepto la H_a , es decir, los datos no tienen una distribución normal, por lo tanto, aplicaremos estadística no paramétrica.

4.3.1 Hipótesis específica 1

H₀ : La implementación del PAP “Sharing is learning” en el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria no contribuye al involucramiento activo de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

H_i : La implementación del PAP “Sharing is learning” en el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria contribuye al involucramiento activo de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Tabla 28

Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov - hipótesis específica 1

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Pretest - dimensión 1	,164	60	,000
Postest - dimensión 1	,280	60	,000

Fuente: Elaboración propia.

Como $p=0 < 0,05$, es decir los datos no tienen una distribución normal, por lo tanto, aplicaremos estadística no paramétrica.

Tabla 29

Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas - hipótesis específica 1

Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
La mediana de las diferencias entre el pretest y postest de la dimensión 1 es igual a 0.	Prueba de rangos con Signo de Wilcoxon para muestras relacionadas.	,000	Rechazar la hipótesis nula.

Fuente: Elaboración propia.

Como $p=0 < 0,05$, por lo tanto, rechazamos la H₀ y aceptamos la H_i, es decir las medias entre el pretest y postest son significativamente diferentes, por lo tanto, se concluye que la implementación del PAP “Sharing is learning” contribuye a la planificación de actividades que involucran activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje en una Institución Educativa privada de Lima.

4.3.2 Hipótesis específica 2

H₀ : La implementación del PAP “Sharing is learning” en el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria no contribuye a la maximización del tiempo dedicado al aprendizaje.

H_i : La implementación del PAP “Sharing is learning” en el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria contribuye a la maximización del tiempo dedicado al aprendizaje.

Tabla 30

Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov - hipótesis específica 2

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Pretest - dimensión 2	,173	60	,000
Posttest - dimensión 2	,294	60	,000

Fuente: Elaboración propia.

Como $p=0 < 0,05$, es decir los datos no tienen una distribución normal, por lo tanto, aplicaremos estadística no paramétrica.

Tabla 31

Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas - hipótesis específica 2

Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
La mediana de las diferencias entre el pretest y posttest de la dimensión 2 es igual a 0.	Prueba de rangos con Signo de Wilcoxon para muestras relacionadas.	,000	Rechazar la hipótesis nula.

Fuente: Elaboración propia.

Como $p=0 < 0,05$, por lo tanto, rechazamos la H_0 y aceptamos la H_i , es decir las medias entre el pretest y posttest son significativamente diferentes, por lo tanto, se concluye que la implementación del PAP “Sharing is learning” contribuye a la maximización del tiempo dedicado al aprendizaje en una Institución Educativa privada de Lima.

4.3.3 Hipótesis específica 3

H₀ : La implementación del PAP “Sharing is learning” en el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria no contribuye a la evaluación del progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes y adecuar su enseñanza.

H_i : La implementación del PAP “Sharing is learning” en el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria contribuye a la evaluación del progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes y adecuar su enseñanza.

Tabla 32

Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov - hipótesis específica 3

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Pretest - dimensión 3	,153	60	,001
Postest - dimensión 3	,290	60	,000

Fuente: Elaboración propia.

Como $p=0 < 0,05$, es decir los datos no tienen una distribución normal, por lo tanto, aplicaremos estadística no paramétrica.

Tabla 33

Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas - hipótesis específica 3

Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
La mediana de las diferencias entre el pretest y postest de la dimensión 3 es igual a 0.	Prueba de rangos con Signo de Wilcoxon para muestras relacionadas.	,000	Rechazar la hipótesis nula.

Fuente: Elaboración propia.

Como $p=0 < 0,05$, por lo tanto, rechazamos la H_0 y aceptamos la H_i , es decir las medias entre el pretest y postest son significativamente diferentes, por lo tanto, se concluye que la implementación del PAP “Sharing is learning” contribuye a la evaluación del progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes y adecuar su enseñanza de una Institución Educativa privada de Lima.

4.3.4 Hipótesis específica 4

H₀ : La implementación del PAP “Sharing is learning” en el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria no contribuye a la regulación positiva del comportamiento de los estudiantes.

H_i : La implementación del PAP “Sharing is learning” en el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria contribuye a la regulación positiva del comportamiento de los estudiantes.

Tabla 34

Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov - hipótesis específica 4

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Pretest - dimensión 4	,275	60	,000
Postest - dimensión 4	,287	60	,000

Fuente: Elaboración propia.

Como $p=0 < 0,05$, es decir los datos no tienen una distribución normal, por lo tanto, aplicaremos estadística no paramétrica.

Tabla 35

Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas - hipótesis específica 4

Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
La mediana de las diferencias entre el pretest y postest de la dimensión 4 es igual a 0.	Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas.	,000	Rechazar la hipótesis nula.

Fuente: Elaboración propia.

Como $p=0 < 0,05$, por lo tanto, rechazamos la H_0 y aceptamos la H_i , es decir las medias entre el pretest y postest son significativamente diferentes, por lo tanto, se concluye que la implementación del PAP “Sharing is learning” contribuye a la regulación positiva del comportamiento de los estudiantes en una Institución Educativa privada de Lima.

4.3.5 Hipótesis específica 5

H₀ : La implementación del PAP “Sharing is learning” en el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria no contribuye a fomentar un ambiente de respeto y proximidad.

H_i : La implementación del PAP “Sharing is learning” en el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria contribuye a fomentar un ambiente de respeto y proximidad.

Tabla 36*Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov - hipótesis específica 5*

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Pretest - dimensión 5	,248	60	,000
Posttest - dimensión 5	,286	60	,000

Fuente: Elaboración propia.

Como $p=0 < 0,05$, es decir los datos no tienen una distribución normal, por lo tanto, aplicaremos estadística no paramétrica.

Tabla 37*Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas - hipótesis específica 5*

Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
La mediana de las diferencias entre el pretest y posttest de la dimensión 5 es igual a 0.	Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas.	,000	Rechazar la hipótesis nula.

Fuente: Elaboración propia.

Como $p=0 < 0.05$, por lo tanto, rechazamos la H_0 y aceptamos la H_i , es decir las medias entre el pretest y posttest son significativamente diferentes, por lo tanto, se concluye que la implementación del PAP "Sharing is learning" contribuye a propiciar un ambiente de respeto y proximidad en una Institución Educativa privada de Lima.

4.3.6 Hipótesis general

H₀ : La implementación del PAP "Sharing is learning" no contribuye al desempeño docente del nivel de Educación Secundaria de una Institución Educativa privada de Lima.

H_i : La implementación del PAP "Sharing is learning" contribuye al desempeño docente del nivel de Educación Secundaria de una Institución Educativa privada de Lima.

Tabla 38*Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas del pretest y postest*

Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
La mediana de las diferencias entre el pretest y el postest es igual a 0.	Prueba de rangos con Signo de Wilcoxon para muestras relacionadas.	,000	Rechazar la hipótesis nula.

Fuente: Elaboración propia.

Como $p=0 < 0.05$, por lo tanto, rechazamos la H_0 y aceptamos la H_1 , es decir las medias entre el pretest y postest son significativamente diferentes, por lo tanto, se concluye que la implementación del PAP “Sharing is learning” contribuye al desempeño docente del nivel de Educación Secundaria en una Institución Educativa privada de Lima.

4.4 Contrastación de hipótesis por áreas curriculares

Adicionalmente, se procede con la prueba de hipótesis a partir de los resultados obtenidos por cada docente de las áreas curriculares en las que centra la presente investigación:

4.4.1 Área curricular: Matemática (1° y 2°)

Tabla 39*Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk - Matemática (1° y 2°)*

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Pretest	0.958	30	0.281
Postest	0.956	30	0.243

Fuente: Elaboración propia.

Como $p=0,285 > 0,05$, es decir los datos tienen una distribución normal, por lo tanto, aplicaremos estadística paramétrica.

Tabla 40*Prueba t para muestras relacionadas - Matemática (1° y 2°)*

Par/Emparejados	95% de intervalo de		t	gl	Sig. (bilateral)
	confianza de la diferencia				
	Inferior	Superior			
Pretest - Postest	-53.784	-50.549	-65.961	29	0.000

Fuente: Elaboración propia.

Como $p=0,000 < 0,05$, por lo tanto, rechazamos la H_0 y aceptamos la H_i , es decir las medias entre el pretest y postest son significativamente diferentes, por lo tanto, se concluye que la implementación del PAP “Sharing is learning” contribuye al desempeño docente en el área de Matemática (1° y 2°) del nivel de Educación Secundaria de una Institución Educativa privada de Lima.

4.4.2 Área curricular: Matemática (3°, 4° y 5°)**Tabla 41***Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk - Matemática (3°, 4° y 5°)*

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Pretest	0.983	30	0.898
Postest	0.976	30	0.716

Fuente: Elaboración propia.

Como $p=0,898 > 0,05$, es decir los datos tienen una distribución normal, por lo tanto, aplicaremos estadística paramétrica.

Tabla 42*Prueba t para muestras relacionadas - Matemática (3°, 4° y 5°)*

Par/Emparejados	95% de intervalo de confianza de		t	gl	Sig. (bilateral)
	la diferencia				
	Inferior	Superior			
Pretest - Postest	-54.644	-51.156	-62.032	29	0.000

Fuente: Elaboración propia.

Como $p=0,000 < 0,05$, por lo tanto, rechazamos la H_0 y aceptamos la H_i , es decir las medias entre el pretest y postest son significativamente diferentes, por lo tanto, se concluye que la

implementación del PAP ‘Sharing is learning’ contribuye al desempeño docente en el área de Matemática (3°, 4° y 5°) del nivel de Educación Secundaria de una Institución Educativa privada de Lima.

4.4.3 Área curricular: Comunicación

Tabla 43

Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov - Comunicación

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Pretest	,080	60	,200
Posttest	,333	60	,000

Fuente: Elaboración propia.

Como $p=0,200 > 0,05$, es decir los datos tienen una distribución normal, por lo tanto, aplicaremos estadística paramétrica.

Tabla 44

Prueba t para muestras relacionadas - Comunicación

Par/Emparejados	95% de intervalo de		t	gl	Sig. (bilateral)
	confianza de la diferencia				
	Inferior	Superior			
Pretest - Posttest	-27.489	-8.078	-3.666	59	0.001

Fuente: Elaboración propia.

Como $p=0,001 < 0,05$, por lo tanto, rechazamos la H_0 y aceptamos la H_i , es decir las medias entre el pretest y posttest son significativamente diferentes, por lo tanto, se concluye que la implementación del PAP ‘Sharing is learning’ contribuye al desempeño docente en el área de Comunicación del nivel de Educación Secundaria de una Institución Educativa privada de Lima.

4.4.4 Área curricular: Ciencia y Tecnología

Tabla 45

Prueba de normalidad de Shapiro-Wilk - Ciencia y Tecnología

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Pretest	,980	50	,545
Postest	,982	50	,646

Fuente: Elaboración propia.

Como $p=0,545 > 0,05$, es decir los datos tienen una distribución normal, por lo tanto, aplicaremos estadística paramétrica.

Tabla 46

Prueba t para muestras relacionadas - Ciencia y Tecnología

Par/Emparejados	95% de intervalo de		t	gl	Sig. (bilateral)
	confianza de la diferencia				
	Inferior	Superior			
Pretest - Postest	-52.553	-49.247	-61.865	49	0.000

Fuente: Elaboración propia.

Como $p=0,001 < 0,05$, por lo tanto, rechazamos la H_0 y aceptamos la H_i , es decir las medias entre el pretest y postest son significativamente diferentes, por lo tanto, se concluye que la implementación del PAP "Sharing is learning" contribuye al desempeño docente en el área de Ciencia y Tecnología del nivel de Educación Secundaria de una Institución Educativa privada de Lima.

4.4.5 Área curricular: CCSS y DPCC

Tabla 47

Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov - CCSS y DPCC

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Pretest	,150	60	,002
Postest	,102	60	,191

Fuente: Elaboración propia.

Como $p=0,002 < 0,05$, es decir los datos no tienen una distribución normal, por lo tanto, aplicaremos estadística no paramétrica.

Tabla 48

Prueba Wilcoxon para muestras relacionadas - CCSS y DPCC

Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
La mediana de las diferencias entre el pretest y posttest CCSS y DPCC es igual a 0.	Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas.	,000	Rechazar la hipótesis nula.

Fuente: Elaboración propia.

Como $p=0 < 0,05$, por lo tanto, rechazamos la H_0 y aceptamos la H_1 , es decir las medias entre el pretest y posttest son significativamente diferentes, por lo tanto, se concluye que la implementación del PAP "Sharing is learning" contribuye al desempeño docente en el área de CCSS y DPCC del nivel de Educación Secundaria de una Institución Educativa privada de Lima.

4.4.6 Área curricular: Inglés

Tabla 49

Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov - Inglés

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Pretest	,093	60	,200*
Posttest	,143	60	,004

Fuente: Elaboración propia.

Como $p=0,898 > 0,05$, es decir los datos tienen una distribución normal, por lo tanto, aplicaremos estadística paramétrica.

Tabla 50*Prueba t para muestras relacionadas - Inglés*

Par/Emparejados	95% de intervalo de confianza de		t	gl	Sig. (bilateral)
	la diferencia				
	Inferior	Superior			
Pretest - Postest	-52.215	-49.885	-87.650	59	0.000

Fuente: Elaboración propia.

Como $p=0,000 < 0,05$, por lo tanto, rechazamos la H_0 y aceptamos la H_1 , es decir las medias entre el pretest y postest son significativamente diferentes, por lo tanto, se concluye que la implementación del PAP “Sharing is learning” contribuye al desempeño docente en el área de Inglés del nivel de Educación Secundaria de una Institución Educativa privada de Lima.

4.4.7 Área curricular: Arte**Tabla 51***Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov - Arte*

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Pretest	,133	60	,010
Postest	,118	60	,036

Fuente: Elaboración propia.

Como $p=0,01 < 0,05$, es decir los datos no tienen una distribución normal, por lo tanto, aplicaremos estadística no paramétrica.

Tabla 52*Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas - Arte*

Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
La mediana de las diferencias entre el pretest y postest de Arte es igual a 0.	Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas.	,000	Rechazar la hipótesis nula.

Fuente: Elaboración propia.

Como $p=0 < 0.05$, por lo tanto, rechazamos la H_0 y aceptamos la H_1 , es decir las medias entre el pretest y posttest son significativamente diferentes, por lo tanto, se concluye que la implementación del PAP “Sharing is learning” contribuye al desempeño docente en el área de Arte del nivel de Educación Secundaria de una Institución Educativa privada de Lima.

4.5 Discusión de los resultados

La presente investigación buscó determinar el efecto de la variable PAP “Sharing is learning” (variable independiente) sobre el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria (variable dependiente). Con relación a la variable independiente, el PAP “Sharing is learning” desarrolló y fortaleció las cinco dimensiones de desempeño docente establecidas por el MINEDU (2017) contextualizadas al servicio educativo a distancia o remoto. Para alcanzar dicho propósito, se diseñaron y organizaron Visitas en aula, Pasantías, Microtalleres, Grupos de interaprendizaje y Reuniones de trabajo colegiado correspondientes a las estrategias formativas docentes dispuestas por el sector mencionado. Dichas estrategias promovieron el trabajo individual y colaborativo entre los miembros del equipo docente participantes de esta investigación. Los resultados obtenidos demuestran que tanto la hipótesis general como las específicas fueron comprobadas. Dichos resultados coinciden con lo sostenido por Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins (2006) quienes elaboraron un reporte como resultado de un estudio empírico y teórico sobre la importancia e influencia del acompañamiento pedagógico en el desempeño docente. Dicho reporte arrojó que acompañar a los docentes en su práctica pedagógica constituye el segundo factor de influencia intraescuela que más favorece al logro de aprendizaje de los estudiantes. En consecuencia, se puede afirmar que entre los elementos mencionados existe una relación sinérgica. De igual forma, Freire y Miranda (2014) alegan que el acompañamiento pedagógico suscita entornos de aprendizaje para los docentes en la escuela, donde incrementan su conocimiento teórico y práctico, desarrollan sus capacidades pedagógicas de manera que todas estas acciones repercuten directa y positivamente en el aprendizaje de los estudiantes.

A continuación, se procede con la discusión de los resultados de cada una de las dimensiones de desempeño docente estableciendo puntos en común con la visión teórica de otros investigadores y autores consultados sobre las variables de estudio y la relación entre ellas.

4.5.1 Planificación de actividades que involucran activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje

El objetivo específico 1 buscó determinar el efecto de la implementación del PAP “Sharing is learning” en el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria en cuanto al involucramiento activo de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Según el MINEDU (2017) los docentes deben planificar sesiones de aprendizaje constituidas por actividades que generen interés y motivación en los estudiantes para participar de ellas de manera que se involucren activamente en su proceso de

aprendizaje. Adicionalmente, es indispensable que el estudiante sea consciente de la razón para aprender algo y de qué manera le resulta provechoso para su vida.

En ese sentido, el PAP "Sharing is learning" fortaleció el saber y quehacer docente sobre cómo planificar sesiones de aprendizaje sincrónicas efectivas y significativas en el marco del servicio educativo a distancia a través de un Microtaller. Adicionalmente, se organizaron dos Grupos de interaprendizaje que tuvieron como objetivo enriquecer el conocimiento y la praxis docente sobre el uso de recursos digitales que favorezcan al proceso de enseñanza-aprendizaje en la enseñanza virtual de manera que las clases a distancia sincrónicas fueran más dinámicas. Así también, se establecieron las consideraciones que debían tener presente para planificar sus sesiones, como, por ejemplo: un objetivo claro, medible y observable, fomentar el trabajo individual y grupal, asignar actividades de aprendizaje previas a la sesión sincrónica que actuaran como requisito, combinar el trabajo desarrollado en el libro de texto, cuaderno y recursos digitales, entre otras. El Microtaller y los Grupos de interaprendizaje generaron espacios de reflexión, diálogo e intercambio entre los docentes para que organizaran de la manera más efectiva sus sesiones de aprendizaje, asegurando no solamente el éxito de la misma sino el logro del objetivo de aprendizaje trazado. Debido a la aplicación de las mencionadas estrategias formativas de desarrollo profesional docente, se comprueba que la implementación del PAP "Sharing is learning" contribuye al involucramiento activo de los estudiantes en el proceso de aprendizaje pues las diferencias de medias del pretest y postest cambiaron significativamente en todas las áreas curriculares dictadas por los docentes del nivel de Educación Secundaria. Más específicamente de los cinco indicadores que conforman la primera dimensión del acompañamiento pedagógico, en el pretest el puntaje obtenido por los docentes fluctuó entre uno y tres, mientras que, en el postest, el puntaje varió entre cuatro y cinco, los más altos de la escala, acreditando así la efectividad del PAP "Sharing is learning".

Menacho (2019) obtuvo resultados similares favorables pues en la fase inicial de su estudio, antes de poner en marcha el proceso de acompañamiento pedagógico, más del 50% los docentes evaluados se ubicaron en el nivel II, es decir, en proceso de cada uno de los desempeños relacionados a esta primera dimensión del desempeño docente, mientras que, en la fase final, después del proceso de acompañamiento pedagógico, dicho porcentaje se redujo hasta llegar a un 16.39 en el mismo nivel. Menacho (2019) coincide con la visión e importancia de la planificación de actividades que involucran activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje difundida por el presente estudio pues la autora afirma que además de constituir una práctica pedagógica-administrativa, es una oportunidad para que los docentes reflexionen sobre la realidad del aula que tienen a su cargo logrando así diseñar sesiones de aprendizaje que verdaderamente respondan al contexto particular de un grupo de estudiantes y logre comprometerlos con el logro de su propio aprendizaje.

De igual modo, Chuqui (2019) plantea que la planificación de actividades conforma una práctica indispensable en la tarea pedagógica pues el docente se prepara para el aprendizaje de los estudiantes. De esta forma, demuestra conocimiento sobre las características cognitivas y psicológicas del grupo y destreza para diseñar actividades tanto individuales como grupales que llamen su atención traduciendo en empeño y esfuerzo por aprender. La tesista también obtuvo resultados favorables de su estudio donde además coincide con Menacho (2019) en la designación de los indicadores que corresponden a la primera dimensión del desempeño docente de este estudio. Al comparar la influencia del acompañamiento pedagógico en los indicadores relacionados a la planificación de actividades que involucren a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, la tesista halló que en aquella Institución Educativa donde el acompañamiento constituye una práctica constante y común, el 23.3% de los docentes evaluados se ubicaron en el nivel IV de desarrollo, mientras que en aquella donde no se proporciona acompañamiento y sólo se realizan observaciones de clases esporádicas, solamente un 13.4% se ubicó en el mismo nivel.

Por su parte, Castañeda (2019), quien también consideró algunos de los desempeños docentes establecidos por el MINEDU (2017), sostiene que esta dimensión busca evaluar en qué medida el docente planifica y ejecuta sesiones de aprendizaje cuyas actividades sean variadas por su naturaleza, que involucren a los estudiantes, si les ayuda a comprender el sentido, la importancia o utilidad de lo que deben hacer y aprenden en el aula. Su estudio demostró que el acompañamiento pedagógico ejerce una influencia positiva en esta dimensión pues un 59% de los docentes que conformaron la muestra sobresalieron en la planificación de actividades que verdaderamente implicaban el trabajo y participación del estudiante de manera que constituían a los personajes principales de los procesos pedagógicos aplicados. Adicionalmente, un 63% de los docentes realizaban acciones en el aula para que los estudiantes comprendieran el sentido de las actividades y evaluaciones planteadas y cómo se relacionaba con futuros aprendizajes y lecciones.

Por su lado, Estrella (2019) afirma que en esta dimensión se evalúa que los docentes diseñen sesiones de aprendizaje coherentes y motivadoras cuyas actividades, adecuadamente distribuidas a lo largo del tiempo de la misma, respondan al logro del aprendizaje establecido. Su estudio comprobó que el acompañamiento pedagógico efectivamente contribuye a un desempeño docente efectivo pues en cuanto a la primera dimensión, del total de los docentes evaluados, 77, 61% (47) de ellos se ubicaron en el nivel muy bueno.

Ruiz (2015) afirma que para que la planificación involucre activamente a los estudiantes en su proceso de aprendizaje debe ser coherente internamente, elaborada en función del currículo escolar, los intereses y las necesidades de los estudiantes y estar compuesta por actividades que fomenten la construcción del aprendizaje a través de estrategias pertinentes. Además, debe responder a una problemática transversal propia de sus características culturales. De los 18 docentes componentes de

la muestra de estudio, sólo el 40% recibió acompañamiento pedagógico. Sin embargo, en aquellos que sí reciben acompañamiento pedagógico el 78% organiza actividades de aprendizaje que realmente implica una participación activa de los estudiantes, en las que los estudiantes son el centro y protagonistas de la sesión. Así también, 59% evidenció que las actividades propuestas permiten el desarrollo de capacidades, conocimientos y actitudes del currículo escolar.

Tal y como lo dispone el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), Aravena (2020) afirma que el docente debe conocer y aplicar una amplia gama de estrategias didácticas que involucren a los estudiantes en situaciones significativas de aprendizaje. Para el tesista, una sesión de aprendizaje es, o debe ser, como una buena historia. Tiene una apertura atractiva, constituye un medio con un propósito y una meta clara. Cuando se activa la curiosidad de los estudiantes y se les demuestra a través de las actividades que ellos tienen el rol principal, las clases pueden continuar sin que pierdan el entusiasmo por aprender. Para Aravena (2020), la clave es conectar cada parte de la lección a un “todo” significativo. Primero, los estudiantes deben enfrentarse a un desafío; luego, se debe construir con ellos el aprendizaje necesario para superar dicho desafío, y finalmente, se debe cerrar la lección ayudándolos a reflexionar sobre la experiencia de aprendizaje.

4.5.2 Maximización del tiempo dedicado al aprendizaje

El objetivo específico 2 buscó determinar el efecto de la implementación del PAP “Sharing is learning” en el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria en cuanto a la maximización del tiempo dedicado al aprendizaje. El MINEDU (2017) resuelve que esta dimensión del desempeño docente tiene como fin optimizar el uso del tiempo durante las sesiones de aprendizaje para que las clases estén abocadas al desarrollo de las competencias, capacidades y desempeños planteados. Esto se logra por medio de una correcta y coherente estructuración de la sesión de aprendizaje en donde las actividades de aprendizaje, y sus respectivos tiempos de desarrollo estimados, conduzcan al logro del objetivo planteado. Así también, esta dimensión exhorta a los docentes a no invertir tiempo excesivo en tareas rutinarias y accesorias que carecen de relevancia para el logro de los aprendizajes.

En dicho aspecto, el PAP “Sharing is learning” fortaleció el saber y quehacer docente sobre cómo aprovechar al máximo el tiempo de instrucción del que disponían durante sus sesiones de aprendizaje en el marco del servicio educativo a distancia a través de un Microtaller. En dicho encuentro, se estableció que, en gran medida, una adecuada planificación de la clase está directamente relacionada al uso oportuno y efectivo del tiempo. Así también, se estableció que toda sesión de aprendizaje que esté estructurada por un orden lógico, relacionado y escalonado para el logro del desempeño. De este modo, una gestión adecuada del tiempo de la sesión contribuye al logro del objetivo de aprendizaje determinado. Adicionalmente, se hizo hincapié en la gestión del tiempo que ejercía el docente sobre su propia labor de modo que antes del dictado de su clase, contara con todos los recursos que necesitaba.

Por otro lado, se organizaron dos Grupos de interaprendizaje que tuvieron como objetivo socializar el uso de herramientas y recursos educativos digitales que no solamente aportaran dinamismo a las clases, sino que además permitiera desarrollar actividades típicamente realizadas en papel, como un cuaderno o libro de texto, de manera digital, haciendo de ellas una experiencia más ágil e inclusive más divertidas. Así también, en otro Grupo de interaprendizaje, se socializaron estrategias para que los docentes brinden retroalimentación efectiva, oportuna y rápida a los estudiantes durante la misma clase.

A causa de la aplicación de las mencionadas estrategias formativas de desarrollo profesional docente, se comprueba que la implementación del PAP “Sharing is learning” contribuye a la maximización del tiempo dedicado al aprendizaje pues las diferencias de medias del pretest y postest cambiaron significativamente en todas las áreas curriculares dictadas por los docentes del nivel de Educación Secundaria. Más precisamente de los cinco indicadores que conforman la segunda dimensión del acompañamiento pedagógico, en el pretest el puntaje obtenido por los docentes fluctuó entre uno y tres, mientras que, en el postest, el puntaje varió entre cuatro y cinco, los más altos de la escala, acreditando así la efectividad del PAP “Sharing is learning”.

Tal y como lo dispone el MINEDUC, Aravena (2020) asevera que esta dimensión del desempeño docente se refiere a los periodos de tiempo que utiliza para el desarrollo de cada una de las actividades de clase de las que participan los estudiantes. Enfatiza además en la cantidad de tiempo adecuado según la naturaleza y complejidad de la tarea. Además, menciona la fluidez de las transiciones y rutinas diarias efectivas que no afecten el desarrollo normal de la sesión, como por ejemplo que todos los materiales que tanto estudiantes como el propio docente usarán estén listos y dispuestos.

4.5.3 Evaluación del progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes y adecuar su enseñanza

El objetivo específico 3 buscó determinar el efecto de la implementación del PAP “Sharing is learning” en el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria en cuanto a la evaluación del progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes y adecuar su enseñanza. El MINEDU (2017) plantea que esta dimensión del desempeño docente hace referencia a en qué medida y frecuencia el docente monitorea el progreso de sus estudiantes, durante y después de la sesión de aprendizaje, así como con la entrega de evidencias de modo que pueda proporcionarles diferentes tipos de retroalimentación de buena calidad oportunamente.

En dicho aspecto, el PAP “Sharing is learning” afianzó y profundizó el saber y quehacer docente sobre cómo evaluar el progreso de aprendizaje de los estudiantes en el marco de la respectiva RVM para el periodo 2020 - 2022. Así también, desarrollaron en ellos aquellas competencias profesionales relacionadas a cómo proporcionar a los estudiantes retroalimentación significativa, tanto de manera formativa como sumativa en la enseñanza virtual a través de dos Grupos de interaprendizaje. En ellos,

los docentes reflexionaron sobre los elementos propios de la retroalimentación (contenido, tono, foco y condición) así como de su importancia y las condiciones ideales para proporcionarla. Se revisaron y analizaron, de manera individual y grupal, ejemplos de retroalimentación para identificar si cumplían con los requisitos previamente identificados y cómo se podrían mejorar, así como de su nivel de precisión y claridad para los estudiantes. Se entrenó a los docentes en el uso de las diferentes formas de proporcionar retroalimentación a los estudiantes en Google Classroom, plataforma utilizada por la Institución Educativa para el dictado de clases. Luego se procedió a solicitarles poner en práctica de manera inmediata lo aprendido utilizando sus propias sesiones de aprendizaje y, naturalmente, durante la duración del PAP “Sharing is learning”. Por otro lado, se organizó una Reunión de trabajo colegiado para que el equipo llegara a acuerdos sobre las condiciones y plazos de entrega de las evidencias de aprendizaje de los estudiantes, de manera que la información que les fuera proporcionada sea la misma y así evitar malos entendidos. En virtud de la aplicación de las mencionadas estrategias formativas de desarrollo profesional docente, se comprueba que la implementación del PAP “Sharing is learning” contribuye a la evaluación del progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes y adecuar su enseñanza pues las diferencias de medias del pretest y posttest cambiaron significativamente en todas las áreas curriculares dictadas por los docentes del nivel de Educación Secundaria. De manera más concreta, de los cinco indicadores que conforman la tercera dimensión del acompañamiento pedagógico, en el pretest el puntaje obtenido por los docentes fluctuó entre uno y tres, mientras que, en el posttest, el puntaje varió entre cuatro y cinco, los más altos de la escala, acreditando así la efectividad del PAP “Sharing is learning”.

Los resultados obtenidos en el estudio coinciden con los de Menacho (2019) quien hace recalca la importancia de tres elementos relacionados a la evaluación del aprendizaje y estrechamente ligados entre sí, pues si uno no corresponde, los demás pierden sentido: la actividad o evidencia de aprendizaje asignada, los criterios de evaluación que se comunican al estudiante y la retroalimentación que éste recibe. Cabe mencionar que, para la autora, la tercera dimensión del desempeño docente planteado corresponde a dos indicadores:

1. Plantea evidencias de aprendizaje apropiadas para los criterios de evaluación definidos en la unidad didáctica.
2. 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.78)

Su investigación demostró la influencia positiva y efectiva del acompañamiento pedagógico en el desempeño docente pues, en la fase inicial de su estudio, antes de iniciar el proceso de acompañamiento pedagógico, tan sólo un 1.18% se ubicó en el nivel más alto de desarrollo, el IV o destacado en cada uno de los indicadores señalados anteriormente; mientras que, en la fase final,

después del proceso de acompañamiento pedagógico, dicho porcentaje se incrementó hasta alcanzar el 10.93% para el primero, y hasta un 49.73% para el segundo.

Por su parte, Chuqui (2019), no solamente confluye con las perspectivas de este estudio y la de Menacho (2019) sino que además hacen énfasis en dos aspectos importantes sobre esta dimensión del desempeño docente. El primero consiste en proponer evidencias de aprendizaje pertinentes con los criterios de evaluación y que, a su vez, estos últimos estén directamente vinculados con las competencias, capacidades y desempeños planificados. El segundo hace referencia a las formas y estrategias de retroalimentación además de a la frecuencia con que se proporciona. Al igual que con la primera dimensión de desempeño docente, Chuqui (2019) diversifica esta dimensión en los mismos indicadores que Menacho (2019). En su estudio, demostró que el brindar acompañamiento pedagógico se refleja en mejores resultados en cuanto al desempeño de los docentes pues, en la Institución Educativa donde el acompañamiento pedagógico forma parte de la cultura de crecimiento profesional de la escuela, un 63.3% de los docentes evaluados en cuanto la tercera dimensión de su desempeño, lograron ubicarse en el nivel III o satisfactorio, de desarrollo, mientras que en aquella Institución Educativa donde el acompañamiento no es una práctica institucionalizada, un 25% de los docentes se posicionó en el mismo nivel.

Castañeda (2019) asevera que esta dimensión implica que el docente acompañe a los estudiantes durante todo su proceso de aprendizaje, de manera que monitoree los avances logrados y detecte oportunamente las dificultades que experimenta para ayudarlo a superarlas. Agrega que este acompañamiento al estudiante se debe dar a través de una retroalimentación formativa continua, así como de una adaptación de las actividades de aprendizaje a las necesidades del estudiante. El tesista constató que el acompañamiento pedagógico tiene un efecto positivo en esta dimensión pues un 63% de los docentes que configuraron la muestra monitoreaban el trabajo asignado en clase de sus estudiantes, así como sus logros y dificultades. De la misma manera, un 68% de los docentes daba retroalimentación oportuna y efectiva a sus estudiantes, aunque no se especificó si lo hacían de manera individual o grupal.

Estrella (2019) concuerda con que en esta dimensión el docente debe diseñar instrumentos y actividades de aprendizaje que, además de coincidir con el logro de aprendizaje de la sesión, deben arrojar resultados relevantes y certeros sobre el progreso o dificultades que experimentan los estudiantes. De igual manera, y en base a los resultados, se debe proporcionar a los estudiantes retroalimentación precisa y pertinente que verdaderamente ayude a los estudiantes a superar las dificultades identificadas. Su estudio demostró que el acompañamiento docente efectivamente contribuye a la mejora de la dimensión relacionada a la evaluación de los estudiantes y su respectiva retroalimentación pues un 36.4% de los docentes evaluados se ubicó en el nivel muy bueno. Un aspecto de suma relevancia en cuanto a esta dimensión es la retroalimentación, cuán oportuna es y

su calidad. En este aspecto en particular un 46.8% (36) de los docentes compartían oportunamente los resultados de la evaluación con los estudiantes para luego proceder a retroalimentarlos.

Mientras que Ruiz (2015) asegura que una adecuada evaluación es la que recurre a diversas técnicas e instrumentos previamente establecidos, que responden a los indicadores de logro pensados para la sesión y que incluyen distintas formas de retroalimentación, basadas en la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación pues no solo el estudiante no solamente aprende del docente sino también de sus propios errores de los aciertos de sus compañeros de clase. Del total de los docentes acompañados, el 53% emplea los tres tipos de evaluación académica mencionados con el propósito de retroalimentar a los estudiantes.

Finalmente, Aravena (2020) coincide y hace especial énfasis en la importancia de esta dimensión docente y el acompañamiento pedagógico que todo profesor debe recibir respecto a esta dimensión pues asegura que para lograr y motivar el aprendizaje en los estudiantes, el docente debe seleccionar cuidadosamente las estrategias de evaluación y retroalimentación que usará tomando en cuenta diversos factores propios de la actividad, por ejemplo si es individual o grupal, si es actividad de clase o de extensión, es decir, que se desarrolla en el hogar, la complejidad de la tarea, entre otros. Todos estos aspectos deben ser coherentes con los objetivos de aprendizaje, el área curricular de manera que los estudiantes demuestren lo aprendido.

4.5.4 Regulación positiva del comportamiento de los estudiantes

El objetivo específico 4 buscó determinar el efecto de la implementación del PAP “Sharing is learning” en el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria en cuanto a la regulación positiva del comportamiento de los estudiantes. El MINEDU (2017) determina que cuando los docentes regulan el comportamiento de los estudiantes con mecanismos efectivos y positivos el desarrollo ininterrumpido de las actividades de aprendizaje se ve favorecido. De igual modo, el fomento apropiado y sostenido de las normas de convivencia en el aula y su respectiva reflexión previene el cese del aprendizaje.

Sobre el particular, el PAP “Sharing is learning” comprendió una Reunión de trabajo colegiado en donde los docentes discutieron y convinieron sobre las normas de convivencia en el marco de la educación a distancia de manera que dichas reglas se apliquen de manera intracurricular, es decir, en todos los cursos considerados para el PAP. A raíz de la aplicación de las mencionadas estrategias formativas de desarrollo profesional docente, se comprueba que la implementación del PAP “Sharing is learning” contribuye a la regulación positiva del comportamiento de los estudiantes pues las diferencias de medias del pretest y postest cambiaron significativamente en todas las áreas curriculares dictadas por los docentes del nivel de Educación Secundaria. Concretamente de los cinco indicadores que conforman la cuarta dimensión del acompañamiento pedagógico, en el pretest el puntaje obtenido por los docentes fluctuó entre uno y tres, mientras que, en el postest, el puntaje

varió entre cuatro y cinco, los más altos de la escala, acreditando así la efectividad del PAP “Sharing is learning”.

La investigación de Menacho (2019) hace una importante contribución a esta dimensión: el comportamiento autorregulado y responsable de los estudiantes promueve una convivencia escolar democrática y positiva que favorece directamente el aprendizaje de los estudiantes. La tesista hace también mención a la importancia que la autorregulación del comportamiento tiene en la construcción de relaciones positivas y consideradas hacia el otro, a través de un lenguaje verbal y no verbal que reconoce el valor y esfuerzo académico y conductual que realizan los estudiantes. El estudio de la tesista demostró la influencia positiva y efectiva del acompañamiento pedagógico en el desempeño docente pues, en la fase inicial de su estudio, antes de iniciar el proceso de acompañamiento pedagógico, un 23.53% de los docentes evaluados se ubicaron en el nivel IV, es decir destacado, de desarrollo de esta dimensión; mientras que, en la fase final, después del proceso de acompañamiento pedagógico, un 67.21% se ubicó en el mismo nivel.

Castañeda (2019), respectivamente, declara que en esta dimensión se evalúa si el docente es capaz de prevenir comportamientos inapropiados por parte de los estudiantes, y en caso sucedan, si está en la capacidad de redirigirlos y controlarlos por medio de normas de conducta y conveniencia debidamente informados, conversados y consensuados de manera que la sesión de aprendizaje no se vea afectada o interrumpida. El investigador hizo una diferenciación importante, el que el docente llegue a acuerdos con los estudiantes sobre las normas de convivencia y que emplee mecanismos para fomentar su respeto por parte de los estudiantes durante las clases. El 89% y 97% respectivamente de los docentes participantes del estudio sobresalieron en los dos aspectos mencionados.

La tesis de Estrella (2019) añade que los docentes que destacan en esta dimensión de su desempeño profesional son aquellos que emplean mecanismos positivos y pacíficos para resolver conflictos en el aula por medio del diálogo con sus estudiantes y la concertación de códigos de convivencia que procure el bienestar de todas las partes involucradas. El estudio de Estrella (2019) demostró que un 55.8% (43) de los docentes se enfocaban en resolver conflictos mediante una comunicación fluida y honesta que respeta y valora la diversidad pero que, a la vez, procura el bien común en cuanto al aprendizaje de todos.

Por último, Aravena (2020) afirma que los docentes deben establecer normas de comportamiento comprensibles para sus estudiantes, es decir, explicar la razón de su existencia y necesidad. Así también, afirma que dichas normas de convivencia deben ser congruentes con los espacios y situaciones de aprendizaje, así como con las necesidades de los estudiantes de manera que ellos mismos se asegurarán de respetarlas y hacerlas respetar. El autor afirma que aquellas normas de convivencia que son consensuadas y lógicas generan una respuesta positiva por parte de los estudiantes.

4.5.5 Fomento de un ambiente de respeto y proximidad

El objetivo específico 5 buscó determinar el efecto de la implementación del PAP “Sharing is learning” en el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria en cuanto al fomento de un ambiente de respeto y proximidad. En vista de ello, PAP “Sharing is learning” incorporó dos Microtalleres en donde los docentes abordaron temas como el estrés y el bienestar socioemocional, tanto propio como de los estudiantes y estrategias de manejo de clase en el contexto del servicio educativo a distancia. Estos Microtalleres tuvieron como intención, primero, validar la tensión y preocupación de los docentes respecto a su labor. Así también, pretendieron proporcionarles estrategias para un manejo de clase armonioso en donde los estudiantes se sintieran cómodos, seguros y valorados no en cuanto a cuestiones académicas sino también, y sobre todo, emocionales en un espacio donde fueran reconocidas como importantes y merecedoras de tiempo y atención. Gracias a la aplicación de las mencionadas estrategias formativas de desarrollo profesional docente, se comprueba que la implementación del PAP “Sharing is learning” contribuye al fomento de un ambiente de respeto y proximidad pues las diferencias de medias del pretest y postest cambiaron significativamente en todas las áreas curriculares dictadas por los docentes del nivel de Educación Secundaria. Particularmente, de los cinco indicadores que conforman la quinta dimensión del acompañamiento pedagógico, en el pretest el puntaje obtenido por los docentes fluctuó entre uno y tres, mientras que, en el postest, el puntaje varió entre cuatro y cinco, los más altos de la escala, acreditando así la efectividad del PAP “Sharing is learning”. El MINEDU (2017) estatuye que para que un estudiante logre su aprendizaje no basta con que el docente planifique y ejecute sesiones de aprendizaje significativas y desafiantes o que utilice estrategias de enseñanza creativa y atractivas pues además de todo ello el docente debe garantizar un ambiente de aprendizaje donde el estudiante se sienta motivado por aprender y confiado en que al cometer un error no será objeto de burla ni será juzgado por ello. El que el proceso de enseñanza-aprendizaje se dé en un ambiente cordial y cálido, dinamizar la comunicación horizontal y fluida entre el docente y sus estudiantes, abre paso a la resiliencia por parte de los estudiantes, quienes a pesar de equivocarse no temerán asumir un reto pues su prioridad será aprender y verán el error como algo positivo y natural.

La experiencia de Menacho (2019) menciona la motivación y confianza como dos requisitos indispensables en el aula escolar para que los estudiantes aprendan. En su investigación, la autora comprobó la influencia positiva y efectiva del acompañamiento pedagógico en el desempeño docente pues, en la fase inicial de su estudio, antes de iniciar el proceso de acompañamiento pedagógico, un 28.24% de los docentes evaluados se ubicaron en el nivel IV, es decir destacado, de desarrollo de esta dimensión; mientras que, en la fase final, después del proceso de acompañamiento pedagógico, un 69.95% se ubicó en el mismo nivel.

Adicionalmente, Castañeda (2019) afirma que esta dimensión considera si el docente se comunica con los estudiantes de una manera respetuosa y les transmite calidez y cordialidad dentro del espacio de aprendizaje. Así también valora si el docente está atento y es sensible a las necesidades afectivas o físicas de sus estudiantes respondiendo a ellas con comprensión y empatía pues el trato que les dé resulta clave para generar un ambiente amable, seguro y favorecedor para el logro de los aprendizajes. Al igual que con la dimensión anterior, el investigador enfatizó la habilidad del docente para resolver situaciones imprevistas tanto afectivas como físicas, evaluándolas de manera independiente. Los resultados de su estudio, demostraron que los docentes están más preparados para resolver eventos inesperados que implicaran el aspecto físico de los estudiantes que el afectivo, pues en el primer caso, un 68% se ubicó en el nivel más alto mientras que en el segundo, este porcentaje descendió a un 57%. El tesista concluye que el acompañamiento pedagógico y sus estrategias formativas deben considerar aspectos emocionales de los estudiantes, aunque admitió que, al lidiar con estudiantes escolares, es decir, seres humanos cambiantes es difícil poder estar en control de la situación siempre.

De igual modo, Estrella (2019) señala que los docentes deben construir relaciones interpersonales asertivas y empáticas con los estudiantes y entre ellos, de manera que se genere un ambiente de aprendizaje seguro y cómodo para que los estudiantes se sientan en confianza de actuar con naturalidad, sin temor a ser ridiculizados. De igual modo, debe inspirar su esfuerzo y trabajo en clase a través de la felicitación por sus logros y motivar su esmero en caso fallen. Su estudio demostró que un 74% (57) de los docentes se ubicaron en el nivel muy bueno en cuanto a esta dimensión de su desempeño profesional. Más específicamente, un 59.7% (46) de ellos demostraron construir de manera asertiva y empática relaciones interpersonales con sus estudiantes y entre ellos. Mientras que un 55.8% (43) demostraron orientar su práctica pedagógica y actividades de aprendizaje y evaluación relacionadas a destacar los logros y éxitos obtenidos por sus estudiantes.

Paralelamente, para Ruiz (2015) una de las formas más efectivas de fomentar un ambiente cálido para el aprendizaje es dando a los estudiantes espacio y oportunidad para expresarse, pues al escucharlos con atención e interés el estudiante se siente respetado, valorado y tiene un modelo a seguir para hacer lo mismo con sus compañeros. Del total de los docentes acompañados, 74% crean un clima de aula ameno y acogedor que hace sentir cómodos a los estudiantes para expresarse como individuos, sino que además no tiene temor de cometer errores y, más aún, reconocen el valor del error en el aprendizaje.

En último término, Aravena (2020) afirma que fomentar un ambiente de respeto y proximidad demanda que el docente cree un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas en el aula de forma que todos los estudiantes se sientan entusiasmados por participar, pues se sienten

cómodos y seguros de hacerlo, e independientemente de cometer errores o aciertos, su participación y motivación será reconocida y valorada.

4.5.6 Sobre el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria

El objetivo general de la investigación es determinar el efecto de la implementación del PAP “Sharing is learning” en el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria de una Institución Educativa privada de Lima. Los resultados de la investigación demuestran que la hipótesis general se cumple, pues los resultados comparativos del pretest y postest permiten concluir que tanto las hipótesis específicas como la general pueden ser aceptadas al haberse encontrado una mejora significativa en el desempeño docente antes y después de la implementación del PAP.

La implementación del PAP “Sharing is learning” permite a las instituciones educativas y sus autoridades a identificar las necesidades de formación profesional de sus docentes, a la vez, que los ayuda a reconocerlas para, de manera conjunta, escuela y docentes puedan tomar las medidas correctivas necesarias para mejorar su labor. Paralelamente, promueve la reflexión individual y colectiva, así como el trabajo colaborativo que permite el perfeccionamiento de la labor pedagógica. La implementación de un plan de acompañamiento pedagógico permite la realización de cambios sustanciales en el desempeño docente, haciendo de esta experiencia la mejor aliada y herramienta para mejorar el servicio educativo y, en consecuencia, el aprendizaje de los docentes pues en la medida que los docentes enseñen mejor, los estudiantes aprenden mejor. Adicionalmente, puesto que cada institución educativa es una realidad en sí misma y los docentes tiene necesidades particulares de desarrollo profesional, los planes de acompañamiento pedagógico no deben ser estandarizados sino creados para una escuela en particular por los profesionales de la misma, quienes conocen de primera fuente las necesidades que se deben atender bajo las condiciones y circunstancias distintivas de la escuela y su equipo docente.

Conclusiones

Considerando los resultados obtenidos y analizados de la implementación del PAP “Sharing is learning”, iniciativa de acompañamiento pedagógico en el nivel de Educación Secundaria, se concluye lo siguiente:

Primero. En cuanto al objetivo general de la investigación, los resultados demuestran que la implementación del PAP “Sharing is learning” contribuye al desempeño docente del nivel de Educación Secundaria pues las evaluaciones realizadas por los estudiantes a los siete docentes participantes de la experiencia y sus respectivas áreas curriculares revelan una mejoría significativa al comparar los resultados del pretest con el postest. En la prueba de hipótesis, se determinó que existe una diferencia significativa, con un p-valor o nivel de significancia estadística de ,000, la cual es menor a 0,05. Los resultados favorables y positivos se deben a la organización de las estrategias formativas de desarrollo profesional docente a lo largo de 16 semanas, tiempo durante el cual los docentes reflexionaron sobre su propia práctica pedagógica, tanto de manera individual como colectiva, cuando se realizaron las Visitas en aula entre pares, el dictado de Microtalleres pensados en el servicio educativo a distancia y las Reuniones de trabajo colegiado. Todas estas estrategias formativas respondieron a las necesidades de aprendizaje de los docentes, las cuales surgieron a raíz del dictado de clases virtuales en el contexto de pandemia originada por la COVID-19.

Segundo. Con relación al primer objetivo específico, el PAP “Sharing is learning” contribuyó a la planificación de actividades que involucran activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. En la prueba de hipótesis, se determinó que existe una diferencia significativa, con un p-valor o nivel de significancia estadística de ,000, la cual es menor a 0,05. Por ende, la implementación del PAP “Sharing is learning” tuvo un efecto estadísticamente significativo en el desempeño docentes pues se preocuparon por promover el interés de los estudiantes en su proceso de aprendizaje al plantear actividades, tanto individuales como grupales, que fueran claramente relevantes, valiosas y en su mayoría, dirigidas por los estudiantes ubicándolos como protagonistas de la experiencia de aprender y relacionándolas a futuras experiencias académicas y personales.

Tercero. Con relación al segundo objetivo específico, el PAP “Sharing is learning” contribuyó a la maximización del tiempo dedicado al aprendizaje. En la prueba de hipótesis, se determinó que existe una diferencia significativa, con un p-valor o nivel de significancia estadística de ,000, la cual es menor a 0,05. Por ende, la implementación del PAP “Sharing is learning” tuvo un efecto estadísticamente significativo en el desempeño docente pues estructuraron sesiones de manera adecuada y lógica, los tiempos de instrucción programados correspondían no solamente a actividades centradas en el trabajo en aula del estudiante, sino que además estaban en armonía con las demandas cognitivas propias de la tarea asignada. Adicionalmente, los docentes se aseguraron de invertir el tiempo de clase en el

aprendizaje de los estudiantes y no en acciones accesorias de la experiencia y su propio proceso de enseñanza.

Cuarto. Con relación al tercer objetivo específico, el PAP “Sharing is learning” contribuyó a la evaluación del progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes y adecuar su enseñanza. En la prueba de hipótesis, se determinó que existe una diferencia significativa, con un p-valor o nivel de significancia estadística de ,000, la cual es menor a 0,05. Por ende, la implementación del PAP “Sharing is learning” tuvo un efecto estadísticamente significativo en el desempeño docente pues se ocuparon de verificar la comprensión de los estudiantes relacionada al contenido de la sesión de aprendizaje, así como a las instrucciones brindadas. Por otro lado, atendieron la necesidad de proporcionar a los estudiantes retroalimentación, personalizada y grupal, tanto para actividades desarrolladas en clase como para las de extensión.

Quinto. Con relación al cuarto objetivo específico, el PAP “Sharing is learning” contribuyó a la regulación positiva del comportamiento de los estudiantes. En la prueba de hipótesis, se determinó que existe una diferencia significativa, con un p-valor o nivel de significancia estadística de ,000, la cual es menor a 0,05. Por ende, la implementación del PAP “Sharing is learning” tuvo un efecto estadísticamente significativo en el desempeño docente pues se establecieron normas de convivencia adecuadas al servicio educativo distancia que fueron objeto de reflexión según la necesidad. Adicionalmente, los docentes utilizaron estímulos positivos para reconocer el esfuerzo de los estudiantes y el manejo de la disciplina.

Sexto. Con relación al quinto objetivo específico, el PAP “Sharing is learning” contribuyó al fomento de un ambiente de respeto y proximidad. En la prueba de hipótesis, se determinó que existe una diferencia significativa, con un p-valor o nivel de significancia estadística de ,000, la cual es menor a 0,05. Por ende, la implementación del PAP “Sharing is learning” tuvo un efecto estadísticamente significativo en el desempeño docente pues se aseguraron de crear ambientes de aprendizaje positivos y seguros en donde los estudiantes se sintieran cómodos de participar y confiados en que, al cometer un error, éste sería visto como una oportunidad de aprendizaje y no motivo de burla. De igual manera, los docentes brindaron a los estudiantes apoyo socioemocional y les compartieron herramientas que los ayudaran a lidiar el estrés y la tensión originadas por el aislamiento social y la suspensión del servicio educativo presencial.

Recomendaciones

Considerando los resultados obtenidos y analizados de la implementación del PAP “Sharing is learning”, iniciativa de acompañamiento pedagógico en el nivel de Educación Secundaria, se recomienda lo siguiente:

Primero. Ampliar la implementación PAP “Sharing is learning” a todas las áreas curriculares del nivel de Educación Secundaria, así como a aquellas de los niveles de Educación Inicial y Primaria. De este modo, los resultados obtenidos permitirían identificar en qué niveles y áreas curriculares la percepción de los estudiantes sobre el desempeño docente mejora en mayor o menor medida. En consecuencia, se podría ejecutar acciones correctivas que se ajusten a las necesidades y demandas propias de cada nivel y área curricular.

Segundo. Implementar el PAP “Sharing is learning” desde el inicio del año escolar y extender su implementación por un término escolar completo (bimestre o trimestre). De esta manera, se podría hacer una comparación y contrastación de la percepción de los estudiantes sobre el desempeño docente al comienzo y término de dicho periodo escolar. Adicionalmente, y en base a dicha primera experiencia, se podría hacer ajustes necesarios al PAP “Sharing is learning” y optimizar su estructura, estrategias y actividades para el siguiente periodo. En consecuencia, el mismo PAP “Sharing is learning” estaría inmerso en un proceso de mejora continua.

Tercero. Iniciar el año escolar aplicando el Cuestionario de desempeño docente para identificar aquellos desempeños docentes que, según la percepción de los estudiantes, presentan mayores deficiencias u oportunidades de mejora y así enfocar la implementación del PAP “Sharing is learning” en aquellos desempeños que demandan atención de formación profesional y acciones correctivas con urgencia. Otra alternativa es decidir, antes de la implementación del PAP “Sharing is learning” e inclusive de la aplicación del Cuestionario de desempeño docente, qué desempeños serán abordados bimestre a bimestre, en orden de prioridad por su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ambas acciones implicarían crear versiones alternativas del Cuestionario de desempeño docente que solamente incluyan aquellos desempeños que serán abordados.

Cuarto. Adecuar e implementar el PAP “Sharing is learning” en el servicio educativo presencial para comparar y contrastar los resultados obtenidos de las percepciones de los estudiantes sobre el desempeño docente con aquellos obtenidos en el contexto virtual o a distancia. Para ello, algunos de los indicadores de los desempeños deberán ser modificados; sin embargo, constituiría una fuente interesante de información para comprobar que las estrategias formativas de desarrollo profesional docente resultan igual, menos o más efectivas.

Quinto. Implementar el PAP “Sharing is learning” en otras Instituciones Educativas privadas o de similares condiciones y comparar y contrastar los resultados para que cada experiencia institucional contribuya con mejoras o cambios positivos a la experiencia de acompañamiento pedagógico.

Sexto. Institucionalizar la implementación del PAP “Sharing is learning” con el fin de convertirla en una práctica educativa común que favorece a la creación y fomento de una cultura de desarrollo profesional.



Lista de referencias

- Aravena, O. (2020). *Acompañamiento pedagógico como estrategia de mejora de las prácticas en aula y el desarrollo profesional docente*. (Tesis para optar por el grado académico de doctor en educación). Universidad de Extremadura. Badajoz - España.
- Ames, P. y Rojas, V. (2011). Podemos aprender mejor. Percepciones de los niños, niñas y adolescentes peruanos sobre su educación. Un estudio en Lima, Piura, Ucayali y Ayacucho". Instituto de Estudios Peruanos. <http://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/716>
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño en el mundo para alcanzar sus objetivos*. San Marino.
- Batlle, F. (2010). Acompañamiento docente como herramienta de construcción. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 5(8), 102-110. <https://www.redalyc.org/pdf/2747/274719800009.pdf>
- Bernal, A. e Ibarrola, S. (2015). Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. 67(15), 55-70. <https://doi.org/10.35362/rie670205>
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 9-33. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112>
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3667779>
- Bolívar, A., López, J. y Murillo J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2352>
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. (3rd ed.). NY: Longman
- Cabo, C. (2006). Pensar y pensarse: un deber para mejorar la práctica. *Revista Iberoamericana De Educación*, 39(2), 1-8. <https://doi.org/10.35362/rie3922586>
- Canales, I. (2001). *Evaluación educacional*. LEMM.
- Castañeda, W. (2019). *Acompañamiento pedagógico y desempeño docente*. (Tesis para optar por el grado académico de maestro en educación). Universidad César Vallejo. Lima - Perú.
- Castro, A. (2015). Competencias administrativas y académicas en el profesorado de educación media superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(64), 231-284. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-66662015000100013&lng=es&nrm=iso

- Contreras, T. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 231-284. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.123>
- Chuqui, M. (2019). *Influencia del monitoreo y acompañamiento pedagógico implementado por el director, en la mejora del desempeño docente en las Instituciones Educativas Mercedarias Misioneras de Lima*. (Tesis para optar por el grado académico de maestro en educación). Universidad Antonio Ruiz de Montoya. Lima – Perú.
- Cuenca, R. (2011). Discursos y nociones sobre el desempeño docente. Diálogos con maestros. Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente. Estudios que aportan a la reflexión, al diálogo y a la construcción concertada de una política educativa. Consejo Nacional de Educación y Fundación SM.
- Cuenca, R. (2020). *La evaluación docente en el Perú. Discursos y nociones sobre el desempeño docente. Diálogos con maestros*. Instituto de Estudios Peruanos.
- De Chaparro, G., Romero, L., Rincón, E., Jaime, L. (2008). Evaluación de desempeño docente. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322227496013>
- Del Valle, I. (2010). Liderazgo distribuido, una visión innovadora de la dirección escolar: una perspectiva teórica. *Omnia*, 16(3), 19-36. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73716205003>
- Díaz, F. (1985). *Aproximaciones y diseño curricular para la educación*. Trillas.
- Espinoza, M. (2008). El trabajo colegiado en las escuelas normales y la evaluación de sus planes de estudio. *Revista de Investigación Educativa*, 7, 1-14. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121713004>
- Esteban, E., Naveda, K., y Santa, M. (2013). El acompañamiento pedagógico: una experiencia en la formación de docentes en servicio en contextos de Educación Intercultural Bilingüe. *Unipluri/versidad*, 13 (2), 44-54. <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/16973>.
- Estrella, D. (2019). *Estudio correlacional del acompañamiento pedagógico y el desempeño docente en las Instituciones Educativas del nivel primaria de la UGEL Mariscal Cáceres 2019*. (Tesis para optar por el grado académico de maestro en educación). Universidad Nacional de San Martín - Tarapoto. San Martín - Perú.
- Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana (2008). Guía para el acompañamiento pedagógico en las regiones. FONDEP.

- Freire, S. y Miranda, A. (2014). *El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico*. Grupo de análisis para el desarrollo (GRADE).
- García, D. (2012). *Acompañamiento a la práctica pedagógica*. Centro Cultural Póveda.
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Boston, USA: Allyn & Bacon.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill / Interamericana.
- Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Graó.
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (2000). *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa: diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires, Argentina.
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Morata.
- Kruse, K. (14 de mayo de 2022). *What Is Leadership?*
<https://www.forbes.com/sites/kevinkruse/2013/04/09/what-is-leadership/?sh=26e481465b90>
- Leithwood K., Day, C., Sammons, P. Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership What It Is and How It Influences Pupil Learning*. National college for school leadership. University of Nottingham.
- Longo, F. (2008). Liderazgo Distribuido, un elemento crítico para promover la innovación. *Revista Capital Humano*, 21(226), 84-91. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2737774>
- Mairena, M. (2015). *Acompañamiento pedagógico y desempeño de los docentes noveles en los departamentos de física y tecnología educativa de la facultad de educación e idiomas*. (Tesis para optar por el grado académico de maestro en educación). Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua – Nicaragua.
- Martínez, H. y Gonzáles, S. (2010). Acompañamiento Pedagógico y Profesionalización Docente: Sentido y Perspectiva. *Revista Ciencia y Sociedad*, 15(3), 520-541.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87020009007>
- Mellado, M. (2016). Acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. Universidad Diego Portales. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/columnas/acompanamiento-pedagogico-como-estrategia-de-desarrollo-profesional-docente/>
- Menacho, C. (2019). *Incidencia del Acompañamiento Pedagógico en el Desempeño de los Docentes del Nivel de Educación Primaria de las II.EE. de UGEL Piura*. (Tesis para optar por el grado académico de maestro en educación). Universidad de Piura, Piura – Perú.

- Ministerio de Educación. (2007). Lineamientos y estrategias generales para la supervisión pedagógica. MINEDU.
- Ministerio de Educación. (2010a). Revisión y reajuste por el MED en el marco de los lineamientos del Acompañamiento Pedagógico. MINEDU.
- Ministerio de Educación. (2010b). Resolución Viceministerial N° 0908-2010-MINEDU. Orientaciones para el acompañamiento pedagógico en el marco del programa estratégico de logros de aprendizaje. MINEDU.
- Ministerio de Educación. (2011). Guía para la Elaboración del Proyecto Educativo Institucional y del Plan Anual de Trabajo de las Instituciones Educativas de Educación Básica. MINEDU.
- Ministerio de Educación. (2012). Marco de Buen Desempeño Docente. MINEDU.
- Ministerio de Educación. (2014a). Marco de Buen Desempeño del Directivo. Directivos construyendo escuela. MINEDU.
- Ministerio de Educación. (2014b). Protocolo de Acompañamiento Pedagógico Vol.1. <http://www.minedu.gob.pe/opyc/files/Protocolodelacompanantepedagogico.pdf>.
- Ministerio de Educación. (2015). Compromisos de Gestión Escolar. MINEDU.
- Ministerio de Educación (2016). Resolución de Secretaría General N° 008-2016-MINEDU. Norma que establece disposiciones para el Acompañamiento en Educación Básica. MINEDU.
- Ministerio de Educación (2017). Rúbricas de observación de aula para la evaluación del desempeño docente. Manual de aplicación. MINEDU.
- Ministerio de Educación. (2018). 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 Pedagógico. Lima. http://www.ugel05.gob.pe/documentos/5_24mayo2018_orientaciones_para_el_acompa%c3%91amiento_pedag%c3%93gico_y_protocolo_del_acompa%c3%91ante_pedag%c3%93gico_2018.pdf
- Ministerio de Educación (2019a). Resolución Viceministerial N° 169-2019-MINEDU. Norma Técnica que establece disposiciones para el desarrollo del Acompañamiento Pedagógico en la Educación Básica para el año 2019. MINEDU.
- Ministerio de Educación. (2019b). Resolución Viceministerial N° 290-2019-MINEDU. Norma que establece disposiciones para el desarrollo de Acompañamiento Pedagógico en instituciones educativas focalizadas de la Educación Básica Regular, para el periodo 2020-2022. MINEDU.
- Ministerio de Educación. (2019c). Resolución Viceministerial N° 028-2019-MINEDU. Norma que establece disposiciones para el desarrollo del acompañamiento pedagógico en la educación básica. MINEDU.

- Ministerio de Educación. (2020a). Resolución Viceministerial N° 104-2020-MINEDU. Norma que establece disposiciones para el desarrollo del Acompañamiento pedagógico en instituciones focalizadas de la Educación Básica Regular, para el periodo 2020-2022. MINEDU.
- Ministerio de Educación. (2020b). Acompañamiento Pedagógico a Distancia. UGEL 06.
- Ministerio de Educación Nacional (2008). Evaluación Anual de Desempeño Laboral. MINEDUCO.
- Montero, C. y Castillo S. (2017). Aportes para la reflexión y construcción de políticas docentes. UNESCO.
- Montero, C. (2011). Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente Estudios que aportan a la reflexión, al diálogo y a la construcción concertada de una política educativa. CNE.
- Montenegro, I. (2007). *Evaluación del desempeño docente*. Magisterio.
- Murillo, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio. Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140403>
- Nappi, J. (2014). The teacher leader: improving schools by building social capital through shared leadership. *Revista Delta Kappa Gamma Bulletin*, 80(4), 29-34. <https://www.questia.com/library/journal/1P3-3399899341/the-teacher-leader-improving-schools-by-building>
- Navarro, J., y Verdisco, A. (2010). Teacher Training in Latin America: Innovations and Trends. InterAmerican Development Bank. <https://publications.iadb.org/handle/11319/4736>
- Ortiz, R., y Soza, M. (2014). *Acompañamiento Pedagógico y su incidencia en el desempeño docente en el centro escolar "Enmanuel Mongalo y Rubio" Departamento de Managua distrito III, turno vespertino, en el segundo semestre del año 2014*. (Tesis de pregrado para optar por el grado de licenciado en educación). Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. Managua - Nicaragua.
- Ramírez, T. (2012). *Cómo hacer un proyecto de investigación*. Panapo.
- Ramos, C. (2017). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances En Psicología*, 23(1), 9-17. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167>
- Ray, T. (2013). Peer coaching: The benefits for teacher classroom effectiveness and learning outcomes. http://www.computelec.com.au/wp-content/uploads/2016/04/Computelec_Article_Peer_Coaching.pdf
- Riegle, R. (1987). Conceptions of Faculty Development. *Educational theory*, 37(1), 53-59. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1987.00053.x>
- Rimari, W. (2009). El acompañamiento pedagógico y la mejora del desempeño docente. Biblioteca Nacional.

- Robalino, M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista Proyecto Regional de Educación para América Latina y El Caribe*, 1(8), 6-23. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000140&pid=S0101-7330200900020000600021&lng=es
- Rodríguez, C. (2010). El Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente. *Educación*, 19(37), 87-103 <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2553>.
- Ruiz, D. (2015). *Incidencia del Acompañamiento Pedagógico en el desempeño de los docentes de Educación Secundaria del Colegio "Liceo Franciscano", ubicado en el distrito N° 1 de la ciudad de Managua, durante el primer semestre del año 2015*. (Tesis de posgrado para optar por el grado de maestro en educación). Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. Managua - Nicaragua.
- Salazar, J. y Márquez, M. (2012). Acompañamiento en el aula: Estrategias para la mejora del trabajo pedagógico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. <http://hdl.handle.net/10486/661691>
- Sandoval, A., Acosta, J. y Gutiérrez, M. (2013). Administración y gestión escolar con liderazgo para el cambio y mejora. XVII Congreso Internacional en Ciencias Administrativas.
- Sovero, F. (2012). *Supervisión, acompañamiento y monitoreo pedagógico*. San Marcos.
- Soto, M. (2009). La formación permanente: hacia la escuela necesaria. Una experiencia de Fe y Alegría en Venezuela. <http://centroderecursos.alboan.org/sistematizacion/es/registros/5939-la-formacion-permanente-hacia>
- Suller, C. y Cabello, J. (2017). Evaluación docente desde la percepción del estudiante. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencia Política de la Universidad Alas Peruanas*, 15(19), 409-432. <http://dx.doi.org/10.21503/lex.v15i19.1384>
- Theall, M. (2002). Student ratings: Myths vs. research evidence. *Focus on Faculty*. Brigham Young University Faculty Center. Retrieved from <http://studentratings.byu.edu/info/faculty/myths.asp>
- Valdés, H. (2009). Manual de buenas prácticas de evaluación del desempeño profesional de los docentes. Consejo Nacional de Educación.
- Valiño, S. y Soto, H. (2005). *Manual para los Grupos de Interaprendizaje*. UNMSM.
- Valle, I. (2016). *Incidencia del acompañamiento pedagógico para la mejora del desempeño docente en Educación Primaria en el Instituto Loyola, ubicado en el departamento y municipio de Managua, Distrito I, durante el período del año 2015*. (Tesis de posgrado para optar por el grado de maestro en educación). Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. Managua – Nicaragua.

Wai, L. (2016). Peer Coaching for Improvement of Teaching and Learning. *Journal of Interdisciplinary Research in Education*, 6(1), 64-70. <https://university2.taylors.edu.my/jire/>





Apéndices





Apéndice 1: Plan de acompañamiento pedagógico “Sharing is learning”

I. Datos informativos:

1.1 Datos generales

- Nombre de la IE : BS
- Niveles ofrecidos : Inicial, Primaria y Secundaria
- Modalidad : EBR
- Turno : Mañana
- Departamento / Provincia : Lima / Lima
- UGEL : 03
- Distrito : San Isidro
- Responsable : Sandra Villalobos Mendivil (Directora)
- Tipo de gestión : Privada
- Beneficiarios directos : Docentes del nivel de Educación Secundaria
- Beneficiarios indirectos : Estudiantes del nivel de Educación Secundaria

II. Planteamiento de objetivos

2.1 Objetivo general

- Asegurar la calidad educativa a través de la mejora de los aprendizajes y la eficiencia del servicio educativo a distancia provisto por los docentes del nivel de Educación Secundaria.

2.2 Objetivos específicos

- Fortalecer las competencias pedagógicas del equipo docente desde un enfoque reflexivo, crítico y colaborativo que contribuya positivamente al servicio educativo a distancia provisto por los docentes del nivel de Educación Secundaria.
- Promover el desarrollo profesional del docente del nivel de Educación Secundaria en el marco del servicio educativo a distancia mediante acciones de acompañamiento, orientación y asesoría en base a estrategias formativas y de interacción.

III. Fundamentación

3.1 Fundamentación legal

El acompañamiento pedagógico es precedido y se sustenta en las siguientes leyes y resoluciones del MINEDU:

- Ley N° 28044, Ley General de Educación.
- Ley N° 29944. *Ley de Reforma Magisterial*.
- RM N° 0547-2012-ED. *Marco de Buen Desempeño Docente para docentes de Educación Básica Regular*.

- RSG N° 304-2014-MINEDU. *Marco de Buen Desempleo del Directivo.*
- RSG N° 078-2017-MINEDU. *Rúbricas de observación de aula.*
- RVM N° 220-2019-MINEDU. *Orientaciones para el desarrollo del Año escolar 2020 en Instituciones Educativas y Programas Educativos de la Educación Básica.*
- RVM N° 290-2019-MINEDU. Norma que establece disposiciones para el desarrollo del acompañamiento pedagógico en Instituciones Educativas focalizadas de la Educación Básica Regular, para el periodo 2020-2022.
- RVM N° 104-2020-MINEDU. *Norma que establece disposiciones para el desarrollo del acompañamiento pedagógico en instituciones focalizadas de la Educación Básica Regular, para el periodo 2020-2022.*
- RVM N° 00093-2020-MINEDU. *Orientaciones pedagógicas para el servicio educativo de Educación Básica durante el año 2020 en el marco de la emergencia sanitaria por el Coronavirus COVID-19.*

3.2 Fundamentación institucional

El presente Plan de acompañamiento pedagógico a distancia o virtual, al igual que toda iniciativa de acompañamiento pedagógico, tiene como finalidad garantizar la calidad del servicio educativo a través de la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje impartidos por las docentes del nivel de Educación Secundaria. Este plan no solamente está compuesto por las estrategias formativas de acompañamiento pedagógico a los docentes dispuestas por el MINEDU sino que además dichas estrategias han sido adaptadas a las condiciones propias del servicio educativo a distancia.

El nombre del PAP, “Sharing is learning”, busca reflejar la premisa de la iniciativa: promover una cultura de aprendizaje mutuo en beneficio del desarrollo profesional y personal de los docentes y, en paralelo, favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Es así que se ponen en práctica aquellas estrategias de formación docente que promueven la participación activa y el trabajo colaborativo, tal y como lo son las Pasantías y grupos de interaprendizaje. Adicionalmente, como toda propuesta de acompañamiento pedagógico, se fomenta la reflexión crítica sobre el ejercicio docente a través del intercambio de experiencias, diálogo abierto y constructivo sobre el saber y quehacer docente.

Por otro lado, “Sharing is learning” no solamente tiene como objetivo identificar oportunidades de mejora en la práctica docente del nivel de Educación Secundaria para superarlas de manera conjunta, sino que además se concentra en las fortalezas del equipo docente para que sean compartidas con el resto de la comunidad, de manera que la Institución Educativa constituye como una escuela que aprende. En síntesis, el PAP “Sharing is learning” procura resolver y lidiar con las dificultades y desafíos propios de la profesión docente con ideas colaborativas que surjan de la misma comunidad.

3.3 Fundamentación teórica

3.3.1 Acompañamiento pedagógico. Según el MINEDU (2016), el acompañamiento pedagógico es:

Una estrategia de formación en servicio situada en la escuela, dirigida al profesor de aula para fortalecer sus competencias pedagógicas de manera individualizada y mejorar su desempeño en aula, cuyo propósito es promover el desarrollo profesional del profesor de aula mediante acciones de orientación y asesoría sostenidas en el tiempo, el cual se complementa con estrategias de formación e interacción colaborativa. (p.2)

Mientras que, para la Institución Educativa, el acompañamiento pedagógico puede ser definido como aquel proceso continuo y ordenado constituido por estrategias de formación profesional que tienen como objetivo mejorar la práctica pedagógica del equipo docente a través de la reflexión crítica, tanto individual como colectiva, sobre su propia labor. Además, procura desprivatizar la labor de acompañamiento pedagógico usualmente centrada en el directivo fomentando la observación entre pares y el trabajo colaborativo entre los docentes.

El acompañamiento pedagógico se apoya en dos pilares fundamentales: el aprendizaje del adulto y el aprendizaje colaborativo. Por ello, el MINEDU (2010b), determina que dicha sinergia debe regirse por los siguientes principios:

- Funcionalidad de los aprendizajes: Es la aplicación de lo aprendido con el propósito de resolver problemas en contextos reales. De esta manera, el docente se sentirá verdaderamente comprometido y motivado por mejorar su práctica pedagógica pues lo que aprenda le servirá en su vida diaria profesional.
- Aprendizaje comunicativo: La interacción entre los docentes debe estar basada en un diálogo constante, honesto, respetuoso y permanente direccionado hacia los mismos objetivos. Así también, la confianza resulta vital para que los docentes se sientan libres de expresar sus dudas, inquietudes e incluso temores sobre su práctica pedagógica sin temor a ser juzgados o criticados.
- Aprender a aprender: El docente es consciente de su propio proceso de aprendizaje, es decir, cómo aprende mejor. Así también, es consciente de lo que sabe y de lo que aún tiene pendiente por aprender, en otras palabras, de sus fortalezas y oportunidades de mejora a nivel teórico y práctico.
- Aprendizaje colaborativo: Aprender es una práctica de carácter social. El aprendizaje colaborativo permite a los docentes construir y mejorar su saber pedagógico a través de la

socialización de sus conocimientos teóricos y prácticos. De esta manera se fomenta el enriquecimiento mutuo y dinámico de su labor docente. Las bases del aprendizaje colaborativo son un objetivo común, la solidaridad, la interacción positiva y la interdependencia.

- Diálogo reflexivo: Se enfoca en crear espacios de conversación y discusión honestos, libres y respetuosos donde las partes involucradas comparten su posición, opiniones, conocimientos y experiencias sobre un asunto pedagógico en particular de modo que, colaborativamente, se tomen decisiones o encuentren soluciones.

3.3.2 Desempeño docente. Según el MINEDU (2012) el desempeño docente está compuesto por “actuaciones observables de la persona que pueden ser descritas y evaluadas y que expresan su competencia. Está relacionada al logro de aprendizajes esperados y la ejecución de tareas asignadas” (p.29). Mientras que, para la Institución Educativa, el desempeño docente es la demostración de las competencias profesionales de los profesores que se hace evidente a través de un comportamiento responsable, observable y medible que logra el aprendizaje de los estudiantes.

A continuación, se detallan las competencias profesionales docentes priorizadas por el MINEDU (2020a) para el periodo escolar 2020 - 2022, las mismas que serán abordadas y desarrolladas en el presente Plan de acompañamiento pedagógico:

Dominio	Competencia
<p>I</p> <p>Preparación para el aprendizaje de los estudiantes</p>	<p>Competencia 2</p> <p>Planifica la enseñanza de forma colegiada garantizando la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión.</p>
<p>II</p> <p>Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes</p>	<p>Competencia 3</p> <p>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.</p>
	<p>Competencia 4</p> <p>Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes, para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales.</p>

	<p>Competencia 5</p> <p>Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos, para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los contextos culturales.</p>
--	---

Adicionalmente, cada Institución Educativa puede desarrollar la Competencia 8: “reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo, para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional” (MINEDU, 2012, p.27) correspondiente al Dominio IV del MBDD. Esta competencia apunta a que el docente construya y fortalezca su propio aprendizaje pedagógico de manera que favorezca el logro de los aprendizajes de los estudiantes.

Precisamente, el PAP “Sharing is learning” procura el desarrollo profesional de los docentes tomando como idea base que una escuela aprende en comunidad cuando lidia y resuelve las dificultades propias del enseñar y aprender con ideas colaborativas que nazcan de la misma comunidad pues el perfeccionamiento docente no ocurre de manera aislada.

A continuación, se muestran las competencias, desempeños y sus respectivos indicadores correspondientes al Dominio II, los cuales serán abordados y desarrollados:

Dominio II: Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes		
Competencias	Desempeños	Indicadores
		El/la docente promueve tu interés con actividades que captan tu atención (por ser desafiantes, atractivas, motivadoras y/o variadas)
		El/la docente planifica actividades de aprendizaje individuales, en pares y/o grupales.
	Involucra activamente a los	Las actividades de aprendizaje que el/la docente propone son relevantes y significativas.

<p>Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes, para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales</p>	<p>estudiantes en el proceso de aprendizaje.</p>	<p>Existe un equilibrio apropiado entre las actividades dirigidas por el/la docente y aquellas centradas en ti.</p>
		<p>El/la docente promueve tu participación activa en la sesión de aprendizaje.</p>
		<p>El/la docente explica la razón de realizar las actividades de la sesión de aprendizaje y cómo se relacionan con el tema de la sesión de aprendizaje.</p>
	<p>Maximiza el tiempo dedicado al aprendizaje</p>	<p>Las actividades de aprendizajes planificadas por el/la docente se relacionan directamente con el tema de la sesión de aprendizaje.</p>
		<p>La sesión está bien estructurada. Las actividades de aprendizaje tienen un orden lógico directamente relacionado y escalonado para el logro del desempeño.</p>
		<p>El/la docente brinda la cantidad de tiempo adecuada para desarrollar las actividades de aprendizaje.</p>
		<p>Acciones como tomar lista, abrir un PPT, compartir un archivo, etc. no quitan tiempo de la sesión de aprendizaje pues el/la docente las realiza rápidamente.</p>
		<p>El/la docente tiene todo lo que necesita para dictar su sesión de aprendizaje y no pierde tiempo buscando archivos y/o links.</p>
		<p>La mayor parte de la sesión de aprendizaje se centra en las actividades de aprendizaje que tú realizas, en tu participación y no en las explicaciones que da el/la docente.</p>

<p>Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos, para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los contextos culturales.</p>	<p>Evalúa el progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes y adecuar su enseñanza.</p>	<p>El/la docente comprueba que los estudiantes comprendan el tema de la sesión de aprendizaje.</p>
		<p>El/la docente verifica que los estudiantes comprendan las instrucciones de las actividades de aprendizaje.</p>
		<p>El/la docente brinda feedback a todo la clase como grupo.</p>
		<p>El/la docente brinda feedback personalizado (individual).</p>
		<p>Cada vez que el/la docente asigna un actividad de aprendizaje durante la sesión se da un tiempo para revisarla con los estudiantes.</p>
<p>Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia</p>	<p>Regula positivamente el comportamiento de los estudiantes.</p>	<p>Cuando el estudiante entrega una tarea el/la docente no solamente se limita a enviar la calificación que el estudiante obtuvo sino que además hace un comentario que le permite identificar lo que hizo bien y lo que debe mejorar.</p>
		<p>El/la docente promueve que reflexiones sobre tu comportamiento en la sesión de aprendizaje.</p>
		<p>El/la docente te recuerda las normas de convivencia y el buen uso de las herramientas digitales durante la sesión de aprendizaje.</p>
		<p>El/la docente utiliza estímulos positivos para promover la disciplina en clase.</p>
		<p>Las estrategias para el control de la disciplina que utiliza el/la docente son siempre efectivas.</p>

democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones, con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales		El comportamiento inapropiado de un estudiante nunca interrumpe el curso normal de la sesión de aprendizaje.
		El/la docente te comunica lo que espera de ti y tu comportamiento durante la sesión de aprendizaje y te explica la razón de sus expectativas.
Fomento de un ambiente de respeto y proximidad.		El/la docente hace que te sientas seguro y cómodo para hacer preguntas y expresar lo que no comprendes.
		El/la docente es respetuoso y cordial en todo momento.
		El/la docente promueve el respeto y cordialidad entre tus compañeros y tú.
		El/la docente reconoce y te felicita por tus logros y buen trabajo.
		El/la docente te motiva y anima a seguir intentando realizar una tarea y/o actividad aunque expreses dudas y/o dificultades.
		El/la docente resuelve situaciones imprevistas con calma y empatía (por ejemplo: que se cuelgue tu Internet, que no funcione tu micrófono, que te sientas mal, etc.)

Es preciso mencionar que los indicadores consignados en la Tabla 28 están redactados en tercera persona pues es así como aparecen en el Cuestionario de desempeño docente, instrumento que la Directora y los docentes utilizarán en la aplicación de las Visitas en aula y Pasantías para evaluar el ejercicio docente observado.

IV. Cronograma general

El PAP “Sharing is learning” tuvo una duración de 16 semanas. Sin embargo, como se observa en la Tabla 29, la semana cero tuvo como propósito presentar y sensibilizar al personal docente del nivel de Educación Secundaria sobre esta iniciativa de gestión educativa. En la misma semana, se comunicó a los estudiantes sobre el objetivo y dinámica de la aplicación del Cuestionario de desempeño docente, como evaluación diagnóstica y final. La primera se llevó a cabo entre los días martes 30 y miércoles 31 de marzo del 2021, mientras que la segunda, los días jueves 8 y viernes 9 de julio.

A continuación, se presenta el cronograma general del PAP “Sharing is learning”:

Etapa	Actividades	2021																Instrumento	
		Semana																	
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15		
Inicial	Presentación y sensibilización a los docentes y estudiantes del nivel de Educación Secundaria del PAP “Sharing is learning”.	X																	PAP “Sharing is learning” Acta de reunión
	Evaluación diagnóstica del desempeño de los docentes del nivel de Educación Secundaria por parte de los estudiantes.		X																Cuestionario sobre el desempeño docente (versión para estudiantes)

Desarrollo	Socialización de los resultados de la evaluación del desempeño docente del nivel de Educación Secundaria.			X														Reporte de resultados
	Microtaller 1			X														Sesión de Microtaller
	Visita en aula inicial (Directora y docente acompañado)			X														Cuestionario sobre el desempeño docente Coevaluación Cuaderno de Campo
	Microtaller 2				X													Sesión de Microtaller
	Microtaller 3					X												Sesión de Microtaller
	Microtaller 4						X											Sesión de Microtaller
	Pasantía - 1° ronda							X										Cuestionario sobre el desempeño docente Coevaluación Cuaderno de Campo
	Grupo de interaprendizaje 1							X										Sesión de Grupo de interaprendizaje
	Grupo de interaprendizaje 2								X									Sesión de Grupo de interaprendizaje

Reunión de trabajo colegiado 1									X									Sesión de Reunión de trabajo colegiado
Grupo de interaprendizaje 3										X								Sesión de Grupo de interaprendizaje
Visita en aula de seguimiento (Directora y docente acompañado)											X							Cuestionario sobre el desempeño docente Coevaluación Cuaderno de Campo
Reunión de trabajo colegiado 2											X							Sesión de Reunión de trabajo colegiado
Grupo de interaprendizaje 4												X						Sesión de Grupo de interaprendizaje
Pasantía - 2° round													X					Cuestionario sobre el desempeño docente Coevaluación Cuaderno de Campo
Visita en aula final (Directora y docente acompañado)															X			Cuestionario sobre el desempeño docente Coevaluación Cuaderno de Campo
Evaluación de salida del desempeño de los																		Cuestionario sobre el desempeño docente

	docentes del nivel de Educación Secundaria por parte de los estudiantes.															X		(versión para estudiantes)
Cierre	Sistematización y consolidación de los resultados del PAP “Sharing is learning”																X	Acta de reunión
	Socialización de los resultados del PAP “Sharing is learning”																X	

V. Estrategias formativas

El acompañamiento pedagógico constituye una forma de intervención a través de la implementación de estrategias formativas. Estas estrategias son organizadas por el Directivo o profesional de Educación responsable del desarrollo profesional docente. Sin embargo, según la estrategia formativa, tanto el Directivo, profesional encargado o los docentes pueden liderar las actividades de las estrategias.

Las estrategias formativas de desarrollo profesional docente dirigen el fortalecimiento del saber y quehacer docente desde la reflexión y crítica constructiva de la propia práctica pedagógica. Además, dichas estrategias se desarrollan de manera individual, en pares o grupales de manera que se fomenta un verdadero espíritu y sentido de crecimiento profesional en comunidad. En el caso del presente PAP, ambos actores educativos mencionados asumirán el liderazgo de una u otra estrategia formativa.

5.1 Visita en aula

5.1.1 Definición y principales características. Las Visitas en aula se basan en la observación de clase que realiza el docente acompañante al docente acompañado del nivel de Educación Secundaria. Dicho docente acompañante puede ser un colega o el mismo Directivo de la Institución Educativa. En el caso del PAP “Sharing is learning”, serán ejecutadas por la Directora. Esta estrategia formativa tiene como propósito fortalecer la práctica pedagógica a partir de la reflexión crítica de la misma. La observación de clase marca el punto de inicio que genera un diálogo reflexivo entre el docente acompañante y docente acompañado que busca desarrollar la competencia reflexiva del primero, la construcción y reformulación de saberes pedagógicos, así como la definición de alternativas de mejora de la práctica pedagógica.

Durante la implementación del PAP “Sharing is learning” se llevarán a cabo tres Visitas en aula, una inicial, a modo de diagnóstico; una de seguimiento, con el objetivo de registrar cambios y verificar el progreso del desempeño docente o, en su defecto, identificar nuevas oportunidades de mejora que no fueron identificadas antes y, por último, la visita final o de cierre. La duración de cada una de ellas será entre 40 a 80 minutos de clases, es decir, uno o dos períodos de clase. El instrumento utilizado para recoger los comportamientos del docente será el Cuaderno de campo (er Anexo 1) y el Cuestionario de desempeño docente - versión coevaluación (ver Anexo 2).

El cronograma de las Visitas en aula será como sigue:

Docente	Fecha		
	Visita inicial	Visita de seguimiento	Visita final
Docente de Matemática (1° y 2°)	Martes 6 de Abril	Martes 18 de Mayo	Martes 22 de Junio
Docente de Matemática y Física (3°, 4° y 5°)	Miércoles 7 de Abril	Miércoles 19 de Mayo	Miércoles 23 de Junio
Docente de Comunicación	Jueves 8 de Abril	Jueves 20 de Mayo	Jueves 24 de Junio
Docente de C y T	Miércoles 7 de Abril	Miércoles 19 de Mayo	Miércoles 23 de Junio
Docente de CCSS y DPCC	Jueves 8 de Abril	Jueves 20 de Mayo	Jueves 24 de Junio
Docente de Inglés	Viernes 9 de Abril	Viernes 21 de Mayo	Viernes 25 de Junio
Docente de Arte y Cultura	Viernes 9 de Abril	Viernes 21 de Mayo	Viernes 25 de Junio

5.2 Pasantía

5.2.1 Definición y principales características. La Pasantía tiene como propósito identificar de manera conjunta y colaborativa, a través de la observación de clase, entre el docente acompañante y el docente acompañado (ambos del nivel de Educación Secundaria), prácticas pedagógicas efectivas, fortalezas y, al igual que con las Visitas en aula, oportunidades de mejora. Es importante mencionar que, en el caso de esta estrategia formativa, el docente acompañante es otro docente, un colega que comparte con el docente acompañado el mismo grado, nivel o área curricular. La Pasantía tiene como objetivo que los docentes participantes identifiquen colaborativamente fortalezas a ser socializadas, oportunidades de mejora a ser superadas de manera conjunta y proporcionar retroalimentación oportuna y constructiva. Es pues, una oportunidad para el intercambio de conocimientos y experiencias entre pares que contribuya positivamente y por igual al ejercicio docente de las partes involucradas.

Durante la implementación del PAP “Sharing is learning” se llevarán a cabo dos Pasantías, una inicial, a modo de diagnóstico y la visita final o de cierre. La duración de cada una de ellas será entre 40 a 80 minutos de clases, es decir, uno o dos períodos de clase. El instrumento utilizado para recoger los comportamientos del docente será el Cuestionario de desempeño docente (versión coevaluación) o el Cuaderno de Campo (Anexo 2), herramienta que permite el registro de hechos y situaciones relevantes de la práctica pedagógica de los docentes. Es con la información recabada que el docente acompañado, guiado por el docente acompañante, puede reflexionar de manera crítica sobre su propio ejercicio docente.

El cronograma de las Visitas en aula será como sigue:

Pasantía	Docente acompañante	Docente acompañado	Fecha
1° ronda	Docente de Matemática (1° y 2°)	Docente de Arte y Cultura	Viernes 7 de mayo
	Docente de Matemática y Física (3°, 4° y 5°)	Docente de Inglés	Viernes 7 de mayo
	Docente de Comunicación	Docente de CCSS y DPCC	Jueves 6 de mayo
	Docente de C y T	Docente de Matemática (1° y 2°)	Martes 4 de mayo
	Docente de CCSS y DPCC	Docente de Comunicación	Jueves 6 de mayo
	Docente de Inglés	Docente de Matemática y Física (3°, 4° y 5°)	Miércoles 5 de mayo
	Docente de Arte y Cultura	Docente de C y T	Miércoles 5 de mayo

2° ronda	Docente de C y T	Docente de Matemática (1° y 2°)	Martes 8 de junio
	Docente de Inglés	Docente de Matemática y Física (3°, 4° y 5°)	Miércoles 9 de junio
	Docente de CCSS y DPCC	Docente de Comunicación	Jueves 10 de junio
	Docente de Matemática (1° y 2°)	Docente de C y T	Miércoles 9 de junio
	Docente de Comunicación	Docente de CCSS y DPCC	Jueves 10 de junio
	Docente de Matemática y Física (3°, 4° y 5°)	Docente de Inglés	Viernes 11 de junio
	Docente de C y T	Docente de Arte y Cultura	Viernes 11 de junio

El cronograma muestra la fecha de cada una de las Pasantías realizadas, así como el rol que asumió cada docente del nivel de Educación Secundaria en cada una de ella, como docente acompañante o docente acompañado. Como se observa, todos los docentes participantes del PAP “Sharing is learning” tuvieron la oportunidad de asumir ambos roles.

5.3 Microtaller

5.3.1 Definición y principales características. El Microtaller tiene como propósito enriquecer y profundizar el saber y quehacer pedagógico de los docentes tomando como punto de partida un tema relacionado al proceso de enseñanza-aprendizaje identificado previamente como necesidad, por ejemplo, en las Visitas en aula, o prioridad en la Visitas en aula o por iniciativa de la Institución Educativa y sus autoridades. En el caso del presente Plan de acompañamiento pedagógico, los Microtaller abordaron temáticas pedagógicas contextualizadas en el servicio educativo a distancia.

Durante la implementación del PAP “Sharing is learning”, se llevaron a cabo dos Microtalleres, organizados y dirigidos por la Directora, donde los docentes del nivel de Educación Secundaria participaron activamente. Cada uno de ellos de 90 minutos de duración. Antes del dictado de cada Microtaller, la Directora elaboró la sesión respectiva.

5.5.3.2 Sesiones. Se llevaron a cabo dos Microtalleres:

Sesión del Microtaller 1			
Responsable	Directora	Personal participante	Coordinadora Académica Coordinadora de Psicopedagogía Docentes del nivel de Educación Secundaria
Fecha / Hora	Lunes 5 de abril 3.00 pm a 4.30 pm	Tema	Planificación de sesiones de aprendizaje en el marco del servicio educativo a distancia.
Objetivo			
Fortalecer el saber y quehacer docente sobre cómo planificar sesiones de aprendizaje sincrónicas efectivas y significativas en el marco del servicio educativo a distancia.			
Secuencia didáctica			
Momentos	Actividades / Estrategias	Recursos	Tiempo (aprox)
Inicio	Bienvenida y saludo de la Directora. Toma de asistencia. Objetivo, dinámica y agenda del Microtaller 1. Se comparte con los docentes un Mentimeter. Deben responder: <i>¿Qué tres palabras o frases cortas vienen a tu mente cuando piensas en clases virtuales?</i> Se revisan las respuestas. Se comparte con los docentes un Google Jamboard para que los docentes completen las siguientes oraciones: <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-top: 5px;"> <i>Cuando planifique mis clases virtuales debo asegurarme de que...</i> <i>Cuando dicte mis clases virtuales debo asegurarme de que...</i> </div>	Google Meet Mentimeter Jamboard Presentación de PowerPoint	15 min

	Se comparten y discuten las respuestas de los docentes.		
Desarrollo	<p>Se pide a los docentes que hagan una búsqueda rápida en Internet sobre consejos o qué considerar cuando se planifican sesiones de aprendizaje virtuales.</p> <p>Se inicia un intercambio entre los docentes sobre la información recogida.</p> <p>Se comparte un documento de Google Drive donde los estudiantes ingresarán los tres mejores consejos o consideraciones que se deben tener al planificar sesiones de aprendizaje virtuales. En total se obtienen 21 consejos / ideas.</p> <p>Se pide a los docentes eliminen aquellos consejos / ideas repetidas. Luego, se les pide que de manera conjunta organicen las ideas restantes por orden de prioridad. Se inicia un intercambio de opiniones.</p> <p>Se muestra a los docentes:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p><i>Consideraciones para la planificación de una sesión de aprendizaje sincrónica</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Tener un objetivo de aprendizaje (desempeño) claro, observable y medible.</i> – <i>Considerar el tiempo de clase (que no es igual a aquel que se tendría en clases presenciales).</i> – <i>Mantener al estudiante en un rol activo e involucrado en su aprendizaje. Evitar “tiempos muertos”.</i> – <i>Fomentar el trabajo personal a través de actividades de aprendizaje.</i> – <i>Fomentar el trabajo colaborativo a través de actividades de aprendizaje grupales.</i> – <i>Asignar actividades de aprendizaje asincrónicas que actúen como “requisito” para la siguiente clase.</i> </div>	Google Meet Presentación de PowerPoint	60 min

	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Verificar continuamente el seguimiento y comprensión de los estudiantes en todo momento.</i> – <i>Incluir, como mínimo, una herramienta/recurso digital, aparte de los que forman parte del paquete Google for Education (Google Meet, Google Classroom, Google Drive, Hangouts, etc.).</i> – <i>Tener todos mis recursos listos y dispuestos en la computadora para agilizar el dictado.</i> – <i>Ser flexible ante posibles eventualidades (por ejemplo: en caso el recurso o herramienta digital no funcione o se “la Internet se cuelgue”).</i> <p>Se pide a los docentes crucen la información que obtuvieron y clasificaron de Internet y la comparen y contrasten con las <i>Consideraciones para la planificación de una sesión de aprendizaje virtual</i>. Los docentes revisan la información. Se inicia un intercambio de ideas y experiencias.</p> <p>Los docentes comparten: <i>¿cuáles de las consideraciones son tus fortalezas? ¿Cuáles consideras debes trabajar más? ¿Por qué?</i></p> <p><i>Intercambio de ideas.</i></p> <p>Se indica a los docentes que las acciones formativas del PAP “Sharing is learning” procurarán ayudarlos a lograr que planifiquen y dicten sesiones de aprendizaje sincrónicas efectivas y significativas.</p>		
Cierre	Ticket de salida: <i>De las Consideraciones para la planificación de una sesión de aprendizaje sincrónica que consideras como oportunidades de mejora para ti, elige</i>	Google Meet Google Drive	15 min

	<p><i>dos y explica brevemente qué medidas / acciones tomarás para aplicarlas con éxito en el dictado de tus sesiones de aprendizaje.</i></p> <p>Comentarios finales. Agradecimiento a los docentes.</p>	<p>Presentación de</p> <p>Power Point</p> <p>Google Form</p>	
--	--	--	--

Sesión del Microtaller 2			
Responsable	Directora	Personal participante	<p>Coordinadora Académica</p> <p>Coordinadora de Psicopedagogía</p> <p>Docentes del nivel de Educación Secundaria</p>
Fecha / Hora	<p>Lunes 12 de abril</p> <p>3.00 pm a 4.30 pm</p>	Tema	<p>Retroalimentación efectiva y significativa en el marco del servicio educativo a distancia</p>
Objetivo			
<p>Fortalecer el saber y quehacer docente sobre cómo proporcionar retroalimentación efectiva y significativa a los estudiantes en el marco del servicio educativo a distancia.</p>			
Secuencia didáctica			
Momentos	Actividades / Estrategias	Recursos	Tiempo (aprox)
	<p>Bienvenida y saludo de la Directora.</p> <p>Toma de asistencia.</p> <p>Objetivo, dinámica y agenda del Microtaller 2.</p> <p>Se muestra a los docentes la imagen (lado derecho).</p> <p>Se les pide reflexionen y compartan en el Google Jamboard, por medio de los sticky notes, de qué información o mensaje revela la queja de Manolito sobre la retroalimentación proporcionada por su maestra.</p>	 <p>The cartoon shows a student named Manolito sitting at a desk, looking frustrated. A speech bubble above him says: "¡mal!... ¡OTRA VEZ LA MAESTRA ME PUSO: 'mal!'". The teacher is standing next to him, looking at a book.</p>	<p>15 min</p>

Inicio	<p>Se hace lectura de los sticky notes. Se invita a dos docentes a compartir y profundizar lo que escribieron.</p> <p>Se plantea la siguiente pregunta: <i>¿Cómo aporta la retroalimentación al aprendizaje del estudiante?</i> Libremente, los docentes activan sus micrófonos y comparten sus opiniones.</p> <p>Contextualización: se recuerda a los docentes sobre la RVM N° 094 - 2020 MINEDU que determina que “en el marco de la emergencia sanitaria generada por el coronavirus COVID-19 la evaluación de las competencias se realizará con mayor fuerza desde la lógica de una evaluación formativa que brinde retroalimentación a los estudiantes para la mejora de sus aprendizajes”. (MINEDU, p.44, 2020).</p>	<p>Google Meet Google Jamboard Presentación de Power Point</p>					
Desarrollo	<p>En un Google Jamboard, se muestra a los docentes los elementos de una retroalimentación significativa y efectiva (<i>contenido, tono, foco y condición</i>). Se pide que se tomen unos minutos y la definan en sus propias palabras.</p> <p>Luego, se les muestra un nuevo Google Jamboard que contiene dos columnas de información:</p> <p>Columna A: los elementos de una retroalimentación significativa y efectiva. Columna B: definiciones</p> <table border="1" data-bbox="448 1109 1456 1375"> <thead> <tr> <th data-bbox="448 1109 622 1161">Columna A</th> <th data-bbox="622 1109 1456 1161">Columna B</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="448 1161 622 1375">Contenido</td> <td data-bbox="622 1161 1456 1375"> <p>Alineada a criterios previamente comunicados y explicados al estudiante. Descriptiva y precisa.</p> </td> </tr> </tbody> </table>	Columna A	Columna B	Contenido	<p>Alineada a criterios previamente comunicados y explicados al estudiante. Descriptiva y precisa.</p>	<p>Google Meet Google Classroom Google Jamboard Youtube</p>	60 min
Columna A	Columna B						
Contenido	<p>Alineada a criterios previamente comunicados y explicados al estudiante. Descriptiva y precisa.</p>						

	<p>Identifica (y celebra) fortalezas, así como área de oportunidad de mejora.</p> <p>Ofrece sugerencias concretas y viables para mejorar</p> <p>Incluye preguntas que promueven la autorreflexión sobre el propio aprendizaje.</p>		
Tono	positivo, alentador, honesto, respetuoso		
Foco	Centrada en el estudiante; oportuna (en cuanto a lugar y momento) individualizada y expresada lenguaje claro y puntual.		
Condición	El estudiante es plenamente consciente que la evaluación de la que recibe retroalimentación es formativa o sumativa.		
<p>Se plantea el siguiente ejemplo de retroalimentación a un ensayo de opinión del área curricular de Comunicación:</p>			
<p><i>¿Y las fuentes de información? Te avisé en una clase que debías incluir dicha información. La estructura de tu ensayo está mal. Es confusa. Rehacer.</i></p>			
<p>Se pregunta a los docentes si el comentario mostrado es ejemplo de una retroalimentación significativa y efectiva y la razón.</p> <p>Intercambio de ideas entre los docentes.</p> <p>Se muestra un segundo comentario. Al igual que con el ejemplo anterior, los docentes deberán opinar sobre si el comentario es un buen ejemplo de retroalimentación significativa y efectiva y por qué.</p>			
<p><i>Aprecio tu esfuerzo. Destaco que sustentaste tu opinión con razones claras y autores. Sin embargo, te invito a que revises la estructura del ensayo detallada en</i></p>			

la lista de cotejo que les proporcioné. Así también, no olvides incluir tus fuentes de información.

Intercambio de ideas entre los docentes. Identificación de los elementos propios de una retroalimentación significativa y efectiva.

Se proyecta el siguiente video tutorial sobre las tres formas de dar retroalimentación en Google Classroom:

<https://lrika.com/blog/google-workspace-for-education/retroalimentar-feedback-classroom-google>

Se pide a los docentes tomen notas sobre las tres formas presentadas.

1. *Comentarios privados.*
2. *Repositorio de comentarios.*
3. *Modo sugerencias.*

Los docentes comentan sobre cada una de las tres formas de retroalimentación.

La Directora hace una demostración.

Atención a preguntas / dudas de los docentes.

Se invita a los docentes a abrir en sus propios Google Classrooms una evidencia de aprendizaje remitida por alguno de sus estudiantes (acción previamente coordinada para que la tuvieran lista y a la mano) apliquen las tres formas de retroalimentación.

Se comparte con los docentes un segundo video de apoyo / tutorial <https://www.youtube.com/watch?v=FToQbHe5-Dg> con explicaciones más detalladas.

	Se invita a los docentes (tres como mínimo) a que compartan cómo aplicaron las tres formas de retroalimentación para evaluar las evidencias de aprendizaje de sus estudiantes.		
Cierre	Ticket de salida: <i>¿Qué forma de retroalimentación de Google Classroom se adapta mejor a tu área curricular? ¿Por qué?</i> Comentarios finales. Agradecimiento a los docentes por su puntual asistencia y activa participación.	Google Meet Presentación de Power Point Google Form	15 min

Sesión del Microtaller 3			
Responsable	Psicóloga / Directora	Personal participante	Coordinadora Académica Coordinadora de Psicopedagogía Docentes del nivel de Educación Secundaria
Fecha / Hora	Lunes 19 de abril 3.00 pm a 4.30 pm	Tema	El bienestar socioemocional de los docentes
Objetivo			
Ayudar a los docentes a identificar en ellos mismos factores causantes de estrés y compartirles estrategias y herramientas que los ayuden a lidiar con su propio estrés y cómo les afecta.			
Secuencia didáctica			
Momentos	Actividades / Estrategias	Recursos	Tiempo (aprox)
Inicio	Bienvenida y saludo de la Directora. Toma de asistencia. Objetivo, dinámica y agenda del Microtaller 3.	Google Meet	

	<p>Dinámica de bienvenida: “Mis sentimientos”. Los docentes comparten 3 sentimientos que han surgido en ellos desde que comenzó el servicio educativo a distancia a raíz de la pandemia.</p>	<p>Presentación de Power Point Google Jamboard</p>	<p>15 min</p>
<p>Desarrollo</p>	<p>Se comparte la definición de estrés y signos comunes. Cada docente comparte cómo el estrés se manifiesta en ellos (por ejemplo: falta de sueño, falta de apetito, caída del cabello, etc.). Los docentes elaboran dos listas: – Tres dificultades personales que han experimentado desde el inicio de la pandemia – Tres dificultades profesionales que han experimentado desde el inicio de la pandemia Cada docente comparte sus respuestas. Los docentes elaboran una lista de acciones que toman para cuidarse cuando se sienten estresados (leer, ver televisión, ver una película, etc.). Cada docente comparte sus respuestas. Se comparte la siguiente frase con los docentes: <i>No puedo cuidar a los demás, sino me cuido primero.</i> Los docentes reflexionan y comparten sus respuestas a las siguientes preguntas: – <i>¿Qué quiere decir esta oración?</i> – <i>¿Estás de acuerdo con ella? ¿Por qué?</i> – <i>¿Cómo se relaciona esta frase a nuestra tarea como docentes?</i> Los docentes comparten sus respuestas.</p>	<p>Google Meet Google Classroom</p>	<p>60 min</p>

	La Psicóloga les explica lo que es la Brigada institucional de soporte socioemocional, sus funciones, fechas de reuniones (opcionales).		
Cierre	Ticket de salida: <i>¿Cuál es el mejor consejo que te puedes dar a ti mismo sobre cómo lidiar con el estrés, considerando cómo reacciones ante él?</i> Comentarios finales. Agradecimiento a los docentes por su puntual asistencia y activa participación.	Google Meet Presentación de Power Point Google Form	15 min

Sesión del Microtaller 4			
Responsable	Psicóloga / Directora	Personal participante	Coordinadora Académica Coordinadora de Psicopedagogía Docentes del nivel de Educación Secundaria
Fecha / Hora	Lunes 26 de abril 3.00 pm a 4.30 pm	Tema	El bienestar socioemocional de los estudiantes
Objetivo			
Proporcionar a los docentes estrategias y herramientas para generar entornos de aprendizaje acogedores y seguros para los estudiantes.			
Secuencia didáctica			
Momentos	Actividades / Estrategias	Recursos	Tiempo (aprox)
Inicio	Bienvenida y saludo de la Directora y Psicóloga. Toma de asistencia. Objetivo, dinámica y agenda del Microtaller 4. 	Google Meet	20 min

	<p>Se muestra a los docentes la imagen (lado derecho). Se les pide reflexionen sobre la relación entre las emociones y el aprendizaje y la definición de bienestar socioemocional.</p> <p>Por medio de un Google Jamboard comparten sus respuestas.</p> <p>Discusión abierta: <i>¿Cuál es la importancia e influencia del bienestar socioemocional en un contexto educativo?</i></p>	<p>Presentación de Power Point</p> <p>Google Jamboard</p>	
<p>Desarrollo</p>	<p>Se muestra a los docentes la letra de la canción “codo con codo”. Se reproduce la canción.</p> <p>Los docentes analizan la letra de la canción y la relacionan con su labor pedagógica.</p> <p>Se comparte con los docentes las siguientes estrategias de soporte emocional:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Escucha activa y consciente</i> – <i>Diálogo apreciativo</i> – <i>Validación emocional</i> <p>Se pide a los docentes que definan, en sus propias palabras, cada una de las estrategias. A continuación, los docentes comparten sus respuestas.</p> <p>Se comparte con los docentes los siguientes ejemplos:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p><i>Ejemplo 1:</i></p> <p><i>José un estudiante de 2° grado de Secundaria se encuentra triste y atemorizado porque uno de sus familiares contrajo COVID-19. El estudiante justifica con esta razón el por qué no ha entregado las evidencias de aprendizaje establecidas. Se compromete a hacerlo durante el fin de semana. Pasa el fin de semana y el estudiante sigue sin entregar las evidencias.</i></p> </div>	<p>Google Meet</p> <p>Google Classroom</p> <p>Jamboard</p> <p>Youtube</p>	<p>60 min</p>

	<p><i>Ejemplo 2:</i> <i>Un estudiante de 3° grado de Secundaria se siente frustrado porque asegura que no aprende igual con clases virtuales. Dice que siente que no aprende, que se cansa de estar en la computadora y que a pesar de ver las grabaciones de la clases sigue sin comprender por ello prefiere retrasarse y llevar carpeta de recuperación de todos los cursos.</i></p> <p><i>Ejemplo 3:</i> <i>Una estudiante de 5° grado de Secundaria le comenta a su tutora que se siente confundida: por un lado está aburrída de estar en casa, sin ver a sus amigas y estar con sus hermanos menores que la molestan todo el día pero, a la vez, se siente aliviada porque nadie en su familia ha contraído el virus y eso la hace sentirse muy feliz; sin embargo, se siente culpable por otras amigas cuyas cuyos familiares sí se ha enfermado e incluso fallecido.</i></p> <p>Los docentes identifican qué estrategia podrían usar en cada caso y elaboran respuestas que podrían darle a cada uno de los estudiantes de los ejemplos. Docentes voluntarios comparten sus textos.</p>		
Cierre	<p>Ticket de salida: <i>En tu opinión, ¿cuál es la riqueza de cada una de las estrategias compartidas y cómo se complementan entre sí?</i></p> <p>Comentarios finales.</p> <p>Agradecimiento a los docentes por su puntual asistencia y activa participación.</p>	<p>Google Meet Presentación de Power Point Google Form</p>	15 min

5.4 Grupo de interaprendizaje

5.4.1 Definición y principales características. El Grupo de interaprendizaje es una reunión coordinada y organizada entre los docentes de un mismo grado, nivel o área curricular que tiene como propósito generar un espacio de aprendizaje, fomentar la reflexión y proporcionar apoyo pedagógico a los participantes de manera colaborativa. De este modo, se profundiza el saber y el quehacer pedagógico.

Si bien es cierto el Grupo de Interaprendizaje es organizado por la autoridad educativa institucional competente, son los docentes participantes quienes actúan como verdaderos protagonistas pues la autoridad mencionada asume el rol de moderador. En esta estrategia formativa, aquellos docentes que socializan sus buenas prácticas son denominados “docentes facilitadores”, mientras que aquellos que aprenden de sus colegas son “docentes estudiantes”. Los docentes facilitadores comparten sus conocimientos y experiencias con el fin de contribuir al desarrollo profesional y personal de los docentes estudiantes. Dichos conocimientos y experiencias fortalezas fueron previamente identificadas por la Directora en la Visitas en aula o por los docentes acompañantes en las Pasantías. Una vez hecho esto, la Directora coordinó previamente con los docentes para que prepararan una pequeña presentación y demostración de sus buenas prácticas pedagógicas relacionadas a la temática seleccionada.

Durante la implementación del PAP “Sharing is learning”, se llevaron a cabo cuatro Grupos de interaprendizaje entre los docentes del nivel de Educación Secundaria que abordaron temáticas pedagógicas relacionadas al servicio educativo a distancia. Cada una de una duración de 120 minutos. Al igual que con las Pasantías, antes de la ejecución del Grupo de interaprendizaje, la Directora elaboró la sesión respectiva.

5.4.2 Sesiones. Se llevaron a cabo tres sesiones de Grupo de interaprendizaje:

Sesión de Grupo de interaprendizaje 1			
Responsable	Directora	Personal participante	Coordinadora Académica Coordinadora de Psicopedagogía Docentes del nivel de Educación Secundaria
Fecha / Hora	Miércoles 5 de mayo 3.00 pm a 5.00 pm	Tema	Recursos digitales para la planificación de la enseñanza en el marco del servicio educativo a distancia - parte 1
Objetivo			

Enriquecer el saber y quehacer docente sobre el uso de recursos digitales que favorezcan al proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco del servicio educativo a distancia.							
Secuencia didáctica							
Contenido	Actividades / Estrategias	Recursos	Tiempo (aprox)				
Bienvenida y presentación	<p>Bienvenida y saludo de la Directora.</p> <p>Toma de asistencia.</p> <p>Propósito y producto del Grupo de interaprendizaje 1.</p> <p>Breve resumen sobre la dinámica y agenda del Grupo de interaprendizaje 1.</p>	<p>Google Meet</p> <p>Presentación de Power Point</p>	5 min				
Introducción al tema	<p>Presentación de la Directora: <i>Estimado equipo, como saben, durante las Visitas en aula y Pasantías, tanto los docentes acompañantes como yo hemos identificado que ustedes utilizan diversos recursos digitales que contribuyen a la experiencia de enseñanza-aprendizaje. A continuación, invito a los docentes facilitadores (3), en el orden previamente coordinado, a que presenten y compartan el qué, cómo, para qué y por qué utiliza la herramienta digital de su elección.</i></p>	Google Meet	5 min				
	<p>Cada docente presenta el recurso digital por medio de un ejemplo relacionado a su área curricular. Durante la demostración, cada docente responde a las siguientes preguntas:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 5px;"><i>¿Qué?</i></td> <td style="padding: 5px;"><i>Nombre y breve descripción de la herramienta.</i></td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;"><i>¿Cómo?</i></td> <td style="padding: 5px;"><i>Cómo se utiliza la herramienta, instrucciones, indicaciones sobre su uso.</i></td> </tr> </table>	<i>¿Qué?</i>	<i>Nombre y breve descripción de la herramienta.</i>	<i>¿Cómo?</i>	<i>Cómo se utiliza la herramienta, instrucciones, indicaciones sobre su uso.</i>		
<i>¿Qué?</i>	<i>Nombre y breve descripción de la herramienta.</i>						
<i>¿Cómo?</i>	<i>Cómo se utiliza la herramienta, instrucciones, indicaciones sobre su uso.</i>						

<p>Socialización de saberes previos</p> <p>Socialización de experiencias</p>	<p><i>¿Para qué?</i></p>	<p><i>Qué tipos de actividades se ajustan mejor a esta herramienta, para qué tipos de actividades la herramienta resulta más efectiva o útil (por ejemplo: individual o grupal, de introducción o consolidación del tema, para lluvia de ideas, para recoger saberes previos, etc.)</i></p> <p><i>En qué momento de la sesión de aprendizaje la utiliza con mayor frecuencia o qué momento sugiere.</i></p>	<p>Google Meet</p>	<p>35 min</p>
<p>Consolidación de saberes</p>	<p><i>¿Por qué?</i></p>	<p><i>Beneficios del uso de la herramienta digital.</i></p> <p>Los recursos digitales socializados son: <i>ClassDojo, Mentimeter, Quizziz.</i></p>	<p>Google Meet</p> <p>Presentación de Power Point</p>	<p>40 min</p>
<p>Evaluación y cierre de la sesión</p>	<p>En salas separadas, los docentes facilitadores y los docentes estudiantes, se reúnen en parejas o grupos de tres para que guíen y los ayuden en el diseño y creación de una actividad del área curricular (idealmente relacionada a un tema que estén próximos a enseñar) que dictan usando el recurso digital compartido por el docente facilitador.</p>	<p>Los docentes estudiantes comparten la actividad diseñada (o el avance de la misma).</p> <p>Se invita a los docentes estudiantes a concluir y aplicar en clase la actividad creada.</p> <p>Comentarios finales.</p> <p>Agradecimiento a los docentes por su puntual asistencia y activa participación.</p>	<p>Google Meet</p> <p>Presentación de Power Point</p>	<p>35 min</p>

Sesión de Grupo de interaprendizaje 2				
Responsable	Directora	Personal participante	Coordinadora Académica Coordinadora de Psicopedagogía Docentes del nivel de Educación Secundaria	
Fecha / Hora	Miércoles 12 de mayo 3.00 pm a 5.00 pm	Tema	Recursos digitales para la planificación de la enseñanza en el marco del servicio educativo a distancia - parte 2	
Objetivo				
Enriquecer el saber y quehacer docente sobre el uso de recursos digitales que favorezcan al proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco del servicio educativo a distancia.				
Secuencia didáctica				
Contenido	Actividades / Estrategias		Recursos	Tiempo (aprox)
Bienvenida y presentación	Bienvenida y saludo de la Directora. Toma de asistencia. Propósito y producto del Grupo de interaprendizaje 2. Breve resumen sobre la dinámica y agenda del Grupo de interaprendizaje 2.		Google Meet Presentación de Power Point	5 min
Introducción al tema	Presentación de la directora: <i>Estimado equipo, como saben, durante las Visitas en aula y Pasantías, tanto los docentes acompañantes como yo hemos identificado que ustedes utilizan diversos recursos digitales que contribuyen a la experiencia de enseñanza-aprendizaje. A continuación, invito a los docentes facilitadores (3), en el orden previamente coordinado, a que presenten y compartan el qué, cómo, para qué y por qué utiliza la herramienta digital de su elección.</i>		Google Meet	5 min

Socialización de saberes previos Socialización de experiencias	Cada docente presenta el recurso digital por medio de un ejemplo relacionado a su área curricular. Durante la demostración, cada docente responde a las siguientes preguntas:	Google Meet	35 min								
	<table border="1"> <tr> <td><i>¿Qué?</i></td> <td><i>Nombre y breve descripción de la herramienta.</i></td> </tr> <tr> <td><i>¿Cómo?</i></td> <td><i>Cómo se utiliza la herramienta, instrucciones, indicaciones sobre su uso.</i></td> </tr> <tr> <td><i>¿Para qué?</i></td> <td><i>Qué tipos de actividades se ajustan mejor a esta herramienta, para qué tipos de actividades la herramienta resulta más efectiva o útil (por ejemplo: individual o grupal, de introducción o consolidación del tema, para lluvia de ideas, para recoger saberes previos, etc.) En qué momento de la sesión de aprendizaje la utiliza con mayor frecuencia o qué momento sugiere.</i></td> </tr> <tr> <td><i>¿Por qué?</i></td> <td><i>Beneficios del uso de la herramienta digital.</i></td> </tr> </table>			<i>¿Qué?</i>	<i>Nombre y breve descripción de la herramienta.</i>	<i>¿Cómo?</i>	<i>Cómo se utiliza la herramienta, instrucciones, indicaciones sobre su uso.</i>	<i>¿Para qué?</i>	<i>Qué tipos de actividades se ajustan mejor a esta herramienta, para qué tipos de actividades la herramienta resulta más efectiva o útil (por ejemplo: individual o grupal, de introducción o consolidación del tema, para lluvia de ideas, para recoger saberes previos, etc.) En qué momento de la sesión de aprendizaje la utiliza con mayor frecuencia o qué momento sugiere.</i>	<i>¿Por qué?</i>	<i>Beneficios del uso de la herramienta digital.</i>
	<i>¿Qué?</i>			<i>Nombre y breve descripción de la herramienta.</i>							
	<i>¿Cómo?</i>			<i>Cómo se utiliza la herramienta, instrucciones, indicaciones sobre su uso.</i>							
	<i>¿Para qué?</i>			<i>Qué tipos de actividades se ajustan mejor a esta herramienta, para qué tipos de actividades la herramienta resulta más efectiva o útil (por ejemplo: individual o grupal, de introducción o consolidación del tema, para lluvia de ideas, para recoger saberes previos, etc.) En qué momento de la sesión de aprendizaje la utiliza con mayor frecuencia o qué momento sugiere.</i>							
<i>¿Por qué?</i>	<i>Beneficios del uso de la herramienta digital.</i>										
Los recursos digitales socializados son: <i>Genially, Kahoot, Padlet, Wakelet.</i>											
Consolidación de saberes	En salas separadas, los docentes facilitadores y los docentes estudiantes, se reúnen en parejas o grupos de tres para que guíen y los ayuden en el diseño y creación de una actividad del área curricular (idealmente relacionada a un tema que estén próximos a enseñar) que dictan usando el recurso digital compartido por el docente facilitador	Google Meet Presentación de Power Point	40 min								
	Los docentes estudiantes comparten la actividad diseñada (o el avance de la misma).										

Evaluación y cierre de la sesión	Se invita a los docentes estudiantes a concluir y aplicar en clase la actividad creada. Comentarios finales. Agradecimiento a los docentes por su puntual asistencia y activa participación.	Google Meet Presentación de Power Point	35 min
----------------------------------	--	---	--------

Sesión de Grupo de interaprendizaje 3			
Responsable	Directora	Personal participante	Coordinadora Académica Coordinadora de Psicopedagogía Docentes del nivel de Educación Secundaria
Fecha / Hora	Miércoles 19 de mayo 3.00 pm a 5.00 pm	Tema	Evaluación formativa en el marco del servicio educativo a distancia - parte 1
Objetivo			
Enriquecer el saber y quehacer docente sobre la evaluación formativa y retroalimentación al proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco del servicio educativo a distancia.			
Secuencia didáctica			
Contenido	Actividades / Estrategias	Recursos	Tiempo (aprox)
Bienvenida y presentación	Bienvenida y saludo de la Directora. Toma de asistencia. Propósito y producto del Grupo de interaprendizaje 3. Breve resumen sobre la dinámica y agenda del Grupo de interaprendizaje 3.	Google Meet Presentación de Power Point	5 min

Introducción al tema	Presentación de la directora: <i>Estimado equipo, como saben, durante las Visitas en aula y Pasantías, tanto los docentes acompañantes como yo hemos identificado que ustedes utilizan de manera efectiva estrategias de evaluación formativa que contribuyen a la experiencia de enseñanza-aprendizaje. A continuación, invito a los docentes facilitadores (4), en el orden previamente coordinado, a que presenten y compartan el qué, cómo, para qué y por qué de la estrategia de su elección.</i>	Google Meet	5 min								
Socialización de saberes previos Socialización de experiencias	<p>Cada docente presenta la estrategia de evaluación formativa de su elección por medio de un ejemplo relacionado a su área curricular. Durante la demostración, cada docente responde a las siguientes preguntas:</p> <table border="1" data-bbox="521 730 1453 1114"> <tr> <td data-bbox="521 730 696 842"><i>¿Qué?</i></td> <td data-bbox="696 730 1453 842"><i>Nombre y breve descripción de la estrategia de evaluación formativa.</i></td> </tr> <tr> <td data-bbox="521 842 696 954"><i>¿Cómo?</i></td> <td data-bbox="696 842 1453 954"><i>Cómo se utiliza la estrategia de evaluación formativa, instrucciones, indicaciones sobre su uso.</i></td> </tr> <tr> <td data-bbox="521 954 696 1066"><i>¿Para qué?</i></td> <td data-bbox="696 954 1453 1066"><i>A qué momento de la sesión de aprendizaje se ajusta / adapta mejor a la estrategia de evaluación formativa.</i></td> </tr> <tr> <td data-bbox="521 1066 696 1114"><i>¿Por qué?</i></td> <td data-bbox="696 1066 1453 1114"><i>Beneficios del uso de la estrategia de evaluación formativa.</i></td> </tr> </table> <p>Los recursos digitales socializados son: <i>Ticket de entrada/salida, Pausa reflexiva, Qué aprendí hoy en una oración, Rúbrica.</i></p>	<i>¿Qué?</i>	<i>Nombre y breve descripción de la estrategia de evaluación formativa.</i>	<i>¿Cómo?</i>	<i>Cómo se utiliza la estrategia de evaluación formativa, instrucciones, indicaciones sobre su uso.</i>	<i>¿Para qué?</i>	<i>A qué momento de la sesión de aprendizaje se ajusta / adapta mejor a la estrategia de evaluación formativa.</i>	<i>¿Por qué?</i>	<i>Beneficios del uso de la estrategia de evaluación formativa.</i>	Google Meet	35 min
<i>¿Qué?</i>	<i>Nombre y breve descripción de la estrategia de evaluación formativa.</i>										
<i>¿Cómo?</i>	<i>Cómo se utiliza la estrategia de evaluación formativa, instrucciones, indicaciones sobre su uso.</i>										
<i>¿Para qué?</i>	<i>A qué momento de la sesión de aprendizaje se ajusta / adapta mejor a la estrategia de evaluación formativa.</i>										
<i>¿Por qué?</i>	<i>Beneficios del uso de la estrategia de evaluación formativa.</i>										
	En salas separadas, los docentes facilitadores y los docentes estudiantes, se reúnen en parejas o grupos de tres para que guíen y los ayuden en la aplicación de una estrategia de evaluación formativa en una de las actividades de clase de	Google Meet	40 min								

Consolidación de saberes	una de sus sesiones de aprendizaje de sus respectivas áreas curriculares (idealmente relacionada a un tema que estén próximos a enseñar).	Presentación de Power Point	
Evaluación de la sesión	Los docentes estudiantes comparten la estrategia de evaluación formativa (o el avance de la misma) que decidieron aplicar. Se invita a los docentes estudiantes a concluir y aplicar en clase la actividad creada. Comentarios finales. Agradecimiento a los docentes por su puntual asistencia y activa participación.	Google Meet Presentación de Power Point	35 min

Sesión de Grupo de interaprendizaje 4			
Responsable	Directora	Personal participante	Coordinadora Académica Coordinadora de Psicopedagogía Docentes del nivel de Educación Secundaria
Fecha / Hora	Miércoles 26 de mayo 3.00 pm a 5.00 pm	Tema	Evaluación formativa en el marco del servicio educativo a distancia - parte 2
Objetivo			
Enriquecer el saber y quehacer docente sobre la evaluación formativa y retroalimentación al proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco del servicio educativo a distancia.			
Secuencia didáctica			
Contenido	Actividades / Estrategias		Recursos
			Tiempo (aprox)

<p>Bienvenida y presentación</p>	<p>Bienvenida y saludo de la Directora. Toma de asistencia. Propósito y producto del Grupo de interaprendizaje 4. Breve resumen sobre la dinámica y agenda del Grupo de interaprendizaje 4.</p>	<p>Google Meet Presentación de Power Point</p>	<p>5 min</p>								
<p>Introducción al tema</p>	<p>Presentación de la directora: <i>Estimado equipo, como saben, durante las Visitas en aula y Pasantías, tanto los docentes acompañantes como yo hemos identificado que ustedes utilizan de manera efectiva estrategias de evaluación formativa que contribuyen a la experiencia de enseñanza-aprendizaje. A continuación, invito a los docentes facilitadores (3), en el orden previamente coordinado, a que presenten y compartan el qué, cómo, para qué y por qué de la estrategia de su elección.</i></p>	<p>Google Meet</p>	<p>5 min</p>								
<p>Socialización de saberes previos Socialización de experiencias</p>	<p>Cada docente presenta la estrategia de evaluación formativa de su elección por medio de un ejemplo relacionado a su área curricular. Durante la demostración, cada docente responde a las siguientes preguntas:</p> <table border="1" data-bbox="521 948 1476 1326"> <tr> <td data-bbox="521 948 696 1054"> <p><i>¿Qué?</i></p> </td> <td data-bbox="696 948 1476 1054"> <p><i>Nombre y breve descripción de la estrategia de evaluación formativa.</i></p> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="521 1054 696 1166"> <p><i>¿Cómo?</i></p> </td> <td data-bbox="696 1054 1476 1166"> <p><i>Cómo se utiliza la estrategia de evaluación formativa, instrucciones, indicaciones sobre su uso.</i></p> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="521 1166 696 1278"> <p><i>¿Para qué?</i></p> </td> <td data-bbox="696 1166 1476 1278"> <p><i>A qué momento de la sesión de aprendizaje se ajusta / adapta mejor a la estrategia de evaluación formativa.</i></p> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="521 1278 696 1326"> <p><i>¿Por qué?</i></p> </td> <td data-bbox="696 1278 1476 1326"> <p><i>Beneficios del uso de la estrategia de evaluación formativa.</i></p> </td> </tr> </table>	<p><i>¿Qué?</i></p>	<p><i>Nombre y breve descripción de la estrategia de evaluación formativa.</i></p>	<p><i>¿Cómo?</i></p>	<p><i>Cómo se utiliza la estrategia de evaluación formativa, instrucciones, indicaciones sobre su uso.</i></p>	<p><i>¿Para qué?</i></p>	<p><i>A qué momento de la sesión de aprendizaje se ajusta / adapta mejor a la estrategia de evaluación formativa.</i></p>	<p><i>¿Por qué?</i></p>	<p><i>Beneficios del uso de la estrategia de evaluación formativa.</i></p>	<p>Google Meet</p>	<p>35 min</p>
<p><i>¿Qué?</i></p>	<p><i>Nombre y breve descripción de la estrategia de evaluación formativa.</i></p>										
<p><i>¿Cómo?</i></p>	<p><i>Cómo se utiliza la estrategia de evaluación formativa, instrucciones, indicaciones sobre su uso.</i></p>										
<p><i>¿Para qué?</i></p>	<p><i>A qué momento de la sesión de aprendizaje se ajusta / adapta mejor a la estrategia de evaluación formativa.</i></p>										
<p><i>¿Por qué?</i></p>	<p><i>Beneficios del uso de la estrategia de evaluación formativa.</i></p>										

	Los recursos digitales socializados son: <i>Lista de cotejo, Pizarra digital, No sabía / ahora sé / quiero saber.</i>		
Consolidación de saberes	En salas separadas, los docentes facilitadores y los docentes estudiantes, se reúnen en parejas o grupos de tres para que guíen y los ayuden en la aplicación de una estrategia de evaluación formativa en una de las actividades de clase de una de sus sesiones de aprendizaje de sus respectivas áreas curriculares (idealmente relacionada a un tema que estén próximos a enseñar).	Google Meet Presentación de Power Point	40 min
Evaluación de la sesión	Los docentes estudiantes comparten la estrategia de evaluación formativa (o el avance de la misma) que decidieron aplicar. Se invita a los docentes estudiantes a concluir y aplicar en clase la actividad creada. Comentarios finales. Agradecimiento a los docentes.	Google Meet Presentación de Power Point	35 min

5.5 Reunión de trabajo colegiado

5.5.1 Definición y principales características. Las Reuniones de trabajo colegiado son encuentros entre los líderes pedagógicos de la Institución Educativa y los docentes de un área curricular, grado, nivel o inclusive de todos los niveles de instrucción que ofrece la escuela pues tiene como propósito que, de manera conjunta, ésta última tome decisiones sobre asuntos relevantes relacionados al servicio educativo. En el caso del presente Plan de acompañamiento Pedagógico temáticas pedagógicas relacionadas al servicio educativo a distancia.

Esta estrategia formativa promueve espacios de diálogo e intercambio entre el equipo docente y el equipo directivo quienes revisan, dialogan y discuten sobre asuntos de índole pedagógica e institucional que afectan a la comunidad. Así mismo, esta estrategia implica la toma de acuerdos consensuados y acertados que procuran optimizar el desempeño de los actores educativos. Es importante mencionar que toda Reunión de trabajo colegiado concluye con algún producto como un documento, o en todo caso, con los insumos e información elemental para la elaboración del producto.

Durante la implementación del PAP “Sharing is learning”, se llevaron a cabo dos Reuniones de trabajo colegiado con los docentes del nivel de Educación Secundaria, pues las problemáticas identificadas atañían a dicho nivel. Cada una de las Reuniones de trabajo colegiado tuvo una duración de 80 minutos. Al igual que con el Grupo de interaprendizaje, la Directora elaboró la sesión respectiva.

5.5.5.2 Sesiones. Se llevaron a cabo dos sesiones de Reunión de trabajo colegiado.

Sesión de Reunión de trabajo colegiado 1			
Responsable	Directora	Personal participante	Coordinadora Académica Coordinadora de Psicopedagogía Docentes del nivel de Educación Secundaria
Fecha / Hora	Viernes 14 de mayo 3.00 pm a 4.20 pm	Tema	Asistencia, puntualidad y participación estudiantil en clase en el marco del servicio educativo a distancia
Propósito		Evidencia y/o producto	
Establecer normas sobre la asistencia, puntualidad y participación en las clases en el marco del servicio educativo a distancia		Directivas institucionales sobre la asistencia, puntualidad y participación en las clases en el marco del servicio educativo a distancia	
Secuencia didáctica			
Etapas	Descripción de las actividades y estrategias	Materiales	Tiempo (aprox)
Acciones protocolares y de inicio	Bienvenida y saludo de la Directora. Toma de asistencia. Recordatorio sobre propósito y producto de la Reunión de trabajo colegiado. Breve resumen sobre la agenda de la Reunión de trabajo colegiado.	Google Meet Presentación de PowerPoint	10 min
	Contextualización: <i>Algunos estudiantes no asisten a las clases, no ingresan puntualmente o se retiran antes del término de la misma. Inclusive, algunos no</i>		

<p>Desarrollo</p>	<p><i>responden al llamado de los docentes cuando los invitan a participar. Aquellos que ingresan tarde a la clase solicitan que el docente repita la explicación o instrucciones brindadas, generando malestar en el propio docente, el resto de estudiantes y retraso en el desarrollo de las actividades. Más aún, estos estudiantes no cumplen con la entrega de evidencias pues afirman que no saben cómo desarrollarlas.</i></p>	<p>Google Meet Documento compartido en Google Drive</p>	<p>10 min</p>
	<p>Brevemente, cada uno de los docentes expresa y comparte su sentir sobre la situación mencionada. Así mismo, señala cuáles son aquellos estudiantes que con mayor frecuencia reinciden en algunos de los comportamientos señalados anteriormente.</p> <p>Se hace un cruce de información.</p> <p>Se comparte un formulario de Google Forms en donde los docentes responden a las preguntas:</p> <p><i>a. ¿Qué te genera más malestar? Ordena del 1 al 3, siendo el 1 el que más malestar te genera:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <i>1. Que un estudiante no asista a clase.</i> <i>2. Que un estudiante asista, pero no participe de la clase.</i> <i>3. Que un estudiante asista tarde y te solicite repitas la explicación e instrucciones.</i> <p><i>b. En tu opinión, ¿se debe permitir que un estudiante asista a clase a pesar de hacerlo tarde? ¿Por qué?</i></p>		

<p>Capacidad de respuesta y reflexión colectiva</p>	<p>Se comparte un Jamboard en donde los docentes responden a la siguiente pregunta: ¿Si un estudiante asiste tarde a clase que debería hacer para poder seguir las actividades a pesar de no haber escuchado la explicación o indicaciones?</p> <p>Se revisan las respuestas. Cada docente sustenta su respuesta. Se inicia un intercambio de opiniones basadas en la experiencia.</p> <p>Se inicia la toma de acuerdos sobre los temas líneas arriba:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>La asistencia a las clases debe ser puntual. En caso algún estudiante ingrese tarde, el docente no repetirá lo que ya fue explicado pues interrumpiría el curso normal de la sesión y al resto de la clase.</i> – <i>La toma de asistencia se hará al término de clase (algunos lo harán llamando a cada estudiante, otros revisando la grabación de la sesión o incluso haciendo un pantallazo de los usuarios presentes).</i> – <i>En caso el estudiante abandone la sesión a la mitad, se le considerará ausente. Si es por motivos de fuerza mayor, el retiro temprano deberá ser justificado en no más de 24 horas.</i> – <i>En caso el estudiante no pueda participar de la sesión por cuestiones de fuerza mayor (problemas con el Internet, enfermedad, etc.) se espera que la familia – y/o el mismo estudiante - lo comunique oportunamente a la tutora y docente del curso.</i> – <i>Es responsabilidad del estudiante revisar la grabación de la clase para ponerse al corriente de lo trabajado.</i> 	<p>Google Meet Formulario de Google Forms Jamboard Documento compartido en Google Drive</p>	<p>50 min</p>
---	---	---	---------------

	<ul style="list-style-type: none"> – Si el docente llama al estudiante para algún tipo de evaluación y/o intervención, el estudiante no tendrá opción a recuperarla, sin contar que la competencia transversal de “gestión autónoma del aprendizaje” se verá afectada. – Si durante el tiempo que el estudiante se ausentó, el docente brindó instrucciones para una tarea/trabajo, el estudiante deberá justificar el porqué de su ausencia de lo contrario el docente no repetirá las indicaciones. – Los micrófonos y el chat serán desactivados por el docente al inicio de cada clase. Solamente cuando sea necesario, el docente lo activará para que los estudiantes puedan intervenir 		
<p>Acciones protocolares de cierre y acuerdos</p>	<p>Se señala que el documento <i>Directivas Institucionales en el Marco del Servicio Educativo a Distancia - Asistencia, puntualidad y participación en clase</i> se creará como archivo compartido para que los docentes puedan revisarlo y, de ser necesario, sugerir nuevos cambios o mejoras.</p> <p>Se informa a los docentes que, de ser necesario, se organizará una nueva reunión sobre el mismo tema.</p> <p>Se notificará a los docentes cuando el documento en cuestión sea enviado a los estudiantes y sus apoderados.</p> <p>Comentarios finales.</p> <p>Agradecimiento a los docentes por su puntual asistencia y activa participación.</p>	<p>Google Meet Presentación de PowerPoint</p>	<p>10 min</p>

Sesión de Reunión de trabajo colegiado 2			
Responsable	Directora	Personal participante	Coordinadora Académica Coordinadora de Psicopedagogía Docentes del nivel de Educación Secundaria
Fecha / Hora	Viernes 21 de mayo 3.00 pm a 4.20 pm	Tema	Entrega de evidencias de aprendizaje en el marco del servicio educativo a distancia.
Propósito		Evidencia y/o producto	
Establecer normas institucionales sobre la entrega de evidencias de aprendizaje en el marco del servicio educativo a distancia		Directivas institucionales sobre la entrega de evidencias de aprendizaje en el marco del servicio educativo a distancia	
Secuencia didáctica			
Etapas	Descripción de las actividades y estrategias	Materiales	Tiempo (aprox)
Acciones protocolares y de inicio	Bienvenida y saludo de la Directora. Toma de asistencia. Recordatorio sobre propósito y producto de la Reunión de trabajo colegiado. Breve resumen sobre la agenda de la Reunión de trabajo colegiado.	Google Meet Presentación de PowerPoint	10 min
Desarrollo	Contextualización: <i>Un número significativo de estudiantes del nivel de Educación Secundaria no cumple con los plazos establecidos para la entrega de actividades de clase y/o actividades de extensión (tareas). Algunos, inclusive, no entregan sus evidencias de aprendizaje aduciendo problemas técnicos o familiares. En consecuencia, los docentes se ven obligados a revisar las evidencias fuera de fecha, generándoles mayor trabajo, stress y retrasos para el cumplimiento de otras actividades.</i>	Google Meet Presentación de PowerPoint	10 min

	<p>Brevemente, cada uno de los docentes expresa y comparte su sentir sobre la situación mencionada. Así mismo, señala cuáles son aquellos estudiantes que con mayor frecuencia reinciden en la entrega tardía de las evidencias de aprendizaje.</p> <p>Se hace un cruce de información.</p> <p>Se comparte un formulario de Google Forms, en donde los docentes responden las siguientes preguntas:</p> <p><i>a. ¿Cuál consideras es el tiempo máximo aceptable para la entrega de una actividad de clase?</i></p> <p><i>b. ¿Cuál consideras es el tiempo máximo aceptable para la entrega de una actividad de extensión (tarea)?</i></p> <p><i>c. En tu opinión, ¿qué consecuencias debe asumir el estudiante cuando no entrega sus evidencias de aprendizaje?</i></p> <p>Se revisan las respuestas. Cada docente sustenta su respuesta. Se inicia un intercambio de opiniones basadas en la experiencia.</p> <p>Se inicia la toma de acuerdos sobre las preguntas líneas arriba:</p> <ul style="list-style-type: none"> – La entrega de las evidencias de aprendizaje es de carácter obligatorio. La fecha límite de entrega es establecida por los docentes. En el caso de las actividades de clase, el tiempo máximo de tolerancia es de tres horas después de la clase dictada. En el caso de las actividades de extensión, el tiempo de entrega puede fluctuar entre las 24 y 72 horas después de la clase dictada, dependiendo del grado de complejidad de la actividad. 	<p>Google Meet</p>	<p>50 min</p>
--	--	--------------------	---------------

<p>Capacidad de respuesta y reflexión colectiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> – En caso el estudiante no cumpla con el plazo establecido de entrega, la evidencia de aprendizaje no será aceptada, revisada ni evaluada. Por tanto, de caer en demoras o tener dificultades de cualquier tipo para cumplir con el plazo, se sugiere a los estudiantes y sus apoderados se comuniquen oportunamente con los docentes para reportar cualquier impedimento de fuerza mayor que no permita la entrega puntual de las evidencias. – En ocasiones, los docentes solicitan una foto o captura de pantalla de una ficha de trabajo, página del libro de texto, etc. Esta imagen/fotografía debe ser nítida y completa. Enviar una foto borrosa o cortada perjudica a los estudiantes pues no se puede apreciar con claridad su trabajo y esfuerzo. Por ende, fotos de este tipo no serán aceptadas y los docentes solicitarán una nueva. – Al inicio del servicio educativo a distancia, el MINEDU dispuso que no habría repitencia de año ni desaprobación de ningún área curricular; sin embargo, en caso el estudiante no cumpla y/o desaprobe en el 50% de las evidencias de aprendizaje durante el año escolar en un área curricular determinada, deberá desarrollar durante los meses de diciembre, enero y febrero la Carpeta de recuperación pedagógica (se darán más detalles en un comunicado a aquellos estudiantes que deban presentarla). – Si en una misma semana, un estudiante no ha cumplido con la entrega de tres evidencias de aprendizaje, sean de clases o de extensión, el docente enviará un correo al apoderado comunicándole sobre esta situación y copiará a la 	<p>Formulario de Google Forms Presentación de PowerPoint</p>	
---	---	--	--

	<p>tutora, coordinadora académica, coordinadora de psicopedagogía y directora.</p> <p>Se acuerda elaborar un documento institucional el cual será enviado a los estudiantes y sus apoderados.</p>		
<p>Acciones protocolares de cierre y acuerdos</p>	<p>Se señala que el documento <i>Directivas Institucionales en el Marco del Servicio Educativo a Distancia - Entrega de evidencias de aprendizaje</i> se creará como archivo compartido para que los docentes puedan revisarlo y, de ser necesario, sugerir nuevos cambios o mejoras.</p> <p>Se informa a los docentes que, de ser necesario, se organizará una nueva reunión sobre el mismo tema.</p> <p>Se notificará a los docentes cuando el documento en cuestión sea enviado a los estudiantes y sus apoderados.</p> <p>Comentarios finales.</p> <p>Agradecimiento a los docentes por su puntual asistencia y activa participación.</p>	<p>Google Meet</p> <p>Presentación de PowerPoint</p>	<p>10 min</p>

VI. Beneficiarios

Tal y como se ha establecido previamente, el objetivo del acompañamiento pedagógico es mejorar el desempeño docente que a su vez tiene incidencia directa en el logro del aprendizaje de los estudiantes. En consecuencia, existen dos tipos de beneficiarios, los directos e indirectos. Los beneficiarios directos son aquellos sujetos que participan activamente del Plan de acompañamiento pedagógico, es decir, los docentes del nivel de Educación Secundaria y la directora de la institución, pues no solamente asume la responsabilidad como líder pedagógico de la Institución Educativa, sino que además la empodera como organizadora y gestora de los aprendizajes de los docentes. En cuanto a los docentes, mejorarán su práctica pedagógica en cuanto a los cinco desempeños docentes señalados:

- Involucra activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje.
- Maximiza el tiempo dedicado al aprendizaje.
- Evalúa el progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes y adecuar su enseñanza.
- Regula positivamente el comportamiento de los estudiantes.
- Propicia un ambiente de respeto y proximidad.

En total, son siete docentes del nivel de Educación Secundaria que actuarán como beneficiarios directos:

Docentes del Nivel de Educación Secundaria	1 docente de Matemática (1° y 2°)
	1 docente de Matemática y Física (3°, 4° y 5°)
	1 docente de Comunicación
	1 docente de Ciencia y Tecnología (C y T)
	1 docente de Ciencias Sociales (CCSS) y Desarrollo personal, Ciudadanía y Cívica (DPCC)
	1 Docente de Inglés
	1 Docente de Arte y Cultura
Total	7

Los beneficiarios indirectos son los estudiantes quienes, sin ser receptores de las acciones del PAP, se verán favorecidos pues los docentes del nivel de Educación Secundaria mejorarán su práctica pedagógica.

Estudiantes	1° grado de nivel de Educación Secundaria	16
	2° grado de nivel de Educación Secundaria	14
	3° grado de nivel de Educación Secundaria	12

	4° grado de nivel de Educación Secundaria	8
	5° grado de nivel de Educación Secundaria	10
Total	60 estudiantes	

VII. Sostenibilidad

- A nivel pedagógico
 - Capacitación a los docentes de la Institución Educativa en los desempeños evaluados.
 - Sistematización del proyecto
 - Institucionalizar las estrategias de formación docente profesional.
- A nivel institucional
 - Incorporación del PAP “Sharing is learning” el Proyecto Educativo Institucional (PEI).
 - Brindar estímulos a los docentes que alcancen los mejores resultados en las evaluaciones de desempeño docente.
 - Involucras a todos los miembros de la comunidad educativa en la implementación y mejora del PAP “Sharing is learning” para el siguiente año.
 - Implementar el PAP “Sharing is learning” en los niveles de educación inicial y primaria.
- A nivel social
 - Difusión del impacto y beneficios del PAP “Sharing is learning” en la Institución Educativa y Red educativa.

VIII. Rendición de cuentas

El presente Plan de acompañamiento pedagógico asume como compromiso informar sobre los resultados a los siguientes actores educativos involucrados en la experiencia:

¿Qué informar?	¿A quiénes?	¿Cuándo?	¿Por qué medio?
En qué consiste el PAP, el objetivo y las respectivas actividades.	Promotoría	Enero	Reunión informativa
	Equipo directivo		Reunión informativa
	Equipo docente del nivel de Educación Secundaria	Febrero	Asamblea general de inicio de año escolar
Cambios y mejoras observables en cuanto al desempeño docente.	Promotoría	Semana 7 del PAP	Reunión informativa
	Equipo directivo		Reunión informativa
	Equipo docente		Jornada pedagógica
Informe final del uso de la evaluación formativa	Promotoría		Reunión informativa
	Equipo directivo		Reunión informativa

durante el año lectivo 2021.	Equipo docente del nivel de Educación Secundaria	Semana 15 del PAP	Jornada pedagógica
------------------------------	--	-------------------	--------------------

IX. Recursos

A continuación, se presenta la lista de los diferentes tipos de recursos utilizados para la implementación del Plan de acompañamiento pedagógico.

Materiales	Documento: Acta de Cuaderno de campo para Visita en aula*
	Documento: Acta o informe de Reunión de trabajo colegiado*
	Documento: Sesión de Grupo de interaprendizaje*
	Documento: Sesión de Microtaller*
	Equipo multimedia
Humanos	Directora
	Coordinadoras académicas
	Docentes del nivel de Educación Secundaria
Económicos	Propios

X. Referencias

Ministerio de Educación. (2010). Resolución Viceministerial N° 0908-2010-MINEDU. *Orientaciones para el acompañamiento pedagógico en el marco del programa estratégico de logros de aprendizaje*. MINEDU.

Ministerio de Educación. (2012). Marco de Buen Desempeño Docente. MINEDU.

Ministerio de Educación. (2014). *Protocolo de Acompañamiento Pedagógico Vol.1*. <http://www.minedu.gob.pe/opyc/files/Protocolodelacompanantepedagogico.pdf>

Ministerio de Educación (2016). Resolución de Secretaría General N° 008-2016-MINEDU. *Norma que establece disposiciones para el Acompañamiento en Educación Básica*. MINEDU.

Ministerio de Educación (2017). Rúbricas de observación de aula para la evaluación del desempeño docente. Manual de aplicación. MINEDU.

Ministerio de Educación. (2020). Resolución Viceministerial N° 104-2020-MINEDU. Norma que establece disposiciones para el desarrollo del acompañamiento pedagógico en instituciones focalizadas de la Educación Básica Regular, para el periodo 2020-2022. MINEDU.

Ministerio de Educación (2020). Resolución Viceministerial N° 094 -2020-MINEDU. Norma que regula la Evaluación de las Competencias de los Estudiantes de la Educación Básica. MINEDU.

Cuaderno de Campo

Docente		Nivel / Grado	
Área Curricular		Tema	
Fecha		Medio	

Hechos	Preguntas orientadoras

Firma del Docente Acompañado

Firma del Docente Acompañante

Cuestionario sobre el desempeño docente (coevaluación)

Estimada/o docente:

Con el propósito de seguir mejorando la calidad del servicio educativo de nuestra institución, te solicitamos utilices el cuestionario líneas abajo para evaluar el desempeño del docente que te fue asignado.

Instrucciones

1. Completa la siguiente información:

Nombres y apellidos del docente		Área curricular	
Nivel / grado		Hora de inicio de la observación	
Fecha de la observación		Hora de término de la observación	

2. A continuación, marca el número que, en tu opinión, describa mejor la labor del docente observado.

Dimensión	N°	Ítem	1 Totalmente en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 Neutral	4 De acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
	1	El/la docente promueve el interés de los estudiantes con actividades que captan su atención (por ser					

Planificación de actividades que involucran activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje.		desafiantes, atractivas, motivadoras y/o variadas).					
	2	El/la docente planifica actividades de aprendizaje individuales, en pares y/o grupales.					
	3	Las actividades de aprendizaje que el/la docente propone son relevantes y significativas.					
	4	Existe un equilibrio apropiado entre las actividades dirigidas por el/la docente y aquellas centradas en los estudiantes.					
	5	El/la docente promueve la participación activa de los estudiantes en la sesión de aprendizaje.					
	6	El/la docente explica a los estudiantes la razón de realizar las actividades de la sesión de aprendizaje y cómo se relacionan con el tema de la sesión de aprendizaje.					

Maximización del tiempo dedicado al aprendizaje.	7	Las actividades de aprendizajes planificadas por el/la docente se relacionan directamente con el tema de la sesión de aprendizaje.					
	8	La sesión está bien estructurada. Las actividades de aprendizaje tienen un orden lógico directamente relacionado y escalonado para el logro del desempeño.					
	9	El/la docente brinda a los estudiantes la cantidad de tiempo adecuada para desarrollar las actividades de aprendizaje.					
	10	Acciones como tomar lista, abrir un PPT, compartir un archivo, etc. no quitan tiempo de la sesión de aprendizaje pues el/la docente las realiza rápidamente.					
	11	El/la docente tiene todo lo que necesita para dictar su sesión de aprendizaje y no pierde tiempo buscando archivos y/o links.					

	12	La mayor parte de la sesión de aprendizaje se centra en las actividades de aprendizaje que los estudiantes realizan, en su participación y no en las explicaciones que da el/la docente.					
Evaluación del progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes y adecuar su enseñanza.	13	El/la docente comprueba que los estudiantes comprendan el tema de la sesión de aprendizaje.					
	14	El/la docente verifica que los estudiantes comprendan las instrucciones de las actividades de aprendizaje.					
	15	El/la docente brinda feedback a los estudiantes como grupo.					
	16	El/la docente da feedback personalizado (individual) a los estudiantes.					
	17	Cada vez que el/la docente asigna a los estudiantes una actividad de aprendizaje durante la sesión se da un tiempo para revisarla con ellos.					

	18	Quando los estudiantes entregan una tarea, el/la docente no solamente se limita a enviarles la calificación que obtuvieron sino que además hace un comentario que les permite identificar lo que hicieron bien y lo que deben mejorar.					
Regulación positiva del comportamiento de los estudiantes.	19	El/la docente promueve que los estudiantes reflexionen sobre su comportamiento en la sesión de aprendizaje.					
	20	El/la docente recuerda a los estudiantes sobre las normas de convivencia y el buen uso de las herramientas digitales durante la sesión de aprendizaje.					
	21	El/la docente utiliza estímulos positivos para promover la disciplina en clase.					
	22	Las estrategias para el control de la disciplina que utiliza el/la docente son siempre efectivas.					

	23	El comportamiento inapropiado de un estudiante nunca interrumpe el curso normal de la sesión de aprendizaje.					
	24	El/la docente comunica a los estudiantes lo que espera de ellos y de su comportamiento durante la sesión de aprendizaje y les explica la razón de sus expectativas.					
Fomento de un ambiente de respeto y proximidad.	25	El/la docente hace que los estudiantes se sientan seguros y cómodos para hacer preguntas y expresar lo que no comprenden.					
	26	El/la docente es respetuoso y cordial en todo momento.					
	27	El/la docente promueve el respeto y cordialidad entre los estudiantes.					
	28	El/la docente reconoce y felicita a los estudiantes por sus logros y buen trabajo.					
		El/la docente motiva y anima a los estudiantes a seguir intentando					

	29	realizar una tarea y/o actividad aunque expresen dudas y/o dificultades.					
	30	El/la docente resuelve situaciones imprevistas con calma y empatía (por ejemplo: que a los estudiantes se les cuelgue el Internet, que no funcione su micrófono, que se sientan mal, etc.)					

Apéndice 2: Cuestionario sobre el desempeño docente (pretest y postest)

Versión para estudiantes

Estimada/o estudiante:

Queremos conocer tu opinión sobre la labor que realizan los profesores. Esta encuesta nos servirá como colegio para identificar qué aspectos deben mejorar los docentes y qué aspectos representan sus fortalezas. De este modo, podremos mejorar la calidad de la enseñanza.

Debes saber que esta encuesta es anónima. Lo que sí debes indicar es el grado al que perteneces y tu edad.

Instrucciones:

1. Lee el nombre del profesor o profesora que se indica.
2. Lee atentamente cada enunciado.
3. Marca el número que, en tu opinión, describa mejor la labor del profesor señalado.

Dimensión	N°	Ítem	1 Totalmente en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 Neutral	4 De acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
	1	El/la docente promueve tu interés con actividades que captan tu atención (por ser					

Planificación de actividades que involucran activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje.		desafiantes, atractivas, motivadoras y/o variadas)					
	2	El/la docente planifica actividades de aprendizaje individuales, en pares y/o grupales.					
	3	Las actividades de aprendizaje que el/la docente propone son relevantes y significativas.					
	4	Existe un equilibrio apropiado entre las actividades dirigidas por el/la docente y aquellas centradas en ti.					
	5	El/la docente promueve tu participación activa en la sesión de aprendizaje.					
	6	El/la docente explica la razón de realizar las actividades de la sesión de aprendizaje y cómo se relacionan con el tema de la sesión de aprendizaje.					

Maximización del tiempo dedicado al aprendizaje.	7	Las actividades de aprendizajes planificadas por el/la docente se relacionan directamente con el tema de la sesión de aprendizaje.					
	8	La sesión está bien estructurada. Las actividades de aprendizaje tienen un orden lógico directamente relacionado y escalonado para el logro del desempeño.					
	9	El/la docente brinda la cantidad de tiempo adecuada para desarrollar las actividades de aprendizaje.					
	10	Acciones como tomar lista, abrir un PPT, compartir un archivo, etc. no quitan tiempo de la sesión de aprendizaje pues el/la docente las realiza rápidamente.					
	11	El/la docente tiene todo lo que necesita para dictar su sesión de					

		aprendizaje y no pierde tiempo buscando archivos y/o links.					
	12	La mayor parte de la sesión de aprendizaje se centra en las actividades de aprendizaje que tú realizas, en tu participación y no en las explicaciones que da el/la docente.					
Evaluación del progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los	13	El/la docente comprueba que comprendas el tema de la sesión de aprendizaje.					
	14	El/la docente verifica que comprendas las instrucciones de las actividades de aprendizaje.					
	15	El/la docente brinda feedback a toda la clase como grupo.					
	16	El/la docente te da feedback personalizado (individual).					
	17	Cada vez que el/la docente te asigna una actividad de aprendizaje durante la sesión se					

estudiantes y adecuar su enseñanza.		da un tiempo para revisarla contigo.					
	18	Cuando entregas una tarea el/la docente no solamente se limita a enviarte la calificación que obtuviste sino que además hace un comentario que te permite identificar lo que hiciste bien y lo que debes mejorar.					
	19	El/la docente promueve que reflexiones sobre tu comportamiento en la sesión de aprendizaje.					
	20	El/la docente te recuerda las normas de convivencia y el buen uso de las herramientas digitales durante la sesión de aprendizaje.					
	21	El/la docente utiliza estímulos positivos para promover la disciplina en clase.					

Regulación positiva del comportamiento de los estudiantes.	22	Las estrategias para el control de la disciplina que utiliza el/la docente son siempre efectivas.					
	23	El comportamiento inapropiado de un estudiante nunca interrumpe el curso normal de la sesión de aprendizaje.					
	24	El/la docente te comunica lo que espera de ti y tu comportamiento durante la sesión de aprendizaje y te explica la razón de sus expectativas.					
	25	El/la docente hace que te sientas seguro y cómodo para hacer preguntas y expresar lo que no comprendes.					
	26	El/la docente es respetuoso y cordial en todo momento.					
	27	El/la docente promueve el respeto y cordialidad entre tus compañeros y tú.					

Fomento de un ambiente de respeto y proximidad.	28	El/la docente reconoce y te felicita por tus logros y buen trabajo.					
	29	El/la docente te motiva y anima a seguir intentando realizar una tarea y/o actividad aunque expreses dudas y/o dificultades.					
	30	El/la docente resuelve situaciones imprevistas con calma y empatía (por ejemplo: que se cuelgue tu Internet, que no funcione tu micrófono, que te sientas mal, etc.)					

Apéndice 3: Matriz de consistencia

Título: La implementación del Plan de Acompañamiento Pedagógico “Sharing is learning” y su efecto en el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria de una Institución Educativa privada de Lima.

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Metodología de Investigación
<p>Problema general</p> <p>¿Qué efecto tiene la implementación del Plan de Acompañamiento Pedagógico “Sharing is learning” en el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria de una Institución Educativa privada de Lima?</p>	<p>Objetivo general</p> <p>Determinar el efecto de la implementación del Plan de Acompañamiento Pedagógico “Sharing is learning” en el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria de una Institución Educativa privada de Lima.</p>	<p>Hipótesis general</p> <p>La implementación del Plan de Acompañamiento Pedagógico “Sharing is learning” mejora significativamente el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria de una Institución Educativa privada de Lima.</p>	<p>VI</p> <p>La implementación del Plan de Acompañamiento Pedagógico “Sharing is learning”.</p>	<p>Investigación aplicada</p> <p>Enfoque cuantitativo</p> <p>Paradigma positivista</p> <p>Pre experimental pretest y posttest (un solo grupo)</p>
<p>Problemas específicos</p> <p>¿Qué efecto tiene la implementación del PAP “Sharing is learning” en el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria en</p>	<p>Objetivos específicos</p> <p>Determinar el efecto que tiene la implementación del PAP “Sharing is learning” en el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria respecto</p>	<p>Hipótesis específicas</p> <p>La implementación del PAP “Sharing is learning” en el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria contribuye al involucramiento</p>		

cuanto al involucramiento activo de los estudiantes en el proceso de aprendizaje?	al involucramiento activo de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.	activo de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.	VD	Técnica: Encuesta
¿Qué efecto tiene la implementación del PAP “Sharing is learning” en el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria en cuanto a la maximización del tiempo dedicado al aprendizaje?	Determinar el efecto que tiene la implementación del PAP “Sharing is learning” en el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria respecto a la maximización del tiempo dedicado al aprendizaje.	La implementación del PAP “Sharing is learning” en el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria contribuye a la maximización del tiempo dedicado al aprendizaje.	El desempeño docente del nivel de Educación Secundaria de una Institución Educativa privada de Lima.	Instrumento: Cuestionario
¿Qué efecto tiene la implementación del PAP “Sharing is learning” en el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria en cuanto a la evaluación del progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes y adecuar su enseñanza?	Determinar el efecto que tiene la implementación del PAP “Sharing is learning” en el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria respecto a la evaluación del progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes y adecuar su enseñanza.	La implementación del PAP “Sharing is learning” en el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria contribuye a la evaluación del progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes y adecuar su enseñanza		

<p>¿Qué efecto tiene la implementación del PAP “Sharing is learning” en el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria en cuanto a la regulación positiva del comportamiento de los estudiantes?</p>	<p>Determinar el efecto que tiene la implementación del PAP “Sharing is learning” en el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria respecto a la regulación positiva del comportamiento de los estudiantes.</p>	<p>La implementación del PAP “Sharing is learning” en el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria contribuye a la regulación positiva del comportamiento de los estudiantes.</p>		
<p>¿Qué efecto tiene la implementación del PAP “Sharing is learning” en el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria en cuanto al fomento de un ambiente de respeto y proximidad?</p>	<p>Determinar el efecto que tiene la implementación del PAP “Sharing is learning” en el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria respecto al fomento de un ambiente de respeto y proximidad.</p>	<p>La implementación del PAP “Sharing is learning” en el desempeño docente del nivel de Educación Secundaria contribuye a fomentar un ambiente de respeto y proximidad</p>		

Apéndice 4: Matriz de operacionalización de las variables

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems
<p align="center">Variable independiente</p> <p align="center">Plan de Acompañamiento Pedagógico</p>	<p>Acción de formación docente en servicio situada en el contexto de la práctica docente, que por su diseño comprende diversas estrategias, las mismas que pueden desarrollarse de manera presencial y/o a distancia, para promover de manera individual y colectiva la mejora de la práctica pedagógica y el desarrollo autónomo de la profesión docente, que contribuya a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.</p>	<p>Herramienta de gestión educativa que promueve el fortalecimiento del desempeño docente por medio de la participación activa, trabajo colaborativo y reflexión crítica.</p>	Visita en aula	Observación reflexiva y crítica de la conducción de la sesión de aprendizaje.	
			Pasantías	Identificación conjunta sobre prácticas educativas efectivas y oportunidades de mejora.	
			Grupo de interaprendizaje	Promoción del intercambio de experiencias a través de la metacognición y la autoevaluación de la práctica pedagógica.	
			Microtaller	Discusión y profundización de estrategias metodológicas de forma colaborativa con el propósito de encontrar soluciones a problemáticas encontradas en las Visitas en aula.	
			Reunión de trabajo colegiado	Fomento del trabajo colaborativo entre el equipo docente con el fin de obtener un producto en base a un mismo objetivo.	

	RVM N° 104-2020-MINEDU, 2020.				
Variable dependiente	Actuación observable en correspondencia a una responsabilidad y logro de determinados resultados. Marco de Buen Desempeño Docente, 2012.	Cumplimiento, demostración y mejora de las competencias propias del ejercicio docente enmarcadas en un enfoque crítico-reflexivo.	Planificación de actividades que involucran activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje.	Promoción del interés por parte del docente con actividades que captan la atención de los estudiantes (por ser desafiantes, atractivas, motivadoras y/o variadas)	1
Desempeño docente				Planificación de actividades de aprendizaje individuales, en pares y/o grupales.	2
				Actividades de aprendizaje relevantes y significativas.	3
				Equilibrio apropiado entre las actividades dirigidas por el/la docente y aquellas centradas en el estudiante.	4
				Promoción de participación activa en la sesión de aprendizaje.	5
				Explicaciones sobre la realización de actividades y cómo se relacionan con el tema de la sesión de aprendizaje.	6

				Actividades de aprendizajes directamente relacionadas con el tema de la sesión de aprendizaje.	7
			Maximización del tiempo dedicado al aprendizaje.	Sesiones correctamente estructuradas con actividades de aprendizaje que tienen un orden lógico directamente relacionado y escalonado para el logro del desempeño.	8
				Disposición de tiempo adecuada para desarrollar las actividades de aprendizaje.	9
				Acciones como tomar lista, abrir un PPT, compartir un archivo, etc. no restan tiempo de la sesión de aprendizaje.	10
				Organización previa del material físico y digital para el dictado de la sesión de aprendizaje.	11
				Sesiones de aprendizaje centradas en actividades que requieren la participación y acción del estudiante.	12
					Verificación de la comprensión del tema sesión de aprendizaje.

			Evaluación del progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes y adecuar su enseñanza.	Verificación de la comprensión de las instrucciones de las actividades de aprendizaje.	14
				Retroalimentación a toda la clase como grupo.	15
				Retroalimentación personalizada.	16
				Asignación de actividades de aprendizaje revisadas por el docente junto con el estudiante durante la sesión.	17
				Entrega de tareas acompañada de no solamente la calificación respectiva sino también de retroalimentación.	18
			Regulación positiva del	Promoción de reflexión sobre el comportamiento de los estudiantes en la sesión de aprendizaje.	19
				Recordatorio sobre las normas de convivencia y el buen uso de las herramientas digitales durante la sesión de aprendizaje.	20
				Uso de estímulos positivos para promover la disciplina en clase.	21

			comportamiento de los estudiantes.	Uso de estrategias efectivas para el control de la disciplina.	22
				El comportamiento inapropiado de un estudiante nunca interrumpe el curso normal de la sesión de aprendizaje.	23
				Comunicación de expectativas sobre el comportamiento de los estudiantes y las razones detrás de ellas.	24
			Fomento de un ambiente de respeto y proximidad.	Ambiente seguro y cómodo para hacer preguntas y expresar lo que los estudiantes no comprenden.	25
				Respeto y cordialidad por parte del docente en todo momento.	26
				Promoción de respeto y cordialidad entre los mismos estudiantes.	27
				Reconocimiento y felicitación por los logros obtenidos y buen trabajo de los estudiantes.	28
			Motivación y ánimo hacia los estudiantes a seguir intentando realizar una tarea y/o actividad.	29	

				Resolución de situaciones imprevistas con calma y empatía (por ejemplo: que se cuelgue el Internet, que no funcione el micrófono, enfermedad, etc.)	30
--	--	--	--	---	----

Apéndice 5: Cuadro resumen de aportes de antecedentes

Antecedente	Aporte	
Internacional	Aravena (2020)	El estudio recurre a las dimensiones del desempeño docente establecidas por el Ministerio de Educación además de emplear estrategias formativas de desarrollo profesional docente que favorecen el encuentro a nivel más íntimo de docentes de forma que la discusión y reflexión sobre la propia práctica pedagógica se ve dinamizada y enriquecida.
	Ruiz (2015)	La investigación valida la aplicación de la Visita en aula, su respectiva guía de observación, como estrategia del acompañamiento pedagógico.
Nacional	Menacho (2019)	Esta investigación está enmarcada en el paradigma positivista y responde al enfoque cuantitativo. Adicionalmente, mide la variable desempeño docente a través de las subdimensiones establecidas por el MINEDU.
	Estrella (2019)	La tesis emplea como estrategia formativa a los docentes la Visita en aula y el Grupo de interaprendizaje. De igual manera, utiliza como técnica de recolección de datos la observación del desempeño docente, descrito en ítems, correspondientes a cuatro de las cinco dimensiones del desempeño docente y los que fueron evaluados a través de una escala tipo Likert.
Local	Castañeda (2019)	El estudio recurre a la aplicación de las Visitas en aula y destaca su utilidad y efectividad para recoger información sobre el desempeño docente, así como para que los profesores se coevalúen, generando un ambiente de interaprendizaje e intercambio de buenas prácticas en los Microtalleres.
	Chuqui (2019)	El estudio responde a un enfoque cuantitativo para el tratamiento de los datos recogidos. Dichos datos, correspondientes al desempeño docente, fueron recabados a través de un cuestionario de autoría propia aplicado, entre otros sujetos, a docentes del nivel de Educación Secundaria.



Anexos





Anexo 1: Fichas de validación del instrumento



UNIVERSIDAD DE PIURA

Facultad de Ciencias
de la Educación

FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

I. Información General

- 1.1 Nombres y apellidos del validador : Carmela Lucich Villarreal
 1.2 Cargo e institución donde labora : Docente / Eagle Hill School
 1.3 Nombre del instrumento evaluado : Cuestionario sobre el desempeño docente
 1.4 Autor del instrumento : Sandra Marilia Villalobos Mendivil

II. Aspectos de validación

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

1. Deficiente (Si menos del 30% de los ítems cumplen con el indicador).
2. Regular (Si entre el 31% y 70% de los ítems cumplen con el indicador).
3. Buena (Si más del 70% de los ítems cumplen con el indicador).

Aspectos de validación del instrumento		1	2	3	Observaciones Sugerencias
Criterios	Indicadores	D	R	B	
• PERTINENCIA	Los ítems miden lo previsto en los objetivos de investigación.			X	
• COHERENCIA	Los ítems responden a lo que se debe medir en la variable y sus dimensiones.			X	
• CONGRUENCIA	Los ítems son congruentes entre sí y con el concepto que mide.			X	
• SUFICIENCIA	Los ítems son suficientes en cantidad para medir la variable.			X	
• OBJETIVIDAD	Los ítems se expresan en comportamientos y acciones observables.			X	
• CONSISTENCIA	Los ítems se han formulado en concordancia a los fundamentos teóricos de la variable.			X	
• ORGANIZACIÓN	Los ítems están secuenciados y distribuidos de acuerdo a dimensiones e indicadores.			X	
• CLARIDAD	Los ítems están redactados en un lenguaje entendible para los sujetos a evaluar.			X	
• FORMATO	Los ítems están escritos respetando aspectos técnicos (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez).			X	
• ESTRUCTURA	El instrumento cuenta con instrucciones, consignas, opciones de respuesta bien definidas.			X	
CONTEO TOTAL: (Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)					
		C	B	A	Total

Elaboración: Juan Carlos Zapata Ancalima

Coefficiente de validez

$$: \frac{A + B + C}{30} = 1,00$$

III. CALIFICACIÓN GLOBAL

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.

Validez muy buena

Intervalos	Resultado
0,00 – 0,49	• Validez nula
0,50 – 0,59	• Validez muy baja
0,60 – 0,69	• Validez baja
0,70 – 0,79	• Validez aceptable
0,80 – 0,89	• Validez buena
0,90 – 1,00	• Validez muy buena

Carmela Lucich Villarreal
DNI 42159368

**I. Información General**

- 1.1 Nombres y apellidos del validador : Paola Arana Vera
 1.2 Cargo e institución donde labora : Docente / Universidad del Pacífico
 1.3 Nombre del instrumento evaluado : Cuestionario sobre el desempeño docente
 1.4 Autor del instrumento : Sandra Marilia Villalobos Mendivil

II. Aspectos de validación

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

- Deficiente (Si menos del 30% de los ítems cumplen con el indicador).
- Regular (Si entre el 31% y 70% de los ítems cumplen con el indicador).
- Buena (Si más del 70% de los ítems cumplen con el indicador).

Aspectos de validación del instrumento		1	2	3	Observaciones Sugerencias
Criterios	Indicadores	D	R	B	
• PERTINENCIA	Los ítems miden lo previsto en los objetivos de investigación.			X	
• COHERENCIA	Los ítems responden a lo que se debe medir en la variable y sus dimensiones.			X	
• CONGRUENCIA	Los ítems son congruentes entre sí y con el concepto que mide.			X	
• SUFICIENCIA	Los ítems son suficientes en cantidad para medir la variable.			X	
• OBJETIVIDAD	Los ítems se expresan en comportamientos y acciones observables.			X	
• CONSISTENCIA	Los ítems se han formulado en concordancia a los fundamentos teóricos de la variable.			X	
• ORGANIZACIÓN	Los ítems están secuenciados y distribuidos de acuerdo a dimensiones e indicadores.			X	
• CLARIDAD	Los ítems están redactados en un lenguaje entendible para los sujetos a evaluar.			X	
• FORMATO	Los ítems están escritos respetando aspectos técnicos (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez).			X	
• ESTRUCTURA	El instrumento cuenta con instrucciones, consignas, opciones de respuesta bien definidas.			X	
CONTEO TOTAL (Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)		C	B	A	Total

Elaboración: Juan Carlos Zacaña Aucallima

 Coeficiente
de validez :

$$\frac{A + B + C}{30}$$

=

1

III. CALIFICACIÓN GLOBAL

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escriba sobre el espacio el resultado.

Validez muy buena

Intervalos	Resultado
0,00 – 0,49	• Validez nula
0,50 – 0,59	• Validez muy baja
0,60 – 0,69	• Validez baja
0,70 – 0,79	• Validez aceptable
0,80 – 0,89	• Validez buena
0,90 – 1,00	• Validez muy buena



**I. Información General**

- 1.1 Nombres y apellidos del validador : Jeancarlo Joel García Guadalupe
 1.2 Cargo e institución donde labora : Docente / Universidad de Nacional Enrique Guzmán y Valle
 1.3 Nombre del instrumento evaluado : Cuestionario sobre el desempeño docente
 1.4 Autor del instrumento : Sandra Marilia Villalobos Mendivil

II. Aspectos de validación

Revisar cada uno de los ítems del instrumento y marcar con un aspa dentro del recuadro (X), según la calificación que asigna a cada uno de los indicadores.

1. Deficiente (Si menos del 30% de los ítems cumplen con el indicador).
 2. Regular (Si entre el 31% y 70% de los ítems cumplen con el indicador).
 3. Buena (Si más del 70% de los ítems cumplen con el indicador).

Aspectos de validación del instrumento		1	2	3	Observaciones Sugerencias
Criterios	Indicadores	D	R	B	
• PERTINENCIA	Los ítems miden lo previsto en los objetivos de investigación.			X	
• COHERENCIA	Los ítems responden a lo que se debe medir en la variable y sus dimensiones.			X	
• CONGRUENCIA	Los ítems son congruentes entre sí y con el concepto que mide.			X	
• SUFICIENCIA	Los ítems son suficientes en cantidad para medir la variable.			X	
• OBJETIVIDAD	Los ítems se expresan en comportamientos y acciones observables.			X	
• CONSISTENCIA	Los ítems se han formulado en concordancia a los fundamentos teóricos de la variable.			X	
• ORGANIZACIÓN	Los ítems están secuenciados y distribuidos de acuerdo a dimensiones e indicadores.			X	
• CLARIDAD	Los ítems están redactados en un lenguaje entendible para los sujetos a evaluar.			X	
• FORMATO	Los ítems están escritos respetando aspectos técnicos (tamaño de letra, espaciado, interlineado, nitidez).			X	
• ESTRUCTURA	El instrumento cuenta con instrucciones, consignas, opciones de respuesta bien definidas.			X	
CONTEO TOTAL (Realizar el conteo de acuerdo a puntuaciones asignadas a cada indicador)					
		C	B	A	Total

Elaboración: Juan Carlos Zapata Ancajima

 Coeficiente
de validez

$$\frac{A + B + C}{30} = 1$$

III. CALIFICACIÓN GLOBAL

Ubicar el coeficiente de validez obtenido en el intervalo respectivo y escriba sobre el

Validez muy buena

Intervalos	Resultado
0,00 – 0,49	• Validez nula
0,50 – 0,59	• Validez muy baja
0,60 – 0,69	• Validez baja
0,70 – 0,79	• Validez aceptable
0,80 – 0,89	• Validez buena
0,90 – 1,00	• Validez muy buena


 Firma del validador