

# INFORME FINAL

**Presentación de la sistematización sobre el desarrollo e implementación de las fases del Ciclo de Formación Interna.**

## PRODUCTO 4



## ALGUNAS FRASES RECOGIDAS EN LAS IIEE QUE INSPIRAN LA PRESENTE SISTEMATIZACIÓN

*“Reconocer nuestras debilidades, y que constituya una meta el superarlas”*

*“Las buenas decisiones se logran a partir del consenso”*

*“No fue fácil priorizar, nos costó, pero valió la pena”*

*“La mochila debemos renovarla”*

*“Los problemas debemos resolverlo nosotros mismos”*

*“Hemos aprendido a llegar a los colegas”*

*“Potenciar lo que se está punto de lograr”*

*“Los resultados dependen de cómo nos enfocamos”*

*“Ver docentes aprendiendo y participando fue satisfactorio”*

*“Como IE tenemos una línea orientadora que permite fortalecer el compromiso docente”*

*“Estamos tratando de cambiar la forma de trabajo”*

*“Conocernos para mejorar”*

*“Debe haber un sustento teórico de nuestra práctica docente”*



## CONTENIDO

Introducción .....	6
Presentación.....	10
<b>Información General .....</b>	<b>12</b>
<b>Capítulo 1: Marco normativo .....</b>	<b>13</b>
1.1. <b>REGLAMENTO DE LA LEY N° 29944, LEY DE REFORMA MAGISTERIAL, DECRETO SUPREMO N° 004-2013-ED .....</b>	<b>13</b>
1.2. <b>RSG N° 073 – 2017 – MINEDU .....</b>	<b>14</b>
1.3. <b>PROPUESTA DEL PLAN NACIONAL Y LINEAMIENTOS DE POLÍTICA DE FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO (DOCUMENTO PARA PROCESO DE CONSULTA Y VALIDACIÓN – DIFODS).....</b>	<b>14</b>
<b>Capítulo 2: Antecedentes.....</b>	<b>15</b>
<b>Capítulo 3: Concepto de sistematización y metodología aplicada .....</b>	<b>17</b>
3.1. <b>Sobre la definición de la estrategia de sistematización .....</b>	<b>17</b>
3.2. <b>Etapas del proceso de sistematización: .....</b>	<b>19</b>
3.3. <b>Recopilación y organización de información teórica y metodológica.....</b>	<b>19</b>
3.4. <b>Preguntas iniciales .....</b>	<b>19</b>
3.5. <b>Recuperación del proceso.....</b>	<b>20</b>
3.6. <b>Consolidando los aprendizajes.....</b>	<b>20</b>
3.7. <b>Resultados.....</b>	<b>20</b>
3.8. <b>Técnica de investigación y diseño de instrumento para la recopilación de información.....</b>	<b>21</b>
3.9. <b>Procesamiento y sistematización de información para determinar las categorías de análisis.....</b>	<b>21</b>
3.10. <b>Triangulación de información.....</b>	<b>22</b>
<b>4.    Capítulo 4: Marco teórico .....</b>	<b>22</b>
4.1. <b>Características generales del desarrollo docente en servicio .....</b>	<b>22</b>
4.2. <b>Comunidad Profesional de Aprendizaje .....</b>	<b>25</b>
<b>Capítulo 5: Presentación de las características más importantes de la experiencia .....</b>	<b>33</b>
<b>Capítulo 6: Análisis de la experiencia y beneficios del CFI .....</b>	<b>46</b>
<b>Capítulo 7: Principales Aprendizajes.....</b>	<b>71</b>
<b>Capítulo 8: Conclusiones y recomendaciones.....</b>	<b>76</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>85</b>

*A los docentes que tienen en común la  
necesidad de conformar una comunidad de  
aprendizajes desde la escuela y para ella.*

## **Introducción**

El Ciclo de Formación Interna (CFI), como una estructura del Modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA), que incide en la innovación pedagógica sostenible desde el interior de las escuelas, surge ante la necesidad de replantear la formación docente en servicio (FDS). Por lo mismo, se convierte en una oportunidad para situar y posicionar el auténtico rol protagónico del docente para desplegar sus potencialidades, en comunión con sus colegas, con el fin de revertir las dificultades y satisfacer necesidades de aprendizaje; así como potenciar logros desde la práctica reflexiva y activa, conducente esencialmente a mejorar el desarrollo integral de nuestros estudiantes.

En efecto, la única manera de conferirle autonomía a una institución educativa es mediante el desarrollo de las personas que lo integran, lo cual implica revitalizar la sensibilidad y la conciencia moral desde su labor profesional como docentes. Hacer lo contrario es negar la posibilidad de que los docentes se revaloren como personas pensantes y actuantes sobre su propia práctica pedagógica, que asuman su compromiso y responsabilidad vocacional y magisterial de formar ciudadanos, que va más allá del cumplimiento de una horas lectivas, de la cobertura curricular, o de funciones que emanan del corporativismo normativo del Estado; puesto que, cuando un docente percibe que confiamos en sus potencialidades, le delegamos el diseño, la elaboración y la concreción de su hoja de ruta colegiada, a partir de una cartografía común, pero que se resuelve y explicita en la particularidad de la institución. No cabe duda de que se configura como un agente directo para el cambio y emprende la tarea de cambiar el estado de las cosas, ya que vive la experiencia única e intransferible de formar parte de una institución que resuelve, se conduce y se transforma de modo responsable, sostenible y autónomo hacia la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje.

No hay nadie más próximo a la dinámica de la escuela que los mismos docentes, por lo tanto, quiénes mejor que ellos para transformar el centro y la periferia de los aprendizajes. Para ello, el Estado, el Ministerio de Educación en este caso, debiera ser el agente mediador y facilitador de todas las condiciones propicias para que las escuelas recuperen la autonomía desde el libre accionar de sus docentes, el cual se legitima cuando todos los docentes hacen suyos los objetivos, los propósitos y las acciones programáticas para la gran transformación institucional, ya que lo vivieron en carne propia, nadie se los ha contado, transferido o entregado a modo de recetario, puesto que intensifican la experiencia con una actitud autocrítica y crítica que les sirva para convertir las interacciones educativas con todos los actores, fundamentalmente con los estudiantes, en fuente viva de sus hallazgos y extravíos, hasta convertir sus procesos en procedimientos flexibles pero con sentido, con claras intenciones pedagógicas e institucionales, a tal punto que logren adquirir categoría teórica y conceptual de lo que bien debe hacerse, cómo, cuan bien y hasta dónde puede lograrse, y no como una imposición arbitraria, verticalista, descontextualizada y estandarizada que viene de arriba y termina por frustrar a la persona que se configura en ese docente.

Entonces, más que una función para el docente, la acción reflexiva magisterial se convierte en su deber moral, y se evidencia en el querer remontar cuesta arriba a aquellos colegas -y con estos a los estudiantes- hacia el nivel más alto de los aprendizajes, no solo de estos últimos, sino también de los mismos docentes, quienes jamás deben dejar de desarrollar capacidades que trascienden incluso los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales; es decir, las que les permitirán ejercer ciudadanía responsable, llevar a cabo emprendimientos sociales, económicos y ambientales responsablemente, resolver problemas como oportunidades para fortalecer el temple, la voluntad y la conducta tan dejados atrás, transformar la realidad y mejorar su calidad de vida y la de los demás en búsqueda del bien común. En otras palabras, del buen vivir para todos.

Sin embargo, esta propuesta de CFI requiere de condiciones previas y básicas que deben ser facilitadas y mediadas por la instancia rectora, desde una adecuada infraestructura, mobiliario escolar, biblioteca física y virtual, textos y materiales de consulta y referencia, hasta el acompañamiento formativo y asistido de los especialistas de las instancias intermedias y el reconocimiento de horas cronológicas dedicados al trabajo colegiado como Comunidades Profesionales de Aprendizaje acreditados. Como puede observarse, no se requiere más que condiciones espaciales, temporales y recursos materiales y humanos mínimos para promover estas CPA; garantizar esto asegura la sostenibilidad, la continuidad y, finalmente, la institucionalización de este modelo.

Como ha ocurrido en muchos casos, la implementación de modelos, planes y programas de formación docente en servicio, cuyos objetivos se han centrado en capacitaciones en cascada, ya sean talleres, asistencia técnica y pedagógica de carácter general y multitudinario, dotación de recursos materiales, llámense libros, cuadernos de trabajo, material concreto, por lo general para el desarrollo de aprendizajes de los estudiantes, entre otros, no han resuelto las necesidades formativas de los docentes, puesto que han sido individualizados como depositarios de contenidos, normas y planteamientos que emanan desde el sector y no del propio cuerpo colegiado de docentes y directivos. Empíricamente se ha constatado que existen los más disímiles y contradictorios sustentos teóricos y propuestas metodológicas, en muchos casos ni siquiera explicitados (Robalino, 2003). Como es de esperarse, estos modelos, planes y programas, tan pronto culminaban perdían perspectiva y terminaban diluyéndose hasta perder vigencia, mientras surgía otro modelo con iguales y similares características que atrapaban en una vorágine interminable a los docentes.

Esperamos que este modelo de CPA, que cobra su mejor experiencia en el CFI en una muestra de IE de Lima Metropolitana pueda dar sus mejores luces en términos de lecciones aprendidas que sirvan para consolidarse y devolverle a los directivos y docentes su rol

protagónico para emprender la razón de ser de sus instituciones educativas: aprender desde la praxis crítico reflexiva para enseñar en la praxis transformadora, donde todos logran aprendizajes en comunión : directivos, docentes y estudiantes.

## Presentación

El proceso de sistematización de la experiencia del Ciclo de Formación Interna (CFI) se plantea como un requerimiento de la Dirección de Formación Docente en Servicio<sup>1</sup>, con el fin de recibir asesoramiento técnico en el recojo de evidencias bajo criterios de ordenamiento, reconstrucción, clasificación, descripción y análisis de todos los elementos, actores, espacios y tiempos de la experiencia, de modo que contribuyan a la etapa de caracterización, validación, definición y valoración de todo el proceso, desde una interpretación crítica que permita darle sustento a la funcionalidad, eficacia, pertinencia y oportunidad de las estrategias en cada una de las cinco fases del CFI.

La primera parte del documento contiene la fase de planificación de la sistematización, esta a su vez se desagrega en un conjunto de componentes, como el plan de trabajo, que contiene el detalle pormenorizado de todas las actividades como acciones específicas para la concreción de la sistematización; así como la descripción indexada de los documentos oficiales para conformar un repositorio de material relevante sobre las CPA y el CFI, entre otra información importante.

La segunda parte contiene la fase de diseño, en el cual se plantean actividades relacionadas con el diseño de la sistematización, que contiene la definición del marco teórico,

---

<sup>1</sup> EDUCADIA, responsable de la consultoría: RFQ 201-2018 “ASESORAMIENTO TÉCNICO A DIFODS EN LA SISTEMATIZACIÓN DEL DESARROLLO E IMPLEMENTACIÓN DE LAS FASES DEL CICLO DE FORMACIÓN INTERNA”, a través de la presente propuesta, presenta el informe final producto del trabajo de campo y de la revisión de información secundaria.

Es importante destacar que el informe final responde de manera significativa a las características planteadas en el plan de trabajo y diseño metodológico; sin embargo, en la presentación final se han incluido algunos aspectos contribuyen con el presente trabajo.

La pregunta eje que ha motivado el desarrollo de las diferentes acciones del proceso de sistematización gira en torno a ¿cuál es el estado en el que encuentra el CFI en las IIEE donde se viene implementado? Las respuestas comprenderán los factores explicativos que se articulen alrededor del desarrollo del proceso de sistematización.

conceptual y metodológico del modelo como referente para la fundamentación de las líneas de trabajo, la metodología de análisis de las variables para todo el proceso de sistematización, así como los criterios para la selección de los casos y el diseño y elaboración de las técnicas e instrumentos para el recojo de la información, tomando en cuenta la documentación recabada mencionada en el apartado anterior.

La tercera parte da cuenta de las condiciones previas para la salida de campo, así como el proceso mismo de la recolección de la información in situ en las 17 instituciones educativas (IE) de Lima Metropolitana que están bajo el modelo de jornada escolar completa (JEC) 2 de servicio educativo.

En la cuarta y última parte, presentamos los resultados del procesamiento y el análisis de la información, así como un apartado referido a lecciones aprendidas sobre el modelo de CPA y el CFI, desde una distancia crítica formativa para explorar el orden lógico de las cosas, secuenciar los procedimientos, reordenar el vaivén de las decisiones y acciones, recoger las variables intervinientes y las interacciones de los principales actores de la experiencia para reconstruir toda la experiencia; así como las interrogantes que surgirán durante todo el seguimiento de los casos, en términos de razones, circunstancias, elementos o factores que fueron determinantes para actuar de una manera y no de otra, lo cual nos permite establecer conclusiones y recomendaciones que deberán emprenderse como parte de la revalorización de la carrera docente, para fomentar el desarrollo de la autonomía de los directivos y docentes, el fortalecimiento de sus competencias con sus pares y colegas y la mejora de su desempeño desde una formación docente continua basado en comunidades de aprendizaje,

---

<sup>2</sup> JEC es un modelo de servicio educativo cuyo propósito es mejorar la calidad mediante la ampliación del tiempo efectivo para desarrollar competencias, implementar recursos y TIC y más oportunidades para el desarrollo personal de los adolescentes de las IE públicas de secundaria.

donde todos ganamos, desde los directivos y docentes hasta los usuarios más importantes: nuestros estudiantes.

### **Información General**

1.1 Experiencia a sistematizar	:	Desarrollo e implementación de las fases del ciclo de Formación Interna
1.2 La instancia responsable del proceso	:	EDUCADIA
1.3 Entidad contratante	:	UNESCO
1.4 Entidad beneficiaria	:	MINEDU
1.5 Responsables de la sistematización	:	Edmundo Cordero Maldonado Hernán Becerra Salazar

### **Objetivos de Sistematización**

#### **Objetivo General.**

Sistematización del desarrollo e implementación de las fases del ciclo de formación interna, cuya finalidad es la conformación de comunidades de profesionales de aprendizaje dentro del marco de la formación docente en servicio.

#### **Objetivos específicos.**

- a. Consolidar las evidencias y experiencias que permitan validar, definir y sustentar las estrategias de formación docente que implementan el Ciclo de Formación Interna en sus cinco fases de desarrollo.
- b. Describir y analizar el desarrollo de cada una de las fases del Ciclo de Formación Interna identificando los hitos que van a permitir el desarrollo de la formación docente mediante las comunidades profesionales de aprendizaje.
- c. Elaborar un informe final que contenga las lecciones aprendidas de la implementación del Ciclo de Formación Interna con el propósito de verificar, en base a las evidencias y experiencias, qué es lo que funciona y qué se puede o debe mejorar.

## **Capítulo 1: Marco normativo**

### **1.1. REGLAMENTO DE LA LEY N° 29944, LEY DE REFORMA MAGISTERIAL,**

#### **DECRETO SUPREMO N° 004-2013-ED**

##### **SUB CAPÍTULO III**

##### **DE LA FORMACIÓN EN SERVICIO**

##### **Artículo 12. Finalidad de la formación en servicio**

La formación en servicio tiene por finalidad:

- a) Ofrecer oportunidades para que los docentes, en los mismos espacios en que se desempeñan, puedan construir nuevo conocimiento respecto a su práctica, teorizar sobre su trabajo y conectarlo con aspectos más amplios, trabajar en comunidades docentes y participar en la construcción de proyectos educativos.
- b) Mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y la capacidad de los docentes para reflexionar constantemente sobre sus prácticas, a fin de hacerlas cada vez más pertinentes y efectivas.
- c) Fortalecer las competencias y desempeños profesionales establecidos en el Marco del Buen Desempeño Docente (MDDD) durante su ejercicio profesional.

#### **1.1.1. PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL**

**OBJETIVO ESTRATÉGICO 3: MAESTROS BIEN PREPARADOS QUE EJERCEN PROFESIONALMENTE LA DOCENCIA**

Nos proponemos asegurar el desarrollo profesional docente, revalorando su papel en el marco de una carrera pública centrada en el desempeño responsable y efectivo, así como de una formación continua integral.

#### **RESULTADO 1: SISTEMA INTEGRAL DE FORMACIÓN DOCENTE**

**POLÍTICA 10.2.** Reestructurar y fortalecer la formación docente en servicio, articulada con la formación docente inicial.

***Medida vinculada:***

Oferta diversificada de modalidades de formación en servicio con énfasis en el interaprendizaje y en la formación en el lugar de trabajo; dirigidas principalmente a instituciones educativas y a equipos de docentes, evaluadas en función de los aprendizajes logrados por los participantes y a la puesta en marcha de innovaciones educativas.

**1.2.RSG N° 073 – 2017 – MINEDU**

Del 22 de marzo de 2017

Norma Técnica “Normas para la implementación del Modelo de Servicio Educativo Jornada Escolar Completa para las Instituciones Educativas Públicas del nivel de Educación Secundaria” y modifican la “Norma que establece disposiciones para el Acompañamiento Pedagógico en la Educación Básica”

*Funciones de los coordinadores pedagógicos:*

Función N°10: Orientar y asesorar a los profesores en la revisión, comprensión y apropiación del **Ciclo de Formación Interna**, como un sistema que contribuye a la conformación de comunidades de aprendizaje en la IE.

Función N°11: Liderar la implementación de las necesidades formativas identificadas con el fin de generar saber pedagógico en las IE y mejorar prácticas de manera sostenida.

**1.3.PROPUESTA DEL PLAN NACIONAL Y LINEAMIENTOS DE POLÍTICA DE FORMACIÓN DOCENTE EN SERVICIO (*DOCUMENTO PARA PROCESO DE CONSULTA Y VALIDACIÓN – DIFODS*)**

*Enfoque por competencias:* Aprendizaje Situado, Pensamiento Crítico Reflexivo, Orientación a la Práctica e Instalación de Hábitos Profesionales, Aprendizaje Colaborativo, Mediación y Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)

## Capítulo 2: Antecedentes

Las diversas experiencias en el campo de Formación Docente en Servicio en nuestro país se remontan a muchos años atrás, sobre todo y con más contundencia en la época de los años noventa, donde se visualiza una nueva demanda de la formación docente en servicio, y estas a su vez se erigen como pieza fundamental para el mejoramiento de la calidad educativa, específicamente, del desempeño de los estudiantes. No muy lejos y, aún en el recuerdo de muchos docentes participantes del CFI, se encuentra el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD), asimismo el Programa Nacional de Formación en Servicio (PNFS), el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP) y el Plan Estratégico de Logros de Aprendizaje (PELA).

Cada una de estas apuntaban a la mejora de la calidad del trabajo técnico-pedagógico, promoviendo nuevos roles docentes en el aula, donde el docente pasa a ser un facilitador del aprendizaje y, además, el estudiante es el centro del aprendizaje en sí mismo. Como todo proceso, estas implementaciones se basaron en transiciones graduales; se iniciaron en el nivel primario (1995); luego, en 1997, se incorporó al nivel inicial y, finalmente, en el año 1998, al nivel secundario. Dentro estos primeros espacios se contaban con los núcleos de interaprendizaje (PLANCAD) que era el espacio de reflexión docente, pero asistida por un acompañante pedagógico.

Las experiencias piloto locales, regionales y nacionales impulsadas hasta ese entonces por distintos actores (cooperación internacional, organizaciones indígenas, ONG, sectores de la iglesia, universidades, etc.) se constituyeron en el referente sustancial para la sostenibilidad de una apuesta por la Formación Docente en Servicio, por una necesidad del país de contar con un sistema de formación docente en servicio y que este cuente a su vez con un articulador y líder de procesos: Ministerio de Educación (MINEDU). Es así que se vio la necesidad de innovar en estrategias metodológicas que ubiquen a los estudiantes en el centro del

aprendizaje, por tal razón, estas prácticas, entonces, se procuraban desde el desarrollo de talleres, prácticas demostrativas (esto es algo que aún demandan muchas y muchos docentes) y visitas al aula con asesoramiento pedagógico (que fue la pieza clave de esta propuesta).

Todos estos esfuerzos suponían un cambio en la práctica docente, se instalaron entonces estas propuestas que fueron predecesoras de todas las demás acciones que se desarrollan hasta el día de hoy como sucede con los Grupos de Interaprendizaje que propone el CFI, donde, a diferencias de las demás, la pieza clave es la práctica reflexiva. Sin embargo, además de lo analizado anteriormente, estas prácticas nos dejaron varias lecciones aprendidas respecto a:

- Las acciones centralistas, que hacían depender siempre y solamente del MINEDU, las otras instancias no se sentían muy comprometidas (DRE, UGEL) sobre todo debido a la alta rotación del personal.
- La estrategia comunicacional, que no fue suficiente para informar a las familias, por ejemplo, sobre las razones de la baja de la carga de tareas para casa, la razón o justificación por la cual las niñas y los niños deben aprender jugando; y, en este desarrollo, no perdían tiempo, todo lo contrario, aprendían de modo significativo, igualmente, acerca del sistema de escalas de evaluación en el aula (calificación) o los criterios objetivos (cognitivos y madurativos) sobre la edad normativa para ingresar a primaria, entre otros temas; es decir, procesos que no fueron debidamente comunicados.
- La capacitación solamente venía de fuera, no había nada en la IE que la sostenga si es que faltaba el acompañante pedagógico. Incluso, en otros casos, bastaba con que un directivo o docente rotara o terminará el proyecto del MINEDU para que la propuesta fracasará, ya que no se institucionalizaba y perdía legitimidad.
- El currículo nacional estaba en construcción, por tanto, esta propuesta nacional no tenía un sustento claro respecto de los lineamientos pedagógicos.

- No se contó con una línea de base, un estudio de entrada y salida, que respalde la propuesta y, sobre todo, que demuestre los resultados, logros e impactos relacionados con la intervención. Los únicos referentes indirectos, en todo caso, fueron los resultados de las pruebas nacionales, censales e internacionales como PISA de la OCDE y la de SERCE y TERCE de UNESCO, cuyos resultados, relacionados con los desempeños de los estudiantes, fueron bastante desfavorables.

## Capítulo 3: Concepto de sistematización y metodología aplicada

### 3.1. Sobre la definición de la estrategia de sistematización

La sistematización es un proceso metodológico que se basa en ordenar o dar organización a un conjunto de elementos que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. (Jara, 1998)

*La sistematización es un proceso de reflexión que pretende ordenar u organizar lo que ha sido la marcha, los procesos, los resultados de un proyecto, buscando en tal dinámica las dimensiones que pueden explicar el curso que asumió el trabajo realizado. (Martinic, 1984).*

La metodología utilizada fue cualitativa. Esta permite “... aproximarse a la subjetividad e intersubjetividad de los actores y sus implicancias desde lo cual se busca comprender la experiencia.” (Mejía, 2002)

Como proceso metodológico se usó el análisis y la síntesis con la finalidad de detallar los procesos que presente la propuesta desde los enfoques teóricos metodológicos; así como la integración, implementación y operación de los criterios, herramientas utilizadas, las

relaciones y componentes presentes para visibilizar relaciones y características generales entre los elementos que se den en la realidad.

Se recurrió, también, a la inducción y deducción, entendidas como una forma de razonamiento, por medio de las cuales se transita del conocimiento de cosas particulares a un conocimiento más general: o, también, en sentido inverso: de un conocimiento general a otro de menor nivel de generalidad.

Las unidades de análisis estuvieron en función del proceso de formación interna con enfoque de sistema, entendido como la orientación general para el estudio de los hechos presentados durante la implementación del ciclo de formación interna, como una realidad integral formada por fases que cumplen funciones, buscan finalidades y generan interacción entre ellos. Para esto, se consideró a los diferentes actores, como fuentes de información de primera mano, que participaron activamente en las diferentes fases del ciclo de formación interna.

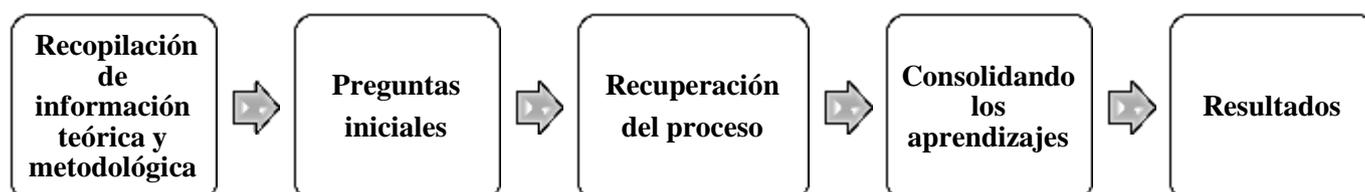
Las IIEE donde se aplicaron los instrumentos que comprende la sistematización fueron:

<b>N°</b>	<b>CÓDIGO MODULAR</b>	<b>UGEL</b>	<b>DISTRITO</b>	<b>INSTITUCION EDUCATIVA</b>
1	0493841	01	VMT	6020
2	1053669	01	VILLA EL SALVADOR	7094 SASAKAWA
3	1009844	02	LOS OLIVOS	PALMAS REALES
4	0466730	03	LIMA	0001 MARIA AUXILIADORA
5	0556332	03	LIMA	103 LUIS ARMANDO CABELLO HURTADO
6	0336495	03	LIMA	NUESTRA SEÑORA DE GUADALUPE
7	0437335	04	COMAS	CORONEL JOSE GALVEZ
8	0775874	04	CARABAYLLO	TUNGASUCA
9	0901082	05	SJL	SOLIDARIDAD III
10	1595347	06	LURIGANCHO	CORAZON DE JESUS DE JICAMARCA
11	0690024	06	ATE	NUESTRA SEÑORA DE LA ESPERANZA

12	0340380	06	LURIGANCHO	NUESTRA SEÑORA DE LA SABIDURIA
13	0245704	06	LURIGANCHO	PABLO PATRON
14	0504993	07	CHORRILLOS	6005 GENERAL EMILIO SOYER CABERO
15	1309392	06	ATE	1260 EL AMAUTA
16	0245647	03	LINCE	1070 MELITON CARVAJAL
17	482042	01	SJM	CESAR VALLEJO

Fuente: DIFODS

### 3.2. Etapas del proceso de sistematización:



### 3.3. Recopilación y organización de información teórica y metodológica

El objetivo de la revisión documental es interpretar y analizar información contenida en diversos documentos para ser usados como sustento de la propuesta teórica y metodológica de la sistematización.

El producto secundario de la revisión documental son las bases de datos recopilados.

### 3.4. Preguntas iniciales

Permiten identificar el objetivo u objetivos de la sistematización y las ideas de cambio que se buscaron implementar.

- ¿Para qué queremos sistematizar esta experiencia?
- ¿Qué utilidad tendrá para el MINEDU la sistematización de la experiencia?
- ¿Cuáles fueron las propuestas de cambio que guiaron el desarrollo de la experiencia?

En este último caso se busca clarificar el esquema lógico de la teoría del cambio que es la base del desarrollo de la propuesta de formación interna. Siempre se trabaja para lograr un resultado, la visión orienta el inicio de las acciones, por lo tanto, es importante considerar la concepción estratégica (teoría del cambio) de cómo lograrlo.

### **3.5. Recuperación del proceso**

En esta etapa se reconstruirá la historia, mediante el ordenamiento y la clasificación de la información, según diversos criterios.

Por la característica de proceso de formación interna, será muy importante determinar en cada una de sus fases cuál es el hecho relevante y qué propicia el cambio. Determinar este punto nos permitirá acentuar las certezas en la sistematización o determinar los nudos críticos que podrían afectar el logro de los objetivos propuestos.

### **3.6. Consolidando los aprendizajes**

Esta etapa consiste en recuperar el objetivo de la sistematización y se formulan las preguntas necesarias para entender a profundidad todo el proceso vivido y velar porque exista coherencia interna. Estas preguntas deben ser respondidas colectivamente con el fin de arribar a un consenso sobre las razones de lo ocurrido. En el segundo momento se elaboran las lecciones aprendidas – en caso las hubiera – y las recomendaciones que deja la experiencia para otros colectivos.

### **3.7. Resultados**

En esta etapa se formula el informe final con particular incidencia en los resultados y su utilización en la mejora de los procesos de formación de los docentes de las IIEE.

Para sistematizar los resultados, en función a criterios y dimensiones que se utilizaron en el proceso, se planteó una matriz de análisis de dimensiones y criterios, como una

herramienta clave para configurar los hallazgos del proceso de recojo y procesamiento de la información.

### **3.8. Técnica de investigación y diseño de instrumento para la recopilación de información**

La técnica cualitativa utilizada fue la entrevista, (individual y grupal, focus group), para lo cual se diseñó, como instrumento, un guion dirigido a los informantes, que en esta sistematización son las personas que directa e indirectamente se han involucrado en el CFI en las IIEE. Dicho guion permitió obtener información clave en cuanto a necesidades de información requerida en los distintos actores.

La principal fuente de información para la sistematización es el uso de informantes, quienes se definen como “*personas seleccionadas para obtener información de acontecimientos que no son fácilmente accesibles a la observación*”<sup>3</sup>. Estas ofrecen explicaciones de rasgos culturales, de su ámbito social, entre otros datos personales.

### **3.9. Procesamiento y sistematización de información para determinar las categorías de análisis**

Dado que la entrevista, como técnica de investigación cualitativa, genera con frecuencia información no contemplada en el guion, se establecieron los siguientes pasos:

1. Realización de entrevistas a informantes
2. Transcripción y procesamiento de entrevistas
3. Determinación de las semejanzas y las diferencias
4. Análisis de las semejanzas y diferencias
5. Determinación de categorías de análisis e interpretación de resultados de testimonios de informantes

---

<sup>3</sup> Gerson, Boris (1999). “Observación participante y diario de campo” en Perfiles Educativos, No. 5. CISE/UNAM P. 6

### **3.10. Triangulación de información**

La triangulación de análisis consiste en el uso de dos o más aproximaciones en la interpretación y correlación de un mismo grupo de datos, con el propósito de validar la información. Esta se hace comparando el resultado de análisis de datos, mediante el uso de diferentes técnicas de análisis cualitativo para evaluar en forma similar los resultados disponibles. Sirve para identificar patrones similares; y, así, verificar los hallazgos y llegar a conclusiones más objetivas y focalizadas.

## **Capítulo 4: Marco teórico**

### **4.1. Características generales del desarrollo docente en servicio**

La necesidad de mejorar el desempeño docente generó diversas respuestas de parte del Estado peruano, concretadas en la ejecución de reformas, programas, proyectos, planes, con diferentes denominaciones, tales como actualización, capacitación, fortalecimiento, perfeccionamiento, etc., respondiendo a los objetivos que la coyuntura demandaba, impulsadas de manera activa, con inversión de recursos y esfuerzos; sin embargo, los resultados son limitados a la luz de las diversas investigaciones y los procesos de evaluación, tal como refiere el estudio “Programas de formación docente en servicio en el Perú: experiencias y aprendizajes durante el periodo 2011 – 2015” a cargo de Carmen Montero y Sandra Carrillo, MINEDU – UNESCO. En resumen, a la luz de las conclusiones de este estudio, las características de estas intervenciones fueron:

- Fundamentalmente, fueron promovidas desde el sector gubernamental.
- Estuvieron dirigidas a preparar al personal para la aplicación de los nuevos programas de estudio o a la habilitación de maestros sin título.
- Se realizaron bajo la modalidad de cursos cortos y masivos fuera de la escuela, sin integrar entre sí a profesores de distintos niveles educativos.
- Se impulsaron también algunas experiencias de educación a distancia o semipresencial.

- En el marco de la pedagogía popular, las organizaciones no gubernamentales (ONG) desarrollaron iniciativas tipo talleres de metodología participativa, y reflexiva, con una connotación de resistencia política.

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

Otro elemento a precisar es que muchas de estas intervenciones atendían las necesidades de manera parcial, no articulaban diferentes aspectos de las dimensiones de la gestión educativa.

En otras palabras, no estaban alineadas estratégicamente a las grandes intenciones del Estado, establecidas en los diferentes marcos estratégicos del desarrollo nacional, como el Proyecto Educativo Nacional, la política de descentralización, etc.

Ante estas circunstancias, surge el modelo de CPA como una alternativa que se construye con los docentes y desde ellos. Así, por ejemplo, podemos citar las experiencias internacionales de ESCALAE, institución precursora de este modelo de formación interna en la región, en contextos variados.

### **En Chile:**

En Chile, en el colegio Oratorio Don Bosco de la ciudad de Santiago, se implementa el sistema ESCALAE, motivados por certificar la gestión de calidad del colegio y su

consecuente búsqueda de mejoramiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje; es decir, responder al concepto misional de la existencia de la institución. En ese sentido, la carga de responsabilidad estratégica recae en los docentes como actores determinantes e irremplazables para lograr el cambio y la mejora continua. Así, la implementación del modelo permitió el reconocimiento en el año 2009 y el certificado que lo acredita como una institución que cumple con los indicadores y estándares para la mejora continua en gestión educacional.

### **En Barcelona:**

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

### **En Aragón:**

En un estudio realizado por el Dr. Federico Malpica, el Dr. Valenti Feixas y la Prof. Amparo Chumacero en los colegios: Colegio Nuestra Señora del Carmen, Colegio Sagrado Corazón de Jesús, Colegio Sagrado Corazón Moncayo, Colegio El Pilar Maristas, Colegio Condes de Aragón, Colegio Británico y Colegio Compañía de María, se llegó a una conclusión importante, la cual radica en el hecho de reflexionar de manera orgánica y

fundamentada sobre la práctica docente y cómo deriva en acuerdos comunes que contribuyen a conseguir mejores aprendizajes en los estudiantes.

Un aspecto medular es definir el perfil de salida de los estudiantes, por supuesto, elaborado de manera conjunta y que en las actuaciones de gestión institucional y pedagógica contribuye en articular estrategias de práctica reflexiva.

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

#### **4.2. Comunidad Profesional de Aprendizaje**

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

El propósito central de estos movimientos, que adquieren resonancia frente al rol rector del Estado normativista que todo lo estipula de manera vertical, es invertir la pirámide desde su base, es decir, deconstruir la función normalizadora de las intervenciones revestidas de

planes y programas de capacitación docente que se gestan desde arriba y se diluyen hacia abajo en cascada, que no movilizan volitiva y vocacionalmente a los docentes, ni repercuten formativamente en la mejora de aprendizajes de los estudiantes. Es más, esta fórmula se reinicia en cada nueva gestión gubernamental, ministerial, directoral o lo que es peor aún, en cada presentación de resultados de aprendizaje llevados a cabo por los sistemas de evaluación nacional e internacional.

El modelo, en el tránsito de revertir desde la escuela esta situación impositiva y romper ese círculo vicioso ajeno a la dinámica escolar, reconoce que es imprescindible caracterizar las necesidades y dificultades de formación – precisamente generadas por el sistema desde la precaria formación inicial – y, sobre todo, visibilizar las potencialidades o fortalezas que hay dentro de las instituciones, específicamente en los docentes con el fin de sentar las bases comunitarias para la innovación; es decir, la autoformación compartida; no por círculos, ni por cascadas, ni por agentes externos o capacitaciones [...] “... *inconexas, desarticuladas, sin evaluación ni seguimiento [...] técnico para el profesorado...*” (Robalino, 2003), sino por fases de ciclo de formación interna (CFI). Este punto de partida es clave para conformar las comunidades de aprendizaje autosostenido por los directivos y docentes y conferirle una lógica cíclica que no termina con la partida de un agente externo, un especialista acompañante, una partida presupuestaria o un directivo o docente *ad portas* de jubilarse; al contrario, la escuela se sostiene en la comunidad y se revitaliza en la lógica de ciclos y fases que se reconstituyen en la transformación y la actualización continua. He ahí la naturaleza de los ciclos de formación interna en una Comunidad Profesional de Aprendizajes. (Malpica, 2017).

En consecuencia, podemos afirmar que esta CPA es tal por las siguientes razones:

Es **comunidad** porque lo integran personas – antes que docentes – que tienen algo en común que los hermana o fraterniza: el interés, la necesidad, la fortaleza y la vocación en

servicio consecuente con la sensibilidad y la conciencia moral para el cambio; es **profesional** porque profesan el magisterio de crítica social mediante hábitos formales instalados institucionalmente y el despliegue de competencias declaradas y demostradas que confieren autoridad académica, actitudinal y aptitudinal para ejercer su rol de docente siguiendo una conducta ética (Stoll y Louise, 2007); por último, de **aprendizajes** porque es el medio y el fin para la adquisición, el desarrollo y la consolidación del ser ciudadano, ya que se crea una cultura de aprendizaje integral para todos (Marzano, 2009).

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

Así, las CPA son asumidas como “... *el motor de la innovación pedagógica sostenible, en el cual se resalta la importancia del aprendizaje entre iguales, los métodos y técnicas didácticas del trabajo colaborativo utilizadas en espacios de enseñanza y entre profesionales de áreas del conocimiento.*” (Malpica, 2017).

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

Bajo este esquema podemos afirmar que la comunidad profesional de aprendizaje se inserta en la cultura laboral de la institución educativa como un modelo de organización que con prioridad responde a mejorar el desempeño docente para que, en consecuencia, los estudiantes mejoren sus aprendizajes; así mismo, contribuir en la solución de problemas de convivencia. Las comunidades profesionales de aprendizaje crean las condiciones para que puedan fluir los conocimientos y experiencias entre los miembros de una comunidad educativa y producir procesos de transformación en la gestión institucional y pedagógica, focalizado en el protagonismo de los docentes, así como contribuir con el desarrollo profesional, entendido como el reconocimiento “... a la profesionalidad del trabajo docente y asumirlo como un oficio en construcción permanente. Por lo tanto, la formación inicial y en servicio son componentes y no sinónimos de desarrollo profesional”<sup>4</sup>

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

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

- a) Liderazgo compartido y de apoyo;
- b) Creatividad colectiva;
- c) Valores y visión compartidos;
- d) Condiciones de apoyo (materiales, estructurales, competencias del personal);
- e) Compartir la práctica personal.

---

<sup>4</sup> Magaly Robalino, Desarrollo profesional y humano de los docentes: una responsabilidad social, Especialista Regional de Formación Docente, OREALC/UNESCO.

Estos atributos constituyen el referente para generar los marcos a partir de los cuales se pueden establecer los indicadores y, por lo tanto, los instrumentos que permitan viabilizar la implantación de las CPA.

Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje convierten a las instituciones educativas en organizaciones inteligentes que crean las condiciones para que puedan tener actuaciones educativas de éxito, porque están orientadas a ser eficaces en los aspectos que requieren hacer mejoras en las instituciones educativas, como la calidad de aprendizajes, el clima de convivencia escolar, etc. Podemos afirmar que las CPA en la lógica de las fases del CFI demandan el recurso más importante: el humano. Y, a partir de este, las acciones necesarias para gestar tales fases, relacionadas con la creación, el desarrollo y la consolidación (Stoll, 2005). Ver gráfico 1.

**Gráfico 1**



En ese sentido, el CFI se constituye en un sistema que promueve en las IE la mejora continua, a partir del reconocimiento y la caracterización de las necesidades, mediante un

diagnóstico de la práctica institucional y pedagógica, con el fin de gestar herramientas propias para intervenir y mejorar en el colegiado de directivos y docentes los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Malpica, 2017).

Veamos las fases del CFI:

- ***Sensibilización.*** En esta primera fase se moviliza la conciencia moral de los docentes para que reflexionen sobre su práctica pedagógica; su misión y visión magisterial en la perspectiva del servicio de desarrollo de competencias y capacidades en el marco del Perfil de Egreso del Estudiante declarado por el Currículo Nacional (CN), desde una dimensión ética y de compromiso social, que va más allá de sus funciones y se configura en el MBDD y los principios deontológicos de la profesión magisterial.
- ***Identificación de las necesidades educativas.*** En esta fase de exploración, indagación, reconocimiento y caracterización de las necesidades educativas, los docentes se sinceran abiertamente mediante un instrumento cualitativo y cuantitativo: Cuestionario de Diagnóstico de la Práctica Docente (CDPD), el cual es explicado desde sus fundamentos y propósitos para generar una cultura de confianza y respeto.
- ***Diseño de planes de mejora pedagógica.*** Esta fase implica el DPMP que es incluido en el Plan Anual de Trabajo (PAT), tomando en cuenta los resultados del Informe de Diagnóstico de la Práctica Docente. Igualmente, se elabora el Plan Operativo y la programación de las acciones de mejora con el compromiso y la responsabilidad compartida del Gestor de Proyectos Educativos; y, posteriormente la etapa de socialización del Plan de Mejora Pedagógica ante el pleno colegiado de directivos y docentes de la IE.
- ***Diseño e implementación de la Pauta de Trabajo Común.*** En esta fase se diseña y elabora la Pauta de Trabajo Común (PTC), mediante guías de trabajo colaborativo y el diálogo reflexivo, sobre uno o dos de los aspectos seleccionados de los resultados del

diagnóstico de la práctica docente, con la finalidad de implementarla durante todo el año lectivo con la asistencia formativa, mediadora y facilitadora de procesos de un agente externo, sea privado o de alguna instancia descentralizada del Ministerio de Educación o de este mismo.

- **Balance anual.** Esta última fase supone la recolección de evidencias de la práctica pedagógica con miras al balance anual. Comprende la reflexión crítica sobre la práctica pedagógica y la evaluación de las prácticas de trabajo común: autoevaluación, coevaluación, evaluación interna y monitoreo externo.

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

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

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

- **Dominio I: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes.** Comprende la planeación del trabajo pedagógico a través de la elaboración del programa curricular, las unidades didácticas y las sesiones de aprendizaje en el marco de un enfoque intercultural e

inclusivo. Refiere el conocimiento de las principales características sociales, culturales — materiales e inmateriales— y cognitivas de sus estudiantes, el dominio de los contenidos pedagógicos y disciplinares, así como la selección de materiales educativos, estrategias de enseñanza y evaluación del aprendizaje.

- ***Dominio II: Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.*** Comprende la conducción del proceso de enseñanza por medio de un enfoque que valore la inclusión y la diversidad en todas sus expresiones. Refiere la mediación pedagógica del docente en el desarrollo de un clima favorable al aprendizaje, el manejo de los contenidos, la motivación permanente de sus estudiantes, el desarrollo de diversas estrategias metodológicas y de evaluación, así como la utilización de recursos didácticos pertinentes y relevantes. Incluye el uso de diversos criterios e instrumentos que facilitan la identificación del logro y los desafíos en el proceso de aprendizaje, además de los aspectos de la enseñanza que es preciso mejorar.
- ***Dominio III: Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad.*** Comprende la participación en la gestión de la escuela o la red de escuelas desde una perspectiva democrática para configurar la comunidad de aprendizaje. Refiere la comunicación efectiva con los diversos actores de la comunidad educativa, la participación en la elaboración, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional, así como la contribución al establecimiento de un clima institucional favorable. Incluye la valoración y respeto a la comunidad y sus características y la corresponsabilidad de las familias en los resultados de los aprendizajes.
- ***Dominio IV: Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente.*** Comprende el proceso y las prácticas que caracterizan la formación y desarrollo de la comunidad profesional de docentes. Refiere la reflexión sistemática sobre su práctica pedagógica, la de sus colegas, el trabajo en grupos, la colaboración con sus pares y su participación en actividades de desarrollo profesional. Incluye la responsabilidad en los procesos y

resultados del aprendizaje y el manejo de información sobre el diseño e implementación de las políticas educativas a nivel nacional y regional.

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

## **Capítulo 5: Presentación de las características más importantes de la experiencia**

Las características más importantes que presentamos a continuación son producto de la síntesis elaborada a partir de la información manifestada por los diferentes informantes.

En principio las CPA, es una propuesta de formación interna para docentes en servicio, desarrollada por la DIFODS desde fines del año 2016, como un piloto que se aplica en las IIEE con modelo de servicio de Jornada Escolar Completa (JEC)<sup>5</sup> y que busca contribuir a que la Institución Educativa se convierta en el espacio por excelencia del desarrollo profesional docente, en el sentido de transformarse en un espacio de aprendizaje no solo para los estudiantes, sino también, para los propios docentes con la finalidad de mejorar la calidad del servicio de educación secundaria ampliando las oportunidades de aprendizaje, promoviendo el cierre de brechas y la equidad educativa en el país.

---

<sup>5</sup> La Jornada Escolar Completa (JEC) es un modelo de servicio educativo que surge ante la necesidad de reconocer y fortalecer la educación secundaria para formar jóvenes capaces de enfrentar y lidiar con las demandas y oportunidades que encuentren en su camino; generando además, mayores oportunidades para que los adolescentes continúen su formación profesional o se inserten al mundo laboral.

Respecto de las características de las IIE JEC, mencionada en la RM N°451- 2014 MINEDU que crea el modelo de servicio educativo de jornada escolar completa, los puntos críticos del sistema educativo del nivel de educación secundaria que justifican el modelo, están referidos a que los adolescentes se desenvuelven en escenarios de alto riesgo social, donde predomina la ausencia de relaciones positivas con sus pares, los adultos no cumplen un rol importante y las IIEE no ofrecen un contexto rico en posibilidades de aprendizaje, por tanto, se corre el riesgo de inducir a los estudiantes a la frustración, la indiferencia y la indisciplina. Además, los bajos resultados de la evaluación censal, evidencian problemas en el dominio de la especialidad y la didáctica, por parte de los docentes, así mismo el desarrollo armonioso de la convivencia no es el más adecuado y la organización escolar de las IIEE no responde a las exigencias del contexto.

En relación con los objetivos que plantea el CFI, las respuestas de los informantes coinciden en que se busca mejorar la formación en servicio y el desempeño docente en la institución educativa a través del fortalecimiento de las capacidades internas. Este primer concepto se enriquece cuando se señala que se realizará mediante la identificación del autodiagnóstico de necesidades de aprendizaje y el desarrollo de un proceso cíclico basado en la fuerza del colectivo y la fuerza de la institución para implementar procesos de formación en la escuela, igualmente, coinciden en que se debe responder a las demandas de formación de los docentes para mejorar su desempeño, dar una respuesta a esta necesidad en la propia institución, a partir de un colectivo que reflexiona y genera como respuesta sus propios procesos de formación y mejora de su desempeño.

Por otro lado, se tiene claro que se busca crear comunidades profesionales de aprendizaje que promueva tener un andamiaje que cuando se desarrolle una mejora, innovación o formación docente permitan que no se diluya, sino que caiga en tierra fértil para luego tener frutos en el trabajo en las aulas. (F. Malpica).

Por otro lado, la práctica reflexiva fundamentada de las comunidades profesionales de aprendizaje (CPA) pretende contar con:

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

En relación con las metas se tomó la decisión de comenzar por implementar el piloto en las IIEE que tuvieron mejores condiciones y cercanía, por tal razón, se decidió hacerlo en todas las IIEE de Lima metropolitana.

Luego, la planificación de las acciones del CFI a nivel de la DIFODS respondió a los lineamientos de la Dirección y el propio diseño del CFI, que comprendía la previsión e implementación de las fases. Esto derivó en un conjunto de acciones que se ejecutaron como las visitas, los talleres de capacitación y demás acciones establecidas previamente desde la Dirección.

Los materiales usados fueron:

- el Manual;
- el cuestionario de autodiagnóstico;
- el dossier (8 guías pedagógicas elaboradas por ESCALAE / ejemplos de Pautas de Trabajo Común en *Dropbox*,
- vínculos digitales e información en físico.

Todo esto dado en los talleres de implementación.

El CFI no estuvo financiado de manera directa, porque no está considerado como una actividad en el Plan Operativo Institucional, y la perspectiva para el próximo año, al parecer, es similar, aunque, al cierre de este informe, ha llegado la noticia que incluye en las Normas de Buen Inicio del Año Escolar 2019. Las actividades se financiaron con los recursos asignados a las actividades de la DIFODS destinados a las acciones que corresponden a políticas y lineamientos de formación docente.

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

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

En esta fase, como manifestamos, el producto a lograr fue el perfil contextualizado de egreso o, también, denominado “las finalidades de aprendizaje” – de vital importancia – que constituyó el punto de orientación de la práctica pedagógica en el marco del CFI. La formulación del perfil contextualizado está en función del Currículo Nacional de la Educación Básica 2016 del Ministerio de Educación del Perú, y la metodología vincula el perfil con el contexto y la viabilidad de prácticas educativas adecuadas. Las decisiones respecto al énfasis en las características del perfil fueron realizadas por el colectivo, partiendo de equipos de trabajo; y, según afinidad, se distribuyeron los componentes del perfil. En muchas IIEE estos equipos lo constituían los docentes de las áreas curriculares y analizaban

el aspecto del perfil que tenía más afinidad con el área curricular que trabajaban; luego se propició una reunión en la que la decisión por definir el perfil contextualizado respondió a debate, argumentación, consenso y se plasmó en muchos casos en un producto visible a veces denominado “Logo”<sup>6</sup>, y expuesto a la comunidad educativa en una gigantografía, tal como se observó en la IE Sasakawa de Villa el Salvador, e incluso se llegó a socializar el perfil con estudiantes y padres de familia.

Los instrumentos y materiales usados en esta fase fueron:

- PPTs presentación del CFI y presentación del perfil de egreso.
- Explicación de la importancia del perfil.
- Ejercicio de contextualización del perfil de egreso.
- Perfil de egreso del MINEDU.
- Preguntas para la contextualización del perfil de egreso.
- Redacción de finalidades educativas.
- Difusión del perfil de egreso.

Para el análisis del perfil se utilizó la siguiente matriz:

<b>Aprendizaje declarado en el perfil del currículo nacional</b>	<b>SABER</b> Datos conceptos	y <b>SABER HACER</b> Procedimientos, técnicas y habilidades	<b>SER</b> Comportamientos valores y actitudes

<sup>6</sup> Logo: es un banner que contiene el emblema de la IE y los componentes del perfil contextualizado.

El análisis del perfil de egreso se inicia por la tercera columna, se describe y explica los valores que le estudiante debe interiorizar, luego los procedimientos y habilidades que debe dominar y por último, lo que debe conocer,

Contextualizar significa que los responsables y docentes tiene la posibilidad de hacer dos cosas en este ejercicio: primero, subrayar aquello del perfil de egreso a lo que darán más énfasis y explicar en profundidad que quieren conseguir con sus estudiantes en cada rasgo subrayado. En segundo lugar pueden crear una “capa” por encima de dicho perfil con otras cuestiones que sus estudiantes necesitan aprender y que no están explicitadas en el perfil de egreso nacional. También se puede reescribir los diferentes rasgos para adaptarlos al nivel de desarrollo cognitivo de sus estudiantes dependiendo del ciclo que enseñan, se busca que el perfil sea una herramienta viva de trabajo, debe generar compromiso en los estudiantes y se constituye como una especie de visión que orienta el trabajo.

**En la fase II**, el propósito fue **identificar las necesidades formativas de los docentes** de la institución educativa como eje para el desarrollo del Ciclo Fortalecimiento de Capacidades Pedagógicas.

Esta fase se desarrolló entre mayo a junio de 2017. El referente de análisis al cual responde el cuestionario es el Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD) en las competencias de planificación de la enseñanza, clima para el aprendizaje, conducción para el aprendizaje y evaluación del aprendizaje.

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

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

El cuestionario es el instrumento utilizado en esta fase, el número de preguntas formuladas por cada competencia priorizada del marco del buen desempeño docente fueron:

Competencia 2, planificación de la enseñanza : 13 preguntas

Competencia 3, clima para el aprendizaje : 12 preguntas

Competencia 4, conducción del aprendizaje : 8 preguntas

Competencia 5, evaluación del aprendizaje : 6 preguntas

**En la fase III**, 14 de las 17 IIEE lograron alcanzarla. Se reconoce en esta etapa la **“priorización de competencias”** o del **“diseño de mejora”** y, en promedio, habría tomado cuatro meses en ejecutarse, en algunos casos un año o más, mientras que en otros casos entre uno y dos meses. En esta etapa se identifica indistintamente como el hecho más importante priorizar la práctica pedagógica, el plan de mejora, organización del equipo, reconocer las debilidades y fortalezas, entre otros. No es una identificación uniforme.

Asimismo, se diseñó el plan de mejora pedagógica. Para esto se analizó el informe de diagnóstico de la práctica pedagógica remitido por la DIFODS. Este análisis consideró los cuatro componentes priorizados del MBDD (planificación de la enseñanza, clima para el aprendizaje, conducción para el aprendizaje y evaluación del aprendizaje; las más efectivas), entre estas eligieron aquellas competencias expresadas en prácticas pedagógicas que presentaron como resultado el menor porcentaje de frecuencia que se muestra en el informe. Los resultados se presentan en una tabla en la que se agrupan de acuerdo con el siguiente criterio:

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

La priorización se realizó a partir del trabajo del equipo de coordinadores y directivos (esto sucedió en la mayoría de las IIEE), utilizando una matriz que combina los aspectos evaluados, las practicas pedagógicas a trabajar, la prioridad que se le otorga a cada práctica y el horizonte de ejecución (corto, mediano y largo plazo); todo esto a través de la reflexión del equipo. La lista de acciones de mejora e innovación resultantes de la tabulación e interpretación de los datos obtenidos constituye el plan de mejora pedagógica (PMP), el cual se presentó al conjunto de docentes y aprobado por todos los participantes de manera colegiada. En esta fase se debió iniciar la implementación del gestor de proyectos educativos, que es un aplicativo de gestión integral del plan de mejora, que también se usará en las siguientes fases.

Los instrumentos utilizados en esta fase consistieron en tablas o matrices que permitieron priorizar y planificar las acciones en función a la frecuencia de utilización de la práctica educativa expresada en porcentaje, la consideración de uso de la práctica (habitual, anecdótica y generalizada y la importancia o prioridad relativa en el aprendizaje, todo este insumo será el sustento del plan de mejora pedagógica (PMP). La estructura de la tabla es la siguiente (se incluye como ejemplo algunos aspectos registrados):

## TABLA PARA PRIORIZAR Y PLANIFICAR LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

N° de aspecto evaluado	Prácticas pedagógicas a trabajar	Prioridad	Plazo de ejecución
P2 Para formular las unidades didácticas en nuestra IE	Todos los profesores del grado programamos de manera conjunta (55%) (Práctica habitual)	1	corto
P7 Cuando diseñamos la evaluación en una Unidad Didáctica, consideramos	Cuáles serán los instrumentos que permitirán recoger información del avance de los aprendizajes y del desempeño final (45 %) (Práctica habitual)	12	Largo
P3 Cuando formulamos las unidades didácticas, seleccionamos estrategias coherentes a:	Las características de los estudiantes de mi grupo (10%).	6	Mediano
	Los aprendizajes que se pretenden lograr en el grado o área (9%) (práctica anecdótica)	5	Mediano

El plan de mejora pedagógica proporciona la informa de las acciones de mejora e innovación resultantes de la tabulación y de la interpretación de los datos obtenidos del análisis de la práctica educativa. Esto incluye la revisión de las finalidades del aprendizaje comunes y las características de calidad propias, así como las condicionantes que afectan la práctica educativa, expresadas por las acciones a corto plazo, medio plazo y a largo plazo, las prácticas pedagógicas a trabajar y el año de ejecución, las cuales se trabajaron con la ayuda de la siguiente tabla:

CUADRO: ACCIONES A (CORTO, MEDIANO O LARGO PLAZO, según corresponda)

N° de aspecto evaluado	Prácticas pedagógicas a trabajar	Año de ejecución

**En la fase IV**, se ubican 15 de las IIEE, en esta fase se trabajó la “**pauta**”, cuya denominación adecuada es diseño de la **pauta de trabajo común** (PTC), que se habría iniciado desde mediados del año pasado y estaría aún en proceso en la mayor parte de las IIEE. Se basa en la gestión, elaboración e implementación de proyectos de mejora implementados a través de acuerdos del colectivo. El proyecto a elegir se plasma en el desarrollo de las sesiones y su elaboración responde a un protocolo de formulación. Se asume que un proyecto se desarrolla en un año.

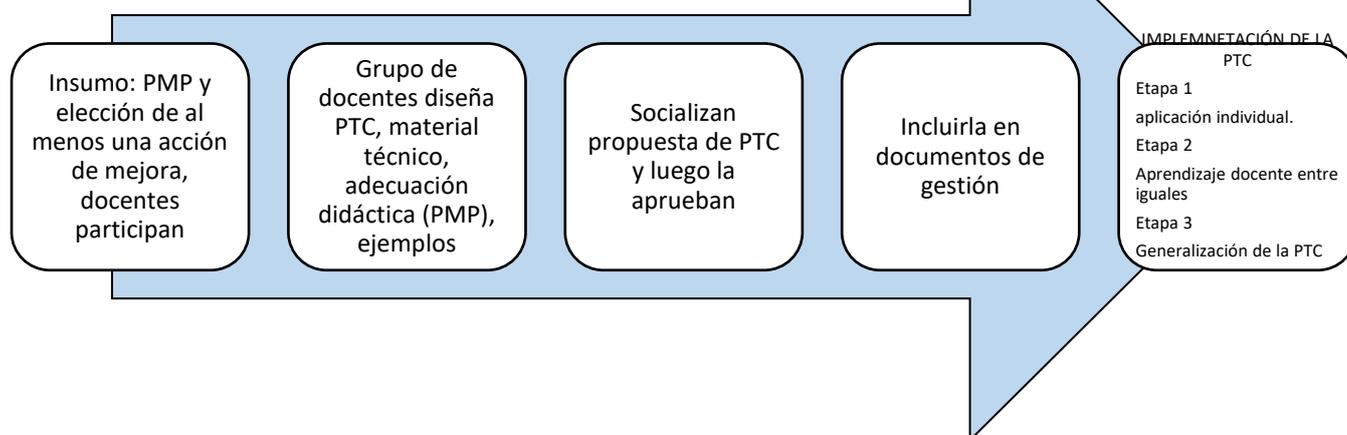
La pauta de trabajo común permite entonces que el colectivo acuerde una serie de procedimientos sobre la práctica educativa con la finalidad de darle consistencia al proceso de enseñanza en función del aprendizaje que se quiere conseguir.

En el trabajo de la pauta, el equipo que lo formula, generalmente, está a cargo de los coordinadores, directivos (no en todos los casos), algunas veces participan docentes. En la identificación de la PTC, entre los datos más relevantes se encuentra el título y el estado en el que se encuentra. Al respecto en la mayoría de las IIEE se encuentra en revisión y en las que se supone que se culminó la formulación no existe documentos que acrediten este hecho. La fundamentación de la PTC contiene el objetivo, el cual debe estar relacionado con el perfil de egreso, y la fundamentación pedagógica que es la evidencia y el sustento científico que da soporte a la mejora pedagógica. Este aspecto es importante porque evidencia que los docentes tuvieron que investigar, revisar información, compartir hallazgos, entre otros procedimientos.

El indicador de logro expresa la evidencia de aquello que se quiere lograr y vincula el objetivo con las competencias del MBDD, sin embargo, los responsables en el momento de su formulación tuvieron dificultades, ya que no estuvo muy claro el proceso de elaboración.

Los procesos e instrumentos utilizados en la formulación de la Pauta de Trabajo Común, los representamos en le siguiente esquema:

## FORMATO DE LA PAUTA DE TRABAJO COMUN



<b>NOMBRE DEL CENTRO:</b>		
<b>NOMBRE PAUTA DE TRABAJO COMÚN:</b> Uso flexible de espacios en función de objetivos de aprendizaje.		
<b>RESPONSABLE PROYECTO:</b>		
<b>ASESOR:</b>		
<b>FECHA ÚLTIMA APROBACIÓN:</b>		
<b>ESTATUS</b> (en revisión / aprobada):		
<b>Objetivo de la pauta:</b> (en relación a las finalidades educativas)		
<b>Fundamentos pedagógicos:</b>		
<b>Indicadores de logro docente para la puesta en práctica de la pauta.</b> (Concretan la aplicación de los desempeños del MBDD)		
	<b>PROCEDIMIENTOS ACORDADOS</b>	<b>DESCRIPCIÓN DEL PROCEDIMIENTO</b>
		<b>OBSERVACIONES (anexos, excepciones, etc.)</b>
<b>1</b>		
<b>2</b>		

### Descripción de los niveles de aplicación en el aprendizaje de la Pauta de Trabajo

Común por parte de cada docente:

(del nivel A más sencillo o inicial al D más complejo o experto)

<b>Nivel A:</b>	Como mínimo una unidad didáctica en todos mis grupos de un nivel, en cada dos evaluaciones.
<b>Nivel B:</b>	Como mínimo una unidad didáctica en todos mis grupos de un nivel, en cada evaluación.
<b>Nivel C:</b>	Como mínimo una unidad didáctica en todos mis grupos de todos los niveles que imparto, en cada evaluación.
<b>Nivel D:</b>	Se aplicarán todos los pasos de la pauta a todas las unidades didácticas.

El siguiente cuadro muestra las competencias del MBDD priorizadas, las prácticas pedagógicas y la denominación de la pauta registrada en las IIEE visitadas:

**CUADRO: COMPETENCIAS Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y DENOMINACIÓN DE LA PAUTA DE TRABAJO COMUN (PTC)**

N°	INSTITUCION EDUCATIVA	COMPETENCIAS DEL MBDD PRIORIZADOS POR EL CFI				Práctica pedagógica priorizada	Título de la PTC
		competencia 2 Planificación de la enseñanza	competencia 3 clima para el aprendizaje	competencia 4 conducción para el aprendizaje	competencia 5 Evaluación del aprendizaje		
1	6020 MICAELA BASTIDAS	X	X		X	Escucho con atención y respondo cuando se dirigen a mi	Normas de convivencia
2	7094 SASAKAWA			X	X	Evaluación y su uso de los resultados	Estrategias cognitivas para su aprendizaje
3	PALMAS REALES			X	X	Promover la reflexión y el pensamiento crítico	Reflexión sobre la importancia de los aprendizajes
4	0001 MARIA AUXILIADORA			X	X	Evaluación y su uso de los resultados	Utilizo diversas técnicas e instrumentos de acuerdo a los propios aprendizajes
5	103 LUIS ARMANDO CABELLO HURTADO			X	X	Oriento a los estudiantes a identificar sus logros y oportunidades de aprendizaje	Desarrollar la reflexión y el pensamiento crítico
6	NUESTRA SEÑORA DE GUADALUPE			X	X		
7	CORONEL JOSE GALVEZ			X	X		
8	TUNGASUCA			X	X	Planteo situaciones, preguntas y dilemas de modo que sean los estudiantes los que descubran las respuestas	Fortalecimiento del pensamiento crítico
9	SOLIDARIDAD III			X	X	Promover la reflexión y el pensamiento crítico	todos somos capaces y creativos
10	CORAZON DE JESUS DE JICAMARCA		X		X	Oriento a los estudiantes a identificar sus logros y oportunidades de aprendizaje	
11	NUESTRA SEÑORA DE LA ESPERANZA		X	X	X	Técnicas e instrumentos de acuerdo a los propósitos de aprendizaje	Implementar técnicas e instrumentos de evaluación

12	NUESTRA SEÑORA DE LA SABIDURIA	X		X	Oriento a los estudiantes a identificar sus logros y oportunidades	Genero espacios para retroalimentar sus aprendizajes
13	PABLO PATRON	X	X	X	Promover la reflexión y el pensamiento critico	Estrategias de enseñanza - aprendizaje para el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo de los estudiantes
14	6005 GENERAL EMILIO SOYER CABERO	X		X		
15	1260 EL AMAUTA		X	X	Planteo actividades de aprendizaje que orientan al estudiante el sentido y utilidad de lo que aprenden	El sentido de aprender
16	1070 MELITON CARVAJAL					
17	CESAR VALLEJO					

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en el cuadro la mayoría de IIEE ha priorizado las competencias del MBDD referidas a conducción para el aprendizaje y evaluación del aprendizaje.

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

## Capítulo 6: Análisis de la experiencia y beneficios del CFI

Al realizar un balance del logro de los objetivos planteados en el CFI, según los actores directos de las IIEE, se puede afirmar que estos están por lograrse porque fundamentalmente el ciclo en sus cinco fases no ha concluido y porque los docentes se encuentran en proceso de fortalecer sus competencias en función de las necesidades de formación identificadas. Según el Dr. F. Malpica en las fases a las que se ha llegado sí se han logrado los objetivos previstos, con mayor incidencia en las IIEE que han persistido, por lo tanto, el logro de objetivos es variado porque depende de cada IE, y de otros factores, pero fundamentalmente tiene que ver con una manera más cultural de cambiar la percepción de la formación, la manera de concebir el liderazgo pedagógico, la formación entre iguales y el aprendizaje colaborativo. Se están dando pasos, pero aún falta consolidar estos aspectos más de carácter cultural. Cabe resaltar que esta percepción coincide con la del consultor Luis Guerrero, quien manifiesta que es difícil pedir cuenta a este piloto, pero el logro mayor es haber motivado a un buen sector al interior de los JEC que han valorado el CFI.

Respecto del problema que busca resolver el CFI en las IIEE, las respuestas similares aluden a los problemas de formación docente y a las limitaciones que existen en el desempeño laboral, lo que asocian con los bajos niveles de aprendizaje de los estudiantes, vinculado, también, a la débil coordinación entre docentes, la ausencia de prácticas reflexivas, y el no contar con un perfil contextualizado del estudiante.

Según la consultora Betty Lozano, quien estuvo desde los inicios del CFI, la trayectoria de la experiencia piloto describe las grandes dificultades que aún tiene el MINEDU para sostener políticas, programas y planes referidos a formación docente en servicio; uno de estos casos es el Ciclo de Formación Interna, debido al permanente cambio de autoridades, las variaciones en el ROF, la desestructuración del equipo, que terminaron por mermar la capacidad operativa, no solo del Ciclo de Formación Docente sino de otros más.

Según el Dr. Malpica muy poco de la formación docente acaba en las aulas, los docentes tienen muchas necesidades de formación que normalmente no son cubiertas por los cursos, cursillos, seminarios y talleres que se dan.

Respecto a que si el CFI se encuentra contextualizado a la realidad peruana, según el Dr. Malpica responde que sí, de hecho, que el diseño inicial fue basado en un marco que ya se había investigado hace años y aplicado en otros países y durante dos años se estuvo estudiando para contextualizarlo a la realidad peruana, -según refiere- se basa en el MBDD y en el perfil de egreso nacional. Los especialistas de la DIFODS manifiestan que sí, pero que este proceso también se está dando en la práctica, día a día. Para Luis Guerrero las escuelas no estaban diseñadas para establecer mecanismos de formación desde las IIEE, rompen sentidos comunes, reconfiguran el contexto, la propuesta, ya que el modelo es bueno –indica- y que ha sido validado en otros países, en otras realidades, pero que aquí hay ver cómo se inserta.

Según Betty Lozano, el CFI, tuvo que ser contextualizado, fue un encargo inicial, los directivos no se encontraban incluidos en la propuesta como actores, fue en DIFODS que se sugirió trabajar principalmente con los directores, ya que era la política que se venía implementando, su rol de líder en la escuela.

Las IIEE no contaron con un plan específico institucional para desarrollar el ciclo de formación interna, es por ese motivo que algunas instituciones educativas no tenían claridad del plazo de ejecución de las fases y de todo el ciclo, de los recursos utilizados, de los roles y responsabilidades para ejecutar actividades.

Se tiene la percepción de que el CFI no cuenta con respaldo normativo debido a que no se encuentra explicitado en algún dispositivo que respalde el desarrollo del proceso, este

aspecto fue mencionado en todas las IIEE visitadas, excepto en una de ellas en la hicieron referencia a la norma que orienta las acciones de desarrollo de las IIEE JEC.

Para Luis Guerrero el principal cambio de carácter normativo que afecta el desarrollo del CFI se origina con el cambio de ROF el año 2015, donde le quitan a la DIFODS la atribución de diseñar la formación docente y la reparten a todas las oficinas. La DIFODS solo es rectoría y difusión, este cambio afectó mucho los procesos, -refirió.

Pese a que no se cuenta con una norma explícita que oriente el desarrollo del CFI, los especialistas de la DIFODS manifiestan que la Resolución de Secretaría General N° 073-2017-MINEDU que aprueba la Norma Técnica “Normas para la implementación del Modelo de Servicio Educativo Jornada Escolar Completa para las Instituciones Educativas Públicas del nivel de educación secundaria” y modifican la “Norma que establece disposiciones para el Acompañamiento Pedagógico en la Educación Básica” crean condiciones que fueron aprovechadas para desarrollar el CFI, especialmente las horas colegiadas, que ha sido el espacio y tiempo de coordinación más usado para desarrollar acciones a favor del CFI, en este mismo dispositivo la función N° 10 de los coordinadores pedagógicos expresa: Orientar y asesorar a los profesores en la revisión, comprensión y apropiación del ciclo de formación interna, como un sistema que contribuye a la conformación de comunidades de aprendizaje en la IE.

Para otro grupo de informantes de las IIEE, consideran que las normas no contribuyen al desarrollo del CFI, por no estar explícita en alguna de ellas; y, también, porque las responsabilidades que tienen que cumplir en respuesta a otras disposiciones no facilita su implementación. Otro elemento mencionado fue el referido a la calendarización del año escolar, que no favorece el desarrollo del CFI porque no existen espacios para realizar las actividades del CFI, algunos asumen que es una sobrecarga laboral y no lo perciben como una respuesta a las dificultades que enfrentan en su desempeño laboral. Por último, la normas

vinculadas a la contratación docente no toman en cuenta los procesos que se están emprendiendo en las IIEE, la permanencia de los docentes contratados en la IEE es temporal y los nuevos docentes cuando logran conocer la propuesta se termina el contrato que los vinculaba, debilitando los cuadros que fortalecían el CFI.

Para Betty Lozano, el Ciclo de Formación Docente (CFI) se encuentra en el marco del Plan Nacional de Formación Docente en Servicio. Cuenta con una propuesta potente, que es algo que desde sus inicios motivó a todos sus actores: Desarrollar Comunidades de Aprendizaje en las mismas IIEE, y que estas descubran en sí mismas el gran potencial que tienen para enrumbar como escuela, de sus propias necesidades, fortalezas y posibilidades. Este es el logro mayor que se le reconoce en este tiempo de etapa piloto.

El tener un autodiagnóstico institucional es un aspecto importante porque permite reflejar la situación en la que se encuentra la institución educativa desde el enfoque del MBDD e interpelar a partir de ello al cuerpo docente y directivo, con la finalidad de generar respuestas orgánicas, técnicamente sustentadas y reflexionadas, por los equipos y la comunidad profesional; esto permitirá de manera gradual insertar elementos en la cultura de trabajo institucional que provocaran propuestas concertadas tendientes a conformar un sistema de gestión de la calidad de la práctica pedagógica. Esto instalado en la IE resulta potente, es una escuela que aprende y que no pierde sentido a su naturaleza y misión de carácter fundamentalmente pedagógica.

La gran oportunidad que tiene el CFI, en esta etapa es que se están designando nuevos directores, por un periodo de 4 años. Muchos directores de la DIGECE, que son decisores, han sido formados en el marco del CFI, y se está diseñando actualmente un diplomado para directores, sería una gran oportunidad que el CFI se enmarque en él, con las Comunidades Profesionales de Aprendizaje.

Según Luis Guerrero, los cambios de ministros marcaron el desarrollo del CFI en el MINEDU DIFODS, de los ministros Saavedra a Martens las acciones continuaron, con Vexler se detiene y se retoma con el ministro Alfaro.

La percepción de Luis Guerrero es compartida de alguna manera por los especialistas de la DIFODS, quienes manifiestan que los cambios de autoridades afectaron de manera negativa, por las siguientes razones: solo se priorizaron los programas que tenían respaldo con norma y presupuesto, y este no es el caso del CFI. En esa línea temporal, podemos identificar tres periodos, en el primero se inicia con una disposición de atención, involucramiento de IIEE a implementar el CFI, luego existe un vacío en el tiempo acompañado de una débil comunicación y seguimiento desde el sector, a partir del cual, incluso, algunas IE llegaron a pensar que la propuesta no iba a continuar, más aún porque muchas consultas de las IIEE no fueron atendidas, lo que terminó generando desmotivación en los docentes. Definitivamente, fue el periodo más crítico del proceso, ya que hubo, además, cambios y escaso equipo en la DIFODS como para hacer un seguimiento continuo y sostenido en el tiempo con el fin de atender a las IIEE. Esto en parte explica porque algunas IIEE no continuaron y, por otro lado, el cambio de especialistas del sector provocó que en algún momento el CFI no se viera como algo relevante o como algo que se quisiera continuar, lo cual generó que se quedara sin recursos y, por tanto, entre en una etapa de inanición el CFI. En un tercer momento se vuelve a retomar y se anima el proceso nuevamente con nuevos actores.

Los cambios de directivos, coordinadores pedagógicos, docentes contratados en las IIEE afectaron el desarrollo del CFI en la mayoría de las IIEE, generando retardo en los procesos, debilitamiento del apoyo, quiebra de acciones, pérdida de documentos, desconocimiento del CFI, débil compromiso y docentes contratados por bolsa de horas que no acompañan el proceso. El proceso se afectó más cuando los miembros de una determinada IE no se sentían

identificados, también si los miembros de la comunidad al siguiente año ya no se encontraban; igualmente, una consecuencia inmediata se observa cuando los tiempos previstos para las fases se prolongan debilitando el proceso de consolidar lo avanzado en la IE. Sin embargo, también es importante destacar que en los colegios que funcionan con convenio, al existir mayor estabilidad y una política institucional que favorece la continuidad de docentes contratados, con liderazgo de los promotores y directivos, genera condiciones más estables para favorecer el desarrollo del CFI.

No obstante, la situación no es crítica en la mayoría de colegios visitados, no es que si se va un director o coordinador el proceso se interrumpe, no necesariamente, sucede que tarda en consolidarse, esto es evidente cuando comparamos las diferentes IIEE que enfrentan las mismas dificultades, sin embargo, la mayoría logro avances significativos en el CFI, algunas más que otras.

Los directores y subdirectores de las IIEE cumplieron un rol importante en las IIEE donde se realizaron más actividades del proceso del CFI. Su labor consistió en brindar facilidades, proporcionar material, generar espacios en las reuniones para tratar el CFI, hacer seguimiento al proceso, es decir, se supieron ponerse al frente. Es evidente que existió un liderazgo distributivo más que directivo. Sin embargo, no todos fueron constantes en asistir a las reuniones y talleres convocados, porque se asume que son los coordinadores pedagógicos los responsables directos de conducir el desarrollo de la propuesta, ya que algunos directores conocen de modo general la propuesta y su nivel de involucramiento es débil, sobre todo, por la carga administrativa que tiene.

El coordinador pedagógico fue pieza fundamental sobre la que ha girado el CFI, cumplió un rol importante, clave para el desarrollo del CFI, fueron facilitadores, brindaron soporte técnico, mostraron disposición, involucraron a otros docentes, fomentaron el trabajo en equipo, lideraron el proceso. Es evidente el reconocimiento de los colegas y directivos al

trabajo desarrollado, excepto en dos instituciones educativas donde se observa que fueron indiferentes a la propuesta. Como es obvio, donde había coordinadores más comprometidos funcionó mejor que en los lugares donde no había mayor nivel de involucramiento. Al respecto, según Guerrero, su composición es heterogénea, su rol es importante, sin embargo, la elección de ellos no cuenta con criterios claros, eso hace que su papel no esté pautado. Cabe añadir que los coordinadores pedagógicos fueron convocados a la mayor cantidad de eventos de capacitación del CFI.

Según los coordinadores pedagógicos de las IE, algunos docentes mostraban resistencia y realizaban algunas observaciones, no era fácil involucrar a los docentes, muchos no deseaban participar, otros lo hacían contra su voluntad, a regañadientes, luego se involucraron en las acciones mostrando apertura y colaboración, se observó compromiso, entusiasmo, apertura y buen nivel de comunicación, sobre todo cuando ellos daban el ejemplo y asumían las actividades del CFI. También manifestaron que si ellos, como coordinadores no cuentan con el respaldo del Director, no podrían hacer bien su trabajo.

Según especialistas de la DIFODS y el Dr. Malpica de ESCALAE, a pesar de que no tuvieron una relación directa con los docentes, se ha visto su participación en los autodiagnósticos al contestar el cuestionario, por ejemplo, en las PTC realizaron bastantes comentarios, sin embargo, como en todo proceso, aún se está trabajando en el cambio de la cultura individualista de los docentes para conformar comunidades profesionales de aprendizaje.

La DIFODS promovió el proceso de implementación del CFI, organizaron, acompañaron, orientaron, mostraron apertura, sin embargo, en el desarrollo de las fases no siempre respondían las consultas realizadas, el acompañamiento se debilitó y generaron espacios de tiempo donde no se comunicaban con las IIEE. A nivel operativo se cuenta con dos especialistas, quienes asumían la responsabilidad de brindar asistencia técnica al proceso.

Según Guerrero, la composición del equipo de la DIFODS fue variando en el desarrollo del ciclo, al principio se contaba con un equipo con alto perfil, joven, de distintas disciplinas que resultaba muy auspicioso, pero empezaron a irse debido a las dificultades internas, aun cuando no era un equipo, el personal tenía un encargo y compromiso, asumían responsabilidades, luego la DIFODS contó con gente más operativa, personas que hacen tareas con un perfil mucho más ejecutor. El equipo actual responsable de este trabajo tuvo escaso apoyo, sólo eran dos y han realizado las acciones en la medida de sus posibilidades, ellos han hecho lo que han podido y es insostenible; ambos son buenos profesionales.

Según el Dr. Malpica, la DIFODS ha intentado mantener el CFI, no se atrevieron a quitarlo, pretenden que pase a ser de una estrategia muy aislada a ser una de las principales estrategias en servicio. La DIFODS se ha apropiado del CFI, y eso se evidencia en los conceptos que usa esta Dirección en los diferentes documentos que promueve.

Respecto al rol que cumplió ESCALAE existe el reconocimiento por parte de la mayoría de directivos y docentes coordinadores de realizar una adecuada inducción al proceso del CFI, se reconoce el nivel de conocimiento que tienen, se afirma que el rol asumido fue importante porque fueron los responsables de ayudar a formular el diseño del CFI, de contribuir con la arquitectura ciclo, de los fundamentos, así como en la parte metodológica. Cabe destacar que estuvieron presentes durante todo el periodo, formando en el conocimiento y el desarrollo del CFI a los coordinadores pedagógicos, directores y especialistas de la DIFODS. Sin embargo, algunos coordinadores pedagógicos también consideraban que eran teóricos y poco prácticos y, en algunos casos, que su propuesta no estaba contextualizada a la realidad de la educación peruana.

La repercusión del CFI respecto de los docentes fue positiva. Según refieren los directivos y coordinadores pedagógicos generó expectativa en los docentes, poco a poco aceptaron la propuesta, mejoró el trabajo en equipo, se compartió información, ha fortalecido

el trabajo de las áreas, los momentos de reflexión han permitido detectar sus necesidades, sus potencialidades y compartir sus inquietudes con otros colegas, el trabajo docente adquiere mayor sentido al vincularla con el perfil contextualizado del estudiante. Sin embargo, para un grupo menor de coordinadores no fue relevante por las imprecisiones en algunas actividades que no contribuyeron a generar mayor impacto en su práctica pedagógica.

El periodo de ejecución del CFI no fue continuo, se realizó por tramos, no todas las IIEE coinciden en informar los tiempos de duración de las fases, esta dispersión de tiempos no ayuda a definir con precisión la duración del ciclo. Cada IIEE, de acuerdo con su realidad, ejecutó las fases en tiempos diversos, lo cual demuestra mucha variabilidad al respecto. El cuadro que se muestra a continuación es una estimación de la duración de las fases.

Fecha estimada de inicio: setiembre 2016

Tiempo transcurrido: 2 años y tres meses

Tiempo efectivo (periodo escolar) 1 año 9 meses

CUADRO DE ESTIMACIÓN DE DURACION DE LAS FASES DEL CFI

Fases	Tiempo previsto	Tiempo efectivo realizado (solo periodos escolares)	Diferencia
Fase I	2 o 3 meses	4 meses	1 mes
Fase II	2 o 3 meses	3 meses	1 mes
Fase III	3 meses	4 meses	1 mes
Fase IV	16 meses	10 meses y no concluido	No comparable
<b>TOTAL</b>	25 meses	21 meses	

**a) En la fase I**

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

Para poder generar compromiso y participación se explicaron los beneficios de una visión compartida del aprendizaje vinculados con prácticas pedagógicas efectivas, se incidió en calidad educativa con “enfoque” de aprendizajes.

En esta fase el perfil contextualizado del estudiante, recoge el sentir y es producto del argumento de los docentes para sustentarla, genera una especie de visión que empezó a darle sentido a la acción y una perspectiva diferente al trabajo docente.

Expresiones, tales como: ponerse de acuerdo, consensuar, trabajo coordinado, trabajo en equipo, la aceptación de los docentes, aprobación en asamblea, involucrar a la comunidad, socialización, reflexión participativa, apropiación de la propuesta, reflexión sobre las brechas educativas, disposición de cada docente, docentes comprometidos con su práctica, práctica reflexiva, entre otras, son manifestaciones recogidas en las diferentes entrevistas y constituyen una muestra de la importancia de la participación de los directivos, coordinadores pedagógicos y docentes en esta fase.

Las dificultades identificadas en esta fase, por directivos y coordinadores de las IIEE, hacen referencia a las limitaciones de los docentes para entender la contextualización del perfil de egreso y pasar este trabajo a un entendimiento y consenso en las IIEE, así como enfrentar el hecho de que en algunas IIEE no todos los docentes querían participar, fue difícil convencer a todos -según refieren los coordinadores-, algunos docentes se oponían, los docentes contratados por la modalidad de bolsa de horas (docentes que cumplían su jornada laboral en dos o más colegios) no mostraban disposición a colaborar con el trabajo, el factor más crítico fue enfrentar las limitaciones de tiempo, lo cual obligó a buscar espacios fuera de la jornada laboral, a usar horas colegiadas, y en las IIEE que cuentan con otros niveles educativos no fue fácil hacer que coincidan los espacios de tiempo para reunir a los docentes de todos los niveles.

Las dificultades se superaron gradualmente como dijo una coordinadora “*de a poquito*”, se recurrió al diálogo, la motivación, a medida que se avanzaba los docentes cambiaban de opinión, se recurrió al talento y a la buena disposición de coordinadores, docentes, subdirectores, directores, se escuchó los diversos puntos de vista, se continuaba motivando. Una directora refiere que se tuvo que compartir almuerzos y aprovechar estos espacios para seguir animando la participación de los docentes, estos almuerzos eran proveídos por la Dirección de la IE. En todos los casos primó el buen trato y la apertura sin presiones.

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

Los logros en esta fase pasan por darle sentido a la labor pedagógica de la institución educativa, han permitido tomar mejores decisiones y comprometer a los directivos y docentes, han ayudado a comunicar a los padres de familia y estudiantes el perfil y afianzar la relación, pero no se dio en todos los colegios. En ese sentido todas las IIEE, excepto una, cuenta con perfil de egreso contextualizado, el cual, en algunas instituciones, lo tomaron como referente y en proceso de incorporarlo a los instrumentos de gestión, y en otras IIEE es parte de su PEI, PCI, sin embargo, también existe aquellas IIEE en las que lograron el perfil, pero no tuvo luego mayor uso o trascendencia. Es pertinente destacar los logros intangibles que se dieron en esta fase como el compromiso generado puesto en evidencia por el consenso logrado en la IE, el liderazgo de coordinadores y directivos, y la reflexión participativa que posibilitó la apropiación de la propuesta.

Entre los resultados no esperados está el reconocimiento entre colegas de los tres niveles (inicial, primaria y secundaria) permitiendo fortalecer las relaciones entre docentes de la misma institución, pero de diferentes niveles. Esto fue clave para conferirle institucionalidad al proceso.

Con relación a generar prácticas reflexivas en las IIEE, el Dr. F. Malpica indica que la mayoría de IIEE la han desarrollado, esto se puede ver –refiere- a lo largo de todas las fases, por ejemplo, en la socialización del perfil de egreso, eso ya es un primer ejercicio de práctica reflexiva, también en el autodiagnóstico pedagógico, en la formulación de la práctica de trabajo común, señala -además- que la práctica reflexiva exige sistematicidad, disciplina para hacer un trabajo continuo, la práctica reflexiva ya está en la agenda de las IIEE en función a lo pedagógico como temática de la discusión y reflexión.

Las IIEE integradas con nivel inicial, primaria y secundaria realizaron de manera conjunta la sensibilización, sin embargo, no se consideró en las siguientes fases al nivel inicial y primaria, pese a que se reconoce y recomienda en las guías del CFI que se debería de trabajar integralmente, al respecto se explica que esta separación se debe a que en el diseño del piloto se consideraba sólo a secundaria, específicamente las IIEE JEC.

#### **b) En la fase II**

La fase II fue denominada por la mayoría de los informantes como diagnóstico, porque es el producto que marca la fase, sin embargo, la denominación adecuada es identificación de necesidades formativas, debido a que el propósito de esta fase es identificar las necesidades formativas de los docentes de la institución educativa como eje para el desarrollo del Ciclo de Fortalecimiento de Capacidades Pedagógicas y, facilita a los miembros de la institución educativa (docentes y equipo directivo) realizar un análisis personal de las necesidades formativas que cada uno tiene.

En esta fase el rol que asumieron los coordinadores fue importante, como ya se mencionó, generaron condiciones para garantizar la ejecución de las actividades previstas, cuidaron en lo posible que todos participarán y lo hicieran de manera veraz, recomendaron a que los docentes sean honestos en sus respuestas. Una vez que tuvieron el informe de los resultados realizaron la reflexión colectiva con toda la comunidad. El hito que marcó este hecho fue identificar las necesidades formativas.

La participación de los docentes en la resolución de la encuesta o cuestionario fue una experiencia importante para determinar un resultado a nivel institucional, a partir del desempeño individual del docente, pero sobre todo fue un acto de participación que movilizó a toda la IE. Al respecto, una coordinadora manifestó *“Fue sorpréndete que respondan el cuestionario el 100% de docentes”*. El contar con los resultados y reflexionar de manera individual y colectiva permitió confrontar si existía coherencia entre el resultado del informe con la percepción que tenían en la IE. En ese sentido, los coordinadores pedagógicos están de acuerdo con los resultados del cuestionario, sin embargo, también se presentó en una IE un resultado con el cual no estaban conformes, por lo cual manifestaron: *“Apareció un resultado que como que no lo hacen (la práctica pedagógica), cuando consideran que si lo hacen.”*

Entre las dificultades reportadas podemos mencionar el temor de los docentes a ser evaluados, algunos pensaban que tenía vinculación con las evaluaciones en el marco de la ley de reforma magisterial, tanto así que, en un principio, mermó la motivación de los docentes para responder el cuestionario. La principal dificultad de carácter programático fue la débil comprensión de cómo interpretar el informe de autodiagnóstico y la aplicación del propio autodiagnóstico

El desarrollo de las acciones que comprende la determinación de las necesidades formativas fue monitoreado por los especialistas de la DIFODS, a través de brindar asistencia técnica en coordinación con ESCALAE y promover el análisis y la práctica reflexiva.

El factor tiempo fue un elemento limitante y presentó muchas dificultades. Los docentes, muchas veces, no coincidían para realizar acciones en grupo, retrasaban lo programado y la entrega oportuna de los requerimientos de información. A esto se aúna que el tiempo de remisión de resultados por parte de la DIFODS demoraba más de lo previsto, incomodando al personal de las IIEE. Respecto de esta situación algunos refieren, incluso, que esta coordinación demoraba entre dos a tres meses e incluso más.

En relación con el manejo del aplicativo, permitió visibilizar que algunos docentes tienen limitaciones en el manejo de la PC. La plataforma en algún momento colapsó e interrumpió el trabajo que se estaba realizando. Estas dificultades fueron resueltas generando espacios de tiempo, habilitando equipos y siempre con la motivación permanente de los coordinadores pedagógicos.

### **c) En la Fase III**

En el plano organizativo el mayor logro es la consolidación de los equipos de los coordinadores pedagógicos, así como la organización y el liderazgo en la realización de diversas reuniones. Cabe indicar que las actividades realizadas se trabajaron en función de las orientaciones y la matriz proporcionada por la DIFODS.

El hito que marcó esta fase fue la decisión de priorizar la práctica pedagógica por parte de los coordinadores y directivos para luego someterla a consenso.

En el plano técnico cabe destacar que se cuenta con una hoja de ruta o plan de mejora pedagógica establecida para saber en qué se va mejorar y en qué se van a desarrollar capacidades en una IIEE. Esto es muy importante, como bien señala F. Malpica, sobre todo para evitar correr el riesgo de bloquear los procesos de formación e innovación, por la presencia de acciones de formación paralelas, ya que el plan lo que obliga es a concentrarse

en un proceso a la vez y no intentar hacer muchas cosas en mucho tiempo, sin resultados concretos.

Según los especialistas de la DIFODS los logros de esta fase consistieron en priorizar el problema a partir de varias posibilidades de manera reflexiva. Es altamente significativo este proceso, puesto que permitirá visibilizar más adelante las buenas prácticas de las IIEE. Cabe recordar que, inicialmente, 25 IIEE lograron realizar este proceso y se expresa en el plan de mejora con que cuentan.

La dificultad de esta etapa, principalmente, es la disponibilidad de tiempo, así como la falta de acuerdos y la deserción de colegas durante el proceso de implementación y “cierre de fase”. Las alternativas de solución fueron canalizadas por el mismo lado: se buscó coordinar horarios fuera de las jornadas, se brindaron facilidades de recuperación de sus horas dadas y motivaciones básicamente intrínsecas.

La dificultad de carácter programático está referida a la comprensión del instrumento para desarrollar el plan y la poca capacidad de toma de decisiones de los directores, la dificultad sobre qué priorizar era una pregunta recurrente. Al respecto, ESCALAE hizo un informe alertando sobre la falta de capacidad para tomar decisiones; otra dificultad que se debe destacar es la que surgió en algunas instituciones educativas respecto de la confusión entre el Plan de Mejora del MINEDU con el Plan de Mejora Pedagógica del CFI; era preocupante que los docentes no distinguieran las diferencias.

Según los especialistas de la DIFODS las consultas de las IIEE fueron atendidas, en su mayor parte, de manera oportuna y pertinente, igualmente, se respondió con mayor disposición a las IIEE que mostraban mayores avances; y es probable que algunas IE se sintieron obviadas, los medios a través de los cuales se respondía eran el correo electrónico, teléfono, WhatsApp, mediante las visitas a las IIEE y en los mismos talleres.

Según especialistas los de la DIFODS y ESCALAE consideran que las IIEE tomaron decisiones adecuadas en la priorización, por un lado, porque las decisiones les corresponden a ellos, y en el proceso de consultas sobre qué priorizar la respuesta frecuente era que *“prioricen lo que ustedes quieran”*, *“al final da igual”*, lo importante es comenzar por aquello que va a tener más éxito, más resultado, por lo tanto, se entiende que lo que cada IE decidió es la mejor opción asumida. Para corroborar esta información se cuenta con un informe del año 2017 de la DIFODS, en el que se da cuenta de la situación en la que se encuentran las IIEE focalizadas respecto de la priorización de demandas formativas y otros aspectos.

Respecto a la vinculación entre demandas de necesidades formativas priorizadas con el perfil contextualizado del estudiante, se formuló la siguiente pregunta al Dr. F. Malpica *¿Cómo se vincula las demandas de necesidades formativas priorizadas con el perfil contextualizado del estudiante? La respuesta fue la siguiente: “Son de naturaleza diferente, para determinar que práctica hay que priorizar y qué formación hay que desarrollar, se necesitan dos referentes, uno de carácter más ideológico, epistemológico, socio antropológico, referido a lo que queremos que nuestros estudiantes aprendan expresado en el ejercicio de socialización del perfil contextualizado, el segundo referido es a si ya sabemos qué queremos que aprendan nuestros estudiantes, entonces cómo se aprende o dicho de otra manera, qué estamos haciendo en las aulas que técnicamente es adecuado para que nuestros estudiantes aprendan. Es un referente más técnico, más científico, de principios psicopedagógicos, este es el autodiagnóstico pedagógico. El perfil de egreso nacional es la base para el ejercicio de la socialización del perfil contextualizado y el MBDD es la base para el desarrollo del análisis técnico.”*

Ambos, el perfil contextualizado y el autodiagnóstico pedagógico, se juntan en el plan de mejora pedagógica. La plantilla del plan de mejora está hecha para reunir ambos, las

columnas se refieren a rasgos del perfil de egreso, ítems que aparecen del análisis técnico y el tiempo en que quiero desarrollar esto. La pregunta que puede ayudar al análisis es: ¿Enseñando de esta manera estamos logrando el perfil? ¿Será bueno para el desarrollo del perfil?

Revisando los resultados globales se observa que la competencia que presenta mayor demanda es la número cinco referida a la evaluación del aprendizaje y en segundo lugar el de conducción para el aprendizaje, este resultado nos genera la necesidad de tratar estas competencias y sus prácticas como prioritarias en las acciones que se implementen.

#### **d) Fase IV**

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

El hito que marcó esta fase fue el trabajo reflexivo del equipo que formula la pauta.

En esta fase las dificultades encontradas son bastante dispares, como la incoherencia entre la pauta y el diagnóstico, la falta de claridad en la formulación de los indicadores de logro, la participación solo de los coordinadores, los diversos discursos o lineamientos del MINEDU, entre otros. Para superar estos problemas los coordinadores mostraron persistencia y compromiso, poco a poco se aclararon los procedimientos, la participación de las direcciones motivó el trabajo, se sensibilizó a los docentes haciéndoles ver que lo que hacían era parte de su trabajo, y que favorecería su desempeño profesional y personal.

Para los especialistas de la DIFODS, los coordinadores y directivos, cuando se les envía información vía correo electrónico, no revisan su correo y si lo hacen no proceden a leer los mensajes enviados, además, los directivos y coordinadores tienen demasiada carga administrativa que distrae la atención que le deben dar al CFI. Poca valoración del trabajo del equipo de la DIFODS desde otras áreas del MINEDU, debido a que aún no se ha internalizado o comprendido la propuesta del CFI y muchas veces los requerimientos no son compatibles con este proceso. Estas situaciones generan consecuencias negativas como incertidumbre por parte de los docentes frente a la continuidad del CFI el próximo año, y no tener certezas para responder y garantizar la continuidad.

La redacción de los procedimientos acordados de la pauta común no fue clara, la asistencia técnica fue débil y poco esclarecedora, las respuestas a las consultas demoraron en llegar y, en algunos casos, según lo manifiestan los informantes nunca llegaron; el problema se fue resolviendo cuando presentaron pautas de ejemplo y fue fundamental el taller realizado en el mes de octubre del 2018, por parte del Dr. Federico Malpica, que permitió esclarecer varios aspectos de la pauta.

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

Ante la siguiente pregunta: ¿se tuvo claridad en las orientaciones para formular la PTC? Los coordinadores manifestaron que, al principio, no estuvo claro, pero luego se fueron precisando mejor las orientaciones, para el Dr. F. Malpica sí estuvo claro, y en los talleres se hizo mucho hincapié. Cabe indicar que varios talleres prácticamente fueron dedicados solo a

este aspecto, pero aun así había bastante dificultad. Para los especialistas de la DIFODS, pese a las explicaciones del Dr. F. Malpica, no se lograba entender la formulación de la pauta. Una probable razón, según refieren ellos, es que no estaba contextualizada, era una metodología diferente, la mayor dificultad radicó en el pase de información del coordinador al docente, la réplica no necesariamente fue realizada de manera adecuada. Las plantillas para elaborar la pauta no las entendían, les fue muy difícil elaborarla. Al final se resolvió cuando se elaboró material de apoyo que consistió en presentar 20 pautas pre elaboradas de trabajo común sobre diferentes temas que tiene que ver con las competencias priorizadas, este material sirvió de ejemplo y fue muy útil en el taller realizado en el mes de octubre de 2018, en la IE Melitón Carvajal. Esta actividad contribuyó a comprender y aclarar la formulación e implementación de las pautas de trabajo común.

Respecto de la capacidad institucional de compartir la PTC o capacidad de colegialidad participativa, (capacidad de compartir la práctica), para los especialistas de la DIFODS está en función del nivel de trabajo colegiado que desarrolla la IE, es decir, si no existe este aspecto no funciona la colegialidad; ha funcionado más en los espacios de reunión de los coordinadores, sin embargo, aún se encuentra en proceso de consolidarse la colegialidad participativa.

Para F. Malpica el diseño colegialidad participativa funcionó bastante bien, ya que el uso de los instrumentos proporcionados ha permitido generar ideas, y se ha visto por los productos que han entregado. Las IIEE que llegaron a elaborar la PTC alcanzaron mejores niveles de colegialidad participativa, sin embargo, cuesta mucho pasar a la acción, el diseño está bien, “el papel todo lo aguanta”, como dijo un especialista, pero el desafío es cómo pasar del diseño a la acción, como dijo un coordinador “... *la colegialidad en la acción es donde ahora están atorados la mayoría de ellos...*”

El monitoreo, acompañamiento y asistencia técnica a través de ESCALAE se realizó solamente a través de video conferencias y correos electrónicos que se fueron contestando paulatinamente, en realidad, fue esporádico, el acompañamiento estuvo centrado más en asistencia técnica, era una especie de mesa de asistencia técnica.

La intervención reflexiva que se generó en la asistencia técnica consistió en no dar recetas, sino hacer que pensarán, se proporcionó lo necesario para que no mecanizaran acciones, eso generó algunos problemas, todos querían la receta, nunca se les dio una receta, se promovió la reflexión continua pese a que a algunos no les parecía adecuada esta forma de intervenir, al final se han esforzado en asumir la reflexión como parte de su trabajo diario.

No se trabajó el portafolio docente en el marco del CFI, se alcanzó solo como lineamiento. Las razones por las cuales no se implementó, es que por un lado se requieren bastantes recursos y, también, porque se centraron en otras prioridades.

Respecto al uso del Gestor de Proyectos Educativos (GPE), según el Dr. F. Malpica manifiesta que sirve para operar las pautas. Es un gestor de proyectos vía *online*, de forma colaborativa, permite a los docentes diseñar los acuerdos metodológicos de la pauta y recibir implementación de un externo que puede ser un tutor. Lo que pasa es que en la DIFODS no había quien se haga cargo de esto, y en las IIEE ponerles una plataforma más, requería mucha sensibilización para que lo usaran y esto no ocurrió, la herramienta está ahí, pero prácticamente no se ha utilizado.

Los especialistas de la DIFODS manifiestan que no se implementó este instrumento de soporte tecnológico, porque los docentes no disponían de espacios para trabajar este instrumento, primero se debía trabajar individualmente, además, señalaron que muchos no se familiarizaban con las TICs, ya que era un nuevo aprendizaje para muchos.

ESCALAE no traspasó la base de datos del gestor GPE al MINEDU, solo prestó la plataforma para el diagnóstico. Finalmente, se supo que era una plataforma gratuita. Se necesitaba un personal específico, demanda toda una logística que el equipo DIFODS no contaba. No hubo una coordinación entre las áreas de MINEDU: Área TICs y Área Pedagógica.

Nunca hubo un taller específico para el uso del Gestor, solo se sabe, a grandes rasgos, como referencia que es “... *una agenda electrónica, tipo repositorio, que tenía espacios para foros, etc....*”

Sobre el estado de la observación entre pares en las IIEE, ESCALAE y la DIFODS coinciden en que se encuentra en inicio. Ninguna IIEE ha realizado esta acción según la orientación del CFI, salvo la IE Palmas Reales y la IE Amauta generaron algunas prácticas de este tipo, pero ninguno de estos dos colegios tuvo acompañamiento en este aspecto. Para el Dr. F Malpica esta estructura normalmente no existe, “... *ir a observar en el aula unos a otros eso no se hace, entonces hay que crear la estructura y eso cuesta mucho trabajo...*”

Sobre la formación de comunidades profesionales de aprendizaje (CPA) en las IIEE, según ESCALAE y la DIFODS, en aquellas, adonde ha llegado al diseño de la pauta ya se comienza a configurar la CPA, “... *algunas maneras de hacerlo ya invitan a pensar en algunas CPA.*” Según F. Malpica “*Yo vi varios colegios que, en el último taller, les hicimos hacer un poster, había varios colegios que llegaron a la tercera y cuarta fase y describían como les había ido*”

Ninguna IIEE llegó a una aplicación generalizada de la PTC, esta se encuentra en proceso, porque aún no se evidencian hábitos diferentes. Según ESCALAE y la DIFODS los hábitos cuestan trabajo, cuestan tiempo, por tanto, están en camino, aún falta consolidar esos hábitos - refieren.

Aun no se puso a disposición de los docentes el Centro de Recursos para contribuir a la elaboración de la pauta. Se diseñó a nivel conceptual, se encuentra en la guía de formulación de la PTC, pero no se puso en marcha, según el Dr. F. Malpica se tiene una propuesta para el 2019, lo que sí se les ha enviado las pautas pre laboradas como las guías, pero no ha habido un centro de recursos a su disposición. Al respecto, según la DIFODS se entregaron materiales a través de *links* de *Dropbox*, dispositivos *USB* con tutorial y manual.

Para los coordinadores de las IIEE no hay claridad en las orientaciones para insertar la pauta en el diseño de la actividad de aprendizaje y en otros instrumentos pedagógicos, sin embargo, el Dr. F Malpica manifiesta que sí, que en los talleres se trabaja así, en cómo insertar la pauta, aclara que, la pauta no es una sesión de aprendizaje, son criterios metodológicos para que tú puedas aplicar correctamente tus sesiones de aprendizaje, yo creo que aún -refiere-, falta mayor comprensión en ese sentido, desarrollar un poco más la orientación, en síntesis se debe mejorar este aspecto.

ESCALAE realizó asistencia técnica sobre las pautas y están por emitir el último informe referido a una serie de sesiones con 13 colegios, donde mencionarán cómo han llegado las IIEE a esta fase, qué están haciendo. Según señalan, este informe será entregado este mes (diciembre de 2018), mediante este se explicará -indican- que se recogió información primaria a través de videoconferencias con ayuda de DIFODS.

Según F. Malpica el contenido de la PTC es metodológico y a la vez la propia PTC es de formación docente en trabajo colaborativo, aprendizaje fundamentado, colegiado, aprendizaje situado, fundamentación pedagógica, ya lleva implícito algunos aprendizajes, además está en correlación con el MBDD, tanto con la competencia 6 y competencia 8.

Como logros importantes está la necesidad en los docentes de reconocer la importancia de plantear un conocimiento teórico, de promover mejoras pedagógicas, en mejorar la

estrategia didáctica, en mostrar el compromiso de los docentes, en involucrar a la dirección en estos procesos, entre otros. Existe expectativa por el CFI, incluso en las IIEE que no continuaron desarrollando el proceso. Como se sabe, en la última convocatoria se llegó a un número alto de asistencia (se invitó a 46 y asistieron 44), existe una motivación de algunas escuelas que ven posibilidades de sostenibilidad en el CFI.

En términos de los procesos técnicos del CFI, para la DIFODS y ESCALAE, se puede indicar que un logro a destacar es el inicio de constituir comunidades profesionales de aprendizajes, la promoción de la colegialidad a través de la integración de los docentes de todos de niveles, quienes se juntan para hacer un trabajo común, así mismo, la PTC invita a investigar, a hacer uso de los recursos para mejorar e implementar la práctica pedagógica, el de hacer ya un primer intento de llegar a acuerdos con todo un colectivo docente sobre un aspecto metodológico. No cabe duda de que eso ya es un gran paso, porque normalmente cada quien va a su tema, cada quien da sus clases como quiere o puede, y son pocos quienes se ponen de acuerdo, por tanto eso ya es un primer logro; sin embargo, hay que consolidar este logro y hay que convertir la PTC no en un documento, sino en un **hábito docente colectivo**, “... *de hecho esto va a llevar un poco más de tiempo, pero vale la pena hacerlo...*”, como bien afirmó un docente.

#### e) **La Fase V no se desarrolla aún**

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

Muy pocas capacitaciones (una al año) que demandaban gastos, y cuando se capacitaba en la IE, era con las actividades que se desarrollaban desde la UGEL (en currículo) y con plataforma JEC; se solían hacer en periodos vacacionales, no eran capacitaciones articuladas, no atendían a las necesidades y se hacían sin un horizonte, se realizaban “un poco en el aire”,

con temáticas coyunturales y por especialidades, de modo aislado (no había trabajo en equipo, cada uno en sus horas y en su área) y sin un perfil de egresado común.

Salvo en la IE Nuestra Señora de La Esperanza se menciona que existe una visión y siempre se proponía temas de innovación, se trabajaba con la propuesta de la congregación.

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

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

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

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

- La visión es clara, precisa y específica. La formación interna tiene dirección, y ahora es más contextualizado, se plantea desde adentro, no de afuera, de los órganos intermedios o del mismo MINEDU.
- Hay un trabajo colaborativo, un involucramiento de los docentes, hay formación de parte de varias áreas del sector. Hoy se contextualiza, hay más iniciativa de los docentes y se fortalece la autoestima, hay contribución del CFI, el perfil del egresado orienta la formación continua.
- El CFI se adapta a la cultura de trabajo de la IE. Hay una comunidad de aprendizajes, todos debemos aprender. Se tiene espacios de reflexión con tiempos limitados. Hoy hay una línea más clara, que ha fortalecido el sentido de aprender. Más productivo el proceso de enseñanza y aprendizaje. La formación es más práctica. Se acepta la visita entre pares. Se tiene un trabajo cooperativo. Hay autoformación.

- Ahora se cumple según las normas establecidas. Ya está siendo asimilado, ya se aceptó una pauta institucional. Se encuentran el proceso de mejora, y el reto es adecuarse a los cambios.

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

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

- Se espera que se implemente el CFI, que inicie, que despegue. Depende de los encargados, no se encuentra asegurada la implementación. Depende de las normatividades que se mantengan en el tiempo. Si, solo con una norma que la respalde, con claras orientaciones, si puede desarrollar el CFI, debe resolverse los vacíos. En algunos casos, estaría definido por la voluntad del equipo directivo.
- Se continuará implementado el CFI. Va será progresivo. Ya tienen un cambio que debe continuar e ir mejorando lo hecho hasta el momento. Se seguirá implementando la pauta. Todos, incluso los nuevos, ingresan y se alinean. Los estudiantes van a ser mejor evaluados, van a comprender mejor su aprendizaje, pues si el CFI permanece, mejorará la práctica pedagógica.  
Debe lograr mejorarse el desempeño docente. El docente asuma más retos de capacitación. Ya existe una preocupación de la IE para fortalecer la formación de los docentes con diplomados y maestrías. Apuntando a políticas de puertas abiertas, más adelante el docente verá el tema de la evaluación de manera formativa y no como un hecho punitivo.

## Capítulo 7: Principales Aprendizajes

Permitió generar una visión concreta del trabajo docente sustentado en asumir el perfil contextualizado y generar la necesidad de trabajar en grupos, en equipos y discutir en reuniones denominadas asambleas aspectos pedagógicos como el perfil, el plan de mejora o priorización, estos aspectos permite asumir que se promovió la capacidad de contextualizar, se generó la sensación de utilidad del CFI, se promovió la iniciativa de los docentes, se fortaleció la autoestima, permitiendo visibilizar a muchos docentes que no participaban

Es importante destacar el haber desarrollado un mapa de lo que pasa dentro de las aulas, los directores iban a ciegas, ahora las IIEE saben hasta donde llega la capacidad de los docentes, el análisis y toma de decisiones con datos fiables hecho por ellos mismos es muy potente, sobre que van a mejorar y cómo van a formarse en los próximos años, se genera la posibilidad de que es la IE la que sube al Ministerio un plan de mejora pedagógica para que el ministerio le de recursos.

Las IIEE que cuentan con convenio para su funcionamiento tuvieron mejores condiciones para desarrollar el CFI en el corto plazo, ha sido más factible la articulación de los procesos a las formas instaladas de gestión.

Los espacios de reflexión generados permiten asumir que se estaría transitando hacia una nueva cultura de trabajo por el sentido que adquiere el CFI cuando este es explicado y asumido, la valoración de que las soluciones deben emerger desde la institución educativa cambia la forma de ver las relaciones de la IIEE en el interior y hacia afuera, se percibe que esta forma de asumir el desarrollo profesional es más concreta, más práctica.

Existen dos aspectos a destacar respecto al servicio generado por el CFI en relación a mejorar las practicas docentes; por un lado, contribuyó a generar espacios de practica reflexiva en los que se puso al centro del dialogo la situación institucional sobre las fortalezas

y debilidades de docentes en función al MBDD, permitió que la relación entre docentes sea enfocada al servicio pedagógico y fue más evidente en el trabajo realizado al interior de las áreas.

El posicionamiento del CFI se encuentra en cierto peligro al no contar con respaldo de carácter normativo concreto referido al CFI y la previsión de recursos que garanticen la continuidad del CFI.

Las expectativas y el rol del MINEDU respecto a la percepción de las IIEE, generan distintas demandas, como el incluir a todos los coordinadores en el CFI, apoyar con bibliografía, mayor participación de las instancias intermedias y mejor coordinación entre la DRELM/UGEL y el MINEDU, estimular los logros, fortalecer la confianza, incorporar lineamientos normativos, etc., se debe evaluar el cumplimiento de estas demandas.

Debido a los cambios de autoridades en el MINEDU y en la dirección de la DIFODS, el CFI se vio afectado, los cambios en el contexto político afectan el desarrollo de propuestas técnicas como las del CFI.

Algunos directivos no participaron en las capacitaciones, esto no favoreció a que se desarrolle mejor el CFI, muchas veces no estaban involucrados, las IIEE en las que el directivo conoce y se compromete con la propuesta tuvieron mejores resultados. Si los directores y subdirectores conocen y están involucrados en los procesos de capacitación, implementación y evaluación del CFI, se garantiza condiciones para el desarrollo de la propuesta.

Cuando se logra un adecuado proceso de sensibilización se descubre que existe apertura al cambio y capacidad de respuesta corporativa asociada a un adecuado liderazgo pedagógico.

Para que el CFI sea viable debe estar articulado a los instrumentos de gestión y de esta manera estar vinculada a la vida orgánica de la institución, debe existir un respaldo normativo y presupuestal para garantizar procesos continuos que permitan la sostenibilidad de la propuesta y, así, se generaría la posibilidad de escalar a todo el país.

Un buen clima institucional facilita la implementación del CFI, genera mejores condiciones de trabajo y se constituye en un factor que favorece su implementación.

El nivel de compromiso y liderazgo asumido por los coordinadores pedagógicos fue determinante para lograr los resultados esperados e involucrar a los demás actores.

Al respetar los estilos o formas de gestión de las IIEE y vincularla la propuesta del CFI a dichos estilos, se logra mejores condiciones para el desarrollo del modelo.

Las lecciones aprendidas para ESCALAE en la implementación del CFI ha generado la necesidad de estar obligados a desarrollar material nuevo para poder seguir contribuyendo con la aplicación del CFI.

El otro aprendizaje tiene que ver con el reto de cómo operar a nivel macro. ESCALAE, en otros contextos, trabaja con IE privadas y no con gobiernos, esta experiencia ha generado un aprendizaje más útil para trabajar con gobiernos.

Pese a las dificultades encontradas en el desarrollo del CFI tiene un cierto posicionamiento en el entorno docente al haber sido reconocida como una oportunidad para el logro de trabajo en común. Podríamos señalar que este es el principal eje de sostenibilidad, el ser una estrategia que promueve el trabajo colegiado y que motiva a los y las docentes a mejorar la práctica pedagógica, no de manera individual, sino como una construcción colectiva. Sin embargo, requiere ser fortalecido a nivel normativo, la Dirección de Fortalecimiento Docente (DIFODS) requiere revisar la normativa donde se ampare el CFI,

para darle este respaldo que desde todos los actores lo exigen y asumir los retos que se presenten en el futuro.

Se entiende el CFI como un proceso de transiciones, que nace desde las prácticas más individuales hacia un trabajo colectivo, donde la evaluación entre pares es parte del proceso. Como todo proceso transicional, requerirá de espacios propios de cada actor, ninguno idéntico al otro, por tanto, es un proceso que necesita de tiempo y de acompañamiento, para que dichos procesos puedan ser los esperados.

Lo demostrado como evidencias en el recojo de información es que el CFI es percibido como un proceso de transformación de prácticas individualizadas, carentes de trabajo participativo y con apertura y disposición a los demás, a prácticas socializadas construidas desde las necesidades e intereses de los estudiantes, es decir, pasar de un sistema tradicional caracterizado muchas veces por su verticalidad y centralismo expresado en la estructura del sistema mismo a un sistema descentralizado y con mayor participación del conjunto de actores educativos. Se constata, además, el intento de un tránsito de una capacitación y formación docente descontextualizada a una autoformación docente continúa dirigida a las y los docentes desde sus propios contextos socioculturales y que satisfacen parte de las demandas del personal docente y de las instancias formadoras, en las zonas en que se encuentren.

La propuesta exige el trabajo articulados de todos los niveles de la IE, no solo del nivel secundario como en la mayoría de casos se ha venido realizando. Durante el recojo de información ha sido una constante de reflexión en base a la experiencia.

Si bien es cierto que existen limitaciones a nivel de recursos en general, se puede afirmar que uno de los recursos principales es el recurso humano, aunque este es muy inestable en

cuanto a permanencia, ya que se logra formar a las/los docentes coordinadoras/res que dejan el cargo prontamente o que buscan mejores oportunidades fuera de la IE.

El reconocimiento oficial del CFI constituye para la DIFODS un desafío que constituye en sí en su mayor desafío ya que debe ampliar la cobertura de sus propuestas, formar más recursos humanos (directivos, coordinadores y docentes) para cubrir las diversas demandas al respecto, pero sobre todo para garantizar la aplicación de la práctica reflexiva y colectiva, donde se encuentra la mayor demanda.

Asimismo, se ha evidenciado como aprendizaje que los esfuerzos que se han desarrollado en las 13 IIEE que vienen desarrollando el CFI, están orientados a sostenerse en el tiempo, así es como lo verbalizan los mismos actores, pero para ello requieren de un marco normativo, de un replanteamiento de la estrategia, que empate con las acciones que se vienen desarrollando en la propia IE (diseños de documentos de gestión, estar incluido dentro del buen inicio del año escolar, normativa que le proporcione horas de trabajo colegiado para la práctica reflexiva). Actualmente, el CFI se encuentra sin presupuesto para su ejecución, por tanto, se sostiene sobre todo de voluntades y es algo que notoriamente se recoge de los actores, se encuentra atrapado en medio de parámetros oficiales, con los que aún no cuenta formativa y operacionalmente para poder cumplir sus verdaderas proyecciones, ya que debe de someterse a requisitos de la oficialidad que percibe cabalmente las potencialidades del CFI.

Otros de los aprendizajes hallados es la contextualización de la propuesta, los desafíos que enfrenta el CFI están relacionados con la necesidad de abordar aspectos de conocimiento de la realidad diversa en la que se encuentra cada IE, además de llegar con una propuesta ligada a la realidad del país. Así mismo, se demuestra que no basta con que se trabaje la formación y capacitación docente sin abordar aspectos integrales de la institucionalidad educativa en la que las y los docentes se desenvuelven.

## Capítulo 8: Conclusiones y recomendaciones

Los procesos priorizados del CFI fueron los siguientes: contextualizar el perfil de egreso del estudiante, la definición y priorización de las necesidades formativas y la formulación de la pauta de trabajo común.

El hecho relevante que propicia el cambio en cada una de las fases y que se debe tener en cuenta en cada una de las fases del CFI fueron los siguientes:

Hito de la Fase 1	Hito de la Fase 2	Hito de la Fase 3	Hito de la Fase 4
Decisión y compromiso de ejecutar el CFI	Identificar necesidades formativas	La decisión de priorizar la práctica pedagógica por parte de los coordinadores y directivos para luego someterla a consenso	Trabajo reflexivo del equipo que formula la pauta

- Respecto al hito N° 01 solo se puede llegar a un buen nivel de decisión y compromiso para ejecutar el CFI si la información que se brindó sobre las características del CFI y la importancia de contar con un perfil contextualizado se realizó de manera adecuada.
- Aún **los** instrumentos de gestión institucional y pedagógica no recogen la propuesta del CFI en la mayoría de las IIEE, mientras esto no ocurra se pierde la perspectiva de institucionalizar la propuesta y con ello garantizar su sostenibilidad.
- La organización al interior de las IIEE no estuvo clara para desarrollar el CFI, la carga de responsabilidades recayó principalmente en los coordinadores pedagógicos, por lo tanto, se debe fomentar más el liderazgo distributivo y contar con orientaciones de organización a nivel de la IIEE para crear mejores condiciones de desarrollo de la propuesta.
- Se debe mejorar la inducción en las IIEE en relación a explicar la importancia del CFI y así generar mejores respuestas en los docentes, en especial en aquellos que generan resistencia y se muestran desmotivados.

- El nivel de participación de los actores directos fue muy aceptable en la fase I y II del CFI, sin embargo, en la fase III y IV toda la responsabilidad recayó en los coordinadores pedagógicos, ya que los docentes participaban para aprobar lo trabajado previamente, lo que no necesariamente genera compromiso, en otras palabras, se debió mantener el nivel de participación de todos los actores.
- La redacción de los procedimientos acordados de la pauta de trabajo común describe cómo realizar una práctica, es decir, tiene carácter funcional; sin embargo, fue el aspecto crítico del ciclo de formación interna, ya que las orientaciones no fueron claras, la asistencia técnica fue débil, las respuestas a las consultas demoraron en llegar y en algunos casos según lo manifiestan los informantes nunca llegaron, el problema se fue resolviendo cuando presentaron pautas de ejemplo y fue fundamental el taller realizado en el mes de octubre de 2018. Esto permitió esclarecer varios aspectos referidos al desarrollo e implementación de la PTC.
- Se recomienda que los docentes antes de responder el cuestionario puedan socializar las respuestas y luego vincular la reflexión al perfil contextualizado con la intención de responder el mismo en función de la concreción del perfil contextualizado.
- Las PTC deben constituir el medio por el cual se fortalece la capacidad reflexiva de los docentes, con la finalidad de asegurar que lo planificado llegue al aula, para ello se debe crear los espacios adecuados.
- Las condiciones internas en las que funciona la escuela deben de ser sometida a cambio para que mejoren las condiciones de aprendizaje de los estudiantes.
- Reforzar el trabajo participativo con liderazgo distributivo en la formulación de la PTC, porque se genera la responsabilidad del colectivo por conseguir los objetivos planteados, se produce colaboración centrada en el aprendizaje.

- En relación a los cambios y proyecciones, de cómo estaban las IIEE y como están hoy, todos han hecho un avance, menos o más por lo tanto se percibe la sensación de logro, de avance en todos los que aplicaron el CFI, expresado por los mismos actores, en el último taller los coordinadores pedagógicos de las IIEE presentaron experiencias muy interesantes, es esperanzador que el ciclo puede ser un agente de cambio muy importante en la educación.
- De persistir con el CFI es posible que logremos cambios significativos basados en nuevos hábitos docente y que estos perduren en el tiempo porque se han posicionado en la estructura de funcionamiento de las IIEE.
- Aún no se puede precisar el cambio en los indicadores de eficiencia interna que sucede en las IIEE a raíz de la aplicación del CFI, debido a que el proceso está inconcluso.
- Las actividades deben ser planificadas con sentido de oportunidad y pertinencia, las acciones de previsión o planificación del CFI deben ser realizadas en diciembre y, la capacitación y organización en marzo y abril.
- Que la DIFODS se apersona a las IIEE, mejore en su intervención, realice más talleres, propicie mayor acompañamiento, generen menos presión, que sean oportunos en la asistencia técnica que brindan de manera que cierren procesos, esto implica fortalecer el equipo DIFODS encargado del CFI con mayor personal y recursos.
- Evaluar las actividades ejecutadas a nivel IE y a nivel externo tal como lo plantea la propuesta, este mecanismo aún no está definido en su aspecto operativo.
- En los procesos de capacitación de la DIFODS, generar mejores condiciones logísticas que permitan incrementar la cantidad de material de capacitación de manera que se garantice que todos los participantes cuenten con ello.

- Las diferentes intervenciones del MINEDU y los requerimientos generados a las IIEE deben responder a criterios de coordinación, racionalidad, gradualidad y orden para que las IIEE respondan de manera oportuna y adecuada, y se evite en lo posible la presión por responder a diversos requerimientos de manera simultánea.
- En las IIEE integradas se debe involucrar a los diversos niveles (inicial y primaria) en el CFI. Esto permitiría una articulación estratégica en función al perfil contextualizado del estudiante.
- Se debe contar con una base de datos que contenga información sobre las personas que participan del ciclo, los resultados que se logran, los materiales que se producen, así como propiciar la operatividad del gestor de proyectos con la finalidad de tomar decisiones oportunas en función a las actividades e indicadores planteados.
- La articulación a nivel de los órganos intermedios y la DIFODS debe ser claramente definida para contribuir al fortalecimiento del CFI y estar establecido a través de responsabilidades por cada nivel de gestión; de esta manera se generan condiciones para evaluar y exigir resultados en estos niveles, la DRELM y UGEL deben de ser parte de la política de implementación del CFI.
- Se debe contar con mecanismos de motivación y reconocimiento a los docentes y coordinadores que participan y que muestran resultados del CFI. Es importante que los mejores coordinadores lideren equipos de trabajo mediante pasantías, gestión de redes, etc.
- Los Directores de las IIEE que participan del CFI deben tener espacios de reflexión y fortalecimiento a nivel de red educativa, para evaluar el desarrollo del CFI y aprender de las experiencias de otras IIEE.
- Los tiempos de duración de las fases deben estar definidos o ser continuos de manera que propicien condiciones para una mejor planificación del proceso y se debe evitar

romper la dinámica que se genera en el proceso, ya que los vacíos que se crean muchas veces desalientan la voluntad y debilitan los equipos de trabajo, los procesos continuos marcan los tiempos de duración.

- La priorización de necesidades formativas debe realizarse con todos los actores involucrados, la reflexión pedagógica que se genera es muy valiosa por lo que debe involucrar a todo el personal tanto en su elaboración como en la decisión de priorización y la toma de decisiones.
- La normatividad que regula las actividades escolares durante el año escolar debe contemplar el CFI en las IIEE de la modalidad JEC.
- Se debe considerar horas efectivas que puedan ser utilizadas para el CFI destinado a acciones de coordinación, planificación y evaluación.
- Se debe fortalecer el clima de confianza en la fase sensibilización, explicando los beneficios personales e instituciones que se lograr con la implementación del CFI.
- Vincular a los PPF en el proceso de implementación del CFI para generar mayor legitimidad a favor del proceso.
- El CFI debe ser parte de la agenda de formación de la DIFODS como un programa regular y su implementación debe ser gradual y vincular a los diferentes niveles de la gestión educativa.
- El MINEDU debe crear condiciones normativas y presupuestales para el desarrollo del CFI, esta acción debe ser promovida por la DIFODS a través de informe que sustente la importancia y trascendencia del CFI.
- La DIFODS debe contar con un equipo técnico amplio, bien formado técnicamente que pueda dar seguimiento a las escuelas, este aspecto es fundamental para garantizar mejoras y la optimización de los procesos del CFI que se están implementando. Es

una condición necesaria si se toma la decisión de realizar el escalamiento de la propuesta.

- Otra condición para llevar a escala mayor la propuesta es que se debe de contar con una plataforma que permita reforzar los conocimientos pedagógicos y la idea de comunidad profesional aprendizaje a nivel online que sirva para el intercambio de evidencias de buenas prácticas y que también constituya una pauta teca, con recursos donde hay pautas que otros puedan aprovechar y donde también hay incentivos para que los docentes quieran desarrollar y quieran evidenciar su práctica en función de la pauta que van desarrollando.
- El CFI debe definir un formato que le permita escalar, habría que revisar si las condiciones son escalables o no en términos de inversión presupuestal.
- Las actividades realizadas para la implementación del CFI deben ser más continuas y promover que sean los propios actores de la IE las que las realicen, eliminando progresivamente la asistencia técnica de un facilitador externo.
- El monitoreo y asistencia técnica debe ser oportuno y gradual, al inicio más intenso y luego debe progresivamente dejar la responsabilidad de implementación en los actores de la IE, para que podamos escalar a la dimensión en la que cada IE es un centro de capacitación, ese es el foco, el enfoque de hacer que la formación es aquello que parte de las IIEE.
- Contar y desarrollar un cronograma ordenado que responda a una planificación adecuada, donde se definan condiciones que deben cumplirse para empujar los procesos de implementación del CFI.
- Es importante documentar la experiencia, al margen de quien se encuentre liderando el proceso, tanto en la DIFODS y en las IIEE, es necesario que el proceso cuente con sustento y evidencias que permitan sostener la continuidad frente a la dinámica de

cambio de personal y facilitar proceso de sistematización. La información elaborada ya constituye en sí una línea de base, un referente de comparación, una fotografía en diferentes momentos que permiten ver los cambios que han sucedido producto de la intervención. Por lo tanto, se recomienda a la DIFODS que genere orientación al respecto.

- Para optimizar el tiempo en el que se requiere implementar el CFI en la IE se recomienda, que cada IIEE cuente con un plan donde se definan los periodos e indicadores de duración de las actividades, las holguras que podrían darse, que la asistencia técnica por parte de la DIFODS se brinde oportunamente, que el monitoreo se realice de manera diferenciada, es decir acudir con mayor prontitud a las que están demorando el desarrollo de las actividades, a través de una plataforma tecnológica que posibilite mejores niveles de comunicación.
- Se recomienda que la fase II referida al autodiagnóstico de las necesidades formativas y la fase III de la definición del plan de mejora pedagógica se integren en una sola fase, porque sus actividades se correlacionan de manera significativa.
- Vincular a la DRELM y UGEL activamente en el desarrollo del CFI, estos niveles de gestión cuentan con recursos que pueden ser utilizados en este tipo de intervención.
- Integrar la propuesta del CFI con otras intervenciones, programas, proyectos, del MINEDU para generar correlación de fuerzas a favor del CFI.
- Para desarrollar hábitos para formar comunidades profesionales de aprendizaje se recomienda persistir en las dinámicas que están incluidas en el CFI es la manera de llegar a formar nuevos hábitos.
- Generar condiciones para la continuidad de los docentes contratados que han sido capacitados en el CFI, así como de los coordinadores pedagógicos, por lo menos hasta que se implante el ciclo.

- Aplicar encuesta de satisfacción a los diferentes actores sobre el desarrollo del CFI, con la finalidad de ampliar los resultados presentados al respecto en este informe.
- La DIFODS debe contar con diagnóstico de las debilidades y fortalezas de docentes, directores y Coordinadores Pedagógicos, para saber qué es lo se puede esperar de cada uno en el proceso de implementación del CFI.
- Mejorar el perfil de los Coordinadores Pedagógicos, algo se debe hacer con ellos, necesitan recibir una formación más sistemática en el marco del CFI.
- Promover en los docentes que la reflexión pedagógica prime sobre el actuar en términos normativos, muchos de ellos miran solo prescripciones, indicaciones y no hay una reflexión técnica pedagógica, sino solo de referentes normativos.
- Realizar las actividades de capacitación con enfoque territorial, mediante redes educativas de intervención, generar estas acciones agrupando IIEE según cercanía y accesibilidad de manera que permita optimizar los tiempos de desplazamiento del personal y garantizar la asistencia oportuna de los convocados.
- Contar con un plan de contingencia frente a las dificultades de vulnerabilidad del CFI, de manera que los cambios de gestión, los riesgos de asignación presupuestal, las limitaciones y cambios en las funciones asignadas, las incongruencias entre EBR y DIFODS no afecten el desarrollo del CFI.
- A nivel estructural se recomienda que la DIFODS tenga fortalecida sus competencias de formación docente inicial y en servicio, eso pasa por modificar el actual ROF del MINEDU.
- Se debe promover el funcionamiento del centro de recursos, el uso del portafolio docente y el gestor de proyectos, para crear mejores condiciones de desarrollo del CFI.

- Las IIEE deben de administrar el proceso de generar resultados del autodiagnóstico y tener la facultad de poder implementar periódicamente estas evaluaciones con la finalidad de evaluar el desarrollo de las necesidades formativas.
- Incluir el CFI en los cursos de formación inicial, establecer alianzas con las facultades de educación de las Universidades y con los Institutos pedagógicos para diseñar diplomados de especialización.

## Referencias

- Alvarado, Felix y La Voy, Diane (2006). *Maestros y Maestras: Innovadores poderosos. Cómo fortalecer la Reforma Educativa desde el aula*, -AED- Academy for Educational Development. Global Education Center. Washington.
- Bolivar Ruano, Ma. Rosel, 2013. *Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Instrumentos de diagnóstico y evaluación*. En *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 62/1, mayo 2013. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado de [https://hum386.ugr.es/media/grupos/HUM386/cms/comunidades%20profesionales%20de%20aprendizaje%20Instrumentos\\_Rosel%20Bolivar.pdf](https://hum386.ugr.es/media/grupos/HUM386/cms/comunidades%20profesionales%20de%20aprendizaje%20Instrumentos_Rosel%20Bolivar.pdf)
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla. Consultado en: <file:///G:/Escritorio/Downloads/Contexto-Arg.pdf>
- Bolívar, A. (2008). *Avances en la gestión e innovación de los centros*. En A. Villa (coord.), *Innovación y cambio en las organizaciones educativas*, pp. 291-317. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2727420>
- Bolívar, A. (2010). *¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta*. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), pp. 79-106. Recuperado de [https://www.google.com.pe/search?q=Bol%C3%ADvar%2C+A.+\(2010\).+%C2%BFC%](https://www.google.com.pe/search?q=Bol%C3%ADvar%2C+A.+(2010).+%C2%BFC%)
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2003). a. En A. Lieberman y L. Miller (Eds.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*, pp. 65-80. Barcelona: Octaedro.
- Coll, Cesar. *Las Comunidades de Aprendizaje*. Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.tafor.net/psicoaula/campus/master/master/experto1/unidad16/images/ca.pdf>
- Dufour, R. y Marzano, R. (2009). *High leverage strategies for principal leadership*. *Educational Leadership*, 66 (5), pp. 62-68. Recuperado de <http://www.allthingsplc.info/files/uploads/highleverage.pdf>

- Elizarrarás Saldaña, Gabriela. 2010. Las comunidades de aprendizaje: ¿una alternativa para la educación actual? Tesis para obtener Maestría en Desarrollo Educativo. Secretaría de Educación y Cultura, Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, Chihuahua, México. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/297619547/Comunidades-de-Aprendizaje>
- Escudero, J.M. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la Educación. *Ágora para la EF y el Deporte*, 10, pp. 7-31. Recuperado de <file:///G:/Escritorio/Downloads/Dialnet-ComunidadesDocentesDeAprendizajeFormacionDelProfes-3048583.pdf>
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997) ¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Trabajar unidos para mejorar. Sevilla: M.C.E.P.
- Gómez Alonso, Jesús. s/f. Comunidades de aprendizaje. Recuperado de <http://www.nodo50.org/movicaliedu/comunaprendizaje.htm>
- Guadalupe, César; Juan León; José Rodríguez y Silvana Vargas (2017). El estado de la educación en el Perú. Análisis y perspectivas de la educación básica. Lima: FORGE. GRADE Recuperado de: <http://www.grade.org.pe/forge/descargas/Estado%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20el%20Per%C3%BA.pdf>
- Gutiérrez, Alejandro. El concepto de comunidades de aprendizaje. Recuperado de <http://ineditviable.blogspot.com/2013/03/el-concepto-de-comunidades-de.html>
- Hargreaves, A. (2008). Leading professional learning communities. En A. Blankstein, P. Houston y R. Cole (Eds.), *Sustaining professional learning communities*, pp. 175-197. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Harris, A. (2009) (Ed.) *Distributed leadership. Different perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Hopkins, D. y Lagerweij, N. (1997). La base de conocimientos de mejora de la escuela. En D. Reynolds et al. (Eds), *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*, pp. 71-101. Madrid: Santillana-Aula XXI.
- Hord, S. (1997) Professional Learning Communities: What are they and why are they important? *Issues... About Change*, 6(1), Recuperado de <http://www.sedl.org/change/issues/issues61.html>

Kearney, Nick, 2001, Comunidades de aprendizaje: un enfoque pedagógico de futuro. Recuperado de <https://intervencionelearning.files.wordpress.com/2010/08/n05kearney02.pdf>

Krichesky, Gabriela J. y F. Javier Murrillo Torrecilla, 2011. Las Comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. En Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación, Volumen 9, número 1. –REICE. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art4.pdf>

Little, J. (1990). Teachers as colleagues. En A. Lieberman (Ed.), Schools as collaborative cultures, pp. 165-193. New York: Falmer Press.

López Yáñez, J. y Lavié, J.M. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación. Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 14(1), pp. 71-98. Recuperado de : <http://www.redalyc.org/pdf/567/56714113005.pdf>

Malpica B., Federico y Navareño P., Pedro, 2018. Innovación pedagógica reflexiva en comunidades profesionales de aprendizaje y su impacto en la formación docente institucional. Recuperado de <http://www.revistas.uma.es/index.php/innoeduca/article/view/4835/4537>

Malpica B., Federico. Las comunidades profesionales de aprendizaje para la innovación pedagógica sostenible. Recuperado de [http://www.escalae.org/wp-content/uploads/2018/02/Articulo\\_Las\\_Comunidades\\_Profesionales\\_de\\_Aprendizaje\\_para\\_la\\_Innovacion\\_Pedagogica\\_Sostenible.pdf](http://www.escalae.org/wp-content/uploads/2018/02/Articulo_Las_Comunidades_Profesionales_de_Aprendizaje_para_la_Innovacion_Pedagogica_Sostenible.pdf)

Ministerio de Educación (2016). Marco del Buen Desempeño Docente. Lima. Consultado en: <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>

Molina, E. (2005) Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa. Revista de Educación, 337, pp. 235-250. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re337/re337\\_12.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re337/re337_12.pdf)

Moreno, Roberto y Susanne Zúñiga. 2012. Comunidades de aprendizaje, Red el Periódico, Guatemala viernes 01 de junio de 2012. Recuperado de <http://www.elperiodico.com.gt/es/20120601/opinion/212997>

- Murillo, F.J. (2002). La “Mejora de la Escuela”: concepto y caracterización. En F.J. Murillo y M. Muñoz-Repiso (Coords.), *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP10939.pdf&area=E>
- Murillo, F.J. (2003). El Movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55110206.pdf>
- Murillo, F.J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. REICE - *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), pp. 11-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55140403.pdf>
- Ortiz, Julio Cesar. 2010. Comunidades de aprendizaje. En resúmenes de políticas educativas, proyecto USAID/Reforma Educativa en el Aula. Guatemala
- Robalino, M. (2003). Desarrollo profesional y humano de los docentes: una responsabilidad social. En: Flores, I. (Ed.). *¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina? Encuentro internacional “El desarrollo profesional de los docentes en América Latina”*. Lima: ProEduca – GTZ, OREALC/ UNESCO. Recuperado de [file:///G:/Escritorio/Downloads/como\\_estamos\\_formando\\_maestros\\_america\\_latina.pdf](file:///G:/Escritorio/Downloads/como_estamos_formando_maestros_america_latina.pdf)
- Rodríguez de Guzmán Romero H, Jesús. 2012. Comunidades de aprendizaje y formación del profesorado. Recuperado de [http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2012\\_19\\_06.pdf](http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2012_19_06.pdf)
- Rodríguez, J; Sanz, P; Soltau, L. (2013). Evaluación de diseño y ejecución de presupuesto (EDEP) de la intervención pública evaluada (IPE) “Acompañamiento pedagógico” – Pliego Ministerio de Educación. Informe Final (mimeo). Lima: MEF. Sacristán Vicente, A. (1966). *Formación de maestros: Perú (septiembre 1959 – diciembre 1965)*. Recuperado de [https://www.mef.gob.pe/contenidos/presu\\_publ/ppr/eval\\_indep/2013\\_pedagogico.pdf](https://www.mef.gob.pe/contenidos/presu_publ/ppr/eval_indep/2013_pedagogico.pdf)
- Senge, P., Roberts, C., Ross, R., Smith, B. y Kleiner, A. (1994). *The fifth discipline fieldbook. Strategies and tools for building a learning organization*. New York: Doubleday/Currency.

Stoll, L. y Louis, K.S. (Eds.) (2007). *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. Columbus, OH: Open University Press.

Stoll, Louise. 2005. *Creando y manteniendo comunidades de aprendizaje profesional efectivas*. Recuperado de <http://www.fracasoescolar.com/conclusions2005/stoll.pdf>

Torres Rosa María. 2001, *Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje*. Documento presentado en el “Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje”. Barcelona Fórum 2004. Barcelona 2001. Recuperado de [http://www.estudiosindigenas.cl/educacion/aprendizaje\\_vida\\_comunidad\\_aprendizaje\\_es\\_p.pdf](http://www.estudiosindigenas.cl/educacion/aprendizaje_vida_comunidad_aprendizaje_es_p.pdf)